



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**ENTRE OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM E O PAPEL ATIVO
DAS CRIANÇAS:
O JARDIM DE INFÂNCIA COMO LUGAR DE PARTICIPAÇÃO**

Ana Catarina Chaves Cunha

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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**ENTRE OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM E O PAPEL ATIVO
DAS CRIANÇAS:
O JARDIM DE INFÂNCIA COMO LUGAR DE PARTICIPAÇÃO**

Ana Catarina Chaves Cunha

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

Orientador: Prof. Mónica Pereira

2019

Para o meu amor, André
e para os meus amores, Papi e Mami

AGRADECIMENTOS

Por me permitir viver esta experiência, no tempo certo, com as pessoas certas, agradeço a Deus.

Agradeço-te a ti, André, o meu marido e melhor amigo, por me ouvires, por acreditares em mim e nas minhas capacidades e, por isso, abdicares de tanto para me ajudar a viver esta etapa. Agradeço-te pelo amor e paciência neste processo, por me ajudares a ser mais prática, por me ajudares a acalmar e por todas as palavras de motivação. Obrigada pelas horas e dias dedicados a ajudar-me no estudo e nos trabalhos. Obrigada por cuidares de mim e do nosso lar sempre para que eu consiga ser e fazer o melhor que posso.

À minha família, pai, mãe, Tito e Simão, ao Clã Chaves, em especial a vocês, paizinho e mãezinha, pelo vosso apoio, a atenção, o cuidado, o amor e o desejo de ver o meu sonho ser cumprido, sem vocês este processo teria sido impossível. Obrigada por me darem força e me ajudarem a não me contentar com o pouco. Obrigada por me animarem e cuidarem de mim, por me ajudarem a persistir.

Aos meus amigos, o meu pequeno grupo e equipa de trabalho da Casa da Cidade, que sem vocês este percurso teria sido muito mais pesado. Obrigada por todas as palavras de ânimo e de força. Tiago e Rute, um agradecimento especial para vocês.

A vocês, que se cruzaram comigo no tempo certo, Bárbara, Mariana, Teresa e Susana. Obrigada por me terem acolhido, quando ainda nem sabiam quem eu era. Obrigada por me ouvirem, por me animarem, por me motivarem, por me darem força e me enxugarem tantas lágrimas, ao longo destes 5 anos. Obrigada por tornarem este percurso mais leve, por viverem as minhas vitórias como se fossem vossas. Também a ti, Sofia, por teres sido uma companheira na nossa grande aventura de fazer um estágio sozinhas, obrigada pelo apoio e pela força que me deste.

A todos os meus colegas de trabalho que me aturavam depois de um dia inteiro de aulas, em especial à Marta, à Vanessa, à Dani, à Cátia, ao Mário e ao Tiago, que tinham sempre uma palavra de animo e paciência para me ouvir. Obrigada por compreenderem quando as forças faltavam para conseguir dar o melhor de mim e, por ainda assim, reconhecerem o esforço do meu trabalho.

Aos docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa, por me ensinarem e formarem, fazendo-me aprender, crescer e desejar ser uma excelente profissional. Agradeço em especial à professora Mónica Pereira, por me ter acompanhado no último ano, por me ter ouvido e encorajado e por acreditar nas minhas capacidades e na minha prática pedagógica.

A todas as crianças e equipas com quem tive o privilégio de me cruzar, de dar de mim, mas receber ainda mais, por me fazerem desejar ainda mais e ter a certeza de que quero ser Educadora.

Por fim, à minha querida Marta, pela confiança ao me permitires entrar na tua sala e fazer parte dela como se sempre lá tivesse estado. Obrigada por todo o apoio e pela oportunidade que me deste de experimentar o que é ser verdadeiramente Educadora de Infância.

RESUMO

O presente relatório evidencia as intenções e os processos vividos na prática profissional ao longo de um período de quatro meses (outubro a janeiro), bem como a pesquisa, a reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa num contexto de jardim de infância, mais concretamente com crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

Neste sentido, a partir, dos interesses emergentes das crianças como um fator relevante no planeamento da ação educativa, bem como dos meus interesses por aprofundar a reflexão sobre a pertinência da utilização da Metodologia de Trabalho por Projeto em educação pré-escolar e sobre a própria prática, procurando em permanência refletir e adequar as propostas educativas ao grupo, realizei uma investigação de carácter qualitativo sobre a prática, no sentido de identificar estratégias que promovessem a participação ativa das crianças no contexto de jardim de infância.

Com recurso aos dados recolhidos através das observações, questionários e registos reflexivos, analisei e apresento as considerações finais, que indicam que as estratégias que promoveram a participação das crianças relacionaram-se com: atribuir responsabilidades a todas as crianças através da tomada de decisões, incentivar à participação através de *feedbacks* positivos sobre as suas intervenções e, por fim, considerar as características das crianças e, neste sentido, proporcionar igualdade de oportunidade na participação das crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Jardim de Infância; Participação; Metodologia de Trabalho por Projeto.

ABSTRACT

This report highlights the intentions and processes experienced in professional practice over a period of four months (October to January), as well as research, critical reflection and evaluation of the process of educational intervention in a context of kindergarten, more specifically with children between the ages of 3 and 6.

In this sense, starting from the emerging interests of children as a relevant factor in the planning of educational action, as well as my interests to deepen the reflection on the pertinence of the use of the Project Work Methodology in pre-school education and about my own practice, always trying to reflect and adapt the educational proposals to the group, I carried out a qualitative research about the practice, in order to identify strategies that promote the active participation of the children in the context of kindergarten.

Using the data collected through the observations, questionnaires and reflective records, I analyzed and presented the final considerations, which indicate that the strategies that promoted children's participation were related to: assigning responsibility to all children through decision-making, encouraging to participate through positive feedback on their interventions, and finally to consider the characteristics of children and, in this sense, provide equal opportunity for participation.

Key words: Pre-School Education; Kindergarten; Participation; Project Work Methodology.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização para a ação	3
2.1. Meio envolvente	3
2.2. O Jardim de Infância FCO	3
2.3. A equipa educativa	5
2.4. O ambiente educativo	7
2.5. As famílias	9
2.6. As crianças da sala 4	9
3. Análise reflexiva da intervenção	12
3.1. Planificação da intervenção	12
3.2. Processo de intervenção	17
4. Investigação em Jardim de Infância	20
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	20
4.2. Revisão da literatura	21
4.2.1. A Participação em Educação Pré Escolar	21
4.2.2. A Metodologia de Trabalho por Projeto	23
4.2.3. O papel do educador na promoção da participação	27
4.3. Roteiro metodológico e ético	29
4.4. Apresentação e discussão dos dados	31
4.5. Considerações sobre a pesquisa	39
4. Construção da profissionalidade	41
Considerações finais	44
Referências	46

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
PE	Projeto Educativo
FCO	Nome fictício para a organização na qual foi realizado o estágio
RIJI	Regulamento Interno de Jardim de Infância
PCO	Projeto Curricular da Organização
PCG	Projeto Curricular de Grupo
OE	Organização Educativa
EC	Educadora Cooperante
EI	Educadora de Infância
AAE	Ajudante de Ação Educativa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
EE	Encarregados de Educação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões orientadoras sobre a prática.....	19
--	----

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Jardim de Infância (JI), enquadrada no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 21 de janeiro de 2019 numa sala com vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, na área metropolitana de Lisboa.

Este trabalho tem como principais objetivos: (i) exprimir e refletir de forma sistemática sucinta e fundamentada as intenções e os processos vividos na PPS com as crianças e os agentes educativos; (ii) elaborar propostas significativas para o grupo de crianças, evidenciando a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa adequadas que originem a construção de um modelo pessoal de intervenção, baseado na reflexão; (iii) revelar capacidades de reflexão crítica e de avaliação do processo educativo e (iv) evidenciar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências investigativas decorrentes da PPS, em contexto de JI. Deste modo, este está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresento uma caracterização para a ação, nomeadamente o meio envolvente à organização socioeducativa, do contexto socioeducativo, da equipa educativa com quem trabalhei, do ambiente educativo, bem como uma reflexão acerca do mesmo, das famílias e, por fim, do grupo de crianças com o qual intervim.

No segundo capítulo destaco os elementos da análise reflexiva da intervenção, em primeiro lugar as intenções para a ação e a respetiva avaliação e, posteriormente, explico o processo de intervenção, particularmente, as rotinas, espaços, materiais, procurando responder às questões, *o que faço, como faço, para quê, o que esperava e como avalio*.

No terceiro capítulo apresento a investigação, nomeadamente, a identificação e fundamentação da problemática emergente da PPS e a revisão da literatura destacando algumas conceções de autores de referência e estudos recentes sobre a participação (Dewey, 1998; Freire, 1991; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Niza, 2000; Soares, 2005; Vasconcelos, 2007), sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Katz & Chard, 2009; Katz,

Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Rangel & Gonçalves, 2010; Vasconcelos, 2011) e sobre o papel do educador na promoção da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Tomás & Fernandes, 2013).

Além disso, apresento igualmente o roteiro ético e metodológico, colocando em evidência os elementos que se relacionam com as questões éticas em investigação com crianças (APEI, 2011; Tomás, 2011) e com a metodologia adotada para a investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002). Também, apresento e coloco em discussão as informações encontradas com os referenciais teóricos que serviram de alicerces ao longo do processo investigativo, de forma a dar resposta às questões da investigação, que foram: (i) Que estratégias contribuem para o desenvolvimento da participação das crianças no processo de aprendizagem? (ii) Como a Educadora Cooperante perspetiva a MTP e os seus contributos na participação de cada criança no grupo?; (iii) Como os Encarregados de Educação perspetivam o trabalho por projeto e o seu contributo para a participação dos seus filhos no grupo?.

No quarto capítulo enuncio os elementos que se relacionam com a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, procurando deste modo analisar o percurso que realizei ao longo da PPS, creche e JI.

Por fim, no último capítulo, apresento nas considerações finais, as aprendizagens que realizei no decorrer da PPS.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

2.1. Meio envolvente

O estabelecimento educativo no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS), está situado numa freguesia no concelho de Lisboa, numa zona habitacional.

A área envolvente ao estabelecimento é uma área, predominantemente, habitacional, com zonas de lazer, amplas áreas verdes (parques e jardins) e uma variedade de comércio e serviços locais. Relativamente ao comércio e restantes serviços mais próximos da instituição estes correspondem, essencialmente, a cafés, restaurantes, um cabeleireiro, uma agência funerária, um estúdio de fotografia, uma empresa de organização de eventos, uma paróquia, um supermercado e outras lojas, uma escola de 1º ciclo e uma escola secundária.

Próximo do estabelecimento existe acesso a vários meios de transporte, tais como o metro, o comboio e autocarros de diversas companhias e, ainda, a uma quinta pedagógica, uma biblioteca e outros recursos lúdico-pedagógicos.

Este enquadramento geográfico e cultural torna-se pertinente, enquanto forma de levantamento de possíveis recursos a utilizar em atividades no âmbito de interação com a comunidade, como passeios/visitas.

A partir da consulta do Projeto Educativo (PE) concluí que a organização socioeducativa reconhece a importância do meio envolvente e comunidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, estabelecendo parcerias e protocolos, tanto com escolas, como com serviços disponíveis na freguesia, tais como os Centros de Saúde, a Junta Freguesia, com a Escola Segura (serviço da PSP), e outras organizações locais e nacionais.

2.2. O Jardim de Infância FCO

De acordo com o PE (2018-2021), a FCO (organização da PPS) foi fundada no ano de 1834 com o objetivo de proteger, educar e instruir crianças com necessidades, desde o momento em que terminavam o tempo de amamentação e até aos sete anos de idade. No ano de 1992 foi “reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública”, tendo, atualmente, o estatuto (forma jurídica) de Instituição Particular de Solidariedade

Social sem fins lucrativos, recebendo financiamento do Estado e da Segurança Social. No ano de 1997, iniciou o primeiro projeto social, na área da habitação, alargando os seus serviços. Em 2004 expandiu novamente a sua atividade na ação social, com um novo serviço de apoio a idosos e portadores de deficiências, deixando de prestar apenas serviços relacionados com a infância e com a habitação social.

