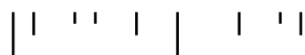


“EU QUERO FAZER UM DESENHO COM A  
L.P. E VOU FAZER FLOCOS DE NEVE”  
(M.R.): REPRESENTAÇÕES SOBRE A VOZ  
DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA-EM-  
PARTICIPAÇÃO

Mariana Martins Morgado

Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



“EU QUERO FAZER UM DESENHO COM A  
L.P. E VOU FAZER FLOCOS DE NEVE”  
(M.R.): REPRESENTAÇÕES SOBRE A VOZ  
DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA-EM-  
PARTICIPAÇÃO

Mariana Martins Morgado

Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Carina Rodrigues

**Júri**

Presidente: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Catarina Tomás

Arguente: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Dalila Lino

Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Doutora Carina Rodrigues

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## Agradecimentos

Nem sei por onde e como começar. Tem sido uma grande caminhada, que nem sempre foi fácil, com alguns altos e baixos, mas uma coisa é certa, esta profissão que escolhi, foi a que eu sempre, mas sempre quis!

Hoje, posso finalmente dizer que consegui alcançar aquele que foi e é o meu sonho, ser educadora de infância! Por isso, quero agradecer, neste espaço, àquelas pessoas que acompanharam o meu percurso de perto. Àquelas pessoas que apoiaram e me deram a mão tantas vezes, sendo alento e casa nos momentos que precisei, como também às pessoas que viveram comigo as minhas vitórias e sucessos, estando e querendo estar na fila da frente.

Começo pelos meus pais, um obrigada nunca chegará para vos agradecer tudo o que fazem por mim, todos os dias! Obrigada pela confiança que depositaram em mim e por me fazerem acreditar que ia conseguir. Mãe e Pai, vocês são casa, abrigo nos dias mais cinzentos e o meu colo favorito todos os dias! Criaram-me com valores que considero tão importantes e que considero fulcrais numa educadora de infância, que trabalha diariamente com crianças e famílias. Obrigada!

À minha mana, que desde sempre é um exemplo para mim, obrigada por me ensinares tanta coisa, parte do que eu sou hoje também é graças a ti! Obrigada por acompanhares de perto todos os meus sucessos, por amparares as minhas quedas e por teres sempre acreditado na tua *minimi*!

Aos meus três queridos sobrinhos, Manuel, António e Zé Pedro, a tia conseguiu! Obrigada pelos livros que vocês emprestaram à tia durante estes anos, por serem os meus cobaias favoritos, por ajudarem a testar as minhas ideias e por serem tão especiais! A tia vai continuar a comprar muitos livros, tanto para vos ler, como para partilhar com outras crianças, de maneira que também vai continuar a testar ideias convosco!

Ao Sami, que para além de meu cunhado, é meu amigo, atento, preocupado, um bom ouvinte, obrigada por teres acreditado sempre em mim e por gostares de festejar comigo os meus sucessos!

A ti André, que tens acompanhado tantos percursos pelos quais tenho passado até ser finalmente educadora de infância, obrigada! És o meu braço direito e esquerdo, obrigada por toda a tua ajuda em trabalhos manuais, recortes e colagens, ideias, por seres

também um bom ouvinte e cobaia quando preciso! Por estares sempre do meu lado e apoiares de perto todas as minhas conquistas e por me puxares para cima quando por vezes caio!

À minha família que acompanhou de perto todo este caminho, obrigada! Um beijinho às minhas avós que partiram antes de lhes dizer que já terminei.

Às minhas amigas mais próximas, já são muitos anos de amizade! Obrigada por estarem desse lado, por todo o apoio e motivação e por terem acreditado sempre em mim! A vossa amiga é oficialmente educadora de infância!

À tertúlia da ESELx, Ritinha, Rezinho, Sara e Joana, obrigada por tudo! O que seria deste mestrado sem a vossa amizade! Obrigada por toda a vossa ajuda, apoio, momentos de diversão e tantas partilhas! Construímos uma bela amizade e um belo grupo de colegas de profissão, que levo para a minha vida toda!

Aos meus/minhas amigos/as tertulianos/as, obrigada pelo vosso apoio e motivação, como por também acreditarem em mim!

A ti, Raquel, que partilhamos em comum o gosto pela literatura infantil, obrigada pela amizade, companhia nos estágios e nos transportes, e por teres estado lá, tanto nos dias mais cinzentos, como nos bons dias!

Às colegas da licenciatura e do mestrado, que partilharam momentos comigo, obrigada pelas conversas e apoio durante estes anos!

A todas as crianças e equipas de sala que tive a oportunidade de acompanhar, obrigada pelo que me ensinaram e por permitirem que deixasse também a minha pegada em sala. *“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”* (Antoine de Saint-Exupéry, in *O Príncipezinho*).

À Professora supervisora Carina Rodrigues, obrigada pelo acompanhamento neste que é o último ano de mestrado, pelo apoio e ajuda que disponibilizou e pela oportunidade de partilhar ensinamentos e práticas, que levo para a minha vida profissional!

À Professora supervisora Teresa Gonçalves, obrigada pelo acompanhamento do primeiro ano do estágio de mestrado, por ser um exemplo de uma boa educadora de infância, como também de professora! Por ter mostrado como é tão gratificante esta profissão e pelas partilhas que levo também para a minha vida profissional!

À Dr.<sup>a</sup> Joana Sousa, formadora na área da Pedagogia-em-Participação, agradeço a disponibilidade na resposta à entrevista para este relatório, tendo-me permitido adquirir conhecimentos relativos à perspetiva pedagógica em destaque.

A todos/as os/as docentes que tanto na licenciatura como no mestrado contribuíram para esta minha caminhada, obrigada!

## **Resumo**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, foi realizado o presente relatório, que descreve o trabalho desenvolvido ao longo de quatro meses de estágio, numa sala de Educação Pré-Escolar, com vinte e cinco crianças, entre os dois e os seis anos de idade. A Organização Socioeducativa adota como abordagem pedagógica a Pedagogia-em-Participação, que, tal como o nome indica, possui um grande cuidado com a participação e inclusão das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, o relatório aborda, por um lado, a caracterização do contexto socioeducativo, mais concretamente, do meio, do grupo de crianças, das suas famílias, da equipa pedagógica e do ambiente educativo, bem como a análise reflexiva da intervenção de estágio, nomeadamente as minhas intenções para a ação com as crianças, famílias e equipa, e o processo de intervenção da prática. Por outro lado, também inclui uma investigação centrada na voz da criança na Pedagogia-em-Participação, que permitiu refletir sobre as Pedagogias Transmissivas *vs.* Pedagogias Participativas, conhecer a Pedagogia-em-Participação, nomeadamente os seus princípios e fundamentos, a importância do ambiente educativo, as crianças como centro da ação, a planificação como dimensão promotora da escolha livre das crianças e, por último, analisar o perfil do educador e da equipa educativa na referida abordagem pedagógica. Os objetivos do estudo conduziram a um estudo de caso que permitiu refletir sobre o valor das pedagogias participativas, em concreto a Pedagogia-em-Participação, na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar, bem como a uma análise do perfil do educador e da equipa educativa na valorização da voz das crianças, e à compreensão das representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da sua ação diária.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Pedagogia-em-Participação; Autonomia; Planificação; Prática Profissional Supervisionada.

