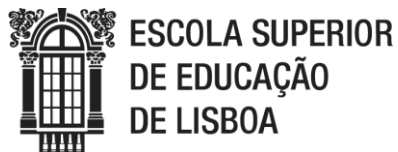


A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NUM CONTEXTO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Beatriz Rio Tinto de Matos Freire

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

2018



A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NUM CONTEXTO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Beatriz Rio Tinto de Matos Freire

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

Orientadora: Professora Manuela Rosa

2018

AGRADECIMENTOS

Consciente que o caminho não se constrói sozinho, mas é feito de todas as experiências e aprendizagens com os Outros, quero agradecer a todos os Outros, que comigo partilharam e me ajudaram a construir o caminho até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço a todas as crianças que se cruzaram e com quem me cruzei ao longo do caminho, com quem partilhei brincadeiras, aprendizagens, perspectivas e que me relembram todos os dias o porquê da escolha desta profissão. Um agradecimento especial às crianças com as quais vivi esta última fase do percurso, por me terem aceitado e deixado fazer um bocadinho parte das suas vidas.

Agradeço também às duas equipas educativas que me abriram a porta das suas salas e me acolheram, ajudando-me a crescer e a ser melhor.

Quero agradecer aos docentes da Universidade do Minho e da Escola Superior de Educação de Lisboa, que me fizeram questionar e procurar por novas e melhores respostas. Em especial, à professora Manuela, a minha orientadora, pelo incentivo e apoio, sobretudo nesta fase final.

Agradeço aos colegas e amigos com os quais vivi este percurso académico, em especial à Joana, Rita e Catarina, por todo o apoio e profunda amizade, uma segunda família que construí durante a Licenciatura, essencial para chegar aqui. Mas também à Joana, Mafalda, Ana, Carlota, Sofia e Mariana pelas conversas, pela paciência, esclarecimentos e por tornarem esta etapa final, nem sempre fácil, mais alegre e leve.

Agradeço a todos os amigos de outras paragens, em especial às minhas amigas, Joana, Mariana, Sara, Bia, Joana, Raquel, Andreia e Mariana pela longa amizade que nos une, pela paciência para me ouvirem e por todos os momentos divertidos que partilhámos, sem os quais teria sido bem mais difícil.

E principalmente, quero agradecer à minha família, por todo o carinho, toda a força, por acreditarem em mim, às vezes mais do que eu. Em especial à Nair, a minha tata, pelas conversas e os abraços sempre tão reconfortantes. À Tatiana, a minha confidente de todas as horas. Ao Dani, “o meu irmão mais velho”, pelos conselhos e pela ajuda. À Lena por todas as gargalhadas e todo o aconchego. Aos meus avós por serem uma fonte de inspiração para toda a vida.

Acima de tudo, agradeço aos meus pais e ao meu *mano* André, pelo o amor incondicional, pela confiança total que depositam em mim, pela compreensão nos momentos mais difíceis, por serem o meu porto de abrigo.

“Os homens esqueceram esta verdade, disse a raposa.

Mas tu não deves esquecer-te.

Tornaste-te para sempre responsável por aquilo que cativaste.

Tu és responsável pela tua rosa...”

Saint-Exupéry

RESUMO

Este trabalho é um relatório sobre a prática profissional supervisionada realizada no de contexto de jardim de infância. É um trabalho descritivo e interpretativo de um processo de aprendizagem construído ao longo da ação pedagógica, em constante interação com as crianças e a equipa educativa, mas também com a família e restante comunidade educativa. Inclui uma componente de avaliação inerente ao processo educativo e à prática pedagógica, partindo de uma perspetiva formativa contínua com vista proporcionar respostas mais adequadas às crianças, permitindo em simultâneo uma autoavaliação sobre ação pedagógica.

Para além, de uma abordagem descritiva e interpretativa, o presente trabalho integra também uma componente investigativa sobre uma temática problematizada ao longo da prática pedagógica. Decorrente de um contexto orientado segundo o Movimento da Escola Moderna, que preconiza a promoção da participação das crianças através da organização e gestão cooperativa do ambiente de aprendizagem, surgiu a motivação de compreender qual o nível de participação das crianças tendo em conta a organização da rotina diária. O aprofundamento sobre a temática referida possibilitou a melhor compreensão sobre o conceito de participação, assim como a discriminação dos diferentes níveis e a perceção das implicações que os vários momentos da rotina e instrumentos de pilotagem representam na promoção de participação das crianças. Esta problemática deixou em aberto várias interrogações, sugerindo a reflexão sobre a participação das crianças no contexto educativo e sobre como o adulto e a estrutura do ambiente de aprendizagem condiciona ou promove essa participação.

Palavras chave: crianças, processo de aprendizagem; prática pedagógica; reflexão; participação.

ABSTRACT

This is a report on the supervised professional experience that took place in the context of the kindergarten. This work describes and interprets a learning process developed during the pedagogical action, and in constant interaction with the children and the educational team, as well as with families and wider educational community. It includes an evaluative component that is inherent to the educational process and the pedagogical practice, departing from a perspective of continuous formation, to the purpose of allowing adequate responses to children, while simultaneously allowing for a self-evaluation of the pedagogical action.

Beyond descriptive and interpretive approaches, the present work integrates a research component on a theme problematised through the pedagogical practice. Developing from the orientations of the Pedagogical Movement of the Portuguese Modern School, which privileges the promotion of children's participation through cooperative organisation and management of the learning environment, the motivation to understand the level of Children's participation in the organisation of the daily routine has arisen. Exploring this thematic allowed to better understand the concept of participation, as well as the categorisation of various levels and the perception of the implications that the various moments of routine and plotting instruments represent to the promotion of children's participation. This problematisation has opened several inquiries, suggesting larger reflection on the participation of children in the educational context, as well as about how adults and the structure of the learning environment conditions or promotes this participation.

Keyword: children, learning processes; pedagogical practice, reflection; participation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA AÇÃO.....	3
1.1 O Meio envolvente	3
1.2 A instituição.....	3
1.3 A equipa educativa.....	5
1.4 O espaço e tempo de ação.....	6
1.5. As famílias.....	16
1.6. As crianças.....	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	20
3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	27
3.1 Revisão de Literatura	27
3.2 Metodologia e Roteiro Ético.....	34
3.3 Análise e discussão dos dados	39
3.4 Conclusões	46
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXOS.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina diária do grupo.....12

Tabela 2 Agenda Semanal do grupo.....15

LISTA DE ABREVIATURAS

CDC - Centro de Desenvolvimento Comunitário

IPSS - Instituição de Solidariedade Social

MEM - Movimento da Escola Moderna

PPS - Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta de um processo de aprendizagem reflexivo, ao longo de toda a prática profissional supervisionada (PPS) em jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. É um trabalho que apresenta uma visão pessoal e fundamentada de todo o processo de aprendizagem desenvolvido com as crianças, famílias e comunidade educativa. Este relatório pretende descrever e analisar toda a intervenção pedagógica num pressuposto de avaliação contínua da ação com os vários intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa). Assim como de autoavaliação com vista a promover a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Para além de uma abordagem interpretativa e reflexiva sobre a prática pedagógica, o relatório contém, ainda, uma competente investigativa, procurando aprofundar a problemática identificada no decorrer da PPS.

Assumindo uma disponibilidade total para estar, ouvir, partilhar e aprender com as crianças, fui entrando no ambiente educativo e observando as suas interações com o ambiente de aprendizagem. Procurei encontrar um caminho de ação pedagógica que fosse de encontro à estrutura do contexto, mas principalmente que fosse de encontro às crianças, “seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a acção e acção social” (Ferreira, 2010, p.156).

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a caracterização de todo o contexto da ação, desde o meio, a comunidade, a instituição, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias até às crianças, para melhor enquadrar toda a ação pedagógica que fui desenvolvendo. No segundo capítulo, são apresentadas as intencionalidades pedagógicas que orientaram a minha prática, contextualizadas com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido pela equipa educativa. Apresenta, também, através de um discurso reflexivo, o processo de avaliação e autoavaliação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, considerando as intencionalidades previstas para cada um destes intervenientes e todas as imprevisibilidades inerentes à dimensão humana e relacional da educação de infância, que tornam este processo único e tão enriquecedor.

É no terceiro capítulo que surge o aprofundamento da temática investigativa, decorrente das observações e dos registos realizados ao longo da ação pedagógica e do processo reflexivo sobre as vivências observadas no contexto da PPS. Foi este contacto permanente e intimista com o contexto, que suscitou a inquietação e

motivação de ir questionando o que ia experienciando e do qual surgiu a temática de investigação: compreender o nível de participação das crianças com base na estrutura da rotina diária prevista pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Este capítulo apresenta um enquadramento teórico que permite esclarecer o conceito de participação das crianças, refletindo também a sua dimensão enquanto direito. São ainda apresentados diferentes níveis de participação e uma análise do modelo pedagógico MEM, para depois poder, de forma fundamentada relacionar com o contexto da PPS. Posteriormente, apresenta-se uma análise, discussão e conclusão sobre os dados obtidos, com vista a melhor compreender a problemática levantada.

Por fim, no quarto capítulo é realizada uma reflexão sobre os contributos da prática pedagógica para a construção da profissionalidade, reconhecendo a identidade profissional como algo que está em constante construção, dependente das várias dimensões que constituem a profissão de um educador de infância, e sobretudo, de um diálogo interno entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional.

Em suma, este trabalho, pretende refletir as interrogações e convicções que caracterizam a minha ação pedagógica, num pressuposto de garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA AÇÃO

Neste capítulo é apresentada a caracterização interpretativa e reflexiva do contexto onde foi realizada a PPS. Elemento orientador para a construção de uma prática pedagógica coerente e significativa, tendo em conta o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças.

1.1 O Meio envolvente

O Jardim de infância onde estagiei, localizava-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Segundo dados retirados da Câmara Municipal e do site da instituição, esta freguesia, constitui-se como zona urbana, essencialmente residencial, com três núcleos de habitação e com pouco comércio. A população residente encontra-se, maioritariamente, entre os 15 e 64 anos de idade, apresentado uma grande diversidade quanto à sua origem, educação e cultura. Esta população apresenta também baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos e uma elevada incidência de desemprego comparativamente com o resto do concelho.

No meio local existe algum comércio visto como um recurso para potenciar aprendizagens, nomeadamente um supermercado onde as crianças quando faziam anos iam para comprar os ingredientes para fazer o seu bolo de aniversário, como se evidencia no exemplo seguinte: *Durante a reunião da manhã os dois aniversariantes do dia escolheram duas crianças, cada um, para irem fazer as compras para depois fazerem o seu bolo de aniversário* (nota de campo nº 12). Para além disso, existe nas imediações das instalações do jardim de infância um Centro de Saúde e um Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), que pertence à Santa Casa da Misericórdia e com o qual a instituição tem um projeto, no sentido de fomentar as relações intergeracionais, onde as crianças visitavam e participavam em atividades no CDC e também os idosos visitavam e partilhavam vivências com as crianças.

1.2 A instituição

O contexto onde realizei a PPS, pertence a uma Associação sem fins lucrativos, criada em 1998. É constituída por moradores, comerciantes, empresários e outras organizações locais, com o objetivo de denunciar as principais carências do

bairro onde está localizada e promover a melhoria da qualidade de vida da comunidade local. Em 2004 constituiu-se como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), assumindo um papel interventivo na requalificação de espaços públicos e do edificado, promovendo, junto da população, a participação social ativa e a inserção social dos mais desfavorecidos. Esta IPSS tem, ainda, desenvolvido várias atividades culturais, desportivas, mas também ao nível da promoção de emprego e formação. Para além destas variadas áreas de intervenção, esta Associação é, desde 2003, responsável pela instituição onde estagiei, que integra a valência de creche e jardim de infância no mesmo estabelecimento.

No seguimento do que foi referido, a Associação tem como visão que todos os moradores da comunidade tenham uma boa qualidade de vida e sejam protagonistas do seu desenvolvimento pessoal e social, de forma a serem uma comunidade capacitada e solidária no seu meio local. Desta forma, a referida IPSS preconiza os seguintes valores: promover o desenvolvimento local, criando parcerias com a comunidade, no sentido de potenciar uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida e ser um veículo que permita a comunidade participar de forma ativa e democrática¹.

No que diz respeito, especificamente, à valência de jardim de infância esta é constituída por três salas com grupos heterogêneos entre os 3 e os 5 anos de idade. Adotando o MEM, como modelo pedagógico, que privilegia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças através de experiências democráticas que visem a sua participação ativa e cooperada em todo o processo educativo, a organização e funcionamento do ambiente de aprendizagem era estruturada de forma a operacionalizar na prática os princípios teóricos referidos.

Neste sentido, a instituição reunia um conjunto de princípios que regulavam o seu funcionamento e que pretendiam tornar as crianças e as famílias cidadãos conscientes, participativos e solidários, tais como promover o desenvolvimento das crianças, partindo do seu contexto próximo; valorizar as competências que as crianças e as suas famílias já reúnem à priori; desenvolver competências parentais; envolver as famílias no processo educativo das crianças e estabelecer relações de parceria com o meio local.

¹ Informações retiradas do site da instituição

Esta participação e implicação de todos os intervenientes na vida diária da escola confere real significado à construção cooperada das aprendizagens em que, através da participação democrática, se atribuem responsabilidades e se estimula a maior iniciativa e envolvimento de todas as partes para atingir uma maior qualidade de aprendizagens e o pleno desenvolvimento das crianças.

1.3 A equipa educativa

A equipa educativa alargada de jardim de infância era composta por três educadoras, três auxiliares educativas e uma auxiliar de ação geral, que apoiava as três salas. Dentro desta equipa, existia um trabalho colaborativo entre as educadoras de jardim de infância na dinamização de atividades com todas as crianças, nomeadamente, no momento de trabalho só com os finalistas (tempo de atividades apenas com as crianças de cinco anos, enquanto as restantes crianças estavam no repouso), em que as educadoras estavam presentes e trabalhavam muitas vezes no mesmo projeto. Também durante outros momentos do dia existia partilha de conhecimento entre os grupos e interação das crianças de dois ou dos três na mesma atividade, como ilustra o exemplo seguinte: *A educadora e duas crianças da sala 2 vieram à sala 3 perguntar se haveria alguém da sala 3 que quisesse explicar ao grupo da sala 2 a técnica do gotejamento* (nota de campo nº 23).

Semanalmente, havia uma reunião com todas as educadoras da instituição, diretora e a assistente social para debaterem assuntos relativos à dinamização de dias festivos e projetos da instituição, mas também questões relativas a horários ou outros assuntos sobre o funcionamento da instituição. As três educadoras de jardim de infância, também reuniam de forma mais informal para debater alguns assuntos mais específicos desta valência.