A organização dispõe de sete unidades de infância, tendo na unidade em que realizei o estágio, as valências de creche e de jardim de infância (JI), com uma sala de berçário, duas salas de creche e quatro salas de jardim de infância, além das salas de atividades existem dois espaços de refeição, três casas de banho para as crianças e adultos, dois espaços exteriores de recreio, uma cozinha e uma sala de reuniões. O átrio da entrada do estabelecimento serve como um espaço, não só de passagem, mas como um espaço polivalente, na medida em que é utilizado para exposições, para celebrações de efemérides e outras formas de articulação entre grupos e para sessões de ginástica.

A entidade que tutela a valência de JI é o Ministério da Educação, sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o documento orientador da prática pedagógica.

No que respeita aos documentos estruturantes da ação educativa, existem alguns que são gerais a todas as unidades de infância, como é o caso do Regulamento Interno de Jardim de Infância (RIJI) e do Projeto Educativo (PE) trianual e um documento específico para cada unidade e para cada sala, sendo estes, respetivamente, o Projeto de Curricular da Organização (PCO) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Esta organização apresenta a sua missão com base num conjunto de objetivos e iniciativas, com o intuito de cumprir o “dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (informação recolhida do site oficial da OE). Relativamente às respostas sociais dirigidas à infância, a sua missão consiste na prestação de apoio social e educativo a famílias, independentemente do seu estatuto socioeconómico.

Os principais objetivos pedagógicos da organização consistem em:

- (i) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças;*
- (ii) Promover uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva;*
- (iii) Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu*

meio familiar através de um atendimento personalizado; (iv) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico; (v) Inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas e (vi) Garantir que as crianças experimentem sentimentos de pertença à escola, num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável. (PE, 2018-2021, pp. 27-28).

Os documentos organizativos da FCO serviram para conhecer melhor a organização, plano de ação e objetivos, para dessa forma agir em conformidade. Entre os diversos documentos (RIJI, PE, PCO e PCG) o mais relevante para a ação educativa foi o PCG, uma vez que contém informações sobre as características do grupo de crianças e sobre o contexto, assim como os objetivos definidos pela Educadora Cooperante (EC) para o trabalho a desenvolver com as crianças, com a restante equipa educativa e com as famílias/comunidade.

Os objetivos anteriormente enunciados, serviram como um “guia” ao longo da PPS, a partir dos quais procurei desenvolver uma intervenção educativa em harmonia com o trabalho da equipa educativa.

2.3. A equipa educativa¹

A equipa educativa da sala 4 é constituída por duas adultas, uma Educadora de Infância (EI) e uma Ajudante de Ação Educativa (AAE). Para além destas duas adultas, as crianças do grupo participam todos os dias em atividades extracurriculares, sendo que, ao longo da semana, durante cerca de quarenta minutos têm contacto com outros adultos que dinamizam sessões de inglês, filosofia, yoga, educação física, música e biodanza e mensalmente, com uma psicóloga que dinamiza uma sessão de literacia.

Segundo a EI, na entrevista que lhe foi realizada (Anexo A), esta exerce funções nesta área profissional há 18 anos, sendo que trabalhou durante 8 anos noutra estabelecimento e exerce funções há 10 anos na OE em que se encontra atualmente.

¹ Informações recolhidas através da observação direta, de uma entrevista à EC e de conversas informais com a Equipa Educativa.

A Educadora Cooperante (EC) é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich, tendo anteriormente frequentado o Bacharel em Educação de Infância na mesma escola. Após a sua formação, a EI tem vindo a frequentar outros cursos, como a “Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores no Instituto Superior de Educação e Ciências . . . [e] algumas ações de formação ao longo de todos os anos de trabalho, complementando sempre as várias áreas. . .” (Anexo A, p.51).

No que respeita à AAE, esta exerce funções nesta área profissional há 6 anos, sendo que na organização exerce há 2 anos. A ajudante tem como grau de formação um Curso Profissional de Nível IV de Técnica de Apoio à Infância .

Tanto a EI como a AAE acompanharam uma parte das crianças do grupo em anos letivos anteriores, sendo que a EI, no ano letivo anterior acompanhou as crianças dos 2 e 3 anos que passaram de uma outra sala da valência JI para a sala em que estão atualmente e a AAE acompanhou as crianças que já frequentavam a sala em que se encontram na valência de Jardim de Infância (JI) com 3 e 4 anos .

No que respeita à relação entre a equipa educativa da sala, foi possível verificar que é uma relação positiva, de cooperação e entreajuda, em que ambas, educadora e ajudante, trabalham com o objetivo de garantir o bem estar e o desenvolvimento global das crianças, estabelecendo relações afetivas e de proximidade com as mesmas.

Por fim, a Educadora Cooperante (EC) apresenta no PCG objetivos para o trabalho com as crianças, com as famílias e com a comunidade, que orientam a sua prática. Esses objetivos visam, essencialmente, o desenvolvimento global das crianças em todos os domínios, cognitivo, físico-motor e de formação pessoal e social, através de experiências diversificadas e significativas, uma relação de proximidade e envolvimento das famílias no quotidiano das crianças do grupo, através de uma partilha constante de saberes e experiências (presenciais e não presenciais) e a relação com o meio envolvente, através de vivências em conjunto com parceiros da FCO.

2.4. O ambiente educativo

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o ambiente educativo e a sua organização são a forma de expressão das intenções do educador e das vivências do grupo. A organização dos espaços (equipamentos e materiais) e do tempo, no contexto da PPS, são algo pensado e estruturado que, no meu entender, contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que neles agem, devendo existir uma permanente reflexão sobre a funcionalidade e adequação da organização dos espaços e materiais e da rotina, por parte do educador, com o intuito de dar resposta às necessidades do grupo, tendo em conta a sua evolução. Para além da organização do espaço e do tempo, o clima de relações é algo que faz parte do ambiente educativo, tendo sido estes três aspetos alvo da minha observação, desde o início da PPS II.

No que respeita à organização do ambiente educativo, através das observações realizadas, foi possível verificar que a sala de atividades está organizada por áreas (Anexo B).

Nesta sala existe a área do tapete, das construções, da plasticina, dos jogos de mesa, da garagem, das ciências, das expressões, da biblioteca, da música, do computador da casa e da escrita. (Nota de campo nº1, dia 1 de outubro de 2018, Anexo C, p.58)

No que concerne ao posicionamento dos materiais e à diversidade dos mesmos, verifiquei que todos estão ao alcance das crianças e apresentam características diferentes:

A área das construções contém peças de construção de madeira, existem legos e jogos de construção com peças de encaixe com formas geométricas; na área da plasticina as crianças têm à sua disposição uma lata com plasticinas, ferramentas para modelar e cartões plastificados com imagens para reproduzir com plasticinas; nos jogos de mesa existem puzzles, jogos de encaixe em madeira e em plástico, jogos de correspondência, jogos de matemática, dominós, entre outros; na área da garagem existe um tapete que tem o plano de uma cidade, com estradas e sinais de trânsito e uma caixa com carros e outros meios de transporte em miniatura; na área das ciências existem materiais naturais como paus, pedras, ninhos, ouriços de castanheiros e existem materiais para os observar e manipular, como por exemplo lupas,

existem também livros sobre a natureza; na área das expressões existem folhas de papel A4 e A3 brancas, folhas de papel manteiga A3, lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras e cola, um cavalete, aventais, pincéis, esponjas e tintas; na área da biblioteca contém um sofá pequeno, algumas estantes com diversos livros infantis e almofadas; na área da música, diversos instrumentos musicais e os livros da atividade extracurricular de música; na área do computador existe um computador e colunas de som; na área da casa existem materiais alusivos à vida doméstica, desde loiças, roupas para bonecos e para as crianças, mobiliário de casa, nenucos, cadeiras e carrinhos de bebé, alimentos em miniatura e telefones; a área da escrita contém folhas de papel branco, lápis de carvão, borrachas, carimbos com letras e cartões com figuras legendadas. (Nota de campo nº2, dia 1 de outubro de 2018, Anexo C, p.59)

Ainda sobre a organização do espaço, foi possível verificar que as produções e participação das crianças e as partilhas realizadas pela família são valorizadas, na medida em que são expostas nas paredes, ao nível das crianças, e nos *placards* existentes na sala (Anexo C, registo diário nº2, p.60).

Quanto à organização do tempo do grupo, através de conversas informais com a educadora cooperante foi possível constatar que esta considera a rotina como algo que contribui para que as crianças se sintam mais seguras, existindo diversos momentos que se repetem todos os dias. Apesar da hora de entrada e saída das crianças não ser a mesma para todas, no geral, todas as crianças participam nos momentos definidos na rotina diária da sala. Além disso, verifiquei que a flexibilidade faz também parte da rotina e que, neste sentido, a equipa educativa foi integrando modificações sempre que necessário, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças.

Por fim, no que respeita ao clima de relações existentes na sala, foi possível verificar que as crianças e adultas da sala têm uma relação de proximidade, afetiva e de confiança em que as crianças se sentem seguras e são incitadas a participar, sendo valorizada a voz de cada uma. As crianças são, permanentemente, incentivadas a interagir com outras crianças e desafiadas a encontrar soluções para os seus problemas, a resolverem-nos de forma autónoma num ambiente seguro e, sempre que necessário, com o apoio da equipa educativa.

2.5. As famílias

A família é, a par com o jardim de infância, o contexto mais próximo e com maior influência na vida das crianças. Neste sentido, é relevante que o educador recolha informações sobre o contexto familiar, de forma, não só, conhecer melhor a criança mas também para poder construir o seu currículo com base nas características das crianças e seus contextos familiares, possibilitando o envolvimento das famílias no processo educativo destas, planeando estratégias adequadas e diversificadas para que todos tenham a oportunidade de participar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Apesar de considerar que conhecer as famílias é fundamental para as envolver, na verdade, no contexto socioeducativo no qual realizei a PPS, não foi possível concretizar esta recolha dados sobre as famílias, servindo o novo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados como justificação.

Ainda assim, através de conversas informais com a equipa educativa e de observações realizadas no âmbito da prática constatei que de uma forma geral as famílias são participativas, envolvendo-se nas dinâmicas da sala de atividades e procurando saber o trabalho que é desenvolvido com as crianças.

2.6. As crianças da sala 4

O grupo de crianças com o qual realizei a PPS é, do ponto de vista da idade, género e das vivências sociais e culturais, heterogéneo (Anexo D, tabela D1). De um modo geral, o grupo é constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que catorze são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Quanto ao percurso institucional, todas as crianças frequentaram anteriormente uma sala de jardim de infância ou de creche, sendo que cinco crianças estão pela primeira vez na FCO, tendo estado anteriormente noutra organização socioeducativa. Neste grupo, três crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que duas delas são do sexo masculino, com cinco e seis anos de idade e a outra criança é do sexo feminino, com quatro anos de idade. Todas as crianças têm um diagnóstico definitivo, sendo acompanhadas por equipas de intervenção precoce e frequentando sessões de terapia. Tendo em conta que as crianças com NEE estão completamente incluídas no grupo e nas suas dinâmicas, a

minha intervenção com estas crianças assemelhou-se à que foi feita com as restantes, tendo existido apenas alguns momentos em que foi necessário, com a menina com NEE, um apoio diferenciado na realização das propostas educativas.

Os interesses deste grupo de crianças incidem, essencialmente, na brincadeira no exterior, em atividades de expressão artística, em histórias, em propostas de expressão musical, principalmente, cantar, no jogo simbólico e de faz de conta e na descoberta de novos conhecimentos sobre o que as rodeia. As principais potencialidades do grupo são o interesse, curiosidade e desejo de aprender e a capacidade de resolver conflitos entre si, de forma autónoma. Através da observação, verifiquei que neste grupo existem algumas crianças que apresentam menos iniciativa em participar, especialmente em momentos de grande grupo, existindo uma participação mais predominante das crianças mais desinibidas.

Ao longo dos vários meses da PPS observei as crianças e identifiquei algumas diferenças entre o desenvolvimento das mesmas, existindo, também heterogeneidade, no que a isso diz respeito. Para avaliar as características de desenvolvimento do grupo, ao nível cognitivo, englobando o conhecimento do mundo, ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, do desenvolvimento físico-motor e da formação pessoal e social, incluindo a autonomia e independência, as relações entre pares e com os adultos, elaborei uma tabela, com base nos registos diários das observações do grupo (Anexo D, tabela D2), que muito contribuiu para reunir e sistematizar informações sobre as crianças.