## **Abstract**

As part of the Supervised Professional Practice II curricular unit, this report describes the work carried out over four months in a pre-school classroom with twenty-five children aged between two and six. The Socio-Educational Organization adopts the Pedagogy-in-Participation pedagogical approach, which, as the name suggests, takes great care with the participation and inclusion of children in their development and learning process. In this way, the report covers, on the one hand, the characterization of the socio-educational context, more specifically, the environment, the group of children, their families, the teaching team and the educational environment, as well as the reflective analysis of the internship intervention, namely my intentions for the action with the children, families and team, and the process of intervention of the practice. On the other hand, it also includes research focused on the voice of the child in Pedagogy-in-Participation, which allowed us to reflect on Transmissive Pedagogies vs. Participatory Pedagogies, to learn about Pedagogy-in-Participation, namely its principles and foundations, the importance of the educational environment, children as the center of action, planning as a dimension that promotes children's free choice and, finally, to analyze the profile of the educator and the educational team in this pedagogical approach. The objectives of the study led to a case study that allowed us to reflect on the value of participatory pedagogies, specifically Pedagogy-in-Participation, in promoting the autonomy of pre-school children, as well as an analysis of the profile of the educator and the educational team in valuing the children's voice and understanding the children's representations of the value of their choices in organizing their daily actions.

**Keywords:** Pre-School Education; Pedagogy-in-Participation; Autonomy; Planning; Supervised Professional Practice.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	5
2.1. Caracterização do Meio Envolveinte .....	6
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	7
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	12
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo.....	15
2.4.1. Organização do Espaço e Materiais .....	16
2.4.2. Organização do Tempo .....	20
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	24
2.6. Caracterização das Famílias.....	27
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	30
3.1. Intenções para a ação .....	31
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças .....	31
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias .....	34
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	36
3.1.4. Avaliação das intenções .....	36
3.2 Processo de Intervenção da PPS em Jardim de Infância .....	42
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	48
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	49
4.2. Revisão da Literatura .....	50
4.2.1. Pedagogias Transmissivas vs. Pedagogias Participativas .....	50
4.2.2. A Pedagogia-em-Participação .....	52
4.2.3. O perfil do educador na Pedagogia-em-Participação.....	63
4.3. Roteiro Ético e Metodológico.....	66
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados .....	73
4.4.1. Valor das pedagogias participativas e da Pedagogia-em-Participação na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar .....	74

4.4.2. Perfil do educador (e da equipa educativa) na valorização da voz da criança na Pedagogia-em-Participação .....	77
4.4.3. Representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da ação diária.....	84
4.5. Síntese dos Resultados.....	95
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXOS .....	110
ANEXO A- PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II <sup>1</sup> .....	111
ANEXO B- PLANTA DA SALA .....	112
ANEXO C- ROTINA DIÁRIA .....	114
ANEXO D- TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA.....	116
ANEXO E- TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA.....	119
ANEXO F- ENTREVISTA EDUCADORA COOPERANTE .....	122
ANEXO G- ENTREVISTA AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA.....	133
ANEXO H- ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	141
ANEXO I- ENTREVISTA FORMADORA JOANA SOUSA.....	153
ANEXO J- ENTREVISTAS CRIANÇAS .....	160
ANEXO K- ROTEIRO ÉTICO.....	173
ANEXO L- PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	185
ANEXO M - PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA.....	187
ANEXO N- ÁRVORE CATEGORIAL DAS CRIANÇAS.....	189
ANEXO O- ÁRVORE CATEGORIAL EDUCADORA COOPERANTE .....	198
ANEXO P- ÁRVORE CATEGORIAL AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA .....	207

ANEXO Q- ÁRVORE CATEGORIAL COORDENADORA PEDAGÓGICA DA CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	214
ANEXO R- ÁRVORE CATEGORIAL FORMADORA JOANA SOUSA .....	223

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1 Roteiro Metodológico .....</b>	<b>72</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PTG	Projeto de Trabalho de Grupo
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e pretende apresentar, de forma sistemática e fundamentada, a prática desenvolvida em contexto de pré-escolar, no período compreendido entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024.

A PPS II decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Lisboa, com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades heterogéneas entre os dois e os seis anos. Deste modo, este relatório reúne o que foi esta experiência de estágio em jardim de infância, numa Organização Socioeducativa (OS) que encaro como especial, por adotar uma perspetiva pedagógica que desconhecia e com a qual me identifiquei, a Pedagogia-em-Participação.

A problemática que selecionei para investigar sempre me disse muito, pois considero-me uma estagiária atenta às crianças e preocupada com as suas vozes como com a valorização das suas escolhas e dos seus interesses. Parte destas observações encontram-se no Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II (Anexo A), que se encontra apenas a este relatório, por motivos de confidencialidade das crianças, da equipa da sala, do contexto socioeducativo e das famílias.

Relativamente à estrutura do relatório, o mesmo divide-se em seis capítulos, a contar com a presente Introdução.

O segundo capítulo é referente à Caracterização da ação educativa contextualizada, elaborada a partir do Projeto Educativo (PE), disponibilizado pela OS. Assim, visando apresentar a OS onde decorreu a PPS II, o mesmo capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos, a começar pela Caracterização do Meio Envolverte, seguida da Caracterização do Contexto Socioeducativo, descrevendo os seus valores, missão e a abordagem pedagógica adotada, a Pedagogia-em-Participação. As caracterizações contam também com detalhes relativos à Caracterização do Ambiente Educativo, nomeadamente ao modo e às finalidades com que está organizada a sala, incluindo a Organização do Espaço e dos seus Materiais, descrevendo quais e como estão

dispostos os mesmos e a sua oferta à criança, bem como a Organização do Tempo, em que explicito como estão organizados os tempos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação. Seguidamente, é realizada a Caracterização da Equipa Educativa, que apresenta os adultos da sala, as responsáveis pelo ambiente educativo da sala, pelos materiais disponíveis e a relação colaborativa existente; a Caracterização do Grupo de Crianças, em que apresento as vinte e cinco crianças que tive a oportunidade de acompanhar, indicando as suas potencialidades e fragilidades, bem como as dinâmicas desenvolvidas ao longo destes quatro meses de PPS II com este grupo de idades heterogéneas; e, por último, a Caracterização das Famílias, elaborada com base no documento disponibilizado pela educadora cooperante, o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG).