Relativamente à equipa educativa da sala, esta era constituída por uma educadora e uma auxiliar educativa e ambas debatiam e partilhavam sobre todas as decisões e as dinamizações dos vários momentos da rotina. Sendo que ambas participavam em todos os momentos da rotina, alternando entre si quem dinamizava cada momento e também alternando quem estava no momento do almoço e do repouso.

1.4 O espaço e tempo de ação

O ambiente educativo onde realizei a PPS, estava organizado segundo os princípios orientadores do MEM, como já foi referido. Um modelo pedagógico, que defende uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, na qual as crianças constroem conhecimentos através das interações que estabelecem com os outros e com o meio, partindo de organização e gestão cooperada de todo o ambiente educativo por todos os intervenientes (adultos e crianças). Este modelo pedagógico, entende, por isso, a criança como sujeito e agente ativo, participativo e competente no seu processo de aprendizagem.

O MEM interpreta a escola “como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas” (Niza, 1998, p.141) da qual “decorrem três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1998, p.141). Estas três dimensões, assumem-se com pilares basilares do modelo referido, dando sentido à prática pedagógica que este preconiza, na qual prevalece uma perspectiva da aprendizagem profundamente social.

Seguindo os pressupostos referidos, mas direcionando para a educação de infância, o MEM definiu três condições fundamentais: grupos de crianças de diferentes idades; existência de um clima de expressão livre; proporcionar às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem (Folque, 2012). A partir de um clima de livre expressão, as crianças partilham as suas vivências e os adultos valorizam as suas opiniões e as desafiam a novos questionamentos. Adultos e crianças ouvem e são ouvidos com vista a participarem de forma cooperada na organização e gestão da vida do grupo e do currículo, “desde o planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas” (Niza, 1998, p.143), bem como através da regulação de outros aspetos relativos à vida do grupo e negociados por todos.

A organização e gestão do ambiente de aprendizagem são aspetos determinantes e simultaneamente, ilustradores da operacionalização dos princípios do modelo. Como tal, cabe ao educador organizar com as crianças um ambiente educativo, onde estas se sintam seguras e confiantes, onde tenham espaço para explorar e para interagirem com os materiais, com os pares e com os adultos. Onde se estabeleça uma rotina previsível, mas flexível “para dar resposta às necessidades do

grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (Folque, 2012, p.59). Também os chamados instrumentos de pilotagem fazem parte do ambiente educativo e são um recurso essencial na rotina diária do grupo para promover a participação cooperada das crianças na organização e gestão do mesmo, conforme apresentarei mais à frente.

No contexto da PPS, a operacionalização dos princípios do MEM no ambiente de aprendizagem sofreu algumas adaptações para dar resposta às necessidades do grupo, que serão explicitadas de seguida.

Relativamente à organização do espaço, a principal diferença diz respeito à existência de mais uma área, para além das seis definidas pelo modelo. Concretamente surgiu o laboratório de matemática, área definida como uma mais valia para promover o desenvolvimento de noções lógico-matemáticas. Como previsto pelo MEM, o espaço da sala continha: uma área central polivalente, uma área direccionada para a educação e cultura alimentar e sete áreas de interesse, que irei explicitarei posteriormente. Os materiais, presentes em cada uma destas áreas, estavam acessíveis a todas as crianças e eram próprios para o seu manuseamento. A disposição dos armários, cadeiras e mesas era flexível e fácil de ser alterada sempre que necessário, mesmo pelas próprias crianças, sendo estas, premissas essenciais para promover a autonomia e a iniciativa das crianças.

A área polivalente era constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todos se poderem sentar em volta da mesa, que destinada, sobretudo, ao trabalho coletivo realizado na sala, principalmente, para reunião da manhã e a para a reunião de conselho. A área da educação e cultura alimentar era circunscrita, principalmente, a um espaço na parede para expor registos sobre a confeção dos bolos de aniversário, receitas e informações sobre alimentos.

Relativamente às áreas de interesse, estas eram sete: área do faz de conta, atelier de expressão plástica, oficina de escrita, biblioteca, laboratório da matemática, laboratório das ciências e área da garagem e dos jogos. A área do “faz de conta” incluía vários materiais e disfarces para que as crianças pudessem assumir diferentes papéis e personagens nas suas brincadeiras de “faz de conta”, promovendo a sua criatividade. Mas também continha objetos reais do dia-a-dia, no sentido de, por um lado, reutilizar esses materiais e, por outro lado, de aproximar as representações que as crianças faziam do quotidiano à realidade vivenciada pelas mesmas.

No atelier da expressão plástica à semelhança do que acontecia nas outras áreas, existia um conjunto de materiais diversificados para as crianças poderem explorar (esponjas, jornais e revistas, tecidos, pinceis, etc), e acessíveis para que as crianças os pudessem utilizar livremente, estimulando a livre iniciativa, a criatividade, e a autonomia. Nesta zona existia, também, um ficheiro com pequenas amostras de diferentes técnicas de pintura que as crianças já tinham utilizado, no sentido de poderem consultar o ficheiro para escolherem a técnica que queriam fazer quando decidissem fazer uma pintura.

A oficina de escrita era uma área reservada, essencialmente, para atividades de escrita, em que se pretendia, sobretudo, promover a emergência da escrita e da leitura nas crianças e que estas, gradualmente, fossem conseguindo escrever sem auxílio o seu nome e identificar algumas palavras escritas e capazes de as reproduzir. Nesta zona da sala existiam vários materiais (canetas, lápis, letras em papel, computador, etc) que permitiam a realização de atividades deste âmbito com por exemplo a realização de textos que as crianças ditavam (para os adultos escreverem no momento da reunião da manhã) e que depois tinham que ilustrar e no caso das crianças mais velhas tinham também que escrever as palavras que tinha ditado.

A área da biblioteca continha vários livros de diferentes categorias, nomeadamente álbuns narrativos, revistas e livros científicos e uma caixa com vários fantoches, que as crianças poderiam utilizar para recriar as histórias. A variedade de materiais pretendia estimular o contacto das crianças com um maior número suportes escritos, com diferentes fontes de informação que pudessem recorrer para os projetos e investigações que estas realizavam e principalmente, ser mais um veículo para promover a emergência da escrita e da leitura. Nesta área era também onde se realizava alguns momentos de grupo, nomeadamente quando se contava uma história ou quando recebiam algum convidado.

As áreas dedicadas à matemática e às ciências eram designadas de laboratórios, uma vez que se pretendia, sobretudo, convidar as crianças a explorarem os materiais, formulando hipóteses e fazendo novas descobertas, no sentido de estimular a sua curiosidade. O laboratório de matemática continha um conjunto de materiais, com o objetivo de através do jogo estimular competências lógico-matemáticas. O laboratório era das ciências, uma zona da sala onde existia uma diversidade de materiais desde naturais para que as crianças pudessem observar e explorar, até utensílios vários para as crianças utilizarem nas suas experiências, que

fomentavam a curiosidade e o ímpeto exploratório e investigativo das crianças, *G e L andavam de lupa na mão a observar objetos e materiais da sala, nomeadamente as abóboras que estavam em cima de uma mesa* (nota de campo nº 28).

Por fim, a área da garagem e dos jogos incluía uma multiplicidade de objetos, desde carros, animais, jogos de mesa, legos entre outros que permitiam a criança criar diferentes brincadeiras a pares ou sozinha, a partir de construções de pequenas estruturas, mas também de circuitos, desenvolvendo a sua criatividade e a sua noção espacial.

A organização e funcionamento do espaço incluía ainda todas as paredes da sala e da zona fora da sala adjacente à mesma, onde estavam expostos os trabalhos e registos de vários momentos da vida do grupo, que iam sendo trocados de acordo com o surgimento de outros mais recentes. As paredes eram, por isso, um importante veículo de comunicação entre o que se passava na sala e as famílias e a restante comunidade educativa. Por outro lado, a exposição dos trabalhos das crianças era um reconhecimento do seu trabalho perante todos, promovendo nelas um sentimento de confiança e de autoestima.

As paredes dentro da sala exponham, ainda, os vários mapas como dos aniversários ou o das idades, que continham informações sobre as crianças e os mapas reguladores da vida do grupo, designados de instrumentos de pilotagem que eram utilizados por todos os intervenientes. Elementos característicos de uma sala de jardim de infância MEM descritos como “facilitadores da organização democrática e [que] ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9):

- O mapa mensal das presenças, é um dos principais instrumentos de pilotagem, com o qual se pretende que as crianças sejam capazes de ir reconhecendo o seu nome na tabela de dupla entrada e registarem numa quadrícula, de acordo com o código estabelecido, a sua presença no dia correspondente. Desenvolvendo, assim, a sua consciência temporal, através da perceção das presenças e das ausências à medida que o tempo vai passando.
- O mapa das tarefas é uma tabela com o nome das tarefas existentes, escolhidas pelas crianças e onde as estas decidem, semanalmente, uma para serem responsáveis. Na reunião de conselho as crianças fazem a sua autoavaliação e são também avaliadas em grupo pelo desempenho na realização da sua tarefa, existindo um código para

classificar essa prestação. A utilização deste mapa promove o sentido de cooperação e de responsabilidade das crianças, mas também a capacidade de refletirem sobre como correu a realização da sua tarefa e a dos outros durante a semana.

- O diário de grupo, um instrumento vital para a vida do grupo e que está organizado em quatro colunas (gostei, não gostei, quero saber/fazer, fizemos). Este é preenchido durante a semana pelas crianças e adultos e depois avaliado na reunião de conselho. Embora, pelas características do grupo, que demonstravam, ainda, pouca autonomia para se inscreverem no diário, este instrumento era preenchido sobretudo nas reuniões de balanço ao final do dia. O diário tem um papel fundamental na estimulação da reflexão e do pensamento crítico das crianças, proporcionando um importante debate sobre os valores sociomoraes que regulam a vida do grupo. Para além disso, este instrumento promove também a tomada de decisão e a iniciativa das crianças no planeamento futuro, com base nas sugestões registadas na coluna do “fizemos”.
- O mapa de atividades é uma tabela de dupla entrada, que contém o nome de todas as crianças e o nome das atividades que podem ser realizadas na sala. Antes de as crianças iniciarem uma atividade tem que marcar com uma bola vazia a atividade que querem realizar e no fim da atividade devem preencher essa mesma bola, demonstrando que já finalizaram a atividade escolhida. A utilização do referido mapa tem como intuito promover “o processo de auto-reflexão sobre a ação (...) [através do qual] as crianças aprendem progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e auto-regular o seu trabalho. (Folque, 2012, p.55).
- Os inventários são listas afixadas em cada área, onde está descrito os materiais existentes naquela zona e possibilidades de atividades que as crianças podem realizar. Sendo um mapa elaborado em conjunto pelo o educador e as crianças, como auxiliador das atividades que as crianças podem ser realizadas nas diferentes áreas.
- O mapa das regras da vida contém um conjunto de regras debatidas entre as crianças e os adultos, que surgem de problemas reais vividos pelas crianças e que pretendem promover a regulação do grupo.

Para além dos referidos instrumentos, foram ainda instituídos no contexto da PPS, mais seis (ver anexo, p.9) como auxiliares e facilitadores da organização dos momentos da rotina associados, dos quais destaco três que considero mais potenciadores a participação das crianças (temática apresentada mais à frente), tais como:

- o mapa de “contar, mostrar ou escrever” utilizado durante a reunião da manhã, era onde as crianças, se inscreviam quando queriam contar, mostrar ou escrever sobre algum aspeto que tinham vivenciado fora do contexto escolar. Este mapa promovia a autonomia e conduzia à estimulação da sua iniciativa e participação, a partir da livre expressão da criança. O momento de partilha regulado por instrumento, revelou-se crucial, uma vez que era a partir das partilhas das crianças, que surgia grande parte das atividades posteriores e onde os adultos se apercebiam dos variados interesses e necessidades do grupo. Era, por isso, um promotor essencial de novas aprendizagens, não só para a criança que se tinha inscrito, mas para todo o grupo.
- o mapa das comunicações, era um auxiliador da organização das crianças quando queriam comunicar algum trabalho que tinham realizado. Neste mapa as crianças inscreviam-se para comunicarem e depois o adulto anotava o que a criança ia falando durante a comunicação e também o que as outras crianças comentavam. Com este mapa pretendia-se promover a iniciativa, participação e a reflexão das crianças, mas também era um instrumento de avaliação do trabalho da criança e do seu envolvimento, assim como o das outras crianças.
- plano do dia era onde eram registadas as atividades definidas para o dia, bem como quem as realizava e avaliação das mesmas tendo em conta se tinham ou não sido realizadas. À semelhança dos referidos instrumentos, também este convidava as crianças a participarem no planeamento, incentivando a sua iniciativa e tomada de decisão, responsabilizando as crianças pelas escolhas e promover a avaliação conjunta.

A maioria destes instrumentos eram preenchidos pelas crianças, ainda que em muitos casos, estas tivessem o apoio do adulto. Com a utilização destes instrumentos pretendia-se que as crianças fossem agentes participativos na organização e gestão do ambiente educativo, participando de forma cooperada com o adulto na tomada de decisões e na avaliação de todo o processo. Por outro lado, estes instrumentos funcionavam como importantes recursos para promover o desenvolvimento o raciocínio lógico-matemático, competências ao nível da comunicação oral, de escrita e leitura, as aprendizagens ao nível da formação pessoal e social do grupo e de consciencializar a criança sobre o seu processo de aprendizagem.

A organização e gestão do tempo é outra das questões fundamentais no ambiente educativo e como tal necessita de ser ajustado às necessidades e interesses do grupo. No contexto onde realizei a PPS, a rotina diária era previsível, mas

simultaneamente flexível, permitindo que as crianças se pudessem sentir seguras e conhecedoras dos vários momentos que faziam parte da rotina, mas por outro lado era facilmente adaptável face a novas situações que implicassem a sua alteração e que beneficiassem as crianças. Seguindo, de uma maneira geral, a estrutura da rotina diária do MEM, a organização do tempo no local de estágio apresentava algumas alterações, justificadas pela educadora, como adaptações ao grupo e ao funcionamento da instituição. Neste sentido, o tempo de refeição da manhã acontecia logo depois da reunião de conselho e momento de recreio era atividade que encerrava o tempo da rotina da manhã, contrariamente ao previsto pelo MEM, em que a refeição da manhã e o momento de recreio acontecem em simultâneo e antecedem o momento das comunicações (ver Tabela 1).

Também à tarde foram verificadas algumas mudanças. O período de tempo em que algumas crianças estão no repouso e as restantes realizam diferentes atividades numa sala, de acordo com o dia da semana (ver Tabela 2), seria, segundo o MEM, dedicado atividades orientadas pelos adultos no recreio. Por fim, o tempo de atividade coletiva designado pelo MEM, assumia no contexto da PPS uma vertente mais direcionada para as aprendizagens de uma área do conteúdo específica, para cada dia da semana. Era um momento em grande grupo, nomeado por tempo de trabalho curricular participado. (ver Tabela 2).