Neste sentido, do ponto de vista do que é comum no desenvolvimento cognitivo, as crianças apresentam um leque de conhecimentos relativamente vasto sobre o mundo que as rodeia (como por exemplo, sobre animais, os seus habitats e alimentação, meios de transporte, estações do ano e características próprias de cada uma, entre outros) uma grande parte destes conhecimentos foram adquiridos no decorrer de projetos de aprendizagem em que as crianças têm participado.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita demonstram compreender o que é dito oralmente, tanto em diálogo, como em histórias e são capazes de comunicar entre si e com os adultos, utilizando frases complexas, apresentam um vocabulário relativamente extenso e sabem aplicá-lo em contexto, reconhecem o seu nome escrito e conseguem escrevê-lo, identificam letras do alfabeto, principalmente aquelas que fazem parte do seu nome, são capazes de

escrever palavras, respeitando a direccionalidade da escrita, e de fazer a divisão silábica de palavras que tenham até quatro sílabas.

No domínio da matemática, as crianças identificam os números, realizam contagens, analisam e interpretam dados organizados em gráficos (com o apoio do adulto) e identificam formas geométricas simples.

No que respeita ao desenvolvimento motor, ao nível da motricidade grossa todas as crianças são capazes de saltar com os dois pés, mantendo o equilíbrio, correr sem desvios na direcção, rastejar, utilizando os braços, trepar e lançar bolas com alguma precisão. Ao nível da motricidade fina, todas as crianças realizam a pinça fina, são capazes de utilizar corretamente o lápis, canetas e pincéis, assim como realizam recortes, embora algumas crianças ainda com dificuldade. Na rasgagem apresentam alguma dificuldade, no entanto, todas as crianças são capazes de modelar materiais (por exemplo, plasticina) reproduzindo diferentes formas.

Por fim, ao nível da formação pessoal e social, no que respeita à autonomia e independência, todas as crianças são capazes de fazer a sua higiene corretamente, comer, utilizando os talheres como é devido, vestir-se e calçar-se sem o apoio do adulto. Relativamente às relações entre pares, as crianças mostram ser capazes de interagir positivamente entre si, brincando em grupos e com os seus pares, sendo que a maior parte das crianças tem pares de preferência. Demonstrem ser capazes de se respeitar mutuamente, aceitando as individualidades de cada um. São um grupo no qual ocorrem poucos conflitos e quando acontecem, são capazes de os resolver autonomamente, recorrendo raramente ao adulto. Quanto às relações das crianças com os adultos da sala, as crianças demonstram respeitar os adultos, realizando aquilo que lhes é solicitado e indicado, são crianças cumpridoras das regras, não desafiando os adultos no cumprimento das mesmas. São crianças afetuosas e demonstram confiança na equipa de sala, existindo com frequência demonstrações de afeto.

Todas estas características, bem como as potencialidades, fragilidades e interesses das crianças foram tidas em conta na intervenção educativa, através da planificação com base nos seus interesses e com recurso a estratégias relacionadas com a participação ativa no grande grupo. Neste caso, as questões da participação traduziram-se numa preocupação, tendo sido alvo da minha intervenção e reflexão e o foco da minha investigação.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Com base na caracterização e avaliação do grupo de crianças com o qual realizei a PPS, irei de seguida realizar uma análise reflexiva da intervenção, tendo por base as planificações, bem como as intencionalidades educativas e as reflexões realizadas semanalmente ao longo do estágio, baseadas nas observações. Além disso, apresento os elementos do processo de intervenção que explicitam o que fiz, como fiz, o que esperava encontrar, como fui avaliando.

3.1. Planificação da intervenção

A planificação da minha intervenção foi feita semanalmente (Anexo C). Numa fase inicial, em conjunto com a educadora cooperante, as planificações foram realizadas com o objetivo conhecer o grupo de crianças e os seus interesses, nesse sentido, foram abordadas algumas áreas de conteúdo e domínios apresentados nas OCEPE (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016). Com a emergência do interesse na temática do Espaço, demonstrado pelas crianças, a partir do mês de novembro e até ao fim da PPS, foi desenvolvido um projeto com o grupo. Assim, as planificações, neste período foram feitas em conjunto com as crianças, seguindo as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

3.1.1. Intenções para a ação e respetiva avaliação

No decorrer da PPS fui definindo diferentes intenções com as crianças, com a equipa e educativa e com as famílias, sendo que as intenções definidas com a equipa educativa e famílias estenderam-se ao longo da PPS e as intenções educativas para a ação com as crianças, umas foram sendo definidas de acordo com o projeto de aprendizagem, outras pela sua transversalidade, definiram-se inicialmente e mantiveram-se presentes ao longo dos quatro meses.

Equipa Educativa

Ao iniciar a PPS, defini como principal intenção para a ação com a equipa educativa: (i) **conhecer a equipa educativa, os princípios orientadores da sua prática e integrar-me na mesma**, uma vez que considero que para existir uma prática de qualidade com as crianças é necessário que exista uma boa relação entre a equipa e que o trabalho seja desenvolvido de uma forma harmoniosa,

não tendo sido possível fazê-lo, se não tivesse conhecido a equipa e se não me tivesse integrado como parte dela.

Depois de integrada na equipa e estabelecida uma relação com os agentes, tive como preocupação: (ii) **trabalhar em articulação com a equipa educativa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido**, visando a coesão na prática desenvolvida por todas, uma vez que acredito que não teria sido possível intervir de forma positiva se o trabalho desenvolvido estivesse completamente alienado da prática pedagógica da educadora cooperante, pois as crianças iriam agir e interagir num ambiente desequilibrado e descontextualizado.

Para além disto, considerei igualmente importante (iii) **estabelecer uma relação de parceria, refletindo em conjunto acerca do trabalho a realizar com as crianças, da sua adequação e sobre questões relacionadas com as vivências do grupo**, de modo a agir em conformidade com a equipa face ao dia a dia das crianças.

No meu entender, as intenções definidas para com a equipa foram concretizadas de forma positiva e relevante. No meu entender, estas foram fundamentais, pois através da relação de parceria estabelecida com a mesma, numa coesão do trabalho desenvolvido, foi possível desenvolver uma prática equilibrada e harmoniosa, vivendo um clima de apoio e cooperação, que se tornou num benefício, não só para mim e para a equipa, mas também para as crianças. Visto que a educadora cooperante utiliza a MTP na sua prática pedagógica, considero que o facto de ter desenvolvido um projeto com o grupo de crianças foi, também, uma forma de articular a minha prática pedagógica com a prática da educadora e com os princípios orientadores da sua prática.

Crianças

Com base nos conhecimentos que fui adquirindo sobre as características das crianças, seus interesses e necessidades, defini um conjunto de intenções gerais e transversais, presentes em permanência ao longo da PPS, mas também intenções específicas, relacionadas com os projetos de aprendizagem que foram sendo desenvolvidos com o grupo.

As intenções transversais consistiram em: (i) **observar e registar de forma constante as crianças e os seus comportamentos, (progressos e evoluções), nos vários contextos**, de forma poder refletir e adequar a prática de acordo com as suas características, pois considero que a prática pedagógica deve ser adequada às

crianças, tanto individualmente como em grupo, sendo apenas possível validar essa adequação se for feita uma observação atenta das crianças nos vários contextos em que se envolvem e participam; (ii) **ouvir as crianças e conhecer os seus interesses, envolvendo-as no planeamento do trabalho** e (iii) **proporcionar momentos de aprendizagem e novas descobertas**.

Tendo em conta a intenção de observar as crianças, os seus comportamentos, progressos e evoluções, realizando registos, foi realizado um portefólio individual do desenvolvimento de uma criança (Anexo E), que considero ter sido um instrumento bastante relevante para avaliar uma criança de forma contextualizada, fundamentada, através de evidências e cuja construção contou com a participação ativa da criança no seu próprio processo de avaliação. As intenções foram sendo definidas como forma de dar resposta aos interesses emergentes das crianças e como forma de ir ao encontro do que observei ser uma característica do grupo - curiosos e interessados sobre os fenómenos do mundo que os rodeia.

Além disto, procurei (iv) **valorizar e promover espaços e tempo para a participação das crianças, estimulando a iniciativa e dando igual oportunidade a todas**. Esta intenção foi delineada, especialmente, para os momentos em grande grupo de forma a dar resposta a uma fragilidade do grupo que consiste no desequilíbrio na participação das crianças, existindo pouca participação por parte de algumas e uma grande iniciativa de outras, participando de forma predominante. Considero possível afirmar que a concretização desta intenção se tornou um elemento central, tendo-se tornado inclusivamente, numa área de investigação. Neste sentido, foi possível observar diferenças na participação das crianças desde que tive o primeiro contacto com o grupo.

Em função da ação educativa desenvolvida, defini as seguintes intenções específicas, que se relacionam diretamente com os projetos de aprendizagem: (v) **proporcionar momentos de atividades de expressão motora, de exploração de materiais artísticos, estimulando a criatividade e de exploração de materiais do domínio da matemática e da abordagem à escrita**, sendo estas atividades e áreas de interesse por parte das crianças do grupo. Estas intenções foram concretizadas, positivamente, através de propostas educativas pensadas e desenvolvidas especificamente para dar resposta a estes interesses das crianças, sendo visível a adesão e envolvimento das mesmas, sendo um exemplo desta concretização o seguinte excerto de nota de campo:

Depois do circuito gímico, para finalizar a atividade motora realizei um momento de retorno à calma, continuando com a narrativa e pedi às crianças que me seguissem e que realizassem as ações motoras iguais às que estava a realiza, finalizando com o grupo sentado em roda e fazendo um momento de alongamentos, respiração e com um questionamento sobre a parte que cada criança mais gostou. O feedback do grupo foi muito positivo, tendo a maior parte das crianças indicado que não houve uma tarefa que tenham gostado mais, mas que gostaram muito de toda a sessão. Ao longo de toda a sessão o grupo envolveu-se bastante nas propostas, mostrando resistência em parar nos momentos de troca de grupos. (Nota de campo nº23, dia 30 de outubro de 2018, Anexo C, p.99)

Por fim, saliento as intenções que se relacionam com a Metodologia de Trabalho por Projeto, que consistiram em:

(vi) **envolver as crianças nas várias fases da MTP.** No meu entender esta intenção foi concretizada de forma positiva, pois observei que as crianças demonstraram a capacidade de colocar questões e formular hipóteses para a sua resolução, envolveram-se no planeamento do trabalho desenvolvido, reconhecendo a forma de organização do trabalho e dos grupos nas várias propostas, participaram no processo de avaliação do projeto e divulgaram conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo do mesmo.

Relativamente aos aspetos relacionados com a MTP, ao longo desta semana foi possível constatar a relevância de envolver as crianças nas várias fases do trabalho, tanto ao nível do planeamento do que vai ser feito, como da pesquisa e investigação de novos conhecimentos e partilha dos mesmos, porque ao envolvê-las, estas demonstraram um grande interesse em participar nas propostas que foram surgindo no âmbito do projeto, havendo, inclusive, muitas crianças que me perguntavam com frequência qual seria a semana em que o grupo no qual estavam inseridas iria fazer a pesquisa. (Excerto da reflexão semanal nº5, semana de 5 a 9 de novembro, Anexo C, p.119)

(vii) **promover atitudes de pesquisa e investigação;** (viii) **promover a curiosidade e o desejo de aprender mais;** Quanto a estas intenções considero que foram concretizadas com sucesso, na medida em que verifiquei que as crianças formularam questões, apresentando hipóteses e sugestões para responder às

mesmas, participaram de forma interessada nas pesquisas, registos e partilhas das descobertas, não se limitando a responder apenas às questões existentes, mas querendo aprender novos conhecimentos que emergiam das pesquisas.

Depois de todas as páginas marcadas, li a informação que estava em cada livro e descobrimos a resposta às duas perguntas existentes acerca do tema das estrelas, no entanto, as crianças mostraram interesse em saber informações que inicialmente não tinham previstas, colocando novas questões, o que levou outras descobertas. (Excerto do registo diário nº50, dia 28 de novembro de 2018, Anexo C, p.159).