O terceiro capítulo é relativo à Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância, em que são evidenciadas as minhas intencionalidades para a Ação e intervenção no contexto, tendo em conta as Crianças, a Equipa Educativa, as Famílias, reunindo, de seguida, a avaliação de todas as intenções referidas e apresentando, por fim, o Processo de Intervenção da PPS em Jardim de Infância.

A respeito do quarto capítulo, alusivo à Investigação em Jardim de Infância, como já foi abordado anteriormente e o título deste relatório indica, esta diz respeito à voz da criança na Pedagogia-em-Participação. Assim, este capítulo encontra-se organizado a partir, primeiramente, da Identificação e Fundamentação da Problemática, que expõe a problemática selecionada para a investigação e intervenção, explicitando o contexto da sua emergência. De seguida, a Revisão da Literatura, estruturada por tópicos e temas a aprofundar, que vão ao encontro da problemática da investigação, bem como dos seus objetivos, convocando autores que fundamentam a temática, e depois, ainda, o Roteiro Ético e Metodológico, que aborda a metodologia do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados, bem como os princípios éticos e deontológicos adotados na condução da pesquisa. Este quarto capítulo também inclui a Apresentação e Discussão dos Dados obtidos, a partir de uma sua triangulação entre a análise categorial e documental realizada, a teoria relativa à problemática e as observações registadas, e,

por fim, uma Síntese dos Resultados, que evidencia os principais resultados obtidos através da investigação.

O quinto capítulo, diz respeito à Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância, que expõe uma reflexão relacionada com as Práticas Profissionais Supervisionadas, nomeadamente a PPS I, realizada em contexto de creche, e a PPS II, em contexto de pré-escolar. Este capítulo inclui também uma reflexão das aprendizagens adquiridas e do modo como contribuíram para o meu futuro enquanto educadora de infância.

O último e sexto capítulo é alusivo às Considerações Finais, que sumariam as aprendizagens adquiridas através das práticas profissional e investigativa experienciadas, bem como do Portefólio Individual da PPS II elaborado (Anexo A).

No final, seguem-se as Referências mobilizadas ao longo da construção do presente relatório, bem como os Anexos referentes ao mesmo.

Como já foi mencionado anteriormente, encontra-se apenso a este relatório o Anexo A, relativo ao Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA  
AÇÃO EDUCATIVA  
CONTEXTUALIZADA  
| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Caracterização do Meio Envolverte

De acordo com o Projeto Educativo (PE) da Instituição, este dá a conhecer uma descrição da Organização Socioeducativa (OS), referindo o quão importante é caracterizar o seu espaço físico envolvente, como a sua área geográfica e o meio social e cultural onde se insere. Desta forma, o contexto socioeducativo onde desenvolvi a PPS II encontra-se localizado em Lisboa, numa das zonas mais antigas da cidade.

Relativamente à história por trás desta zona antiga de Lisboa, a mesma tem sofrido modificações importantes ao longo dos anos, caracterizando-se por uma evolução demográfica e uma “massiva transformação económica”, que criou um quadro de expansão com impacto na alteração do panorama social de Portugal.

De acordo com a informação presente no PE, uma das características deste meio é a presença de população envelhecida, com baixa instrução e qualificação profissional, no entanto, com as alterações efetuadas a nível económico, que alteraram a estrutura das classes pelas áreas antigas da cidade de Lisboa, “originou-se uma progressiva e crescente dinâmica de reabilitação de um património arquitetónico e habitacional degradado e envelhecido, à introdução de uma população mais jovem e com perfil social, económico e cultural mais elevado” (p. 6). Para além disto, outra característica significativa no meio da OS é a presença de população imigrante de diversas culturas que contribui para “maior heterogeneidade social, cultural e linguística” (p. 6), sendo, desta forma, considerada um dos meios mais multiculturais do país.

Na atualidade, este meio possui uma vasta área de atividades económicas, com pequenos comércios tradicionais, indústrias de pequena escala e serviços, como bancos, seguros, escritórios, hospitais, escolas, restaurantes, cafés, hotéis e alojamentos locais. O PE refere que a localização onde se insere a OS tem vindo a transformar-se e a beneficiar do esforço de reabilitação urbana e social. Segundo o PE,

A acelerada transformação da sociedade nas últimas décadas tornou mais evidente a necessidade de adaptação da organização escolar e práticas pedagógicas às alterações nas vivências quotidianas, no mundo do trabalho, no acesso à informação e na relação com o conhecimento, e no papel da escola no desenvolvimento de competências para essa sociedade em mudança (p. 4).

A par das atividades económicas, o PE aborda o aparecimento de movimentos e associações cívicas e culturais que atuam de modo ativo e dinâmico na vida da comunidade, com ações de instituições humanitárias, associações, clubes e coletividades e com estabelecimentos destinados à educação, ensino, cultura e saúde, bem como às entidades públicas como entidades oficiais e forças de segurança.

O meio onde se localiza a OS possui um elevado número de habitantes, de acordo com os Censos de 2011, que o PE contabilizou tendo em conta o número de famílias existentes. A respeito, o PE refere como sendo uma das visões da OS: “enquanto instituição centenária, somos uma escola a que importa manter um trabalho de acolhimento e de integração às famílias que nos procuram e que promove o trabalho em rede com a comunidade e entidades e serviços, numa perspetiva integrativa e holística” (p. 7).

Considero que esta OS, de presença centenária, possui um grande valor para este meio, uma vez que possibilita que diversas crianças de diversas culturas possam frequentar um estabelecimento de jardim de infância, bem como de ensino. Dada a sua localização, o mesmo possui facilidade com os transportes públicos e dispõe de bastantes ofertas, que interligadas com a OS são possíveis de ser enriquecedoras, tanto para as crianças como para a equipa educativa e funcionários da mesma.

## **2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

Após uma contextualização do meio envolvente da OS na qual realizei a PPS II, passo a caracterizar o contexto socioeducativo da mesma.

A OS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, como se referiu, de origem centenária, que funcionou primeiramente como um asilo para acolher e educar crianças órfãs do género feminino, e seguidamente utilizada pela Cáritas Portuguesa, de forma a dar asilo a retornados das ex-colónias portuguesas, há quarenta anos, e funcionando, na atualidade, como valência de educação.

Segundo o PE, o edifício tem sido adaptado às necessidades educativas, sendo que as adaptações ainda estão em curso, dado um processo de reabilitação estrutural do mesmo.

A OS alega que tem procurado dar respostas às necessidades do meio onde se insere, definindo-se como “um serviço para a sociedade e para as famílias, estando aberta a todos” (p. 8). Desta forma, dá resposta social e educativa às valências de Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Centro de Atividades de Tempos Livres, frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os três meses e os dez anos.

O PE compõe uma caracterização sociodemográfica que considere pertinente apresentar neste ponto do meu relatório. Através do estudo realizado no ano letivo de 2022/2023, a OS tem presente vinte e seis nacionalidades e ascendências, sendo as nacionalidades mais presentes a portuguesa, chinesa e nepalesa.