O tempo letivo iniciava-se às 9h com o acolhimento e terminava às 16h, após a reunião de balanço do dia, como ilustra a seguinte Tabela 1:

Tabela 1
Rotina diária do grupo

Horas	Momento da rotina	Estratégias para o momento	Ação da educadora
9h	Acolhimento	Marcar a presença; Inscrever no mapa do “contar, mostrar ou escrever”	Receber as crianças; Acolher as famílias e trocar algumas informações com as famílias; Apoiar as crianças no preenchimento dos mapas;
9:30h	Reunião da manhã	1º momento - “contar, mostrar ou escrever”: Partilhar com o grupo vivências e interesses; debater aspetos relevantes para o grupo, que surgissem de partilhas de uma criança; 2º momento- plano do dia: Planear em conjunto o que iriam fazer	Mediar o diálogo entre as crianças; Questionar e registar algumas das conversas das crianças; Apoiar as crianças a concretizar as sugestões em atividades concretas;

		durante o dia, e quem é que iria fazer, tendo em conta sugestões das crianças e atividades ou projetos que ainda não estivessem terminados.	Registrar no plano do dia as atividades decididas em grupo e as crianças que as iriam realizar
10:40h	Refeição da manhã/arrumação da sala	Distribuição do reforço entregavam a cada criança o lanche, enquanto as restantes crianças esperavam sentadas em volta da mesa. Reorganizar a sala para o tempo de atividades e projetos	Apoiar a distribuição do reforço e na reorganização da sala
10:50h	Atividades e projetos	Preencher os mapas do tempo, presenças e calendário: desenvolver noção temporal da passagem dos dias, identificar estados de tempo; Preencher o mapa das atividades, antes de começar a atividade numa das áreas: promover a iniciativa e capacidade de fazer escolhas; Realizar projetos ou outros trabalhos iniciados em dias anteriores;	Apoiar no preenchimento dos mapas; Acompanhar o desenrolar das atividades nas áreas; Prestar apoio individual ou em pequeno grupo na realização de projetos ou outros trabalhos.
11:30h	Arrumação da sala	Arrumar e limpar a sala; Inscrever no mapa das comunicações; Reunir na área da garagem, preparando o tempo que segue.	Apoiar as crianças na arrumação da sala; Perguntar quem quer se inscrever para comunicar; Reunir o grupo.
11:45h	Momento das comunicações	Partilhar com o grupo trabalhos realizados, anteriormente, descobertas e novos conhecimentos; Comentar e ser comentado com vista à reflexão sobre o trabalho realizado.	Mediar o diálogo; Sugerir e comentar as comunicações das crianças.
12h	Recreio	Brincar no espaço exterior; Iniciativa da criança; Explorar elementos naturais; Interagir com crianças e adultos dos outros grupos de jardim de infância.	Mediar situações de conflito; Participar nas brincadeiras das crianças.
12:30		Almoço	
13:30	Momento dos finalistas ²	1º momento: realizar atividades e projetos em conjunto com os três grupos de jardim de infância; 2º momento: realizar atividades de preparação para o ingresso no 1º ciclo;	Acompanhar as atividades que se desenrolam na sala; Orientar a realização do projeto; Colaborar com as restantes educadoras. Dinamizar atividades de diferentes áreas de conteúdo.
	Repouso	Período de descanso das crianças dos três e quatro anos.	Acompanhar as crianças até adormecerem; Estar atenta ao período de sono das crianças.

² Finalistas é a designação para as crianças de cinco anos, que já não têm necessidade de dormir e que no período correspondente ao repouso realizam outras atividades.

15:30h	Tempo de trabalho curricular compartilhado Reunião de balanço do dia	Realizar atividades em grande grupo; Partilhar experiências e aprendizagens. Avaliar o plano do dia: Refletir sobre as atividades que foram terminadas ou não, compreendendo as razões; Preenchimento do diário de grupo: refletir sobre aspetos mais significativos que ocorreram no próprio dia ou em dias anteriores.	Dinamizar atividades coletivas tendo em conta diferentes áreas do currículo; Mediar o diálogo do grupo; Registar os comentários das crianças no diário; Fomentar a reflexão das crianças.
16h		Lanche	

Durante o momento de “contar, mostrar ou escrever”, à medida que as crianças iam falando o adulto levantava as questões e registava algumas das suas conversas, que se constituíam, muitas vezes, motores para novos projetos ou atividades. Estas conversas também se tornavam, frequentemente, em pequenos debates onde se partilhavam ideias e conhecimentos sobre variados tópicos: *GC estava a mostrar o seu casaco no momento de “contar, mostrar ou escrever” e a educadora perguntou: as mangas do teu casaco são curtas ou compridas? E enquanto GC respondia (...) MN perguntou: comprida das mangas é igual a cumprida de tarefa cumprida? (...)* (nota de campo nº21).

Os registos que o adulto fazia durante a reunião da manhã eram, posteriormente, reelaborados em conjunto com as crianças com vista a serem expostos na sala ou no exterior para o resto da comunidade educativa poder ter acesso e tomar conhecimento sobre o que se passava dentro da sala.

O tempo da tarde era dedicado ao trabalho curricular compartilhado em várias áreas do conteúdo, com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, atribuídas no início do ano a cada dia da semana (ver Quadro 2). Assim, no momento de planeamento da manhã, os adultos definiam com as crianças qual seria atividade que iriam realizar, tendo em conta a área do conteúdo definida para aquele dia e sugestões prévias das crianças. O tempo de trabalho curricular compartilhado era dinamizado pelos adultos em grande grupo com o intuito dar uma resposta adequada e contextualizada aos interesses e necessidades do grupo, proporcionando um tempo de trabalho em grande grupo, onde todas as crianças pudessem experienciar a mesma atividade.

Tabela 2

Agenda semanal do grupo

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento Atividades e projetos Comunicações Pausa	Acolhimento Atividades e projetos Expressão motora ³ Comunicações Pausa	Acolhimento Atividades e projetos Comunicações Pausa	Acolhimento Atividades e projetos Expressão motora Comunicações Pausa	Acolhimento Atividades e projetos Comunicações Pausa
Almoço				
Repouso/ momento dos finalistas: realização de projetos comuns às três salas de jardim de infância Tempo de trabalho curricular compartilhado de linguagem oral e escrita Reunião de balanço do dia	Repouso/ momento dos finalistas: atividades da iniciativa das crianças Tempo curricular compartilhado de animação cultural Reunião de balanço do dia	Repouso/ momento dos finalistas: atividades da iniciativa das crianças Tempo curricular compartilhado de matemática Reunião de balanço do dia	Repouso/ momento dos finalistas: Projeto intergeracional Tempo curricular compartilhado de ciências Reunião de balanço do dia	Repouso/ momento dos finalistas: atividades da iniciativa das crianças Reunião de Conselho
Lanche				

O projeto intergeracional em parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), fomentava as relações intergeracionais, onde as crianças e idosos colaboravam nas mesmas atividades, tanto no jardim de infância como no CDC. Com este projeto, pretendia-se promover as relações sociais entre gerações, permitindo a partilha de vivências e partilha de conhecimentos. *As crianças de cinco anos dos três grupos de jardim de infância foram ao Centro de Desenvolvimento Comunitário assistir em conjunto com um grupo de idosos uma parte de um concerto de um grupo coral sénior* (nota de campo nº 13).

À sexta-feira não havia tempo de trabalho curricular compartilhado. Esse tempo era destinado à reunião de conselho onde se lia o diário do grupo e se fazia um balanço da semana, debatendo alguns aspetos que tivessem suscitado maiores inquietações durante a semana ou atitudes que deveriam ser valorizadas perante todos. Nesta reunião, assim como nas restantes reuniões de grupo, o presidente e o secretário, assumiam a dinamização da reunião, com o apoio do adulto, chamando as

³ O tempo dedicado à expressão motora era rotativo, durante o período da manhã, entre as três salas de jardim de infância.

crianças que quisessem falar e registando a avaliação do plano do dia, sendo estas tarefas semanais rotativas entre todas as crianças. Durante a reunião de conselho de sexta-feira também se avaliavam as tarefas e se projetavam algumas intenções para serem trabalhadas na semana seguinte. Estas eram registadas pelo secretário na ata da reunião e também pelo adulto ficando expostas na sala, junto ao diário.

1.5. As famílias

Compreendendo que o *stock* e o repertório de conhecimentos adquiridos pelas crianças, através da socialização primária com os familiares e a comunidade local reflete-se nas maneiras de pensar, agir, estar das crianças e na forma como estas se relacionam com outras crianças e adultos), importa conhecer um pouco deste contexto familiar que as envolve. (Ferreira, 2004

Todas as famílias eram de origem portuguesa, à exceção de três casos, em que um dos membros do agregado familiar era de outra nacionalidade, sendo um romeno, um brasileiro e outro cabo-verdiano. As famílias residiam todas em Lisboa, embora dez das famílias morassem mesmo no bairro onde se localizava a instituição educativa e as outras onze famílias residiam em zonas periféricas da cidade.

A maioria das famílias tinha dois filhos, constituindo um total de nove, sete famílias só tinham um filho e cinco famílias tinham três filhos, destas famílias que tinham dois ou três filhos, dois frequentavam a creche e cinco já tinham frequentado a instituição, sendo, sobretudo, neste caso uma evidência da existência de uma relação mais próxima com a escola e uma maior familiarização com o funcionamento da instituição. A grande maioria das famílias estava empregada e por isso as crianças permaneciam no jardim de infância entre oito a nove horas diárias, tendo em conta o horário laboral dos familiares. Relativamente à constituição das famílias catorze eram nucleares, quatro eram monoparentais e duas eram monoparentais alargadas, sendo que nestes casos as crianças viviam com outros familiares para além do pai ou da mãe.

As famílias demonstravam ser participativas e presentes no processo educativo das crianças, sendo recetivas e colaboradoras nas atividades que se iam desenrolando, quer em eventos comemorativos, quer em momentos da rotina diária. Esta participação das famílias, em alguns casos não se verificava através da presença

física, mas muitas vezes através de materiais que enviavam pelas crianças para a escola para ajudar na realização de atividade: *Todas as crianças do grupo, à exceção de duas, trouxeram adereços de Halloween, feitos pelas famílias ou comprados* (nota de campo nº26). Também os trabalhos que as famílias realizavam em casa com as crianças e depois estas mostravam na escola era uma forma de as famílias participarem no processo educativo das crianças e darem continuidade aprendizagens desenvolvidas no contexto escolar.

1.6. As crianças

O grupo com o qual realizei a prática pedagógica supervisionada era constituído por vinte e uma crianças, onze meninas e dez meninos, com idades entre os três e os cinco anos de idade, embora cinco destas crianças tenha entrado com dois anos e completado os três anos no decorrer do início do ano letivo. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança, que era de nacionalidade brasileira e residia em Portugal com a família há um ano.

A maioria do grupo era composto por crianças com três anos (doze no total). Cinco crianças tinham quatro anos e apenas quatro crianças tinham cinco anos. Todas as crianças do grupo já frequentavam a instituição, à exceção de duas crianças de três anos, que nunca tinham frequentado nenhuma instituição educativa. Sendo que as crianças que tinham quatro e cinco anos já frequentavam o jardim de infância e a maioria das crianças de três tinha frequentado a creche e seguiram para o jardim de infância acompanhadas da atual educadora. O que significa que o grupo era constituído essencialmente por três pequenos grupos que se juntaram.

Era um grupo bastante participativo, curioso e ativo nas várias atividades que se desenrolavam durante o dia, demonstrando um aumento de iniciativa e tomada de decisão nos momentos de grande grupo, onde era evidente a vontade das crianças participarem. Mas também, nos outros momentos do dia, era visível a crescente autonomia das crianças, como por exemplo, quando as crianças expressavam o que queriam fazer, quais os materiais que iriam utilizar e como iriam pôr a atividade em prática. Subjacente a estas competências que as crianças iam desenvolvendo estava também a capacidade de refletirem sobre as suas ações e as dos outros. Embora, de uma forma geral, ainda não fosse muito consciente o pensamento reflexivo das crianças, este ia sendo cada vez mais frequente e evidente durante os vários

momentos da rotina diária, tendo considerado, por isso como uma potencialidade a desenvolver com o grupo.

De uma maneira geral as crianças demonstravam-se bastante independentes face aos adultos, nomeadamente nas idas à casa de banho e nos momentos de refeição, embora nestes períodos, apesar de serem capazes de comer sozinhas, as crianças precisavam, frequentemente, de um incentivo do adulto, como também na utilização dos materiais na sala. No momento do repouso, algumas crianças recorriam a materiais afetivos como forma de conforto.

No que diz respeito a situações de conflito com outras crianças ou em momentos em que eram contrariadas, algumas crianças demonstravam bastantes dificuldades em se autorregular, sendo necessária a intervenção do adulto para mediar tais situações e para promover comportamentos autorreguladores e de resolução dos conflitos. No entanto, mesmo perante os conflitos naturais que iam surgindo e sendo um grupo em formação constituído por muitas crianças que não se conheciam, era um grupo que estabelecia variadas relações entre si, como demonstra o diálogo a baixo:

C- és meu amigo?

LT – sim, e tu és minha amiga?

C- sim!

LT – Beatriz, C disse que é minha amiga! (nota de campo nº50)

Em alguns casos eram evidentes fortes relações de amizade, especialmente entre as crianças que já se conheciam de anos anteriores, pelas preferências quando escolhiam com quem brincar ou ao lado de quem é que se sentavam durante os vários momentos da rotina. Estas relações de amizade mais vincadas, davam, por vezes, origem a pequenos conflitos quando crianças não podiam ficar juntas, ou quando havia outras crianças que também queriam fazer parte do grupo. Este foi um aspeto que já vinha sendo trabalhado pela equipa educativa, procurando diversificar a formação dos grupos e incentivar as crianças a novas relações.

Ainda ao nível das interações sociais era um grupo que evidenciava um grande espírito de cooperação e coresponsabilização na organização e gestão do ambiente educativo entre as crianças: *durante o momento das comunicações MN levantou-se do seu lugar e dirigiu-se ao lugar onde estavam sentados R, G e LT dizendo-lhes para pararem de falar e se sentarem direitos para ouvirem quem estava a comunicar* (nota de campo nº34). Também face aos adultos, as crianças assumiam uma postura

cooperante, demonstrando sempre muita vontade em colaborar com os mesmos nas tarefas que estes estavam a realizar ou outras

Relativamente aos interesses das crianças, estes incidiam, sobretudo, na área do conhecimento do mundo, especialmente, no tema dos animais. Este era um tema recorrente não só nas brincadeiras como também nas partilhas durante a reunião da manhã, como ilustra o exemplo seguinte:

DS quis mostrar um conjunto de 6 animais e quando mostrou a foca disse que era um polvo e MN e SO disseram que era uma foca e a auxiliar sugeriu fazer uma pesquisa para se descobrir qual era o animal (nota de campo nº14).