(ix) **promover momentos de discussão e partilha de opiniões** e (x) **promover e valorizar a participação de todas as crianças**. Relativamente a estas intenções considero que foi bem sucedida, na medida em que, ao longo de todo o projeto, existiram dinâmicas de grande grupo bastante positivas em que as crianças partilhavam as suas opiniões e expressavam os seus pontos de vista, num ambiente em que era incentivada a participação de todos, como é exemplo o seguinte excerto de nota de campo:

Durante o diálogo com as crianças, algumas não queriam participar, pois outras crianças já tinham dito aquilo que elas queriam partilhar, por isso, incentivei-as a participar, indicando-lhes que mesmo que alguém já tivesse partilhado aquilo que estas queriam dizer, não deveriam deixar de participar e dizer o que pensavam, pois tanto eu, como as restantes crianças, temos interesse em ouvir o que cada um quer partilhar. (Registo diário nº79, dia 18 de janeiro de 2019, Anexo C, p.219).

Famílias

No decorrer da PPS, por não ser possível contactar presencialmente com todas as famílias das crianças procurei (i) **dar a conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças através da exposição dos trabalhos realizados, bem como de registos de observação e informações acerca das propostas**.

Visto considerar o envolvimento e participação das famílias nas vivências das crianças na sala de atividades, defini como intenção para com as mesmas (ii) **estabelecer uma relação de parceria com as famílias, incentivando-as à participação e envolvendo-as na partilha de materiais ou objetos que considerassem relevantes para o grupo**.

Por fim, defini também como intenção para com as famílias (iii) **estar disponível para ouvir as famílias e as suas sugestões ou propostas** relativamente à minha prática, no sentido de poder esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir no âmbito da minha intervenção e de as envolver na minha ação, procurando estar receptiva às suas sugestões.

No meu entender, as intenções definidas para com as famílias foram concretizadas de forma positiva e relevante. Considero que foi possível estabelecer uma relação de parceria, baseada na comunicação, havendo um esclarecimento mútuo, sempre que necessário. A relação estabelecida com a família foi algo fulcral, pois permitiu envolvê-las nas vivências das crianças, dando oportunidade para que contribuíssem para o trabalho desenvolvido, e possibilitando a continuidade do mesmo, fora da sala de atividades, se assim pretendessem.

Através desta relação positiva que se estabeleceu, existiu uma partilha, não só da minha parte e das crianças para com as famílias, ao expormos os produtos das propostas realizadas e ao comunicar sobre as vivências da sala, mas também uma partilha das famílias para com a equipa e restantes crianças, através da partilha e oferta de jogos, livros e outros materiais para acrescentar à sala e através da partilha das vivências em família, quer oralmente, quer através de fotografias.

3.2. Processo de intervenção

Para além de todas as intenções para a ação já explicitadas, ao longo da PPS tive em consideração os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (OCEPE, 2016), uma vez que orientaram a minha intervenção com o grupo de crianças. Estes fundamentos são: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber.

Tendo por base as intenções para ação, os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância, durante o estágio, planeei semanalmente o trabalho a desenvolver com as crianças. Todo o planeamento, para além de ser sempre coordenado com o trabalho a desenvolver pela EC (educadora cooperante), tinha como ponto de partida os interesses emergentes das crianças, sendo que as minhas

propostas se basearam em interesses que fui conhecendo e identificando através das observações, mas também propostas de atividades que as crianças sugeriram, principalmente no âmbito do projeto desenvolvido com o grupo.

Considero que ao longo dos meses da PPS, apresentei uma ampla diversidade de propostas, sendo que estas se realizaram ao longo dos diversos momentos da rotina, em diferentes espaços da organização, como na sala de atividades, no átrio da organização, no espaço exterior e na sala de atividades de outro grupo do jardim de infância.

No que respeita à intervenção educativa nos vários momentos da rotina, esta desenvolveu-se, maioritariamente, em momentos de atividade ou propostas planeadas, mas, também, em momentos de cuidado e resposta às necessidades das crianças, tais como a higiene e segurança, sendo que procurei permanecer atenta às necessidades das crianças, tendo como preocupação a proximidade e o clima de confiança e procurando supervisionar nos momentos de maior suscetibilidade ao risco, nomeadamente na passagem pelas escadas da organização e na utilização do espaço exterior. Nos momentos de atividade ou de propostas educativas procurei, também, fazê-lo em diferentes momentos, quer no tempo de acolhimento, quer no tempo de sala no período da manhã e no tempo de brincadeira no exterior.

Para além dos momentos e espaços explorados, procurei proporcionar às crianças o contacto com materiais diversificados, permitindo-lhes a exploração e utilização de objetos do quotidiano (p.e., escovas de dentes, pratos de papel, papel de alumínio), de materiais de apoio à atividade motora (p.e., arcos, bolas, pinos e blocos), de materiais de desgaste e de pintura (p.e., papel, cartolina, cartão, papel celofane, tintas, pincéis e esponjas) e, ainda, a exploração de materiais reutilizáveis (p.e. rolos de papel higiénico, caixas de cereais e caixas de ovos).

De seguida apresento uma tabela na qual, de forma sucinta, exponho o trabalho desenvolvido com as crianças, bem como a forma como foi feito, com que objetivos e as expectativas que tinha na intervenção com o grupo de crianças, evidenciando de uma forma explícita a concretização das intenções para a ação e a forma como foram tidos em conta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, nomeadamente a noção do desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, a conceção da criança como sujeito do seu processo educativo, a capacidade de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber.

Tabela 1

Questões orientadoras sobre a prática

O que fiz?	Como fiz?	Para quê?	O que esperava?
Promovi o desenvolvimento da autoestima das crianças	- Valorizei a participação e iniciativa de cada criança	Desenvolver o sentido de segurança e autoestima	Iniciativas espontâneas e confiantes
Promovi atitudes de pesquisa, a curiosidade e o desejo por aprender	- Fomentei o questionamento; - Formulação de hipóteses; - Pesquisa em livros; - Pesquisa no computador;	Promover o interesse pelo mundo que as rodeia; Permitir o contacto com a metodologia científica; Desenvolver competências de investigação;	Manifestações de interesse pelo conhecimento do mundo físico, natural e social
Contei e dinamizei histórias para as crianças	- Contagem de histórias, com recurso a livros e ao computador	Desenvolver a compreensão oral; Desenvolver a comunicação; Promover o interesse pelos livros e leitura.	Manifestações de interesse pelos livros e pela literatura infantil
Promovi a interação entre pares	- Propostas educativas a pares e pequenos grupos; - Dinamização de jogos cooperativos	Promover o desenvolvimento social	Interações positivas entre pares
Promovi a construção articulada do saber	- Propostas educativas articuladas no âmbito do projeto, por exemplo: Jogos de abordagem à escrita, atividades experimentais e musicais.	Desenvolver a aprendizagem holística; Desenvolver a aprendizagem através da brincadeira	Aprendizagens integradas e globalizantes, de vários domínios do saber
Promovi a participação	- Envolvimento das crianças nas fases da MTP; - Apresentação de descobertas realizadas na pesquisa; - Reuniões de discussão e partilha em grande grupo;	Promover a participação e a iniciativa em participar; Promover a partilha de opiniões e pontos de vista	Desenvolvimento da participação e da iniciativa em participar

Por fim, importa referir que existiu uma reflexão contínua sobre a minha própria prática, pensando sobre de que forma as propostas se adequaram ao grupo, a sua pertinência e aspetos que poderiam ser melhorados, sendo feita de forma constante uma avaliação da minha prática.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Apresento neste capítulo a investigação realizada no âmbito da PPS. Assim, explico de seguida a identificação e fundamentação da problemática e o roteiro ético e metodológico adotado no processo de investigação, apresento uma revisão de literatura sobre a problemática e termino, analisando e discutindo os dados recolhidos na investigação, tecendo algumas considerações.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No decorrer das primeiras semanas da PPS II, através das observação e interação com o grupo de crianças, verifiquei diferenças entre os níveis de participação das crianças em situações/momentos de grande grupo, este facto prendia-se, mais concretamente, com a existência de crianças que intervinham menos vezes e apresentavam pouca iniciativa para participar, permanecendo, a maior parte das vezes, em silêncio, dando lugar a que a participação decorresse, maioritariamente, de crianças *mais desinibidas*:

Neste momento de reunião (e em outros que tenho dinamizado até ao dia de hoje), verifiquei que existem crianças que têm mais iniciativa em participar, sendo os primeiros a responder ou colocando rapidamente o dedo no ar para lhes ser dada a palavra. No entanto, existem algumas crianças não participam tanto, sendo necessário encontrar algumas estratégias para que o façam. (excerto do registo diário nº27, dia 5 de novembro de 2018, Anexo C, p.110)

Identifiquei, na fase inicial do estágio, esta problemática numa altura coincidente com o início do projeto que realizei com o grupo. Neste sentido, sabendo que a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), é uma metodologia ativa e construtivista, que coloca a criança como agente no processo de investigação e que pressupõe a conceção da criança como um ser competente e capaz (Katz, Ruivo,

Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011) e que esta visão de criança tem impacto na participação das crianças nos contextos, originou o interesse de fazer investigação acerca do trabalho por projeto.

Esta problemática aliada ao interesse por aprofundar conhecimentos sobre a MTP, fez emergir curiosidade por entender melhor as questões da participação das crianças e do papel do educador, enquanto mediador da MTP e da participação das crianças.

Deste modo e tendo definida a problemática a investigar defini como objetivos da intervenção e da investigação: (i) identificar e analisar estratégias implementadas na MTP que contribuem para o desenvolvimento da participação das crianças no processo de aprendizagem do grupo; (ii) identificar possíveis alterações nos níveis de participação das crianças, durante e após a implementação da MTP; (iii) analisar as perspetivas da Educadora Cooperante e dos Encarregados de Educação sobre o contributo da MTP na participação das crianças.

4.2. Revisão da literatura

No presente capítulo apresento uma revisão de literatura atual e pertinente, com base em referenciais teóricos e estudos recentes, sobre a problemática, nomeadamente: a participação em Educação Pré-Escolar, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), fazendo uma relação com a participação, e, por fim, o papel do educador na promoção da participação.

4.2.1. A Participação em Educação Pré Escolar

O termo participação é descrito na Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) como um direito de todas as crianças, que remete para o exercício de cidadania plena das mesmas, que pode assumir contornos diferentes do exercício de cidadania dos adultos.

Segundo Hammarberg (1990, citado por Sores 2005), os direitos de participação implicam considerar uma ideia de infância ativa, na qual são assegurados os direitos civis e políticos, que concedem à criança o direito a ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu favor. Estes devem compreender ações públicas das crianças que impliquem os seus pontos de vista.

A participação das crianças, apresenta, deste modo, um meio *emancipatório e radical* para a alteração da concepção de cidadania, que compreenda a criança como um agente social, ativo na sociedade e, por consequência, na formação da sua identidade pessoal, social e política (Tomás & Fernandes, 2013).

Vasconcelos (2007) defende que é no jardim de infância que as crianças têm as suas primeiras experiências de cidadania, aprendendo a viver em grupo, trabalhar com os outros, fazendo uma gestão dos problemas de forma participativa. Este é o contexto que deve formar a criança a nível pessoal e social, formando o seu sentido ético, para a preparação de uma prática de cidadania baseada no respeito e no reconhecimento de igualdade de oportunidades para si e para todos os seus pares, valorizando a voz e opinião de todos (Niza, 2000; Vasconcelos 2007).

Segundo Agostinho (2015), as crianças, enquanto atores com conhecimentos e com voz ativa, utilizam a sua expressão para participar nos seus contextos e, quando existem agentes interessados em ouvir os seus contributos, estas têm a capacidade de influenciar a formação e renovação dos contextos em que participam.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que em educação pré-escolar as crianças são convocadas a participar de forma ativa na planificação das suas aprendizagens, existindo a construção articulada de um currículo e a concepção de espaços centradas nas características das crianças, individuais e de grupo.