Relativamente aos locais de residência das crianças que frequentam a OS, de acordo com o mesmo estudo, constata-se que a maioria das crianças habita na freguesia da qual faz parte a OS, contudo também se evidencia um elevado número de crianças, que reside em diversos concelhos de Lisboa.

O edifício da OS é constituído pelos espaços da Creche (2 salas de berçário, 2 de 1 ano, 2 de 2 anos e 1 sala mista), da Educação Pré-Escolar (5 salas), do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (4 salas) e do Centro de Tempos Livres, os gabinetes técnicos e administrativos, a secretaria, os espaços de recreio, as cozinhas, os refeitórios, a lavandaria, a capela e instalações sanitárias, para crianças e profissionais.

De acordo com o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG), disponibilizado pela educadora cooperante, este menciona que as valências de creche e do pré-escolar seguem o modelo pedagógico da Pedagogia-em-Participação, onde têm desenvolvido formação em contexto. Esta pedagogia de acordo com o PTG, tem sido desenvolvida através de uma parceria entre a Associação da Criança e a Fundação Aga Khan, que surgiu de uma necessidade

por parte da instituição em criar uma uniformidade na forma como o educador desenvolve a sua pedagogia em contexto educativo e da intenção de poder abraçar uma filosofia educativa que promovesse a participação ativa das crianças, desafiando-as a olhar o mundo, de forma a construírem sentidos para a existência e a serem atuantes sobre a realidade (p.11).

Em articulação com a entrevista realizada à coordenadora pedagógica da creche e da educação pré-escolar, quando questionada relativamente à aplicação da Pedagogia-em-Participação no contexto (Anexo F), esta refere que surgiu após uma “espécie de crise, ou seja, aqui há uns tempos, com a crise económica”, uma vez que começaram a perder crianças para a rede pública e, por esse motivo, “pensámos que seria interessante criar uma escola com algo diferenciador”. Assim, refletiram sobre pedagogias, nomeadamente pedagogias participativas, como o caso da abordagem *Reggio Emilia*, identificando-se com a Pedagogia-em-Participação “e foi assim que se iniciou esta abordagem a esta pedagogia, não foi propriamente assim uma escolha do género isto é o que nós queremos, mas foi à procura, foi para dar resposta a uma crise que estávamos a prever ou que se estava a instalar” (cf. Anexo F).

Desta forma, com a implementação da pedagogia “verificou-se uma reestruturação nos espaços, nos materiais e nos tempos pedagógicos, assim como [em] novas formas de documentar as jornadas de aprendizagem das crianças e [em] novos processos avaliativos, mais centrados nas vivências da própria criança e do grupo” (PTG, p. 11).

Tendo em conta a Pedagogia-em-Participação, o PTG informa que esta atua em quatro eixos de intencionalidade educativa, que sustentam o pensar/fazer pedagógico do quotidiano da OS: o ser-estar, o pertencer-participar, o explorar-comunicar e o narrar e significar. A respeito da mesma, explica-nos Formosinho (2018):

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41).

O Projeto Educativo que está a ser mobilizado nas caracterizações referentes à OS, e em vigor na Instituição durante três anos, intitula-se “Metamorfose da Escola” e assume como objetivo:

[...] que o foco do processo de ensino-aprendizagem se centre na relação e diálogo entre o adulto e a criança, valorizando a voz ativa da criança e as suas competências, e criando oportunidades para que possa potencializar e desenvolvê-las, colocando-se o adulto no papel de mediador destes processos (p. 5).

A OS possui nove parcerias com entidades e projetos no âmbito da intervenção, que complementam a resposta da Instituição às necessidades da população escolar.

Refere também, como último ponto do seu PE, as intencionalidades, uma vez que pretende atentar nas práticas pedagógicas atuais que visam a educação como um “processo de transformação que visa integrar o indivíduo na sociedade em que se insere e capacitá-lo para uma cidadania ativa e responsável, colocam o enfoque na criança e na relação entre os diferentes intervenientes do processo educativo” (p. 18). São elas:

- O trabalho em rede com as diferentes entidades e serviços externos, que contribui para o desenvolvimento global da criança (famílias, instituições de saúde, culturais, recreativas, desportivas, entre outras);
- A evolução progressiva das práticas pedagógicas no sentido de maior flexibilização, privilegiando metodologias mais ativas que integrem os saberes de forma interdisciplinar e a coconstrução de aprendizagens;
- A consolidação de práticas que têm subjacente o princípio da Educação Inclusiva, partindo da premissa de que cada criança deve ser entendida como um indivíduo com características específicas, a que a escola deve procurar dar resposta, promovendo a equidade no acesso à educação;
- A valorização das diferentes experiências, crenças e culturas das crianças e famílias que compõem a Escola, de modo a possibilitar um percurso educativo completo e adequado às exigências da sociedade;
- Dar resposta às questões que se colocam atualmente sobre o caráter global das aprendizagens escolares e sociais, apoiando-se nos valores do respeito, da igualdade de oportunidades (PE, p. 18).

Ademais, o PE da OS apresenta a valorização da diversidade individual e cultural, a par do que já foi referido anteriormente, com a partilha de experiências e o conhecimento do mundo como “princípios orientadores das práticas pedagógicas internas”, expressando como objetivo “proporcionar contextos e oportunidades de aprendizagem, promovendo a consolidação de relações interpessoais saudáveis, sustentadas no respeito pelo outro e na interajuda” (p. 18). Expõe que, para que este objetivo seja efetuado com sucesso, é necessário manter princípios enunciados por Edgar Morin, considerados como fundamentais para a educação do futuro e que serviram de suporte para anteriores projetos, como são:

- a educação para a compreensão, como meio e fim da comunicação;
- o ensino da condição humana e da identidade terrena;
- o ensino dos princípios de um conhecimento pertinente, que permita apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo (*Os sete saberes para a educação do futuro*, Instituto Piaget, 1999, p. 17).

Como finalidades e objetivos para a criança, a OS, no seu PE, expõe um quadro que indica a finalidade de “promover o bem-estar e o desenvolvimento global da criança, a partir de uma visão holística, preparando-a para as exigências e desafios de uma sociedade em mudança”; como objetivo geral, o de “consolidar e uniformizar práticas educativas convertendo a escola num espaço de transformação”; e como objetivos estratégicos, “implementar, otimizar e uniformizar processos e metodologias pedagógicos; reorganizar espaços físicos como espaços de aprendizagem; privilegiar a comunicação e articulação intersectorial e desenvolver e potenciar parcerias interinstitucionais” (p. 20).