A área do faz de conta era outro interesse evidente do grupo, sobretudo nas situações da vida do contexto familiar, especialmente em momentos de cuidar, onde as crianças representavam, principalmente, o papel de mãe, pai e filhos. A expressão plástica era também outra área de grande interesse das crianças e onde incidiam variadas atividades que estas escolhiam realizar como a pintura através de diferentes técnicas e a colagem. Algumas crianças, coincidentemente as crianças de cinco anos, demonstravam um crescente interesse pela a área da linguagem oral e escrita, evidenciando frequentemente vontade em escrever letras e palavra, copiando para o seu caderno palavras escritas nas paredes da sala.

Sendo seres únicos e portadores de competências e necessidades específicas, resultantes também das suas interações com o meio, as crianças apresentavam, naturalmente, níveis de desenvolvimento diferentes entre si. No entanto, foi possível identificar características comuns entre algumas crianças, que se distinguiam de outras, nomeadamente, no que diz respeito ao grau de autonomia e de capacidade de concentração, que se refletia nos vários momentos da rotina e no preenchimento dos instrumentos de pilotagem. Estas evidentes diversidades eram, também, resultantes do facto da maioria do grupo ser constituído por crianças que ingressavam pela primeira vez no jardim de infância e por isso estavam ainda numa fase de adaptação e interiorização dos momentos da rotina diária e das suas utilidades.

As crianças mais novas do grupo, que ingressaram pela primeira vez no jardim de infância, eram as que revelavam mais dificuldades em manter a sua atenção, mas também de tomarem decisões e planearem o que gostariam de fazer. No entanto, era evidente, a sua maior participação nos momentos de grande grupo e sobretudo no momento das comunicações: *C inscreveu-se para comunicar e quando foi a sua vez, sentou-se na cadeira e foi descrevendo vários detalhes do seu trabalho, sempre muito*

sorridente. No fim perguntou ao grupo: “alguém quer comentar?” (nota de campo nº31). Por outro lado, os comportamentos de maior autonomia revelaram-se nas crianças de quatro e cinco anos, que já frequentavam o jardim de infância, sendo um reflexo da sua maior capacidade de refletirem e tomarem decisões, demonstrando, assim, níveis de maior complexidade nas suas interações.

Considerarei as diversidades existentes como potencialidades a serem trabalhadas com o grupo, uma vez que enriqueciam as aprendizagens que cada criança desenvolvia, nomeadamente ao nível das competências da formação pessoal e social. Por um lado, as crianças que já demonstravam maiores capacidades ao nível da tomada de decisão e da participação eram modelos que as restantes crianças seguiam e tentavam reproduzir, constituindo-se como importantes desafios. Por outro lado, o facto de existirem estas diversidades, proporcionava também o desenvolvimento de mais atitudes de cooperação, entreajuda e solidariedade entre as crianças, uma vez que as crianças com mais facilidade em alguns aspetos ajudavam outras com mais dificuldade, sendo atitudes, que posteriormente acabavam por se reproduzir com outras crianças em diferentes momentos.

2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Após conhecer a organização do ambiente educativo e ir observando as interações que as crianças estabeleciam entre si e com o meio, defini um conjunto de intencionalidades para a minha ação que fossem de encontro aos interesses e necessidades das crianças e que dessem continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pela equipa educativa de sala.

Num ambiente contruído segundo um modelo pedagógico MEM, procurei ao longo da prática compreender e respeitar os seus princípios basilares no sentido de “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p.11). Por esta ordem de ideias, preconizei uma prática pedagógica assente numa pedagogia sócio construtivista em que as crianças constroem o seu conhecimento através das interações que estabelecem com os outros e com o espaço. Procurei agir de acordo com o que Vygotsky (1978, citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) definiu como Zona de Desenvolvimento

Proximal, num pressuposto de adulto *andaime*, que apoia e potencia o desenvolvimento das crianças através das “interações face a face adulto-criança” (Folque, 2012, p.72), mas também a partir das interações que as crianças estabelecem entre pares com maior experiência, em práticas sociais (conceito de participação guiada de Rogoff, 1990, citado por Folque, 2012).

Procurei apoiar as crianças nas suas interações, mas simultaneamente, desafiá-las e estimulá-las para alcançarem novos patamares, tendo em conta os seus ritmos de aprendizagem. Também valorizei o questionamento às crianças para que encontrassem as respostas às suas dúvidas, dando espaço para que experimentassem e manipulassem os materiais livremente, incentivando, também, a procura de apoio entre os pares. Assim, pretendi potenciar a aprendizagem das crianças com o objetivo de “(...) gradually decrease the amount of assistance provided so that eventually the child can succeed independently.” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers 2014, p.321).

Uma das intencionalidades que preconizei ao longo da minha prática foi estabelecer relações positivas com as crianças, procurando criar um clima de interações, que favorecesse a sua familiarização com a minha presença de forma a que se sentissem seguras e confiantes. Assim como, garantir o bem-estar das crianças, procurando assegurar a satisfação das suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Desta forma, as crianças estariam mais predispostas para se envolverem nas propostas e nos momentos que fui dinamizando, mas também poderiam se sentir mais confiantes para se dirigirem a mim durante todos os momentos do dia em que necessitassem.

Por outro lado, através deste contacto próximo com as crianças, foi possível perceber quais eram os seus interesses, experiências e necessidades, potenciando novas aprendizagens a partir do que as crianças já traziam consigo. A aproximação com as crianças começou por ser, em momentos de pequenos grupos, sobretudo, no preenchimento de alguns mapas, em que eu apoiava as crianças nessa tarefa, mas rapidamente se estendeu aos momentos de transição e também de brincadeira dentro e fora da sala, nos quais as crianças me convidavam a participar.

Gradualmente fui dinamizando as reuniões da manhã e também os momentos de comunicações, bem como atividades no tempo de trabalho curricular participado, que foram essenciais para desenvolver estratégias de gestão do grupo. Foi com base na participação nos vários momentos da rotina diária, que a

proximidade com as crianças se foi estabelecendo, o que me permitiu dar resposta aos seus interesses e necessidades, numa perspetiva de continuidade ao trabalho já desenvolvido.

Assim, promover o maior envolvimento das crianças, proporcionar a sua participação nos vários momentos da rotina e nas propostas de atividade que foram se desenrolando, foram intencionalidades que orientaram a minha prática. Com base num clima de livre expressão e confiança para partilharem as suas motivações e interesses, procurei proporcionar tempo e espaço para ouvir as crianças e dialogar com elas, alcançando em conjunto novas respostas, tanto em momentos de grande grupo, como de pequeno grupo ou até mesmo individuais. Assim, considerando a criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, pretendi privilegiar as suas motivações para proporcionar propostas mais significativas e consequentemente, que implicassem o seu maior envolvimento.

No que diz respeito aos momentos de grande grupo recorri a várias estratégias para envolver o grupo. Recorrer à música foi uma das estratégias utilizadas para atrair a atenção do grupo, não só através de canções, como também pela utilização da pandeireta, de grande interesse para as crianças. Também o recurso ao efeito surpresa foi algo que foi demonstrando efeitos bastante positivos, principalmente no momento da reunião da manhã, mantendo a curiosidade do grupo e captando o seu interesse: *Agora são as crianças que escondem os objetos, sem precisarem que eu lhes sugira e se eu me esqueço são elas que dizem as palavras “mágicas”* (Reflexão semanal de 18 a 21 de dezembro).

Especialmente nos momentos de transição fui introduzindo alguns jogos de mímica, de música e de concentração, em que escolhia uma criança para se esconder e depois as restantes tinham que identificar qual a criança que faltava, ou colocava algum adereço numa criança e as restantes tinham que perceber qual era a diferença. Para além de promoverem o envolvimento das crianças em determinados momentos, o recurso a estas dinâmicas, permitia promover momentos de atenção conjunta, mas também possibilitou ampliar o leque de atividades que as crianças podiam escolher para realizarem de forma mais autónoma. Resultando, ainda, em estratégias que as crianças poderiam recorrer para, gradualmente, irem gerindo e dinamizando os momentos de transição.

Agir com base na diferenciação pedagógica, considerando as características de cada criança e adaptando as estratégias a cada uma, foi também uma

intencionalidade que defini para a minha prática pedagógica. Estando presente, por exemplo, no momento do preenchimento do mapa das presenças, seguindo, juntamente, com o dedo da criança até ao dia em que tinha que marcar a sua presença, ou por outro lado, apenas confirmando que determinado espaço correspondia ao dia respetivo, foram estratégias que foi utilizando e adaptando para cada criança, com base numa observação e reflexão constante e sistemática das crianças nas suas variadas ações.

Prestar um apoio mais individualizado às crianças que sentiam mais necessidade, ou em outros casos, estar um pouco mais distante, observando e questionando, mas sem intervir diretamente na atividade, foram estratégias às quais recorri, procurando transmitir às crianças maior segurança e confiança para se sentirem capazes e motivadas, promovendo o seu maior envolvimento e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Desta forma, perspetivei uma prática pedagógica, entendendo que “não há só um caminho de aprendizagem, mas que o acesso a novos saberes se constrói numa multiplicidade de processos de acordo com o ponto de partida de cada um” (Folque, 2001, p.5), onde o adulto tem o papel de apoiar a criança a descobrir qual é o seu caminho.

Promover a autonomia, a iniciativa e tomada de decisão das crianças foi outra intencionalidade que procurei desenvolver ao longo da prática. Proporcionando tempo e espaço para as crianças refletirem sobre as suas ações e fazerem escolhas a fim de, gradualmente, serem capazes de estruturar e expressar o seu pensamento com maior clareza, complexidade e autonomia. Através do questionamento constante sobre o conteúdo e o processo das aprendizagens (perguntado sobre o quê? como? onde? com quem?) bem como do feedback positivo em relação às tarefas realizadas, pretendia implicar as crianças na sua ação, aumentando a sua disposição para aprender, valorizando as suas competências, e, simultaneamente, e complexificando-as, à medida que iam tomando consciência de si como aprendentes.

Segundo Folque (2012), a partir questionamento sobre “o que é aprendido e como é aprendido, as crianças não só aprendem melhor, como também desenvolvem uma maior consciência dos processos de aprendizagem, tornando-se assim mais metacognitivas” (p.91). De acordo com a autora, os diálogos interativos que se estabelecem entre adultos e crianças de partilha sustentada do pensamento, incluem perguntas e feedback como instrumentos, utilizados pelos adultos, promotores de aprendizagens de qualidade.

Assim, ainda ao nível das competências pessoais e sociais, procurei estimular o desenvolvimento da cooperação, negociação, espírito de solidariedade e o sentido de responsabilidade também com base no diálogo, na demonstração e na valorização, através de feedbacks construtivos centrados no esforço e na tarefa que promovessem a persistência e resiliência. Incentivando as crianças que se ajudassem entre si para que percebessem que juntas teriam mais facilidade em conseguir concluir determinada tarefa com sucesso, mas também negociando com as crianças a partilha dos materiais, ou a inscrição no mapa “contar, mostrar ou escrever”, explicando, por meio do diálogo com as crianças, a necessidade destas trocarem ou cederem a sua vez para que também os outros pudessem participar.

Valorizando as atitudes das crianças, pretendia promover o sentimento de autoestima e autoconfiança nas mesmas, procurando gerar mais atitudes pró-sociais nas restantes crianças do grupo. Por outro lado, tendo como referência o adulto e os seus pares, as crianças começam por reproduzir os seus comportamentos, acabando, gradualmente, “por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais” (Folque, 1999, p.9). Neste sentido, para além do apoio fundamental do adulto, as interações que as crianças estabelecem entre si, revelam-se essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens, uma vez que segundo Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014), estas têm maior facilidade em se identificar com os modelos mais próximos de si e por isso também maior facilidade em entender os conceitos através das representações que os seus pares fazem.

Por fim, proporcionar momentos de brincadeira, para e com as crianças, foi também uma intencionalidade a desenvolver ao longo da PPS. “Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10), na qual as crianças têm a oportunidade explorar e manipular livremente objetos, interagir com os outros e com o espaço e vivenciar diferentes contextos e papéis, contactarem com o inesperado, ultrapassando novos desafios. Como refere, Goldstein, (2012) “Play is the lens through which children experience their world, and the world of others” (p. 5).

Brincar é uma atividade livre e lúdica construída a partir dos interesses e da iniciativa das crianças, que congrega em si um carácter prazeroso e motivador. Através do brincar as crianças demonstram sinais de concentração, empenhamento, persistência e bem-estar (Silva, et al., 2016), evidenciado os contributos “to the cognitive, physical, social, and emotional well-being of children and youth” (Goldstein,

2012, p. 6). Desta forma, durante os vários momentos da rotina procurei dar tempo e espaço para as crianças brincarem, fazendo também sugestões de novas possibilidades e muitas vezes participando nas brincadeiras com as crianças. Sem intervir diretamente nas iniciativas ou retirar o caráter livre do brincar fui lançando novos desafios para as crianças, que potenciassem o desenvolvimento de novas aprendizagens e que alargassem o leque de possibilidades e experiências que estas poderiam vivenciar.

Frequentemente era convidada pelas crianças a participar nas suas brincadeiras, partilhando com elas experiências e interesses, permitindo uma maior aproximação entre ambas as partes e um maior conhecimento sobre as crianças e delas sobre mim. O recreio revelou-se o espaço privilegiado pelo maior tempo disponibilizado para estes momentos lúdicos, no entanto também em momentos mais curtos de transição ou até mesmo em idas à casa de banho, procurei, sempre que possível, brincar com as crianças.

Relativamente ao trabalho com as famílias as minhas intencionalidades centraram-se sobretudo em dar-me a conhecer e conhecer um pouco as famílias e os seus contextos, estabelecendo de relações com as mesmas, principalmente, nos momentos de acolhimento e de saída das crianças e estar disponível para ouvir as famílias e partilhar com estas informações sobre o quotidiano das crianças, garantindo sempre a privacidade das crianças e das famílias.