Assim, assegurar à criança o exercício do direito à participação significa concebê-la como o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de ser escutada e de participar ativamente na tomada de decisões relacionadas com o seu processo educativo, “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Importa, então, que a participação das crianças seja pensada de forma séria e válida, existindo a partilha de poder entre o educador e a criança (Freire, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Pensar em espaços pedagógicos promotores da participação requer que nas suas dinâmicas com as crianças, os adultos não exerçam qualquer tipo de manipulação ou coação, requer que sejam considerados aspetos como a idade, o género, classe social, entre outros, de forma a promover a compreensão das diversas *linguagens de infância*, ou seja, a forma como cada criança pensa e se expressa de acordo com os seus contextos, e requer, ainda, que as crianças se sintam capazes de

participar, sendo fulcral a promoção de momentos de reflexão, discussão e negociação (Tomás, 2007a e 2011).

Freire (1991) acrescenta que é fundamental que as relações estabelecidas entre o educador e as crianças sejam avaliadas, incluindo inclusive as crianças neste processo, de forma a entender se as relações e interações estão a ser facilitadoras da participação ativa das crianças.

Sobre este assunto, Dewey (1998) afirma que o educador é responsável por conhecer todas as crianças, bem como os seus interesses, de modo a conceber uma organização de um ambiente educativo em que cada criança tenha oportunidade de contribuir com algo, participando ativamente e tendo experiências em que assume o controlo e responsabilidade sobre algo.

Considerando, também, estudos realizados no âmbito da participação, Soares (2005) no seu estudo vem reafirmar alguns pressupostos já conhecidos, nomeadamente de que as práticas pedagógicas e metodologias que promovam a participação exigem a construção de uma imagem de criança como sujeito ativo de direitos.

A mesma autora refere que foi possível constatar no seu estudo que as práticas participativas se traduziram na possibilidade de construção de conhecimento das crianças acerca dos seus mundos sociais e culturais.

Outro estudo sobre a participação, de Rocha (2018) torna claro, através dos seus resultados, que o ambiente educativo pensado e organizado em função dos interesses das crianças e em cooperação com as mesmas, confere-lhes uma oportunidade de tomar decisões e participar ativamente nas vivências da sala.

Em conclusão, importa reforçar a ideia de Tomás e Fernandes (2013) de que “a participação das crianças não obedece a lógicas de demonstração mas sim a lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento” (p.214).

4.2.2. A Metodologia de Trabalho por Projeto

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), segundo Castro e Ricardo (2002) resulta de um movimento progressista da educação, no seguimento das conceções e perspetivas de John Dewey. Este movimento de educação defende: “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a

educação a objetivos pragmáticos e práticos; e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (idem, p.9).

A MTP é uma metodologia ativa e construtivista, que coloca a criança como agente no processo de investigação (Vasconcelos, 2011b). Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), corroboram esta ideia, defendendo que a “pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (p.133).

Segundo Gambôa (2011), “O Trabalho de Projeto . . . é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação.” (p.50).

Por partir do interesse das crianças, a MTP, promove, nas crianças, a motivação, a autonomia, o envolvimento e, principalmente, a participação nos projetos, fazendo parte do papel do educador aspectos como: estimular o desejo de aprender, promover a aprendizagem em cooperação, a aprendizagem integrada e a aprendizagem partilhada e envolver as crianças nos diversos momentos da MTP (Rangel & Gonçalves, 2010; Vasconcelos, 2011b).

Castro e Ricardo (2002), defendem que se trabalha por projeto com crianças de forma a desenvolver competências sociais, como por exemplo, a gestão de conflitos, o trabalho cooperativo e a tomada de decisões, para aprender fazendo, fazendo uma ligação entre a teoria e a prática, para aprender e desenvolver múltiplas capacidades e para aprender a resolução de problemas, partindo do que as rodeia.

Esta forma de trabalho emerge como uma oportunidade de participação para todas as crianças e implica necessariamente o envolvimento das mesmas. Nesta metodologia é desenvolvido um trabalho de pesquisa apoiada, com o objetivo de resolver um problema de forma colaborativa, com a participação ativa das crianças em todo o processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Silva, 2011).

Segundo Vasconcelos (2011b), a MTP está dividida em quatro fases: **(i) definição do problema;** **(ii) planificação e desenvolvimento do trabalho;** **(iii) execução;** e **(iv) divulgação/avaliação**. Esta organização sequencial das fases de um projeto é uma forma de auxiliar o educador de infância a estimular e suscitar o interesse e o esforço das crianças no estudo/investigação que estão a realizar ao longo do período de realização do mesmo (Katz & Chard, 2009).

Na **primeira fase (i)**, é definido o tópico a investigar. Nesta fase existe também uma partilha de saberes que as crianças já possuem sobre o assunto, podendo ser

realizadas teias com esses conhecimentos e também acerca do que pretendem descobrir (Vasconcelos, 2011a, 2011b).

Na **segunda fase (ii)**, é realizada a planificação do trabalho a desenvolver ao longo do projeto, de forma flexível, permitindo eventuais desvios, com base nos interesses das crianças. É feita a organização temporal do desenvolvimento do trabalho, realizando uma previsão do que será executado a longo do projeto (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011b). Incluir as crianças nestas fases, participando, desde a definição do que já sabem, à tomada de decisões acerca do que querem descobrir e à planificação do que vão fazer permite que o grupo trabalhe em conjunto e cooperação com um objetivo comum, negociando e articulando a opinião das várias crianças (Rangel & Gonçalves, 2010). Todos os momentos de planeamento do trabalho a desenvolver, realizados conjuntamente com as crianças, são oportunidades destas participarem, tomando decisões sobre o que fazer, como fazer e com quem fazer (Rangel & Gonçalves, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A propósito do planeamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2011) afirmam que o educador deve incluir as crianças na planificação e avaliação, recorrendo à negociação para que exista uma “participação guiada . . . na codefinição da planificação curricular” (p.33). Ao planificar com a criança, o educador dá-lhe oportunidade para se escutar, definindo intencionalidades, propósitos e tomando decisões, existindo uma aprendizagem nestes processos (Folque, 2014).

Quanto à **terceira fase (iii)**, esta consiste no período em que são realizadas pesquisas e atividades que permitem encontrar respostas para o que as crianças desejam descobrir. Nesta fase, as crianças, com o apoio dos adultos, pesquisam, selecionam e registam informações relevantes para o processo de descoberta e aprendizagem (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011b), nesta fase as crianças trabalham realizam o que foi planeado, executando as tarefas que foram distribuídas por cada um. Ao serem atribuídas tarefas e funções às crianças, estas assumem uma responsabilidade perante os seus pares e tornam-se sujeitos ativos num processo coletivo de aprendizagem (Vasconcelos, 2011a).

Uma das ações centrais da MTP é a investigação. Numa atitude de pesquisa, com o intuito de resolver um problema, a criança, a sua vida, os seus interesses e experiências implicam-se diretamente. Não é possível conceber a MTP e o processo de investigação decorrente dos projetos sem a participação das crianças. Este é um

processo colaborativo e participativo, entre crianças e o educador, no qual o educador assume um papel de mediador das participações das crianças, apoiando a negociação entre elas, tentando, sempre quanto possível, atribuir às crianças o poder de tomar decisões (Gambôa, 2011; Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Tomás, 2007a).

Na **última fase (iv)**, é realizada a divulgação e avaliação do projeto, ou seja, expõem-se os trabalhos desenvolvidos, de uma forma visual, comunicam-se aprendizagens e partilham-se saberes com os outros. “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2011b, p.17). Nesta fase efetua-se a avaliação final do trabalho desenvolvido, ainda que ao longo do processo se avalie de forma contínua (Gambôa, 2011). Reflete-se, neste período, acerca do trabalho, da participação das crianças do grupo, da cooperação, das aprendizagens adquiridas e da qualidade da informação recolhida (Vasconcelos, 2011b). A avaliação, por si só, apresenta, também, uma oportunidade de participação das crianças, que contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e de formação pessoal e social das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). “Esta participação é uma condição de organização democrática do grupo, sendo também suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (idem, p.26).

Sendo os projetos uma abordagem de trabalho com o objetivo de dar resposta a interesses emergentes das crianças, deve existir um carácter flexível nos mesmos, de forma a que as crianças que não estão envolvidas num determinado projeto, caso se interessem pelo mesmo, se possam juntar ao grupo e participar nele diretamente. À medida que os projetos vão decorrendo num grupo, é relevante que exista uma comunicação acerca das aprendizagens e processos vividos às crianças que não estão envolvidas nos mesmos, proporcionando-lhes, também, a oportunidade de, mesmo não se juntando ao projeto, participar, contribuindo com as suas opiniões e pontos de vista (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

A duração dos projetos, pode ser diferente, dependendo da temática e do interesse que o grupo revela sobre a mesma. Sobre este assunto, Katz e Chard (2009), defendem que “os projetos tanto podem ser tarefas de curta duração, como manter uma sala de aula entusiasmada durante oito semanas ou mais” (p.131).

Rangel e Gonçalves (2010) destacam que o envolvimento das crianças na resolução de problemas que as próprias levantam permite que estas compreendam que é importante questionarem acerca do que as rodeia e que, com apoio, podem encontrar repostas para as suas dúvidas, para o que desperta o seu interesse. Este

envolvimento é também importante, na medida em que facilita a compreensão de que a função da aprendizagem (e da escola) é dar conhecer e compreender o mundo.

Neste mesmo sentido, Katz e Chard (2009) indicam que “um bom trabalho de projecto estimula as predisposições intelectuais, sociais e emocionais que podem contribuir para a capacidade de viver uma vida satisfatória - no presente e no futuro” (p.223). Quer isto dizer que, num trabalho de projeto, as crianças devem ser estimuladas a nível intelectual, social e emocional, de modo a experienciarem vivências significativas que contribuam para a sua vida, quer no período da infância, quer na idade adulta.

4.2.3. O papel do educador na promoção da participação

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que para desenvolver uma prática pedagógica promotora da participação é, também, “necessário organizar as várias dimensões da pedagogia - o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização dos grupos; as interações; a observação, planificação e avaliação; e as atividades e projetos que concretizam a co-construção das aprendizagens” (p.26). Neste sentido, esta deve ser feita de acordo com alguns critérios, nomeadamente: responsividade às características pessoais, sociais e culturais das crianças como meio para a cooperação numa pedagogia inclusiva e respeitantes das diversidades e identidades; organização flexível do espaço, no sentido de permitir à criança desenvolver capacidades de autonomia e colaboração através das suas brincadeiras e aprendizagens.

Quanto aos materiais pedagógicos, estes devem ser selecionados de forma a permitir “o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais . . . [e] o desenvolvimento da pertença participativa . . .” (idem, p.29).

Relativamente ao tempo pedagógico, o educador deve ter em conta o respeito pelos ritmos de cada criança, favorecendo a sua participação, bem-estar e aprendizagens, considerando os ritmos individuais, dos pequenos grupos e do grande grupo.

No que concerne à organização dos grupos, esta deve ser promotora da participação de uma forma individual, que permita à criança exercer influência na tomada de decisões e da participação em grupo, nos quais as interações e relações sejam basilares, cultivando o sentido de pertença e participação em comunidade.

Quanto às interações entre adultos e crianças, os mesmos autores referem que estas representam o eixo central de uma ação pedagógica participativa. Cabe ao educador mediar a agência da criança reconhecendo que a sua participação ativa depende das relações e interações pedagógicas estabelecidas.

Conforme indicam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nas suas interações o educador deve escutar e considerar as opiniões da criança, "garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo" (p.12). No mesmo sentido, Soares (2005), refere no seu estudo que as interações democráticas de qualidade são um aspeto central para a participação das crianças, isto, porque, num ambiente democrático existe oportunidade para que todas as crianças participem.

Sobre a observação, planificação e avaliação, o educador deve ter em consideração a criança como um sujeito ativo, com agência e com competência para participar enquanto cidadão nos seus vários contextos, familiar, escolar e social (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Tomás & Fernandes, 2013). Tomás e Fernandes (2013) indicam que "ao envolvermos as crianças na gestão do trabalho, podemos exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática" (p.208).

No que se relaciona com as atividades e projetos, uma prática pedagógica promotora da participação deve assentar no trabalho em parceria que educador e a criança estabelecem. Deste modo, "o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15). Conforme referem Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998):

Importa sobretudo que [o educador] se interrogue se está, de certo modo a "impor" a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto (e todos os educadores sabem que não é difícil conseguir a adesão das crianças) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente a decisão de desenvolver o projeto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar (p.102).