Em relação ao seu plano de ação com vista ao desenvolvimento do PE, a OS refere a realização de atividades e projetos, na escola e fora dela, que possa envolver as famílias, sempre que possível; a participação em atividades e visitas externas; a sensibilização e formação do pessoal docente e não-docente para os objetivos e finalidades do projeto, promovendo e divulgando ações de formação; reuniões e projetos que proporcionem a

interação entre as valências da Instituição; e o estabelecer novas parcerias de nível social, cultural, educativo e saúde.

O PE conclui de uma forma pertinente e esclarecedora, mencionando que este documento deve ser avaliado no final de cada ano letivo ou no final dos três anos de duração, de forma a identificar os seus pontos fortes e fracos, adequar ou redefinir estratégias, de modo a existir regulação da forma contínua do projeto.

### **2.3. Caracterização da Equipa Educativa**

A educadora e a ajudante de ação educativa partilham ideias, refletem sobre algumas situações e pensam estratégias em conjunto. É fundamental que exista uma boa comunicação entre a equipa, para que o ambiente educativo funcione de acordo com diretrizes definidas em sala (PTG, p. 9).

De acordo com o PTG, a sala onde me encontro a estagiar, como todas as outras salas da OS, é constituída por uma educadora, uma auxiliar/ajudante de ação educativa e uma auxiliar/ajudante de ação educativa de apoio (comum a todas as salas do pré-escolar), que trabalham em cooperação de forma a corresponder às necessidades das crianças. Através da observação, noto que existe uma boa relação entre as mesmas e na minha presença considero que formámos uma boa equipa, uma vez que, desde o primeiro dia de estágio, as mesmas me integraram nela de uma forma bastante positiva, ajudando-nos mutuamente e comunicando de forma relevante, indo ao encontro dos mesmos valores.

De acordo com a entrevista realizada à auxiliar de ação educativa (Anexo G), esta mencionou que trabalha com a educadora cooperante há dois anos letivos e, quando questionada sobre a importância do trabalho colaborativo e as suas maiores preocupações em relação ao trabalho de equipa, esta referiu “é o bem-estar da criança, é perceber o que cada criança quer, o que cada criança necessita e de acordo com isso, tentar fazer com que o ambiente de trabalho seja um bom ambiente” (cf. Anexo G).

A educadora, ao longo do dia, comunica com a auxiliar/ajudante de ação educativa relativamente a situações do grupo ou a alguma criança em específico, partilhando também a planificação do momento de pequenos grupos, a fim de explorar ideias e obter um trabalho colaborativo. Também a auxiliar fornece informações acerca das crianças, famílias e situações da rotina, procurando o auxílio da educadora quando necessário,

reforçando esse mesmo trabalho de equipa. Nos momentos da manhã, também é possível verificar esta cooperação, em que tanto a educadora cooperante como a auxiliar realizam com o grupo de crianças a planificação e a reflexão. Em momentos em que a educadora se ausenta, é possível verificar como a auxiliar assume a rotina e atividades a desenvolver em sala sem nenhum percalço, apoiando igualmente as minhas ideias e colaborando comigo na ausência da educadora, como aliás descrevem as seguintes Notas de Campo:

“A Auxiliar T. iniciou a planificação do Momento das Atividades e Projetos “Quem quer começar a dizer o que quer fazer hoje?” (Nota de Campo n.º 12, registo n.º 1, Anexo A);

“Quando entrei na sala já estava a decorrer o momento de planificação com a Auxiliar T.” (Nota de Campo n.º 14, registo n.º 1, Anexo A).

Para além disto, segundo a entrevista realizada à auxiliar de ação educativa, a mesma refere que colabora na organização do espaço do ambiente educativo, juntamente com a educadora, explicando “Escolhemos sempre as duas a área, alteramos sempre as áreas com alguma frequência e, portanto, nessa base falamos sempre as duas” (cf. Anexo G). Uma prática que se alinhará com o referido no PTG:

Considerando uma aprendizagem centrada na criança e na sua ação, o educador deverá oferecer ao grupo um conjunto de experiências estimulantes, permitindo que cada criança explore, experimente e descubra o que a rodeia, de modo a participar ativamente no seu processo de aprendizagem e na construção da sua própria identidade, autonomia e no respeito pelo outro (p. 13).

Considero de extrema importância o trabalho em equipa, como a comunicação direta e eficaz e o trabalho em cooperação, que possa corresponder às necessidades das crianças, e no contexto em que me inseri esta mostra ser, de facto, uma dimensão valorizada. Todas as semanas, em todas as salas de pré-escolar, existe uma reunião de equipa, com a educadora, a auxiliar de cada sala e também as estagiárias que incluem as salas. Nesta reunião, abordam-se ideias, partilham-se interesses das crianças, conversa-se sobre potencialidades e fragilidades sentidas no grupo, questões familiares das crianças, organiza-se e planifica-se a semana (e o mês), partilham-se ideias sobre possíveis eventos

da OS e/ou visitas de estudo no âmbito do Projeto, tendo tido eu também a oportunidade de refletir em equipa sobre as atividades que realizei com o grupo, procurando saber e considerando a opinião/sugestão da educadora e auxiliar. A comprová-lo, leia-se a Nota de Campo n.º 22, registo n.º 2:

“Para este dia, levei para partilhar com a Educadora A. e com a Auxiliar T., algumas ideias e dúvidas tendo em conta o projeto a iniciar com o grupo (...) trouxe algumas sugestões e propostas de atividades considerando o que as crianças mencionaram que queriam saber/fazer com este projeto (...). As ideias foram todas partilhadas e aceites pela equipa, tanto a educadora cooperante como a auxiliar, mostraram-se muito envolvidas e deram sugestões que pretendo considerar no decorrer do mesmo” (cf. Anexo A).

Também, semanalmente, existem horas de planeamento, em que as educadoras das salas preparam e organizam a semana, reúnem, caso necessário, em equipa e, ao longo do meu estágio na OS, também beneficiei dessas horas de planeamento com a educadora cooperante:

“Após a hora de almoço, a Educadora A. chamou-me para ir com esta para uma sala, no âmbito da sua hora de planeamento, para falarmos acerca das crianças, do funcionamento da rotina, metodologia da pedagogia-em-participação, entre outras informações importantes sobre o funcionamento da sala” (Nota de Campo n.º 1, registo n.º 8, Anexo A).

Para além disto, é possível observar que não existe diferenciação entre as mesmas, ou seja, tanto a educadora como a auxiliar se preocupam com a organização do ambiente educativo, arrumam a sala e catres após a sextas, rotinas, criam horas do conto, entre outras situações que mostram às crianças um exemplo de trabalho de equipa.

Em conformidade com Araújo (2018), as interações sociais das crianças iniciam-se assim que descobrem a presença dos outros no seu mundo, tanto nas interações diárias com os educadores, como com as suas famílias, pais e pares. Araújo (2018), citando Kruse (2005) e Post & Hohmann (2003), realçam a centralidade das relações de confiança, que são caracterizadas pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade. Referem, também, a importância dos processos de vinculação, como forma

de proporcionarem à criança uma base de segurança, conforto, promoverem a exploração, o desenvolvimento da curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, sentido de si própria e por último, o sentimento de pertença a uma comunidade social e amigável. Tudo isto possível com o exemplo mostrado às crianças, de uma boa equipa pedagógica, que funciona de forma colaborativa, com respeito e reciprocidade.