Estas intenções foram sendo postas em prática ao longo de toda a minha ação, mas não foram previstas para se concretizarem em nenhuma atividade específica. Sendo estas desenvolvidas no dia a dia, nos momentos de acolhimento e saída das crianças, em atividades que realizei com as crianças e também na reunião de famílias no início do ano letivo, na qual estive presente e pude apresentar-me e conhecer um pouco as famílias. No entanto, também devido a incompatibilidade dos horários de algumas famílias com o meu horário na instituição, acabei por partilhar e conhecer mais umas famílias do que outras, tendo tido a possibilidade de em alguns casos quando recebia uma criança falar com a família, saber como tinha estado, recolher alguma informação sobre estado de saúde ou algum recado, que posteriormente, transmitia à equipa educativa.

No que diz respeito às minhas intencionalidades para ação com a equipa educativa estas foram pensadas, essencialmente, para a equipa de sala, pois foi com quem eu me relacionei de forma consistente e sob a qual a minha ação pedagógica

teve mais impacto durante o período da PPS. Como tal, as minhas intenções tiveram como principal referência o trabalho colaborativo e a continuidade ao que já vinha sendo feito, respeitando e trabalhando em conformidade com as práticas pedagógicas da equipa de sala. Acima de tudo, a minha ação com a equipa educativa perspetivou sempre uma postura de cooperação e de partilha de informações, do que eu tinha observado e refletido e de possíveis estratégias que poderiam ser implementadas. Também as reflexões diárias e semanais foram um veículo de partilha de informação, sendo estas enviadas à educadora cooperante com vista a serem discutidas e analisadas em conjunto.

Com a equipa educativa alargada procurei estabelecer uma relação positiva com todos os membros, respeitando os princípios e valores da instituição. Tentei colaborar sempre que me foi solicitado, nomeadamente, nas atividades que incluíam os três grupos de jardim de infância, mas também nos momentos de repouso, almoço e recreio.

Toda a minha ação pedagógica foi realizada com base numa avaliação formativa sistemática e contínua centrada na observação, documentação e reflexão. Esta forma de avaliação foi construída com as crianças a partir de observações constantes sobre as interações das mesmas com o ambiente de aprendizagem e sobre o que estas comunicavam através das suas múltiplas linguagens. A avaliação das aprendizagens das crianças esteve assente, sobretudo, nos processos para construir conhecimento, focalizando-se “(...) nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas das crianças em vez de focalizar apenas no sucesso ou fracasso da realização de uma tarefa num dado momento” (Parente, 2014, p.174).

Estas observações evidenciaram-se em registos escritos: notas de campo, reflexões diárias e semanais, organizadas no portefólio da PPS (ver anexo). Foi com base nestes registos que refleti, encontrando estratégias, como referi anteriormente, que fossem de encontro as necessidades e interesses do grupo e cada criança, tendo em conta as intencionalidades que tinha para ação. Esta forma de avaliação do processo de aprendizagem, previa também a comunicação e articulação com a equipa educativa num pressuposto de trabalho colaborativo. Todo este processo foi um ciclo, que se desenrolou ao longo de toda prática e que permitiu a adequar a minha ação pedagógica com vista a proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças.

Para além das observações e dos registos realizados, construí, também, um portefólio de uma criança (ver anexo, p.143), a partir dos trabalhos que escolheu e dos registos que a criança foi relatando sobre os mesmos. Este instrumento tem como principal objetivo ser um “registo do processo de aprendizagem que permite descrever e documentar diversas capacidades e a competência da criança” (Parente, 2004, p.56), permitindo uma análise contínua e mais aprofundada do desenvolvimento das crianças.

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No decorrer da PPS, fui entendendo a prática do MEM, como uma perspetiva de trabalho que respeita e valoriza os direitos das crianças na sua ação, nomeadamente o direito à participação. Seguindo uma rotina diária que integra um conjunto de momentos e instrumentos pilotagem, pretendendo, entre outros aspetos, promover a participação ativa das crianças em todo o processo de aprendizagem, “através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p.6).

No entanto, foi precisamente sob esse entendimento e por observar, vivenciar e refletir, diariamente, sobre as interações das crianças durante a sua rotina diária, que motivou a realização desta investigação. Ao conhecer as características das crianças e a prática pedagógica da equipa educativa permitiu-me reconhecer a existência, efetiva, de participação por parte das crianças ao longo da rotina diária. Assim, surgiu a inquietação de tentar compreender qual o nível de participação das crianças no contexto da PPS, tendo em conta os diferentes momentos da rotina diária, apoiados pela utilização de diferentes instrumentos de pilotagem.

3.1 Revisão de Literatura

Refletir sobre a participação das crianças, exige, antes demais, esclarecer a conceção de infância, que tem ao longo dos tempos suscitado debate e diferentes interpretações. Embora sem unanimidade perante a sociedade, nas últimas décadas tem havido uma convergência no entendimento da criança como sujeito de direitos e competências e “na valorização das suas ações e perspetivas, como meios

indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria social” (Tomás, 2014, p.137).

Para a qual, muito contribuiu a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (1989), especificamente os artigos 12,13 e 15 referentes ao direito à opinião, à liberdade de expressão e liberdade de associação. Constituindo-se como marca da “capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Gama & Tomás, 2011, p.4). A participação, surge, assim como um direito fundamental e que congrega em si um garante dos demais direitos da criança. Concedendo o direito à participação, as crianças entendem-se como atores sociais com um papel primordial na tomada de decisões sobre o mundo que as rodeia, que inclui a concretização dos outros direitos.

Como refere Tomás e Gama (2011), “A participação apresenta-se como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que impulsiona os direitos. Desta forma, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (p.2).

A frequência com que a sociedade adulta faz uso desse direito nas suas variadas ações para e com as crianças tem vindo a crescer. No entanto, existe por parte, dessa mesma sociedade adulta, inúmeras controvérsias, que se traduzem em grandes diferenças quanto à aplicação do direito à participação das crianças na prática, muitas vezes pouco congruentes com descrito pela Convenção dos Direitos da Criança. Recorrentes das ambivalências, ainda, existentes quanto à concepção de infância, subsiste ao nível de várias entidades e grupos sociais a perspetiva da criança como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades” (Soares, 2006, p.28). Sendo que esta percepção dificulta o processo de partilha de poder dos adultos com as crianças nas tomadas de decisão de assuntos que lhes dizem respeito e que se torna fulcral para garantir o verdadeiro direito da criança à participação e a consagração da infância como categoria social.

Este paradigma levanta, assim, uma questão essencial: qual é, efetivamente, o espaço de participação das crianças? Questão essa, que conduz para a necessidade, primeiramente, esclarecer o conceito de participação. De acordo com Convenção dos Direitos da Criança, as crianças devem ter o direito de participar nas tomadas de decisões sobre os aspetos que lhes dizem respeito, sendo o conceito de participação entendido como “the process of respecting the right of children to express their views and have taken seriously” (Lansdown, 2005, p.12). Em conformidade com o referido,

Tomás (2007) considera, ainda, que “participar significa influir directamente 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 objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.49). Também para Lima, citado por Gama e Tomás (2011) “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder” (p.3). Também entre grande parte da sociedade já vem sendo assumido o conceito de participação “como um processo fundamental do sistema democrático” (Tomás & Gama, 2011, p.3), sendo o a democracia o sistema por excelência que permite o exercício pleno da participação. Onde o contexto de jardim de infância se prevê, “enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p.112).

Apesar da consonância entre os referidos autores, o conceito de participação deixa transparecer várias ambiguidades, na sua aplicação prática, decorrentes da polissemia associada ao conceito, como refere Jaume Trilla e Ana Novella (2001) “Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p141). Desta forma, frequentemente no seu quotidiano, as crianças “participam” em variadas atividades, que são na verdade conduzidas pelos adultos, onde as crianças apenas fazem parte. Importa, por isso esclarecer que “in the context of their human rights, participation means more than taking part” (Lansdown, 2005, p.12). Participação implica reconhecer a criança com competência e capacidade para tomar decisões e influenciar as tomadas de decisão dos aspetos que lhe dizem respeito, como afirma Rinaldi (2001) “view children as active, competent and strong, exploring and finding meaning – not as predetermined, fragil, needy and incapable”.

Atendendo a estas variações relativas ao conceito de participação, vários autores (Hart, 1992, Trilla & Novella, 2001, Lansdown, 2005) foram debatendo o conceito de participação, atribuindo-lhe diferentes níveis de acordo com participação das crianças. Como é o caso de Hart, (1992) que assumiu um entendimento de participação como “the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives” (p.5) e sobre o qual criou uma Escada de

Participação, que inclui níveis de não participação que vão evoluindo até aos níveis de participação da criança. Influenciados por esta perspectiva, Trilla e Novella criaram uma tipologia centrada na existência de participação, distinguindo-a em quatro níveis: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación (2001, p.143). Também Lansdown (2005) definiu três níveis de participação: “consultative processes”, “participatory processes” e “self-initiated processes”, considerando que “the deeper the level of participation, the more they are able to influence what happens to them, and the greater the opportunities for personal development” (p. 14).

Embora, apresentando propostas diferentes, nos três casos os autores destacam uma evolução dos níveis de participação da criança desde graus mínimos em que o adulto é que conduz e lidera a ação, sendo a criança apenas informada, mas sem oportunidade de influenciar as decisões, até a um nível de participação mais elevado, no qual a criança inicia e dirige a ação. Os autores salientam ainda que a variação entre os níveis de participação é condicionada por variados fatores, desde o nível de desenvolvimento das crianças ao seu contexto socioeconómico e cultural e práticas educativas que potenciam ou não a maior participação das crianças (Tomás, 2007).

Posto isto, face à problemática inicial, de compreender qual é o nível de participação das crianças no jardim de infância, importa analisar como a prática pedagógica pode garantir e promover a participação das crianças no contexto educativo, interpretando também os contributos da participação ativa das crianças para o seu desenvolvimento. As instituições educativas à semelhança do resto da sociedade, são palco destas discrepâncias, anteriormente mencionadas, quanto à imagem de criança, revelando-se ainda distantes do ideal de uma prática pedagógica que entente a criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e que promove nesse sentido o seu verdadeiro direito à participação.

Ainda assim, têm surgindo novas correntes pedagógicas, em oposição a este modelo mais tradicional, que se baseiam numa perspectiva socioconstrutivista onde a criança é ativa, participativa e construtora do seu conhecimento a partir das interações sociais que estabelece com os outros. Um ambiente de aprendizagem que valoriza e concerne à criança o seu direito a participar, estimula, também, um conjunto de competências essenciais que preparam a criança para uma “efectiva prática de cidadania” (Vasconcelos, 2007, p.113), consciente e em exercício dos seus direitos.

A tomada de decisão, capacidade de refletir, de escolher, o respeito pelo outro, sentido de responsabilidade, autoestima e autonomia são desenvolvidas pelas crianças, quando estas vivenciam contextos educativos que propiciam espaço e tempo para a criança fazer escolhas nos vários momentos da rotina diária de um jardim de infância. Validando o referido, Lino (2014) refere que “Facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p.140). Neste sentido, proporcionar à criança espaço e tempo para fazer “escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação na aprendizagem e desenvolvimento” (Lino, 2014, p.152).

Desta forma, tendo como referência as abordagens anteriores dos vários autores (Tomás, 2007, Tomás & Gama, 2011, Soares, 2006, Lino, 2014,) o presente trabalho assume uma perspetiva de participação da criança assente na partilha de poder nas tomadas de decisão entre adultos e crianças, incluindo sempre a criança e considerando-a como competente e capaz de se expressar, fazer escolhas e encontrar soluções, perspetivando opiniões diferentes entre as duas partes (adultos e crianças), mas onde o adulto seja capaz de através de processos de negociação, adequar e adaptar as suas estratégias às necessidades e interesses expressos pelas crianças. Este entendimento de participação da criança coaduna-se com a conceção de criança, enquanto ator social, de direitos e competências e agente ativo e participativo do seu processo desenvolvimento e do mundo que a rodeia.

De seguida, irei apresentar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, fazendo uma caracterização do mesmo, destacando sobretudo os aspetos da dimensão participativa do MEM, temática sob a qual a investigação se debruça.

O MEM surgiu nos anos 60 com fortes influências na pedagogia de Freinet e nas perspetivas sócio-construtivistas de Vigotsky e Brunner, assente num “Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1998, p.139). É um modelo pedagógico que se desvincula de uma perspetiva transmissiva na qual a criança é um agente passivo e preconiza uma pedagogia sociêntrica (Folque, 2012) onde a criança é ativa, participativa e construtora do seu conhecimento em colaboração com o grupo. Conferindo, assim, à criança o seu direito de participar no seu processo de aprendizagem através de uma proposta

de organização e gestão cooperada do ambiente educativo, onde os adultos e crianças partilham o poder nas tomadas de decisão sobre o dia a dia do grupo.

Embora sejam indivíduos únicos com necessidades e interesses específicos, desde cedo, as crianças são estimuladas a partilhar as suas dúvidas e descobertas com os outros, num pressuposto de uma aprendizagem partilhada, em que todos os intervenientes possam aprender uns com os outros. Neste sentido, o grupo constitui-se como centro da vida diária das crianças, é “o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6).

Assim, o currículo neste modelo pedagógico, privilegia os interesses e motivações das crianças, tendo como ponto de partida o que as crianças já trazem, os conhecimentos e as dúvidas que vivenciaram no seu contexto, e que posteriormente, são integrados na vida do grupo, conferindo “um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural” (Folque, 1999, p.6). O currículo no MEM prevê também que as crianças desenvolvam, simultaneamente, a consciência de si como aprendentes, compreendendo os processos de aprendizagem sob os quais constroem conhecimentos, afim de melhor os consolidar e interiorizar. Como afirma Niza (1996) “o conhecimento constrói-se, assim pela consciência do percurso da própria construção (citado por Folque, 2012, p.53).

No Movimento da Escola Moderna, o educador assume-se como um mediador, mas também facilitador e potenciador do desenvolvimento das crianças, capacitando-as para que estas sejam capazes de refletir e tomar decisões, desenvolverem o espírito de cooperação, responsabilidade, aumentando progressivamente, a intervenção e a participação das crianças nos vários momentos de rotina. O adulto tem o papel de estar disponível para ouvir, para observar e respeitar as crianças, estabelecendo um clima de interações positivo, afetivo e responsivo, onde as crianças se sintam valorizadas, confiantes e com vontade de se expressar e aprender.

Assim, numa sala de jardim de infância MEM existem um conjunto de instrumentos “facilitadores da organização democrática e [que] ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9).

A gestão e avaliação destes instrumentos, bem como as tomadas de decisão sobre o currículo e outros aspetos relativos à vida do grupo são debatidos em reunião

de Conselho, em conjunto, por todos os membros do grupo (crianças e adultos). O Conselho assume-se como " a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo" (Niza, 1998, p.143). O Conselho reúne-se diariamente para o planeamento e avaliação do dia, embora à sexta-feira à tarde, a reunião assuma novos contornos, uma vez que são também avaliadas tarefas da semana e analisados os registos no diário de grupo. "A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho" (Folque, 1999, p.6).