Na sua atitude, o educador deve procurar criar condições para motivar as crianças a participar e aprender, sem agir de forma manipuladora. O papel do educador é, essencialmente, criar oportunidades para que as crianças construam o seu próprio conhecimento.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A investigação que realizei é de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que o objetivo é procurar compreender, através da recolha e análise de dados qualitativos e descritivos, os fenómenos no seu contexto natural. No mesmo sentido, seguiu-se uma investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002, 2004; Alarcão, 2001), com vista a analisar a própria ação educativa e o contexto direto de forma crítica, requerendo simplicidade no plano da investigação e avaliação/análise dos resultados, conforme refere Ponte (2002), trata-se de uma investigação sobre nós mesmos.

No fundo, trata-se, conforme refere Alarcão (2001), de um investigador em íntima relação com a sua função de professor, que analisa a sua ação educativa com vista a refletir sobre a sua prática quotidiana, pensando e repensando acerca das suas decisões educativas.

Neste processo o investigador traça um plano de ação (Anexo F) para pôr em prática as suas estratégias e, posteriormente, analisá-las (Alarcão, 2001; Ponte, 2002; Ponte, 2004). O plano de ação que tracei, consistiu num conjunto de estratégias, centradas na promoção da participação, baseando as minhas intervenções, em propostas pedagógicas que me permitissem recolher informação acerca das estratégias que fui aplicando, considerando sempre os interesses emergentes das crianças.

Deste modo, defini como questões da investigação as seguintes: (i) Que estratégias contribuem para o desenvolvimento da participação das crianças no processo de aprendizagem? (ii) Como a Educadora Cooperante perspetiva a MTP e os seus contributos na participação de cada criança no grupo?; (iii) Como os Encarregados de Educação perspetivam o trabalho por projeto e o seu contributo para a participação dos seus filhos no grupo?.

Para a recolha de dados selecionei técnicas e instrumentos que contribuíram para analisar e conhecer as percepções da educadora cooperante, dos pais e o comportamento das crianças, nomeadamente: a observação participante (Fine & Glassner, 1979), quer nos momentos em que dinamizei propostas com o grupo, quer nas suas explorações livres e espontâneas, assumindo a liderança do grupo, ainda que sempre com a preocupação de que a minha participação fosse positiva.

Ademais, da observação, realizei registos escritos das observações e das verbalizações das crianças (Parente, 2014) em notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994), de forma a poder, mais tarde recorrer a estes para a sua análise (Anexo C).

Outra técnica utilizada foi o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 1992), que visa a recolha de informações e/ou opiniões pessoais sobre um determinado assunto, através de um conjunto de questões. Neste caso, inquérito por questionário foi entregue a todos os encarregados de educação (Anexo G), de forma a analisar as suas perspetivas acerca da MTP, da participação das crianças e sobre eventuais melhorias, tendo sido devolvidos apenas onze questionários respondidos.

Por fim, outra forma de recolha de dados foi um registo reflexivo da educadora cooperante acerca da MTP e da participação (Anexo H). No entanto, a técnica que tinha previsto utilizar para a recolha destes dados era a entrevista, esta é uma técnica de recolha de dados, baseada no diálogo entre dois interlocutores, que segundo Carmo e Ferreira (2008) tem como centro a interação direta. Devido a constrangimentos por parte do contexto socioeducativo, o inquérito não foi respondido presencialmente, deixando, assim, de ser considerado uma entrevista. Isto, porque não existiu uma conversa intencional entre mim e a Educadora Cooperante, para a recolha das informações sobre as suas conceções, como pressuposto numa entrevista (Bogdan & Biklen, 2013).

Para analisar os dados, optei por realizar a análise de conteúdo, que é uma técnica que consiste na análise de dados qualitativos, desde entrevistas a registos de observação, que pressupõe a classificação/categorização do material escrito recolhido (Silva & Fossá, 2013; Vala, 1986; Yin, 1994). Esta técnica permitiu analisar de forma sistemática informações contidas nos registos de observação, nos questionários aos encarregados de educação e no registo reflexivo da educadora cooperante, categorizando-os de forma a facilitar a sua compreensão.

Definida a técnica a utilizar para a análise dos registos de observação que realizei, foi necessário definir a forma como seria feita a categorização das informações recolhidas. Segundo Vala (1986), a categorização de dados pode ser feita, quer à *priori*, quer à *posteriori*, sendo que optei por fazê-lo à *posteriori*, ainda que tenha concebido algumas ideias para a definição das categorias à *priori*, com base em algumas das estratégias definidas para a intervenção. Assim, defini uma matriz categorial (cf. Anexo I) para cada assunto em análise, emergindo estas categorias a partir de uma *leitura flutuante* (Silva & Fossá, 2013) do material escrito recolhido e do

plano e intervenção para a investigação. O passo seguinte, foi o de selecionar unidades de registo relevantes para a análise, e categorizá-las (cf. Anexo J) mediante a matriz anteriormente definida. Por fim, foram analisados os dados organizados por categorias, através de um processo indutivo, com o objetivo de os analisar de forma a compreendê-los, sem perder sua forma original, ou seja, como foram registados (Silva e Fossá, 2013; Yin, 1994).

Dado o curto espaço de tempo existente para a realização da investigação, apesar de todas as crianças participarem em todas as propostas dinamizadas por mim, optei por escolher apenas quatro crianças, a B, o G, a MC e o MF, sendo que as que foram selecionadas faziam parte do grupo de crianças que participavam com pouca frequência e que demonstravam menos iniciativa em participar, no momento em que iniciei a investigação.

No que se relaciona com o roteiro ético da investigação, considerei absolutamente indispensável garantir o respeito pela confidencialidade e privacidade de todos os intervenientes, referindo-me a estes através de códigos, e outros princípios éticos (APEI, 2011; Tomás, 2011), ainda que não tenham sido contemplados ou seguidos todos os princípios na íntegra (cf. Anexo K).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Conforme refere Tomás (2007b, p.204) “Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais”. Esta promoção da participação apresentada pela a autora relaciona-se, precisamente, com o que procurei fazer ao longo da minha intervenção com o grupo de crianças e do processo de investigação.

Assim, tendo definido como questões da investigação: (i) Que estratégias contribuem para o desenvolvimento da participação das crianças no processo de aprendizagem? (ii) Como a Educadora Cooperante perspetiva a MTP e os seus contributos na participação de cada criança no grupo?; (iii) Como os Encarregados de Educação perspetivam o trabalho por projeto e o seu contributo para a participação dos seus filhos no grupo?; neste capítulo, procurarei responder a estas questões, tentando, desta forma, alcançar os objetivos traçados para a investigação.

De forma a contribuir para uma melhoria no que se relaciona com as diferenças de participação das crianças, mais concretamente com as crianças que intervinham pouco, dando lugar à participação das crianças *mais desinibidas*, defini e analisei um conjunto de estratégias que visavam: promover a participação em pequenos grupos, promover a participação no grande grupo e incentivar e valorizar a participação das crianças.

Neste sentido, as estratégias que defini relacionaram-se com o seguinte:

- (i) Atribuir responsabilidades a todas as crianças no pequeno grupo e grande grupo, através da tomada de decisões;
- (ii) Solicitar a participação a cada criança no grande grupo;
- (iii) Proporcionar igualdade de oportunidade na participação das crianças;
- (iv) Dar *feedback* positivo da participação das crianças e agradecer as suas intervenções, incentivando à participação.

Assim, de seguida serão analisadas as estratégias implementadas e, posteriormente, serão analisadas as conceções da educadora cooperante (EC) e dos encarregados de educação (EE), acerca da MTP, do seu contributo para a aprendizagem e participação das crianças e do processo vivido pelas crianças com a MTP, confrontando com os resultados obtidos.

Estratégias

No que respeita à **estratégia (i), de atribuir responsabilidades a todas as crianças no pequeno grupo e grande grupo, através da tomada de decisões**, esta foi implementada no sentido de permitir que todas as crianças, estando incluídas num pequeno grupo, assumissem uma responsabilidade, envolvendo-se no trabalho a desenvolver no projeto e participando ativamente em pequeno e grande grupo, seguindo a ideia defendida por Dewey (1989), de que as experiências em que a criança assume o controlo e responsabilidade sobre algo contribuem para a sua participação ativa, acrescentando Vasconcelos (2011a), que estas experiências contribuem, ainda, para o processo coletivo de aprendizagem.

Com a implementação desta estratégia, a B, o G, a MC e o MF participaram ativamente, em dois momentos (tabela J1, *assume responsabilidades no grupo, tomando decisões; assume responsabilidades no grupo apresentando conhecimentos*), assumindo responsabilidade no seu pequeno grupo e,

posteriormente no grande grupo. As crianças escolheram uma temática do seu interesse dentro do tema do projeto, passando a pertencer a um pequeno grupo de trabalho. No seguimento das pesquisas enquadradas no projeto de aprendizagem, cada criança tomou decisões acerca da descoberta que realizou e que gostaria de representar em desenho, assumindo a responsabilidade de fazer a representação para incluir num cartaz e a de, posteriormente, apresentar essa aprendizagem ao grande grupo num momento de reunião.

Foi possível constatar a participação ativa das crianças, por exemplo na tomada de decisões, tais como “. . .para a pesquisa a B optou por utilizar apenas livros . . . escolheu desenhar os planetas que não têm anéis” e “O MF disse que queria desenhar a parte de baixo do foguetão com o fogo para explicar aos amigos que os foguetões geram gases. . .” (tabela J1, *assume responsabilidades no grupo, tomando decisões*, p.279) e nos momentos de apresentação das aprendizagens em que “. . . O G apresentou ao grande grupo a resposta à pergunta “porque é que às vezes não vemos a lua no céu?” e “. . . A MC apresentou o seu desenho e a descoberta de que os primeiros animais a andar de foguetão foram o cão e o chimpanzé.” (tabela J1, *assume responsabilidades no grupo*, p.280).

Quanto à **estratégia (ii), de solicitar a participação a cada criança no grande grupo**, optei por em alguns momentos de grande grupo criar oportunidades de partilha, em que cada criança participasse. Nestes momentos procurei motivar as crianças para participar, evitando qualquer tipo de manipulação (Freire, 1996), fazendo entender que a participação de todas as crianças é importante e que todas podem partilhar livremente as suas opiniões e pontos de vista, dando liberdade para que, ainda assim, as crianças não participassem se não desejassem.

Estas situações aconteceram, essencialmente, nos momentos de planeamento e de avaliação do projeto, em que, individualmente, solicitei que cada criança que participasse, partilhando uma ideia, opinião, questão ou aprendizagem. Na concretização desta estratégia, a B, o G, a MC e o MF, entre todos, participaram ativamente quando solicitado, mais concretamente nove vezes, sendo exemplos desse tipo de participação as seguintes evidências: “No momento de reunião . . . pedi às crianças, uma a uma, que partilhassem o que tinham visto . . . ‘Vi as estrelas de noite’ (disse a B). . .”; “. . .reuni com o grupo de crianças no tapete no sentido de iniciar avaliação final do projeto e pedi a cada uma que indicasse uma aprendizagem realizada com o projeto . . . A Lua é sempre redonda (disse a MC) . . . Às vezes não

vemos a Lua, porque está em lua nova. (MF)” (tabela J1, *Participa quando solicitado*, p.281).

Relativamente à **estratégia (iii), de proporcionar igualdade de oportunidade na participação das crianças**, procurei, nos vários momentos de grande grupo mediar e gerir as participações espontâneas e por iniciativa própria das crianças, de forma a proporcionar igual oportunidade de participação a todas as crianças, sabendo que, como defendido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o educador tem a função de mediar a agência da criança, e que a sua participação depende das interações estabelecidas entre o adulto e as crianças.

Nos momentos de grande grupo, decorrentes, essencialmente, das partilhas resultantes das pesquisas ou de reuniões para tomada de decisões sobre o trabalho a desenvolver no projeto, as crianças tinham a possibilidade de participar espontaneamente e revelou-se relevante fazer esta mediação, no sentido em que algumas crianças permaneceram com o dedo no ar, para que lhes fosse dada a palavra em todas as oportunidades em que foi solicitada a participação das crianças. Caso não fosse feita essa mediação, as crianças que apenas mostravam pontualmente iniciativa em participar, possivelmente deixariam de participar.