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, esta mencionou que todos os dias existe uma hora não-letiva, reunindo as educadoras de forma a existir uma parceria/articulação, “portanto todos os dias fazemos partilhas, seja de dificuldades, tirar dúvidas, até a nível de portefólios, acabamos por nos ajudar umas às outras e estamos sempre juntas ao final do dia.” (cf. Anexo F). Refere, também, ser uma mais-valia no que toca à partilha de ideias e experiências entre colegas, considerando contribuir para o crescimento da equipa: “Portanto acho que é sempre uma mais-valia realmente trabalhar em equipa, não vejo lado negativo desse trabalho, acho que é sempre um ponto positivo” (cf. Anexo F).

## **2.4. Caracterização do Ambiente Educativo**

Feita a caracterização do meio envolvente da OS, da própria OS, bem como da equipa de sala, é o momento de caracterizar o ambiente educativo da sala em que foi realizada a PPS II. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), no âmbito da Pedagogia-em-Participação, pensar no ambiente educativo é reconhecer um processo em progresso, uma vez que se trata de uma constante experiência em democracia, que tem como objetivo principal a inclusão de todas as vozes e a resposta a cada uma delas.

Ainda, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), para o espaço pedagógico desenvolver o seu papel no ambiente educativo, o mesmo deve ser organizado seguindo critérios coerentes e indispensáveis, tais como: a abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais, que integrem todas as diversidades e respeitem identidades; a organização flexível que seja conhecida pela criança, de forma a desenvolver autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender; a preocupação e resposta às aprendizagens experienciais, ou seja tendo em conta as “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998), garantindo que a educação seja a porta da cultura.

Assim sendo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem que o espaço deve ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e interesses das crianças, caracterizado pelo poder comunicativo da estética, poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando-se assim seguro e amigável para as crianças.

#### **2.4.1. Organização do Espaço e Materiais**

De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a Pedagogia-em-Participação dá muita importância à organização dos espaços pedagógicos. Desta forma, o espaço pedagógico deve ser um local de encontro, um lugar para habitar, acolher e abrigar, sendo um “lugar” para o/os grupo/os, mas também para cada um, “um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (p. 11).

Com base no PTG, a sala situa-se no rés-do-chão do edifício, constituindo um espaço amplo, luminoso e arejado, com duas janelas que dão para o recreio exterior. Pela Planta da Sala que elaborei (Anexo B), é possível observar como se encontra organizada, embora esta organização/disposição seja bastante flexível e, por vezes, alterada, tendo sido esta a última disposição que observei. Em paralelo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a sala de atividades não possui um modelo único, como não tem uma organização fixa desde o ano letivo até ao final do mesmo.

A organização que o/a educador/a faz do espaço, em áreas, e a colocação dos materiais devem ter em conta critérios de diversidade, quantidade e estética, constituindo a sua primeira forma de intervenção, uma vez que “permite à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa” (p. 12). Em conformidade com Formosinho (2018), os espaços encontram-se organizados em áreas diferenciadas, de exploração, jogo e brincadeira, destinadas a atividades de maior movimento, como a Área do Faz-de-Conta, Área dos Jogos, Área das Construções e Área das Expressões Artísticas, entre outras atividades de maior calma e tranquilidade, como a Área da Biblioteca, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico” (p. 12), ou seja, as

experiências que as crianças adquirem com o espaço devem poder “converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p. 12).

O PTG apresenta de forma muito detalhada as sete áreas de exploração da sala em que realizei a PPS II, a começar pela **Área do Faz-de-Conta**, que inclui diversos utensílios de cozinha utilizados frequentemente nas brincadeiras das crianças, bem como um *charriot* com disfarces e roupas, estando esta área inicialmente ligada à do Teatro, que, embora já não exista, surgiu do interesse das crianças. De acordo com a Nota de Campo n.º 1, registo n.º 1 e “Conforme explicou a Educadora A., a área do teatro foi criada por sua sugestão, com base nas necessidades do grupo. Desta forma, um pequeno grupo de crianças encontrava-se a preparar o seu teatro para apresentar de seguida ao grande grupo” (cf. Anexo A). Pela Nota de Campo n.º 20, registo n.º 1, percebe-se depois que “Cheguei à sala neste dia e observei uma nova planta da sala, deixou de existir a Área do Teatro, passou a existir uma Área maior da Casa ou Faz-de-Conta” (cf. Anexo A).

Em conformidade com Formosinho (2018), na Área do Faz-de-Conta, as crianças exploram objetos que estão presentes no seu quotidiano, como utensílios presentes numa cozinha, cooperam na colocação de uma mesa, dão comida a um boneco, deitam-no na cama e tapam-no com um cobertor. Esta Área é, na verdade, uma das mais utilizadas pelo grupo de crianças, como exemplifica a Nota de Campo n.º 21, registo n.º 1, “M.R. que quer ir para a Área da Casa, a ela juntam-se mais oito crianças” (cf. Anexo A). A respeito desta área, Formosinho (2018) refere, ainda, que muitos dos complementos que inclui poderão ser oferecidos por um pai, mãe, tio/a, avós, educador, auxiliar, podendo corresponder a objetos da sua profissão ou de alguma área de interesse dos mesmos, e permitindo que as crianças simulem diversas profissões e realizem outras várias ações de que possam gostar, como, por exemplo, fazer um bolo, piquenique, viagem, recriando momentos vivenciados.

No que toca à **Área das Construções**, esta inclui animais e dinossauros, algumas caixas com elementos não estruturados e elementos naturais, que são utilizados nas construções e brincadeiras das crianças, como descreve a Nota de Campo n.º 42, registo n.º 1: “O N. quer ir para as construções, ‘eu quero ir fazer uma casa para os dinossauros e uma montanha para eles subirem e para os carros não caírem.’”; e a Nota de Campo n.º 50, registo n.º 2: “J.M. - “eu fiz um parque de dinossauros e depois estava a ver os

dinossauros do carro, com o N., o L.M., o V. e o D.” e “N. - “os dinossauros estavam noutra sítio e eles queriam comer as folhas dos dinossauros” (cf. Anexo A).

De acordo com Formosinho (2018), esta área convida as crianças a inventar, criar, descobrir, transformar e a testar o que acontece e o seu porquê. Aprendem também a combinar, contrastar, a realizar semelhanças e diferenças, para além disto a colaborar e a persistir.