A rotina no jardim de infância, orientada segundo o Movimento da Escola Moderna, é constituída, essencialmente, por duas etapas. Primeiramente, a etapa da manhã, centrada "no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada (...) com o apoio discreto itinerante do educador" (Niza, 1998, p.150). É um período iniciado com o acolhimento em que as crianças partilham vivências, interesses e questões, que servem frequentemente de mote para o momento de planificação, que se realiza de seguida. Após decidido, em grupo, as atividades ou projetos que vão realizar, as crianças "avançam, autonomamente, ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar" (Niza, 1998, p.151).

Ainda durante o tempo da manhã as crianças realizam o momento das comunicações, que encerra esta primeira etapa. Um tempo de partilha de aprendizagens, normalmente, destinado a comunicações de crianças que tenham concluído uma atividade ou um projeto e queiram, por isso, apresentar ao restante grupo. Onde, mais uma vez, é evidente a dimensão sociocêntrica do MEM, onde a aprendizagem individual se pode tornar do grupo, a partir destes momentos de partilha entre todos, (Folque, 1999).

A segunda etapa é o tempo da tarde na qual são dinamizadas propostas coletivas pelo educador, pelas crianças ou por convidados. Após o tempo de recreio orientado pelos adultos onde se realizam diferentes atividades lúdicas, enquanto as crianças que necessitam fazem a sesta, o grupo reúne-se, de novo para o tempo de atividade coletiva.

Este momento da tarde, embora tenha sempre este carácter coletivo, dependendo do dia da semana, as atividades realizadas vão ao encontro de diferentes temáticas, à exceção da sexta-feira, em que este tempo é sempre dedicado ao diário de grupo.

Ainda antes do dia terminar o grupo faz um balanço de como correu o dia, onde as crianças refletem sobre aspetos que lhes tenham sido mais significativos.

Esta gestão da rotina é elucidativa da ação do adulto e da ação da criança, onde é visível um maior espaço, no período da manhã, para a iniciativa da criança para a sua possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controlo das suas ações. No entanto, os vários momentos de grupo que se vão desenrolando ao longo da rotina, promovem a participação pela valorização da liberdade de escolha e liberdade de expressão respeitadas também nesta possibilidade de poder escolher falar ou não sobre o que fez e sobre o que os outros fizeram.

A metodologia de trabalho de projeto ganha especial destaque para promover “o desenvolvimento das aprendizagens das crianças no modelo pedagógico do MEM” (Rodrigues, 1999, p.13), uma vez que é uma forma de trabalho que privilegia os interesses das crianças, os saberes e experiências que as crianças já trazem, permitindo dar-lhes continuidade, e simultaneamente possibilita a ampliação e aprofundamento dos mesmos. Coloca a tónica na criança, enquanto agente e sujeito, dando-lhe voz (através das suas múltiplas linguagens) e oportunidade de construir o seu conhecimento, assumindo-se como um garante e promotor da participação das crianças no seu processo de aprendizagem.

Em suma, o movimento da escola moderna, enquanto modelo pedagógico, procura promover aprendizagens de qualidade, contextualizadas e significativas, através de interações dinâmicas entre adultos e crianças e o meio, privilegiando a aprendizagem cooperativa como sendo “a mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2012, p.61).

Assim, partindo dos pressupostos teóricos inerentes ao MEM já enunciados e das perspetivas apresentadas relativamente ao conceito de participação das crianças, pretendo, na presente investigação, cruzar ambos os campos, a partir da análise de um contexto prático, a fim de compreender o tipo participação das crianças numa sala de jardim de infância que se rege pelo referido modelo.

3.2 Metodologia e Roteiro Ético

O presente estudo é de natureza qualitativa, caracterizado pela primazia dada ao processo e não aos resultados, numa perspetiva interpretativa dos fenómenos, em que “estudar os fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural”

(Meirinhos & Osório, 2010, p. 50) se constitui como principal objetivo. Desta forma, optei por utilizar o estudo de caso como método de investigação, definido por Yin (1994) como “(...) um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real (p. 24). A dimensão interpretativa deste processo investigativo, reconhece um carácter subjetivo inerente “aos contextos humanos e sociais como aqueles que a investigação em educação convoca” (Alves & Azevedo, 2010, p. 16), associados a um tempo e a um contexto específico (Alves & Azevedo, 2010) onde investigação se desenvolve e à identidade do investigador, resultante da sua dimensão pessoal e profissional.

A metodologia investigativa utilizada ao longo do estudo visa a participação das crianças, num entendimento das crianças “como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito” (Soares, 2006, p.32). Considerarei, portanto, que só com as crianças, com a sua participação, as suas vozes, no seu contexto é que esta investigação poderia se aproximar o mais possível da realidade e apresentar interpretações que fizessem jus ao contexto em questão.

Por outro lado, atendendo ao tema desta investigação, considerar a participação das crianças na mesma, assume maior relevância, conferindo, também, coerência entre os fundamentos teóricos e a ação na prática, traspondo para o estudo a preocupação pelo respeito e valorização do direito de participação das crianças nos aspetos que lhe dizem respeito. Reiterando a sua capacidade de “interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo” (Ferreira, 2010, p.161).

Assim, de acordo com Soares (2006), deve-se “desenvolver investigação com crianças, que seja pautada por um equilíbrio entre respeito, autonomia e protecção, onde a ética de investigação com as crianças seja fundamentalmente informada pela concepção das crianças como um grupo social com direitos”, (p. 31). Legitimando a criança e os seus direitos, foi criado um roteiro ético (Tomás, 2011) que reúne um conjunto de princípios éticos, que orientam a ação do investigador como salvaguarda dos direitos da criança durante a investigação. Primeiramente, foi explicitado às crianças, numa conversa em grande grupo, o estudo que pretendia realizar, referindo de forma sucinta e adaptada para o melhor entendimento das crianças, os objetivos da investigação. Posteriormente, solicitei o seu consentimento informado através de uma autorização (ver anexo, p.162), escrita em conjunto com as crianças, em que reli com

cada uma, lembrado o que tinha ficado escrito e esclarecendo, novamente, os objetivos da investigação. Sendo, que todas as crianças assinaram, com o seu nome, em sinal de concordância pela realização do estudo sobre elas.

No caso das entrevistas que realizei a algumas crianças, também foi pedido o seu consentimento para a realização das mesmas. Relativamente à comunicação dos objetivos de investigação à educadora cooperante estes foram apresentados e discutidos através de uma conversa informal. Quanto à obtenção do consentimento das famílias e explicitação dos objetivos da investigação às mesmas, houve um pedido de autorização para utilizar as fotografias tiradas às crianças no estudo e também um questionário, como método de recolha de dados, que continha uma breve explicação sobre o conteúdo da investigação e os seus objetivos.

Foi também garantida a privacidade e confidencialidade dos dados obtidos, mantendo as crianças, bem como as famílias e o nome da instituição onde realizei o estágio em anonimato, sendo apenas, apresentadas informações que fossem relevantes para a investigação e que não pusessem em causa a preservação da privacidade dos participantes. Esta investigação tem um carácter multidisciplinar, cruzando duas áreas do saber: a sociologia da infância e a pedagogia, sendo referidos, posteriormente, os métodos de investigação para analisar os dados.

Durante este processo investigativo tive a preocupação de integrar a princípios defendidos pela carta de Princípios para uma Ética Profissional, como o Respeito, a Responsabilidade, a Competência e a Integridade (APEI, 2011), tanto ao nível do trabalho com as crianças, como com as famílias e a restante comunidade educativa. Garantindo o respeito pelos direitos das crianças tanto ao nível da participação como de privacidade, responsabilizando-me por assegurar o seu bem-estar durante o período da PPS, procurando pesquisar informação e fundamentar as minhas práticas através do saber científico e de referências bibliográficas e assumindo também uma posição imparcialidade e honestidade face aos resultados que fui obtendo. Por outro lado, considero também que o meu estudo não representou benefícios, nem teve impacto para as crianças, uma vez que as minhas intenções com o mesmo não foram no sentido de intervir, nem fazer alterações, mas sim de observar os comportamentos das mesmas.

Para a recolha dos dados, recorri à observação como instrumento principal. Estando tão envolvida com as crianças e com o ambiente de aprendizagem, utilizei a técnica de observação participante e direta, que me permitiu “cruzar dados a partir (...)

das atividades, brincadeiras, das relações entre actores, etc” (Tomás, 2011, p.149) e da qual resultaram registos diários de notas de campo, mas também das reflexões diárias e semanais (ver anexo, p.26), documentos fundamentais para a análise dos dados. De forma informal, surgiram, também, algumas conversas com a educadora cooperante que também me ajudaram, orientando na recolha de alguns dados. Vivenciando a rotina diária com as crianças, estando em constante observação das suas interações, fui percebendo como estas participavam e se envolviam nas tomadas de decisão e as oportunidades que tinham para fazer escolhas.

Pretendendo “desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças” (Fernandes, Sarmiento & Tomás, 2005, p.55), realizei entrevistas às crianças⁴, no sentido de compreender o entendimento que as próprias tinham sobre a sua participação na rotina do jardim de infância, no entanto, pelas características das crianças, associadas também ao carácter abstrato da temática levantada, apenas foram realizadas sete entrevistas. Considerando, acima de tudo, que a “sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento” (Soares, 2006, p.34).

Realizei também uma entrevista à educadora, paralelamente às conversas mais informais que fomos tendo, com objetivo esclarecer a sua conceção de participação das crianças e de que forma o ambiente de aprendizagem projetado pela própria, segundo o MEM, era facilitador dessa participação. Optando por realizar entrevistas semiestruturadas, com recurso a um guião (ver anexo, p. 162 e 163) condutor das entrevistas à educadora e às crianças, pretendia compreender os seus pontos de vista sobre a problemática, procurando que os entrevistados se sentissem à vontade para falarem e assim conseguir recolher informações descritivas na linguagem dos próprios sujeitos, (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando a importância da presença das famílias para todo o processo educativo das crianças e reconhecendo-a como “primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças” (Vasconcelos, 2007, p.112), realizei um questionário (ver anexo, p.163) entregue às vinte uma famílias. Este instrumento tinha com objetivo de perceber, quais as suas perspetivas sobre a participação das crianças, nomeadamente no contexto educativo e

⁴ As entrevistas às crianças foram realizadas individualmente com cada uma das crianças, com as quais estabeleci um diálogo para contextualizar as perguntas realizadas e também explicitar os conceitos abordados.

se estas demonstravam correlação com as percepções das crianças e da educadora.

No entanto, esta procura de respostas das famílias, acabou por ter pouca adesão, tendo obtido apenas dois questionários preenchidos. Pelo o que considerei não serem esclarecedores sobre as concepções das mesmas sobre o conceito de participação das crianças e por isso não foram contemplados na análise dos dados. Ainda assim, estive presente numa reunião de famílias, no início do ano letivo, onde foi realizada uma dinâmica com os familiares para que a partir dos vários instrumentos de pilotagem que as crianças utilizam na sua rotina diária, os adultos explicassem como as crianças os utilizavam e qual a sua função. Embora não substituindo o valor dos questionários, estes registos dos familiares (ver anexo, p. 184), revelaram-se também um material bastante importante e elucidativo de como as famílias entendem a participação das suas crianças na sala.

A análise dos dados decorrerá da técnica de análise de conteúdo com base na criação de categorias (Vala, 1986). De acordo com o autor “a categorização é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identifica-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (p.110). Assim, a criação de categorias pretende simplificar a seleção de informação recolhida e organização da mesma. A análise dos dados será feita através de um processo descritivo e interpretativo e reflexivo sobre os dados obtidos.

Para o presente estudo, as categorias de análise de conteúdo foram definidas com base no referencial teórico, tendo sido definidas as seguintes: não participação, na qual a ação é iniciada e dirigida pelo o adulto e a criança apenas está presente, demonstrando sinais de desinteresse e aborrecimento; participação consultiva, em que ação é iniciada e dirigida pelo adulto e embora seja reconhecidas as opiniões da criança, esta não tem nenhum poder de controlo sob a ação; participação ativa é iniciada pelo adulto, mas prevê o envolvimento das crianças na tomadas de decisão, a partilha de pontos de vista e do poder sob a ação, havendo possibilidade de a criança assumir o controlo; a participação autónoma refere-se à participação que é iniciada e dirigida pela crianças, em que esta assume total controlo sob ação desencadeada.

A análise dos dados será realizada com vista a cruzar os dados obtidos em cinco momentos da rotina diária de sala e instrumentos de pilotagem associados, utilizados para a gestão cooperativa do ambiente de aprendizagem, tais como a reunião de conselho da parte da manhã, com recurso ao mapa “contar, mostrar ou escrever” e plano do dia, período de atividades e projetos, tempo de trabalho curricular

comparticipado e reunião de conselho da tarde, recorrendo ao mapa das tarefas e ao diário de grupo.

Esta opção justifica-se pelo facto de ter considerado serem momentos mais elucidativos do tipo de participação das crianças momentos da rotina com a implicação dos instrumentos de pilotagem utilizados nos mesmos. Assim, pretendo compreender os diferentes níveis de participação das crianças ao longo da rotina diária, procedendo a uma análise fidedigna da realidade observada, a fim desta ser fiel e capaz de responder à problemática levantada.

3.3 Análise e discussão dos dados

De acordo com Lansdown (2005) “the rights to participate means an involvement in decision making (...) or impacting on them [children], from the micro-level of choosing what to play, to the macro-level of helping design and develop the nature of the provision (p. 19). Desta forma, considerando que no MEM as crianças não participam ao nível das tomadas de decisão estruturais do modelo, a análise dos dados irá incidir sobre a participação das crianças ao nível micro. Sendo neste nível de participação que o modelo acentua a sua ação como promotor da participação das crianças através da gestão dos momentos da rotina diária e dos instrumentos de pilotagem.

De seguida, apresento a análise dos dados em função dos momentos que estruturam a rotina na sala, já mencionados, verificando os níveis de participação existentes em cada um, cruzando com as respostas das crianças, educadora e famílias.