Quanto à promoção de tempos equitativos de igualdade de oportunidade de participação e gestão da participação das crianças, uma vez que as crianças respeitavam a regra de colocar o dedo no ar e aguardar que lhes fosse dada a palavra, procurei nos momentos de grande grupo, conceder a palavra ao máximo de crianças que se “inscrevia” para participar, evitando que fosse uma única criança a partilhar as suas opiniões, ideias ou aprendizagens. Por vezes solicitei, inclusive, a crianças que já tinham participado que dessem oportunidade aos seus pares para participar. Em algumas situações, quando era dada a palavra pela primeira vez a uma criança que tinha o dedo no ar algumas das outras crianças não voltavam a inscrever-se na próxima oportunidade, sendo que, nesses casos procurei dirigir-me a essas crianças dizendo-lhes que tinham posto o dedo no ar e questionando se ainda gostariam de partilhar o que tinham pensado.

Nestas dinamizações, ao longo de todo o projeto, a B, o G, a MC e o MF participaram ativamente, realizaram mais concretamente vinte e quatro intervenções espontâneas, conforme indicam as seguintes evidências: “No fim da apresentação do pequeno grupo dos planetas coloquei questões às crianças acerca da apresentação e. . . a MC disse que existem oito planetas. . .” e “. . .realizei com o grupo a teia. . .” “O

que vamos fazer?”. . . as sugestões foram:. . . ‘Podemos procurar no computador.’ (MF). . .” (tabela J1, *participa espontaneamente*, p.281 e 282).

Por fim, quanto à **estratégia (iv), de dar *feedback* positivo da participação das crianças e agradecer as suas intervenções, incentivando à participação**, sabendo que a motivação é um fator importante para que ocorram participações das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que cabe ao educador encontrar meios para motivar e incentivar a participação ativa das crianças (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998), procurei ao longo da dinamização das propostas educativas e reuniões em grupo, decorrentes do projeto, incentivar e valorizar a participação das crianças através de *feedbacks* positivos e agradecimentos às suas participações. Apesar de o ter feito tanto nos momentos de trabalho, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, não foi possível recolher dados que fossem conclusivos da participação das crianças nas dinâmicas que ocorreram em pequenos grupos por consequência dos *feedbacks* positivos que receberam e que tinham como objetivo reconhecer e valorizar as suas produções. No entanto, verifiquei que nos momentos de grande grupo, a B, o G, a MC e o MF participaram seis vezes, após ter sido dado um *feedback* positivo ou ter feito um agradecimento às suas participações. Esta participação é visível nas seguintes evidências: “No fim da apresentação coloquei questões às crianças acerca da mesma e sempre que alguma criança partilhava o que aprendeu com a apresentação dos seus pares, procurei apreciar, comentar, levantar questões, bem como incentivar outras crianças a procederem de igual modo. Inicialmente algumas crianças estavam mais inibidas, mas à medida que fui dando *feedback*, pareceu-me ter contribuído para a existência de maior número de participações, solicitadas e por iniciativa própria, por parte das crianças. . . . o MF indicou os nomes dos planetas . . . a MC disse os nomes dos planetas que têm anéis . . . G disse os materiais que compõem os anéis” e “Agradei ao G o facto de ter trazido um livro de casa e de ter contado a história comigo aos seus pares, incentivando as crianças a trazer materiais que considerassem pertinentes para o projeto . . . Hoje [dia seguinte ao G trazer o seu livro] o MF trouxe um livro acerca do espaço e do universo e indicou que gostaria de o apresentar aos seus amigos e que o queria emprestar para os pequenos grupos fazerem as pesquisas.” (tabela J1, *participa depois de receber feedback positivo*, p.282).

Conceções da educadora cooperante

Partindo de uma contextualização acerca da **abordagem metodológica da educadora cooperante**, destaco que no que se relaciona com a sua prática pedagógica a educadora afirma utilizar a MTP e indica como referenciais teóricos documentos do Ministério de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian (Vasconcelos, 2011b; Katz & Chard, 2009).

No que se relaciona com as **conceções sobre a MTP**, a EC realça aspetos como o carácter da MTP, enquanto metodologia centrada na resolução de problemas, que integra a planificação de forma cooperada com as crianças, em que as crianças vivenciam processos de pesquisa e investigação conciliados com a comunicação e partilha de aprendizagens. A EC refere, ainda, que algumas das potencialidades da MTP são a motivação e interesse que promove nas crianças e os conhecimentos que são adquiridos de forma a permitir que as crianças compreendam o mundo que as rodeia, à semelhança do que é defendido por Rangel e Gonçalves (2010), que indicam que a MTP promove, nas crianças, a motivação, a autonomia, o envolvimento e, principalmente, a participação.

Na sua **perceção sobre as estratégias por mim implementadas**, a EC considera ter havido alterações na participação das crianças, visíveis nas abordagens com as famílias em casa, nas partilhas com o grupo, decorrentes das pesquisas, nas vivências democráticas das crianças, ao ter originado interações positivas entre si, aumento da autonomia e, por fim, maior iniciativa à participação que apresentaram ao longo da implementação do projeto e das estratégias.

Das suas percepções, destaco o facto de a EC considerar que a possibilidade de as crianças pesquisarem e “. . . depois partilharem individualmente ao grande grupo o que descobriram.” (tabela J2, *partilhas com o grupo*, p.285), contribuiu para a alterações na participação das crianças, de uma forma positiva, convergindo com a análise que faço da estratégia de atribuir responsabilidades a todas as crianças no pequeno grupo.

Por fim, a EC salienta como estratégias promotoras da participação positiva a organização do grupo, destacando “a divisão do grupo em pequenos grupos” (tabela J2, *organização do grupo*, p.285), as escolhas livres e a comunicação. Considero que esta perceção da EC relativamente às estratégias por mim implementadas, em confronto com os resultados, já apresentados, decorrentes da implementação da

estratégia (i), de atribuir responsabilidades a todas as crianças no pequeno grupo e grande grupo, através da tomada de decisões, vem validar a pertinência desta estratégia como uma estratégia promotora da participação das crianças no seu processo de aprendizagem.

Concepções dos/as encarregados/as de educação

No que respeita ao **acompanhamento dos projetos dos educandos**, por parte dos encarregados de educação, a maioria afirma fazer esse acompanhamento e apenas um EE indica fazê-lo apenas por vezes “Apenas quando necessário. . .” (tabela J3, *Acompanha os projetos por vezes*, p.286).

Quanto às suas **concepções sobre a MTP**, alguns EE partilham a opinião de que esta metodologia promove a partilha, o interesse, a motivação, recorre-se da pesquisa e promove novas aprendizagens, ajudando “as crianças a desenvolver os seus conhecimentos. . .” (tabela J3, *aprendizagem*, p.286). Entre os EE inquiridos, apenas um considera que a MTP contribui para o trabalho em equipa e outro que esta metodologia permite desenvolver um trabalho organizado.

Confrontando as concepções dos EE com as da EC verifico algumas convergências, ambos consideram que a MTP promove a participação, o interesse e a motivação e que gera aprendizagens significativas através do envolvimento das crianças no processo de investigação e pesquisa. Estas concepções vão ao encontro das ideias defendidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que afirmam que a MTP é uma abordagem metodológica que proporciona oportunidades de participação, quando as crianças são envolvidas no trabalho, vivenciando processos de pesquisa apoiada.

Ainda no que se relaciona com as **concepções dos EE sobre o contributo da MTP para a aprendizagem**, todos concordaram que, efetivamente, esta abordagem contribuiu para as aprendizagens dos seus educandos.

Uma parte dos EE concorda que esta forma de trabalho contribui para uma maior consolidação das aprendizagens, permite às crianças fazer aplicações práticas das aprendizagens, permite uma “maior compreensão dos assuntos abordados” (tabela J3, *compreensão*, p.287), e promove convivências sociais positivas. Um EE refere que a MTP contribui para a aprendizagem realizada de forma lúdica e outro EE afirma, ainda, que esta abordagem se afasta do ensino tradicional.

Nas **concepções sobre a participação dos educandos no projeto desenvolvido pela estagiária**, todos os EE concordam que os seus educandos participaram ativamente no projeto que, com as crianças e equipa educativa, implementei.

Como exemplos desta participação, a maioria dos EE destacou as partilhas realizadas com a família, em casa, como um dos indicadores da participação ativa dos seus educandos: “. . .diariamente partilha connosco em casa as atividades e aprendizagens, destacando o que faz.” (tabela J3, *partilha com a família*, p.287). Uma parte dos EE enuncia como exemplos da participação o desenvolvimento da comunicação (“. . .desenvolveu a comunicação.”, tabela J3, *comunicação*, p.287) e o aumento do interesse e motivação (“Pelo entusiasmo e interesse dele.”, tabela J3, *motivação/interesse*, p.287). Alguns EE afirmam que os seus educandos participaram ativamente pelas evidências escritas e pelos trabalhos expostos que foram sendo partilhados na sala. Apenas um EE enuncia como exemplo da participação do seu educando a sua postura, encarando “o trabalho no projeto com grande responsabilidade” (tabela J3, *postura*, p.287).

Confrontando os aspetos referidos pelos EE que estão relacionados com o aumento do interesse e motivação dos seus educandos, parece-me que este maior interesse e motivação, que se traduz numa participação ativa das crianças, pode resultar, de acordo com o que referiram da **estratégia (iv)** de incentivo à participação através de *feedbacks* positivos e do agradecimento das intervenções das crianças. Também, o aspeto referido pelo último EE acerca da postura do seu educando (“Encara o trabalho no projeto com grande responsabilidade.”, tabela J3, p.287) me parece possível associar à implementação da **estratégia (i)** através da atribuição de responsabilidade no decorrer do projeto.

Por fim, no que concerne à **constatação de modificações na iniciativa de participação dos educandos**, a maioria dos EE inquiridos afirma ter identificado mudanças, no entanto três EE indicam não ter constatado muitas alterações.

Ainda assim, todos os EE apresentaram pelo menos um exemplo da participação dos seus educandos, tendo uma grande parte referido o facto de as crianças mostrarem vontade de contribuir pessoalmente para o projeto e de darem continuidade ao mesmo em casa, como exemplos da participação das crianças. Alguns EE concordam que a consolidação de aprendizagens e o interesse demonstrado pelos seus educandos são indicadores da sua participação ativa. Por

fim, um EE indica o desenvolvimento de competências pessoais e sociais “como a capacidade de escuta, reflexão, organização colaboração, partilha. . .” (tabela J3, *desenvolvimento de competências pessoais e sociais*, p.288) como uma evidência da participação do seu educando.

No que se relaciona com o que a EC afirmou acerca das alterações na participação das crianças, encontro uma relação direta com as evidências de participação dos educandos anteriormente apresentadas, havendo convergência na percepção de que existe uma participação ativa das crianças no projeto de aprendizagem, observável através do interesse das crianças ao abordar a temática com as famílias, desejando explorar aspetos relacionados com o projeto em casa e através do desenvolvimento de competências sociais através das vivências democráticas em grupo, no âmbito do projeto.

4.5. Considerações sobre a pesquisa

Feita a apresentação e discussão dos dados apresento de seguida a resposta às questões da investigação, retomando alguns aspetos da discussão anteriormente apresentada.

(i) Que estratégias contribuem para o desenvolvimento da participação das crianças no processo de aprendizagem?

Com base nos dados apresentados no tópico das estratégias e nas conceções da EC e dos EE, considero que as estratégias implementadas terão contribuído positivamente para a participação das crianças, especificamente: **(i)** Atribuir responsabilidades a todas as crianças no pequeno grupo e grande grupo, através da tomada de decisões e **(iv)** Dar feedback positivo da participação das crianças e agradecer as suas intervenções, incentivando à participação.

Apesar de não ter sido observável através da análise e apresentação dos dados da EC e dos EE, aspetos relacionados com a estratégia **(iii)** de proporcional igualdade de oportunidades na participação das crianças, considero que, através dos resultados apresentados acerca das estratégias implementadas com as crianças, é possível afirmar essa estratégia se revelou ser promotora da participação ativa das crianças.

(ii) Como a Educadora Cooperante perspectiva a MTP e os seus contributos na participação de cada criança no grupo?