De seguida, a **Área da Biblioteca**, localizada numa zona da sala mais calma, separada da Área das Construções por um armário, nomeadamente de apoio à Área da Expressão Plástica. A Biblioteca contém alguns livros, sobre alguns temas de interesse das crianças, um sofá e uma palete que também faz de sofá; a mesma não consiste nas áreas mais procuradas pelas crianças, no entanto é procurada de vez em quando, como se percebe pela Nota de Campo n.º 20, registo n.º 1: “O V. foi a criança escolhida para referir o que quer fazer, escolhe ir para a Área da Biblioteca (...), junta-se a ele o X.P. que escolhe ver livros.” (cf. Anexo A).

A **Área dos Jogos**, por sua vez, contém diversos jogos lúdicos e didáticos, bem como blocos e peças de *lego* grandes e pequenas, que as crianças podem utilizar para jogar no chão, ou na mesa, como, por exemplo, na Nota de Campo n.º 29, registo n.º 1: “Durante a planificação para o Momento de Atividades e Projetos, verificou-se que a área da sala mais escolhida pelas crianças neste dia foi a Área dos Jogos” (cf. Anexo A).

Outra das áreas mais escolhidas pelas crianças é a **Área da Expressão Plástica**, constituída por um armário de apoio com diversos materiais que as crianças podem utilizar autonomamente, como tintas, plasticina, folhas, aguarelas, rolos, esponjas, revistas, tesouras, entre outros recursos que se encontram à sua disposição. As crianças que escolhem esta área gostam de mostrar posteriormente as suas produções, como evidencia a Nota de Campo n.º 4, registo n.º 1: “Tanto a M.R. como a L. e outras crianças, quando referem que estiveram na área da expressão plástica, fazem questão de mostrar os seus desenhos ao grupo, mostrando pela roda um a um” (cf. Anexo A).

A **Área da Escrita** foi uma das últimas áreas a serem criadas e teve como preocupação localizar-se perto da Área da Biblioteca e da Área da Expressão Plástica, conforme esclarecem a Nota de Campo n.º 27, registo n.º 1: “Neste dia, quando cheguei à sala, existia uma nova área, a Área da Escrita (...) ainda esteja em construção, uma vez

que falta complementar com mais recursos, incluindo números, as crianças já se encontram a escolher esta área na sua planificação” (cf. Anexo A); e a Nota de Campo n.º 33, registo n.º 2: “a J. que refere querer ir para a área da escrita “fazer uma cópia de um livro”, junta-se a esta duas crianças” (cf. Anexo A).

Por fim, a **Área do Computador**, última área criada, surgiu da proposta de uma das crianças do grupo, que demonstrou interesse pelo hábito que tinha em frequentá-la no ano anterior: “M.R. - “eu quero ir para o computador, fazer aquele jogo (explica com gestos de que jogo se trata)” (Nota de Campo n.º 50, registo n.º 1, Anexo A). Quando ficou decidiu que a Área do Computador voltaria para a sala, “[...] a Educadora A. juntamente comigo e com a auxiliar T, colocamos o computador perto da Área da Escrita e da Leitura” (cf. Anexo A).

Para além das diversas áreas de exploração acima descrita, com base na Planta da Sala (Anexo B), destacam-se os placares de exposição onde são colocados os desenhos e algumas produções das crianças, como foi o caso dos recursos desenvolvidos ao longo do projeto que tive oportunidade de dinamizar e que procurarei melhor descrever adiante: “à medida que as crianças apresentam as suas cartolinas coloco na parede junto do mapa e da “teia” do Projeto, a fim de as crianças observarem as suas cartolinas e a dos outros e o que nelas contém” (Nota de Campo n.º 41, registo n.º 1, Anexo A). Também estão afixados os quadros de aniversários das crianças, com fotografias das mesmas e a indicação do mês e do dia de aniversário, que considero importante tendo em conta tratar-se de uma data importante para cada criança.

De acordo com Silva et al. (2016), “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 24). A organização do ambiente educativo da sala consiste no suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24) e, sendo assim, o/a educador/a deve refletir “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo

os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo, o PTG expõe que “Importa não esquecer que todo o ambiente educativo influencia a criança, devendo ser bem organizado e definido, repleto de intenções e de opções fundamentadas” (p. 2).

Como mostrei anteriormente, as áreas contêm elementos diversificados, sendo possível observar, em cada uma delas, como as crianças brincam, o que fazem, o que representam, o que constroem, o que imaginam. São áreas tão diferentes que as crianças poderiam selecionar uma por dia, no momento de Atividades e Projetos, e, ao longo da semana, partilhar as diversas brincadeiras com crianças diferentes. Por vezes, porém, constato que as crianças selecionam uma determinada área para brincar por ser influenciada a escolhê-la na planificação ou por se encontrar nela o amigo.

Formosinho (2018) refere que as crianças têm múltiplas oportunidades de expressar a sua iniciativa e escolhas, pois decidem em que áreas querem desenvolver a sua atividade, que materiais querem e com quem decidem brincar. Para além disso, desenvolvem diversas experiências de exploração e descoberta, porque juntam objetos e materiais das diferentes áreas e decidem como querem realizar a sua exploração, os jogos, as brincadeiras, ou seja, atribuindo-lhes o seu próprio significado. Também experimentam a sua autonomia e a colaboração na organização, pois na companhia dos pares e dos adultos podem ter acesso aos equipamentos e materiais, e participarem na organização e arrumação do espaço.

Por último, as refeições das crianças são realizadas no refeitório, que consiste num espaço comum às crianças da Creche, do Pré-Escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Já as casas de banho são também um espaço comum, com sanitas e lavatórios. As sextas, são realizadas em algumas salas, incluindo a sala onde me inseri. Para esse efeito, existe uma adaptação do espaço, deslocando alguns objetos, nomeadamente das Áreas do Faz-de-Conta e das Construções, e empilhando mesas e cadeiras, de forma a dispor os catres.

#### **2.4.2. Organização do Tempo**

Os tempos educativos são organizados tendo em conta a Pedagogia-em-Participação, que integra os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. Ou seja, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o tempo pedagógico na Educação de

Infância organiza a rotina tendo em conta o dia e a semana, que valoriza os ritmos das crianças, respeita o seu bem-estar e as suas aprendizagens, fomentando uma dinâmica participativa no que diz respeito ao trabalho e ao jogo.

Segundo Machado e Sousa (2018), os profissionais devem refletir sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e perceberem como o podem organizar e desenvolver, com intuito de responder às necessidades, aos interesses e às motivações das crianças, de forma que estas “vivam o prazer da aprendizagem”. As mesmas autoras referem, ainda, o que considero muito importante, se os jogos e atividades estiverem a prolongar-se mais do que o habitual, mantê-los enquanto estiverem a ser estimulantes para as crianças, tendo justamente observado na prática o prolongar da brincadeira da manhã, em vez de realizar o momento da planificação, por as crianças se verem neles envolvidas, como descreve a Nota de Campo n.º 5, registo n.º 1: “Não houve necessidade de planificar esta manhã de segunda-feira, uma vez que o grupo de crianças já se encontrava envolvido nas áreas da sala, consoante a suas escolhas” (cf. Anexo A).