Reunião de Conselho – de manhã

Analisando os níveis de participação durante a Reunião de Conselho da parte da manhã, tendo como base dois instrumentos utilizados pelas crianças: “contar, mostrar ou escrever” e o “plano do dia”, foi possível verificar que o nível mais presente e com bastante expressividade é a participação ativa. Era um tempo iniciado e dirigido pelo adulto, potenciava vários períodos para as crianças tomarem decisões e influenciarem as decisões dos adultos. Permitia tempos de controlo da ação por parte das crianças, nomeadamente no momento de contar, mostrar ou escrever, com

tendência a, gradualmente, a ser dinamizados pelas crianças. Neste momento da rotina, criança e adulto assumiam-se, frequentemente, como parceiros, onde as crianças tinham oportunidade de se expressarem livremente, fazendo escolhas e partilhando o poder com os adultos, tal como ilustra o exemplo:

SV trouxe para a sala folhas e no momento do “contar mostrar ou escrever” mostrou ao grupo disse que eram penas. G respondeu e disse: “não são penas, porque as penas são dos pássaros” SM, SO e G disseram “são folhas porque têm o formato de folhas”. De seguida SV tirou do saco outro elemento natural do saco e a educadora perguntou o que era e SV respondeu: “são bolotas.” Logo de seguida MP respondeu “é da natureza”. SO disse: “parece uma roda” SM disse: “parece que está queimado”. Entretanto SV voltou a mexer nas folhas dizendo que eram penas e SM respondeu-lhe “são folhas do outono, porque caem das árvores”. A educadora perguntou ao grupo se alguém tinha penas para podermos comparar com as folhas e G disse que ia tentar trazer (nota de campo nº 14).

Para além de ser um momento que permitia a participação da criança ao nível da sua ação prática, manifestando e influenciando o que se passava, a concretização do contar, mostrar ou escrever, potenciava também a participação da criança na tomada de consciência de si como aprendiz, a partir das interações dialógicas (Folque, 2012) entre o adulto e as crianças, alargadas ao grupo. Através das questões que o adulto colocava, as crianças confrontavam-se com diferentes respostas e eram, por isso, levadas a refletir e estruturar o seu pensamento, levantando hipóteses, que geralmente eram verificadas pelas próprias crianças através de processos de aprendizagem, acompanhados pelo adulto, como a realização de projetos que surgiam deste questionamento.

Como referido por Niza (1998), “é através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento de métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos” (p.142). Dimensão também valorizada pela educadora quando questionada sobre se considerava que as crianças participavam de forma ativa e livre, referindo: *se eles se vão apropriando destes processos também mais autonomamente vão conseguindo fazer estas escolhas e vão conseguindo participar livremente na rotina (...)* (Entrevista).

Embora o “contar, mostrar ou escrever” surja como principal alavanca para potenciar a participação das crianças, quando se inscrevem ou quando debatem assuntos do seu interesse decorrentes de uma partilha, também o preenchimento do

“plano do dia” prevê a participação das crianças, dando-lhes oportunidade de escolher o que querem fazer, no período de atividades e projetos, associando a esta participação a corresponsabilização da criança pela sua escolha, assim como considerado pelas famílias, também a *orientação deles [crianças], de modo a anteciparem os momentos que se seguem* (registos das famílias).

É também nesta fase que através de processos de negociação, entre adultos e crianças, se procuram consensos para dar resposta às necessidades do grupo, como ilustra o exemplo seguinte: *SM trouxe uma balança para a sala (...) SM perguntou: posso me medir? A educadora conversou com as crianças, sugerindo que todos se poderiam pesar na balança à tarde, no tempo de trabalho curricular participado* (nota de campo nº 49).

Com menor expressividade foram também encontrados alguns dados que indicam a não participação das crianças durante a reunião de conselho de manhã. Nestes casos as crianças demonstravam sinais de desinteresse ou pouco vontade em participar, onde o adulto conduz a participação das crianças, tentando captar a sua atenção: *SV, T, D e V levantaram-se várias vezes da cadeira durante a reunião (...) a auxiliar e a educadora pediam para que as crianças se mantivessem sentadas e a ouvir os outros* (nota de campo nº 18). Estes sinais de não participação poderão estar relacionados com a longa duração da Reunião de Conselho, verificada ao longo da PPS, que acabava por gerar agitação e desinteresse por parte das crianças. Embora este prolongamento da reunião fosse, resultante, sobretudo, dos debates motivados pelas crianças, decorrentes das inscrições das mesmas no instrumento “contar mostrar ou escrever”.

Atividades e projetos

Este período foi o único momento da rotina, analisado, que revelou o nível de participação mais elevada, a participação autónoma. Foram inúmeras evidências encontradas nas notas de campo onde as crianças demonstram a sua iniciativa e total controlo sobre a ação que estão a desenvolver. Também foi evidente nas respostas das crianças e da educadora quando questionadas sobre o conceito de participação ou sobre formas de participação, nas quais existem várias referências à escolha livre e ao brincar, característico deste período da rotina. Importa referir que estes momentos considerados de plena participação (iniciada e dirigida por si) eram atividades que as crianças desenvolviam nas áreas de interesse da sala, em grupo ou individualmente,

sem influência do adulto, num período em que tinham total liberdade para fazerem escolhas e tomarem decisões:

MN, SM e E disseram: “vamos jogar ao jogo das cadeiras.” Foram buscar algumas cadeiras e colocaram na área da biblioteca de costas umas para as outras e começaram a correr em volta das cadeiras, enquanto MN entoava uma melodia de uma música. Depois MN parou e disse: “já parou a música, sentem-se, sentem-se!!” (nota de campo nº 35).

Apesar deste tempo se centrar, essencialmente na atividade da iniciativa da criança (Niza, 1998), justificando o nível mais elevado de participação da mesma, foi, também, encontrado um conjunto de dados relativos ao nível da participação ativa das crianças. Este nível de participação foi também evidenciado pelas respostas da educadora e crianças relativas às questões de como e em que momentos as crianças participam. Desde o preenchimento de alguns instrumentos de pilotagem (mapa das presenças, mapa de atividades, mapa do tempo e calendário) à realização de projetos ou registos de atividades com o apoio do adulto. Embora sendo atividades escolhidas e planeadas na Reunião de Conselho da manhã, frequentemente ocupavam grande parte deste período da rotina, retirando espaço para uma participação mais autónoma das crianças.

O preenchimento dos instrumentos de pilotagem era bastante variável consoante o nível de autonomia das crianças e de interiorização das suas utilidades, sendo que um número alargado de crianças necessitava do apoio do adulto ou de outras crianças. O que se revelou, também, como um fator de variação dos níveis de participação das crianças, decorrente das diferenças de apropriação de cada uma aos instrumentos de pilotagem, diferenças consideradas pela educadora que acrescenta, ainda: *isto [instrumentos de pilotagem] não é imposto e esta apropriação é feita de forma muito natural, ou seja, para depois saltares para outro patamar desta participação livre e desta participação ativa é algo que acontece naturalmente.* (Entrevista).

Esta resposta da educadora permite inferir que o processo de apropriação das crianças da utilização dos instrumentos pilotagem não contempla níveis de participação autónoma. Aspeto que corrobora o facto de ter encontrado no tempo de atividades e projetos, para além do nível de participação autónoma, também o nível de participação ativa das crianças.

Momento das comunicações

Ao longo da análise dos dados relativos ao momento das comunicações foram encontrados elementos relativos, sobretudo, ao nível de participação ativa das crianças. Sendo um momento previsto na rotina diária, as crianças têm a possibilidade de escolher comunicar ou não, acrescentando ao facto de que à semelhança do que acontece com a Reunião de Conselho é espectável que, gradualmente, a dinamização do momento seja assegurada por parte das crianças, a cargo do presidente e secretário da semana. Por outro lado, algumas crianças, sem nenhum apoio ou sugestão do adulto, inscreviam-se no momento e dinamizavam a sua comunicação de forma autónoma, revelando a sua iniciativa, tomada de decisão, competência e a partilha de poder do adulto com a criança. Indicadores de uma crescente participação das crianças, que tendencialmente, poderá a ser ao nível da participação autónoma, como exemplifica o seguinte excerto:

C inscreveu-se para comunicar e quando foi a sua vez, sentou-se na cadeira e foi descrevendo vários detalhes do seu trabalho, demonstrando-se muito sorridente. No fim, perguntou ao grupo: “alguém quer comentar?”, chamando as crianças que tinham o dedo no ar (nota de campo nº 31).

Esta dimensão da livre expressão das crianças, relativamente ao trabalho dos outros, característica deste momento foi também salientado pelos registos das famílias, quando questionadas sobre para que é que serve o mapa das comunicações, utilizado pelas crianças no referido momento. No entanto, foram também encontrados dados relativos à não participação das crianças, demonstrados nas atitudes das mesmas, quando mudavam, constantemente de lugar, conversavam paralelamente entre si, ou brincavam com algum material que tinham por perto enquanto os adultos iam pedindo ao grupo para se manter sentado e a ouvir quem estava a comunicar.

Talvez o facto de ser um momento já no final do período da manhã, depois de as crianças já terem estado em várias atividades na sala, pudesse ser um fator dessa maior agitação e desconcentração do grupo. Por outro lado, o facto de a dinâmica do momento prever que cada criança que queira comunicar, se inscreva no mapa das comunicações e depois comunique o seu trabalho, enquanto as restantes crianças ficam sentadas a ouvir e só depois possam também falar, dá origem a tempos de espera maiores e pouca rotatividade nas partilhas entre as crianças, que podem estar na causa desses dados obtidos relativos à não participação das crianças.

Tempo de trabalho curricular compartilhado

Dos momentos da rotina analisados, este foi o período onde as crianças revelaram um nível de menor participação, estando esta centrada no nível de participação consultiva. Considerando o facto de ser um tempo dinamizado pelos adultos para o grande grupo, todas as crianças realizavam a mesma atividade, com espaço limitado para expressarem iniciativa, tomarem decisões e partilharem o poder com o adulto, sendo a participação das crianças circunscrita, sobretudo, oportunidades de fazerem algumas escolhas, sem influenciar a orientação da atividade prevista.

No entanto, importa salientar que as crianças antes da realização das atividades eram consultadas e informadas sobre as atividades que iriam ser realizadas, sendo estas sugeridas, frequentemente, pelas próprias no momento de planeamento durante a manhã ou de sugestões registadas no diário de grupo. Aspeto que considere relevante para caracterizar este período da rotina como um momento de participação consultiva, como exemplifica a afirmação da educadora: (...) *aquilo que acontece à tarde também vai ao encontro daquilo que, muitas vezes, eles sugeriam* (...) (Entrevista).

Reunião de Conselho – de tarde

A Reunião de Conselho à tarde apresenta duas dimensões⁵ que tive em consideração perante a análise deste mesmo período, assumindo, que perante as diferenças e as semelhanças existentes entre ambas, durante a análise dos dados não faria distinção entre ambos os momentos. Pelo facto de considerar que para analisar o tipo de participação das crianças as semelhanças (expressão livre das crianças, dinamização por parte do presidente e do secretário, tempo de grande grupo, papel mediador do adulto, partilha de poder entre adultos e crianças e iniciativa da criança) entre as duas reuniões eram mais significativas do que as diferenças (duração da reunião, avaliação das tarefas e maior debate entre o grupo).

Posto isto, face à análise dos dados obtido neste momento da rotina, o nível de participação das crianças caracteriza-se por ser ativa com exemplos que demonstram

⁵A reunião de balanço do dia que acontece, diariamente, no final do dia, quando o grupo avalia o plano do dia e, variavelmente, também solicitam aos adultos para registarem acontecimentos significativos no diário de grupo. E a reunião à sexta feira à tarde, em substituição ao tempo de trabalho curricular compartilhado, em que as crianças se reúnem para avaliarem as tarefas e debaterem sobre o diário de grupo, tendo, esta, uma maior duração e o maior propósito de regularizar os aspetos que foram surgindo ao longo da semana.

a tendência para a participação das crianças ser mais autónoma, no controlo da reunião. Progressivamente, o controlo era assegurado pelas crianças, com destaque para o presidente e o secretário, que assumem (de forma rotativa entre as crianças), o papel de dinamizadores da reunião, como ilustra o exemplo seguinte:

GM [presidente] esteve a chamar as crianças que queriam falar e foi chamando a atenção de algumas crianças que estavam a conversar durante a reunião. Quando D pôs o dedo no ar para falar GM disse: “não D, tu já falaste!” (nota de campo nº 36).

Comparativamente com a Reunião de Conselho de manhã, na reunião da tarde, não foram encontrados dados relativos a níveis de não participação ou participação consultiva, diferenças que podem estar relacionadas com as dinâmicas utilizadas nos dois momentos. Na reunião da tarde, as crianças não necessitam de se inscrever para partilharem, aspeto verificado durante a reunião da manhã no momento de “contar, mostrar ou escrever”, no qual as apenas seis crianças se podem inscrever e as restantes só podem falar após as partilhas dos primeiros inscritos. Sendo esta uma restrição prevista pelo facto de ser um momento que exige maior estruturação do pensamento e reflexão sobre o que se quer dizer, em que o adulto necessita de estar mais presente para apoiar a partilha das crianças. Fatores, que contribuem para maiores tempos de espera entre as crianças e a possibilidade de maior desmotivação.

Por outro lado, na reunião da tarde, a participação das crianças é promovida sobretudo, pela oportunidade de livre expressão sobre acontecimentos que as crianças considerem mais significativos que tenham ocorrido e pela possibilidade das crianças participarem na própria regulação da vida do grupo, dos valores sociomoraes inerentes. Neste período da rotina não existe um número limitado de crianças que possam partilhar, mas o tempo de espera entre crianças é mais curto, uma vez que as partilhas são mais concisas e diretas, permitindo maior rotatividade entre as crianças que querem falar.

As crianças apenas colocam o dedo no ar e esperam a sua vez para falar sobre um dos aspetos contemplados no diário, enquanto o adulto regista. O que resulta em mais oportunidades de mais crianças poderem partilhar e na menor duração da reunião. Esta dinâmica mais ativa da Reunião de Conselho da tarde poderá promover o maior interesse e motivação de todas as crianças, aspetos que podem potenciar maior iniciativa das crianças na reunião da tarde, traduzindo-se na inexistência de níveis de não participação e participação consultiva.

No entanto, quando analisadas as respostas das crianças e da educadora relativas aos momentos em que participam, não foram encontradas diferenças que elucidem que as crianças participem mais numa reunião do que noutra. Podendo esta disparidade entre os dados obtidos das notas de campo e das entrevistas às crianças estarem relacionados com o número reduzido de entrevistas realizadas. Reconhecendo, que o número de entrevistas realizadas seja limitador de uma amostra, possivelmente, mais autêntica da realidade do contexto, caso tivesse sido possível a realização de mais entrevistas.

3.4 Conclusões

Através de um processo de triangulação dos dados obtidos foi possível concluir que ao longo dos momentos da rotina analisados (reuniões de conselho de manhã e de tarde, tempo de atividades e projetos, momento das comunicações e tempo de trabalho curricular compartilhado) foram encontrados dados relativos aos quatro níveis de participação descritos (não participação, participação consultiva, participação ativa e participação autónoma), sendo o nível de participação ativa o que mais se destaca, também inferido a partir das respostas das crianças e da educadora, sobre a conceção de participação e como e quando as crianças mais participam.