Recorrendo aos dados apresentados e discutidos com base nas reflexões da EC, apresento como perspectiva da EC acerca da MTP, a ideia de que esta metodologia promove a motivação e interesse e possibilita a aquisição de conhecimentos, através da resolução de problemas, em que as crianças vivenciam processos de pesquisa e investigação, planificando com o educador e comunicando as aprendizagens aos seus pares. Quanto ao contributo para a participação, A EC defende que esta metodologia promove a participação, autonomia e independência das crianças.

(iii) Como os Encarregados de Educação perspectivam o trabalho por projeto e o seu contributo para a participação dos seus filhos no grupo?

Com base na apresentação e discussão dos dados anteriormente realizada através dos questionários realizados aos EE, respondo à presente questão da investigação, afirmando que a perspectiva que os EE têm acerca da MTP é que esta promove a participação, o trabalho em equipa, o interesse e motivação, proporciona às crianças experiências de pesquisa e investigação e permite às crianças desenvolver aprendizagens. Quanto à perspectiva que os EE têm acerca do contributo da MTP para a participação das crianças, todos o consideram que, efetivamente a MTP contribui para a participação das crianças, referindo que esta é uma metodologia que permite uma maior participação ativa das crianças e, conseqüentemente, gera novas aprendizagens.

Concluindo, destaco destas considerações a perceção da EC e dos EE de que a MTP é uma metodologia que promove a participação ativa das crianças, por se envolverem diretamente no processo de investigação e pesquisa e, destaco ainda que as estratégias que promoveram a participação das crianças relacionaram-se com: atribuir responsabilidades a todas as crianças através da tomada de decisões, incentivar à participação através de *feedbacks* positivos sobre as suas intervenções e, por fim, considerar as características das crianças e, neste sentido, proporcionar igualdade de oportunidade na participação das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

No presente capítulo irei refletir acerca da construção da minha profissionalidade, enquanto Educadora de Infância, com base nos processos vividos ao longo da minha formação e experiências em PPS, tanto em creche, como em JI.

Terminadas estas experiências, reflito agora sobre a minha identidade profissional que está, ainda, numa fase inicial de construção. A identidade profissional corresponde a uma construção que se desenvolve pelas relações, interações e vivências com os contextos (Sarmiento, 2009), tendo sido os contextos das PPS, os únicos em que experienciei o papel de educadora de infância.

Em primeiro lugar, olhando para trás, para todo o percurso vivido nas situações da PPS, tanto em contexto de creche, como de JI, constato que estas experiências foram significativas para mim pela oportunidade de me integrar e participar ativamente nos contextos, que me foi dada pelas equipas educativas com quem tive o privilégio de trabalhar. Levo para a minha prática profissional o desejo de trabalhar positivamente em equipa, numa relação de parceria, com base no respeito, confiança e entreajuda, com o principal interesse de respeitar as crianças e as suas individualidades, agindo da forma mais adequada possível.

Em ambos os contextos a observação da relação adulto-criança estabelecida entre as educadoras cooperantes que me acompanharam e as crianças dos grupos com quem intervimos e a experiência que tive de desenvolver relações de proximidade, confiança e afetividade com estas crianças, fazem-me refletir sobre a importância de fomentar e construir este tipo de relações, ricas em afeto e baseadas no respeito, transmitindo-lhes segurança e confiança para se sentirem livres para explorar e interagir no meio em que estão. Estas foram relações que, eu própria, fui construindo com as crianças e que procurarei sempre construir, enquanto futura educadora.

No contexto de creche, ao trabalhar com crianças pequenas foi possível compreender melhor o que de forma teórica tinha sido abordado relativamente à importância do cuidar e do educar, uma vez que crianças pequenas ainda revelam alguma dependência do adulto, sendo necessário que, na maior parte das vezes, exista o apoio do mesmo em cuidados como a alimentação, a higiene, o calçar, o assoar, e todos estes momentos de cuidado são, também eles, oportunidades para estabelecer uma relação de proximidade e de educar. Neste contexto compreendi de forma prática como as ações de educar e cuidar são indissociáveis. Pois tal como

defendido por Portugal (2011), só é possível existir desenvolvimento e aprendizagem se o adulto garantir que as crianças vivam num ambiente de bem estar físico, social e emocional e que todas as suas necessidades sejam satisfeitas.

A rotina e a importância da mesma, foi algo de que nestes processos me apercebi, ainda que já tivesse o conhecimento teórico, foi possível vivenciá-lo. Assim, considero que, ainda que seja um desafio, enquanto educadora de infância, será sempre uma preocupação conseguir articular o melhor possível a dinâmica de uma sala e de um grupo com as famílias, de forma a que as crianças possam experimentar o mínimo de mudanças e desencontros no que respeita aos momentos da rotina, quer em casa, quer na creche ou no JI.

Foi através do contacto com os grupos de crianças e com as propostas que lhes fui trazendo que entendi a importância de observar e ouvir as crianças, conhecê-las, conhecer os seus interesses e, não só planear a ação, mas também organizar e pensar o ambiente educativo em torno das suas características e interesses, sabendo que dessa forma as crianças se envolverão mais com o que as rodeia e com as propostas que são trazidas por mim. Esta escuta das crianças só é possível se forem consideradas como atores sociais competentes, valorizando a sua voz, a sua participação ativa e o seu papel influente nos contextos em que age. Especialmente no contexto de JI, esta foi uma conceção e noção que desenvolvi e que considero ser crucial para uma prática pedagógica de qualidade, independentemente da idade das crianças.

Da PPS em JI destaco a minha experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), apesar de não ter sido a primeira vez que contactei com esta metodologia, a experiência de gerir e mediar um projeto de aprendizagem sozinha com um grupo de crianças, levou-me a refletir acerca da importância de recorrer a metodologias participativas, em que as crianças tenham um papel ativo na sua aprendizagem. Foi através desta experiência que entendi a forma como as aprendizagens se tornam mais significativas quando partem do interesse das crianças e quando as crianças participam no processo de investigação. A MTP “não é, nem nunca poderá ser . . . uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26), ainda assim, esta será certamente uma metodologia que irei considerar na minha prática pedagógica.

Sobre as experiências que desenvolvi nas PPS tive a oportunidade de construir um portefólio individual com uma criança em cada contexto. Considero que esta forma

de avaliação e relato de experiências e vivências que espelham o desenvolvimento e aprendizagens é uma das formas, se não a forma, mais adequada de avaliar crianças, especialmente pela percepção que é possível ter da evolução da criança e dos processos que esta vivencia e da participação partilhada entre o adulto e a própria criança na construção do mesmo, não limitando a avaliação a listas de competências ou capacidades que as crianças têm ou não. Acredito que a elaborar este tipo de avaliação com um grupo de crianças completo e, não apenas com uma única criança, se apresentará como um desafio, por exigir o envolvimento de cada criança no seu processo de avaliação. Ainda assim, de futuro, ambiciono adotar esta forma de avaliação na minha prática pedagógica.

Por fim, no que diz respeito às experiências vividas nos processos de investigação no âmbito destes estágios, apesar de ter tido a oportunidade de aprofundar temáticas do meu interesse, compreendi a importância de uma forma constante, focar o olhar na minha própria prática, compreendendo de que forma esta é adequada e as reformulações necessárias para que seja o mais relevante possível para os grupos de crianças com quem terei a oportunidade de trabalhar.

Acredito que uma atitude reflexiva sobre a ação pedagógica é um fator determinante na qualidade da mesma. Antes de iniciar a minha experiência como educadora de infância tive oportunidade de trabalhar diretamente com crianças no papel de auxiliar de educação, durante dois anos, em três contextos educativos diferentes e recordando essas experiências, compreendo a importância de refletir acerca da ação pedagógica, especialmente por ter agido em contextos em que essa atitude reflexiva não era adotada por parte das educadoras de infância. Ao comparar essas experiências reconheço que esta atitude reflexiva é o que distingue uma prática pedagógica centrada nas crianças de uma prática pedagógica centrada num currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este percurso, reflito agora sobre as aprendizagens realizadas ao longo destes dois semestres, com as vivências nos contextos da PPS, tanto em creche como em JI, que em muito influenciaram e influenciarão a minha prática pedagógica enquanto educadora.

Todas as interações decorrentes das PPS, quer com as crianças, quer com a equipa educativa, quer com as famílias foram algo marcante e significativo do meu processo de aprendizagem. Neste percurso aprendi (e continuarei a aprender enquanto educadora de infância) a saber agir com as crianças, saber trabalhar com uma equipa de forma cooperada e num clima de confiança, saber ouvir os pais e interagir com eles numa relação positiva e de parceria. Estas aprendizagens decorrentes das interações foram um aspeto crucial no início da construção da minha identidade profissional e na compreensão da importância de todas as relações que estabelecem nos contextos socioeducativos.

No meu percurso da PPS, ao ter tido a oportunidade de observar, de planificar e de intervir realizando propostas pensadas, especialmente para os grupos de crianças com quem tive o prazer de trabalhar foram processos que me fizeram experimentar e vivenciar o papel de educadora de infância. Gerir sozinha um grupo de crianças, em simultâneo com a dinamização de uma proposta educativa e com a observação atenta do grupo para discernir e refletir acerca da pertinência da minha ação e a necessidade de agir perante algum imprevisto, foram algumas das capacidades que comecei a desenvolver nas minhas experiências em PPS.

Esta observação atenta e reflexão foram dois aspetos que desenvolvi de uma forma muito significativa e que considero terem sido fulcrais nas minhas experiências em PPS e que considero que o serão, de futuro, enquanto educadora. A reflexão, de forma constante, durante este percurso foi aquilo que me fez permanecer focada e tomar as melhores decisões possíveis em benefício das crianças com quem intervim.

Neste sentido, realço a importância do processo investigativo, tanto no contexto de creche, como no contexto de jardim de infância. As investigações realizadas nestes últimos semestres permitiram-me compreender a importância das interações sociais, mesmo entre crianças pequenas e identificar um conjunto de estratégias promotoras de interações positivas e de vivências democráticas e, também, compreender a importância da participação ativa das crianças, assente na

conceção destas enquanto atores participativos na sociedade, com o direito a ser consultados e ouvidos, com o direito a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e com o direito a tomar decisões em seu favor (Soares, 2005; Tomás, 2007b) e a identificar um conjunto de estratégias que promovem a participação de crianças nos contextos socioeducativos.

Fazendo uma retrospectiva deste percurso e mantendo em mente período em que vivi a profissão de auxiliar de educação, vejo que este percurso, toda a dedicação e todo esforço nele empenhado não foram em vão. Considero que o que ambicionei, desde muito cedo (enquanto criança pequena que admirava a sua educadora de infância), tem agora um peso e um significado que nunca antes teve. Chegar ao fim deste percurso de formação, rever e relembrar as aprendizagens realizadas não só nos contextos da PPS, mas em todo o percurso académico, faz-me valorizar ainda mais esta profissão e faz crescer em mim a vontade de a exercer de uma forma empenhada, consciente e orientada, sempre com o foco nas crianças e no seu bem estar.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2015). Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- Alarcão, I. (2001). Professor investigador. Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). Carta de Princípios para um 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.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, E. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), 153-174.
- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *Eduser: revista de educação*, 3(2), 17-26.
- Freire, P. (1991). Das relações entre a educadora e os educandos. In P. Freire. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.

- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39-46.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas*. Nova Iorque: Nações Unidas.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, (32), pp. 168-182.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, (4), 153-180.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas na creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 21-23.
- Rocha, A. S. (2018). *“Toda a gente deve ter opinião para fazer tudo” (Lucas, 5 anos): Garantir o direito de participação na prática profissional supervisionada*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://tinyurl.com/y47ve3nv>

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 2-14.
- Silva, I. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 118-132.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (Coords.). (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <https://tinyurl.com/y26wky5v>
- Tomás, C. (2007a). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <https://tinyurl.com/y5j8r2so>
- Tomás, C. (2007b). Participação não tem Idade: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, (78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e Ação Pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças, *educativa*, 16(2), 201-216.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME – DGIDC.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Documentos consultados:

Regulamento Interno de Jardim de Infância (2018), elaborado pela administração da organização.

Projeto Educativo, (2018-2021), elaborado pelas Diretoras dos estabelecimentos de infância da Fundação.

Projeto de Curricular da Organização (2018), elaborado pela Equipa Pedagógica da organização.

Projeto Curricular de Grupo (2018), elaborado pela Educadora Cooperante.