Uma participação ativa que permite à criança se expressar, ter iniciativa, tomar decisões e partilhar o controlo da ação com o adulto, numa perspetiva de vivenciar no ambiente de aprendizagem uma experiência democrática, que potencia a participação da criança, reconhecendo a sua competência neste processo de construção social das aprendizagens. O adulto assume-se como mediador e impulsionador, orientando as crianças nas suas iniciativas, reconhecendo-as como sujeitos e agentes do seu processo de aprendizagem, através da negociação, resultante das interações dialógicas que estabelece com a criança. Papel do adulto que a educadora valoriza e caracteriza como o que deve ser assumido para promover a participação das crianças.

Neste nível da participação ativa das crianças, a Reunião de Conselho da manhã assume um papel preponderante, pelos seus contributos mais evidentes ao nível da organização e gestão da rotina diária cooperada por todos, fomentando a participação das crianças em todo o processo educativo sustentada pela utilização dos instrumentos de pilotagem, mencionados por adultos e crianças como formas de participar no contexto educativo. É com base nas partilhas entre o grupo que surgem

as atividades se vão realizar e se constroem novas aprendizagens, conferido coerência à dimensão sociêntrica da aprendizagem, defendida pelo MEM.

No entanto, apesar desta evidente participação das crianças e da contribuição da mesma para o desenvolvimento de aprendizagens do grupo, foi neste momento da Reunião de Conselho da manhã e no momento de comunicações que foram encontrados dados relativos ao nível de não participação das crianças. Evidência que suscita o surgimento de algumas questões, que considero relevantes para refletir sobre: será este carácter de maior reflexão e complexidade ao nível da estruturação do pensamento, característico destes dois momentos referidos, inibidor da participação das crianças, nomeadamente das crianças mais novas, que foram as que efetivamente demonstraram sinais de não participação? Considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, não será o facto de todos terem que estar o mesmo período de tempo na mesma atividade, um fator de maior desmotivação e consequentemente menor participação das crianças?

Como descrito na caracterização do grupo (ver p.17-20) doze crianças do grupo tinham três anos e estavam pela primeira vez no jardim de infância, estando no período da PPS ainda numa fase de adaptação e interiorização sobre o funcionamento e utilidades dos momentos da rotina e instrumentos de pilotagem. Para além disso, constituindo-se como a maioria do grupo, as suas características tinham um impacto maior nas dinâmicas do grande grupo. Podendo estes aspetos serem fatores que justificam esta discrepância encontrada quanto aos níveis de participação das crianças.

Embora, por outro lado, da análise realizada aos outros momentos da rotina não tenha sido encontrada uma disparidade tão visível quanto aos níveis de participação das crianças. O que pode sugerir que a própria dinâmica da Reunião de Conselho da manhã e o momento das comunicações seja menos facilitadora da participação de todos. Face às diferenças quanto nível de desenvolvimento das crianças, estará a rotina adaptada às diversidades existentes no grupo? Apesar de serem momentos que propiciam tempos de iniciativa, da criança, a sua expressão livre, a oportunidade de escolherem se querem ou não falar, exigem, também, maior capacidade de concentração e de reflexão das crianças. Sendo estas últimas, competências que necessitam de maior acompanhamento do adulto para serem estimuladas e desenvolvidas.

A disparidade dos níveis de participação entre alguns momentos da rotina estendeu-se também ao longo da organização da rotina diária, onde à tarde se verifica um decréscimo da participação das crianças, acentuado no tempo de trabalho curricular compartilhado. No entanto, foi verificada uma convergência dos dados obtidos, tanto pelas respostas das crianças e da educadora relativamente à identificação das Reuniões de Conselho e dos instrumentos de pilotagem, como formas de participação ativa. Aspeto que reflete, em contrapartida, o surgimento, mais discreto do nível de participação autónoma, circunscrito ao tempo de atividades e projetos.

Embora com grande expressividade no tempo de atividades e projetos, o nível de participação autónoma deixa de aparecer ao longo da análise dos restantes momentos da rotina na sala. Um nível que confere à criança total participação a partir das ações dirigidas e controladas por si, onde o brincar se assume como principal atividade eleita pelas crianças, através da qual escolhem o que querem fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade (Silva, et al., 2016). Face ao referido, não será a estrutura da rotina diária limitadora desta participação autónoma da criança? Toda a rotina diária prevê momentos de participação, no entanto, o poder de ação da criança é mais ou menos limitado pela estrutura definida pelo adulto, mesmo no tempo de atividade e projetos, onde são realizadas várias atividades, nem todas iniciadas e controladas pela criança.

A disparidade relativa aos níveis de participação das crianças, sobretudo entre o nível de participação ativa e autónoma foi também evidenciada pela educadora e pelas crianças quando afirmaram a escolha livre, o brincar, a livre iniciativa, a liberdade de expressão como características da participação das crianças, onde incluíram também a realização de tarefas sugeridas pelos adultos, o preenchimento de mapas e as Reuniões de Conselho.

O que revela a identificação de ambas as partes (educadora e crianças) de diferentes tipos de participação ao longo da rotina, nomeadamente de nível ativo e autónomo, diferenças que a educadora assume que existem, referindo até que *o tempo da manhã acaba por ir mais ao encontro disso que tu estás a dizer [participação autónoma]*. Embora esse reconhecimento, a educadora refere que *as coisas estão todas muito ligadas* acrescentando, ainda, quando questionada sobre a necessidade de haver mais tempo de participação autónoma, que *o tempo que de escolha livre que eles têm já é bastante benéfico* (entrevista).

Estas afirmações permitem inferir, que apesar de a educadora reconhecer a existência de níveis e formas de participação diferentes, esta não reconhece o nível de participação autónomo como um nível de participação que poderia estar mais presente no contexto de educativo. Por outro lado, o facto de as respostas das crianças, da educadora, assim como os registos das famílias sobre os instrumentos de pilotagem e as notas de campo obtidas confluírem no mesmo entendimento sobre as intencionalidades da organização da rotina diária, demonstra uma coerência da ação da educadora e continuidade educativa entre a escola e a família. Dimensão de extrema importância para conferir maior qualidade às aprendizagens das crianças.

A análise dos dados abriu várias oportunidades de reflexão e interrogações que levariam, certamente, a novos caminhos. No entanto, considero fundamental destacar que para uma participação da criança que se pautar por níveis elevados, é necessário um equilíbrio entre a ação do adulto e a ação da criança. É necessário a estruturação de tempos na rotina diária, que contemplem o equilíbrio de ação de todos os intervenientes e principalmente a oportunidade de a criança escolher se quer ou não participar. Como refere, Hart (1992) "Different children at different times might prefer to perform with varying degrees of involvement or responsibility. The important principle again is one of choice: programmes should be designed which maximize the opportunity for any child to choose to participate at the highest level of his ability" (p.11).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

A construção da profissionalidade é um processo contínuo que se vai desenvolvendo e edificando a partir do cruzamento da identidade pessoal com a identidade social de cada um. É “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (Sarmiento, 2009, p.48).

Neste sentido, todas as experiências que vivenciei dentro e fora do percurso académico, todas as dificuldades que fui ultrapassando e as aprendizagens que desenvolvi, constituíram-se como alicerces fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Tendo considerado, no entanto, que os dois módulos da PPS, representaram um peso substancial nesta construção da profissionalidade pela necessidade constante de articulação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, num contexto muito próximo da realidade profissional. Este contacto mais próximo com a profissão, permitiu-me consolidar o saber específico inerente à profissão, enquadrando os princípios psicopedagógicos que defendo e os valores sociomoraes que regem a minha forma de ser e estar, conferindo coerência à minha ação e tomada de consciência sobre a ética da profissão.

Num processo difícil, mas enriquecedor de procura constante de melhorar a minha ação, para proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, o desenvolvimento da capacidade reflexiva revelou-se fundamental. A postura reflexiva, que fui desenvolvendo, assente na observação, na problematização e no registo de notas campo, possibilitou um distanciamento e uma análise crítica da minha ação e do contexto, de forma a reajustar e readaptar a minha prática em prole das crianças.

A dimensão relacional da profissão, com em enfoque nas crianças dos 0 aos 6 anos, associada à necessidade de o adulto procurar respostas que se adequem à especificidade e individualidade de cada criança, para promover o seu pleno desenvolvimento “configura, na profissão de educadora de infância, uma forte conexão entre o cuidar e o educar, entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia” (Sarmiento, 2009, p.51) Cuidar e educar apresentam-se como dimensões indissociáveis desta profissão, que exigem uma disponibilidade total para o outro: crianças, mas também as famílias e a restante comunidade educativa. Ao educador

cabe o papel de transmitir uma atitude responsiva e calorosa às crianças procurando ir ao encontro das suas necessidades. Esta componente do cuidar e educar, tão visível, sobretudo, em creche, permitiu apropriar-me desta relação intrínseca para a minha ação, tomando consciência de que a “profissão de educadora de infância não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspectos afectivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma” (Sarmiento, 2009, p.51).

A dimensão relacional do educador de infância inclui também as famílias, com as quais deve estabelecer relações de confiança e proximidade, sendo estas “fontes de informação e conhecimento” (Folque,1999, p.12) fundamentais para melhor conhecer as crianças. A relação com a equipa educativa também é uma componente da profissionalidade do educador de infância, a partilha com os outros profissionais sobre a sua prática, devolve ao próprio novos pontos de vista, novas possibilidades de ação que podem contribuir para melhor adaptar a sua ação pedagógica com as crianças. O facto de ter vivenciado esta componente relacional, que extrapola o espaço da sala e a relação com as crianças para chegar às famílias e à equipa educativa, permitiu-me perceber as implicações da existência ou não destas relações, na qualidade educativa proporcionada às crianças.

Olhando para trás e sobretudo para os dois contextos da PPS, revejo que foram múltiplas as aprendizagens que me ajudaram a crescer a nível pessoal e profissional. Foram muitas as interrogações, os questionamentos sobre mim e sobre a prática pedagógica, mas também muitas experiências e conhecimentos construídos com as equipas educativas e as crianças, que me ajudaram a sedimentar o início deste caminho da identidade profissional. Um caminho que desejo que seja longo, em constante (re)construção e que por isso exige reflexão continua sobre o eu pessoal e consonância com o eu profissional. Exige olhar para o outro, consciente da minha responsabilidade profissional e das implicações das minhas ações na vida do outro, como premissas que motivam a procura de ser melhor educadora.

Só através de um pensamento reflexivo sobre o seu papel enquanto educador, sobre a imagem de criança que valoriza é que este poderá “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, et. al., 2016, p.13), adequando a sua prática pedagógica em benefício das crianças, sendo esse o fim máximo da minha ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório resume um processo longo, por vezes difícil, de constante aprendizagem e reflexão sobre o que é o trabalho diário com crianças, famílias e a equipa educativa num contexto de jardim de infância. É um trabalho que reflete as dificuldades sentidas, mas também a superação dos desafios encontrados num pressuposto de aprendizagem contínua em que tudo o que foi experienciado se revelou enriquecedor. É um relato na primeira pessoa, que retrata o início da construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância, constituído por aprendizagens que permitiram o meu crescimento pessoal e profissional.

Um caminho por vezes difícil de um diálogo reflexivo entre as interrogações e as convicções sobre a prática pedagógica, que me conduziram para a necessidade de aprofundar uma temática - a participação das crianças. Um conceito ambíguo e polissémico, dependente da conceção de infância que a sociedade adulta interpreta e sobretudo do entendimento prático das suas implicações, que por outro lado revela consenso ao nível de se constituir como um direito fundamental nas sociedades democráticas, principalmente com a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança. Sob um olhar atento do contexto PPS, orientado segundo o modelo pedagógico MEM, compreendi a existência desta valorização da participação das crianças, caracterizada pela iniciativa, liberdade de expressão, tomada de decisões, partilha de poder entre o educador e as crianças, considerando como premissa fundamental, as crianças enquanto sujeitos e agentes, competentes para participarem no mundo que as rodeia.

No entanto, interpretando a rotina diária e as interações das crianças ao longo da mesma, encontrei diferentes níveis de participação, reveladores de vários fatores que condicionam a participação das crianças na sua plenitude (ação iniciada e dirigida pela criança). Esta análise sugeriu a possibilidade uma rotina diária demasiado estruturada, que limita o tempo de a criança ter o controlo sobre a sua ação, mas também importância dos mesmos momentos e de um adulto atento, mediador e facilitador para promover essa participação. No fundo, considerei essencial refletir sobre a necessidade, primeira, de se procurar por um equilíbrio entre a ação do adulto e da criança, para que a criança sinta sempre que o que faz, sente e partilha é tido em

conta, assumindo a escuta da criança, nas suas múltiplas linguagens como peça chave para um processo de aprendizagem de qualidade e significativo.

De referir, ainda que esta vertente investigativa se revelou bastante enriquecedora, ampliando a minha atitude investigativa e reflexiva sobre o contexto da prática e a minha ação. Contudo, considerei demasiado breve para melhor aprofundar e relacionar os conceitos com os dados obtidos, limitando as possibilidades de expansão do tema, embora deixando em aberto interrogações para novos caminhos de estudo.

Em suma, o presente trabalho representa o culminar de um percurso académico que se destacou pelas aprendizagens que considero essenciais para promover uma prática de qualidade com todos os intervenientes, mas sobretudo, com as crianças “fonte inspiradora e central da acção profissional das educadoras de infância” (Sarmiento, 2009, p. 62).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: UNIED/UNL.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989). ONU.
- Fernandes, N., Sarmento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI, 12(13)*
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “-Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC, 18(2), 151-182*.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, 5(5), 05-12*.
- Folque, A. (2001). Orientações Curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens. *Escola Moderna, 12(5), 5-10*.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gama, A. & Tomás, C. (2011) *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado

[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf)

- Goldstein, J. (2012). *Play in children's health and well-being*. Toy Industries of Europe: Brussels.
- Hart, R. (1992) Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4.
- Hauser-Cramm, P., Nugent, J. K., Thies, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Working papers in Early Childhood Development*, 36.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna Portuguesa in J. Formosinho (coord.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159) Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações* 32, 168-182.
- Rinaldi (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early: the international Reggio exchange*, 8(4).
- Rodrigues, A. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6(5), p 5-14.
- Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho. Relógio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sarmiento. T (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCIO@L* 2, 46-64.
- Silva, I. L., Mata, L., Marques, L., & Rosa. M, (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGES.

- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), pp. 25-40.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo...” *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações* 32, 129-144.
- 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 & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007) A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Outros documentos consultados:

Projeto Pedagógico de sala do contexto da PPS

Site da instituição

ANEXOS⁶

⁶ O anexo encontra-se em formato digital.