Desta forma, apresento a rotina diária da sala, isto é, os tempos pedagógicos que, para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), constituem tempos de aprendizagens múltiplas no âmbito do “ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (p. 72), organizando-se pela seguinte sequência: Acolhimento, Planificação, Atividades e Projetos, Reflexão, Recreio, Momento Intercultural, Momento de Trabalho em Pequenos Grupos, Conselho e Tempo de Partida. Estes tempos não são todos realizados desta forma, variando de sala para sala, pois, segundo o PTG, “esta deve ser flexível e adequada ao grupo, podendo sofrer ligeiras alterações ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades das crianças, respeitando os ritmos do grupo e avaliando a organização dos tempos ao longo do dia.” (p. 11).

Assim sendo, na sala em que me encontrei a estagiar, a maior parte das vezes, o Momento de Trabalho em Pequenos Grupos decorre à tarde, após a sesta de algumas crianças do grupo e o recreio de outras, seguido do Momento Intercultural, que também poderá acontecer de manhã, ocorrendo, neste caso, o Momento de Atividades e Projetos no período da tarde. No Anexo C, apresento um quadro da rotina diária presente no PTG, embora, como já referi, a mesma possa ser muito flexível.

Segundo os autores Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os tempos pedagógicos precisam de ser refletidos a partir das aprendizagens experienciais dos educadores e das crianças, para que exista uma “polifonia de ritmos”, sendo estes: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo.

Os tempos pedagógicos vão do acolhimento, como lugar de abrigar, até a um ciclo de pensamento-ação-reflexão (planificação - atividades e projetos- reflexão), dando lugar ao brincar no recreio a que sucede um momento (inter)cultural como espaço específico de atenção às culturas. O momento de trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização. O conselho, sustentado na documentação pedagógica das aprendizagens desenvolvidas durante o dia e a semana, permite a reflexão-avaliação das experiências de aprendizagem e dá lugar ao tempo de partida como transição rica entre o jardim de infância, a casa, a família (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

Descrevendo a rotina diária, com base no Anexo C, já tive a possibilidade de me encontrar em sala no momento do acolhimento/prolongamento, em que a educadora que de uma forma muito tranquila recebe a criança, convidando-a a entrar na sala e a brincar na(s) área(s) que optar. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “As crianças que têm a vivência de ser acolhidas aprendem elas próprias a acolher”, uma vez que este reencontro com a escola, o bem-estar desta criança que chega, facilita a transição casa-escola. De seguida, o acolhimento, que geralmente acontece com todas ou quase todas as crianças em sala, reunidas ou no chão, em roda, ou nas mesas, dispostas em círculo, este momento conta com o reforço do pequeno-almoço, com uma peça de fruta e bolachas, revelando-se “o acolhimento [...] um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 74).

Posteriormente, inicia-se um processo importante, como os autores expõem, que faz parte do “ciclo de pensamento-ação-reflexão” – a planificação para o momento de Atividades e Projetos. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que a criança é convidada, antes de decidir fazer uma atividade ou participar num projeto, a perceber as

suas motivações, intenções e antecipar aspetos da ação. Para isso, o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique com essa determinada escuta, uma vez que planificar é dar à criança poder para se escutar e comunicar a escuta.

Segue-se o momento das Atividades e Projetos, em que as crianças desenvolvem com os pares atividades e projetos que potenciam aprendizagens experienciais de conteúdos e formas de aprender, isto é, “Atividades e projetos [que] implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 33). Após este momento, normalmente as crianças fazem a sua reflexão do que fizeram, como forma de partilha em grande grupo do que mais ou menos gostaram de fazer na parte da manhã. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “Quando as crianças têm oportunidade de reflectir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (p. 82).

Em seguida, dá-se recreio, que, como Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem, é tempo de brincar, correr, saltar, conversar, entre outros. E depois dele, poderá ser o Momento de Trabalho em Pequenos Grupos, em que a educadora toma decisões, de forma a provocar a aprendizagem e criar desafios. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), este momento é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização.

Da parte da tarde, após a refeição, é o momento de repouso para algumas crianças, enquanto outras estão no recreio, ocorrendo, depois, o Momento Intercultural, que normalmente prevê a leitura de uma história que alguma criança partilha com o grupo, um jogo de roda e/ou uma canção. Desta forma, o Momento Intercultural, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), promove horas do conto, poesia, música, dança, jogos, entre outros momentos, e é entendido como um momento especialmente destinado a atividades culturais, que visa incentivar as crianças à apreciação de expressões e à fruição: “A pedagogia é por nós entendida como uma porta para a cultura” (p. 89).

Relativamente ao conselho igualmente presente na rotina diária, nunca me foi possível observá-lo, uma vez que, neste horário, as crianças ainda estão no Momento de Pequenos Grupos ou a deslocarem-se para o Lanche. Nos momentos que surgem depois, relativos ao recreio/saída e ao prolongamento, acontecem num horário posterior à minha saída da OS, pelo que tão-pouco me foi possível compreender como sucedem, embora

intua que as crianças possam estar na sala a brincar ou no recreio, ou em algumas atividades extracurriculares.

De acordo com Araújo (2018), esta previsibilidade e flexibilidade inerentes à organização temporal são adquiridas através de estratégias como: a organização do dia, em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados; a aderência a um horário diário de forma consciente; a acomodação dos ritmos e temperamentos naturais singulares das crianças; e o proporcionar de transições suaves entre experiências em que a criança se envolve. Neste sentido, analisando a rotina diária da sala (Anexo C), é possível referir que se encontra organizada em vários momentos, capazes de desenvolver as dimensões físicas e psicológicas/emocionais das crianças, como o acolhimento e a despedida, a alimentação, a higiene, a sesta, o planeamento de atividades e os momentos de exploração livres do espaço, tanto na sala como no recreio.

## **2.5. Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco crianças, dez do género feminino e quinze do género masculino. O PTG refere que quatorze das crianças do grupo já frequentavam a OS, seis transitaram da creche, cinco integraram a OS pela primeira vez e outras crianças já se encontravam no grupo.

Segundo o PTG, no grupo existem quatro nacionalidades – a portuguesa, brasileira, francesa e bangladeshiana –, no entanto, as nacionalidades dos pais das crianças são portuguesa, moldava, brasileira, francesa, bangladeshiana, espanhola e guineense.

Relativamente às crianças cuja língua materna não é o português, estas frequentam, na OS, uma aula por semana chamada de PLNM (Português Língua Não Materna), que as apoia na aquisição de novo vocabulário em Língua Portuguesa.

A tabela de caracterização do grupo de crianças, apresentada no Anexo D, permitiu obter breves informações acerca das mesmas, relativamente ao seu género, à sua data de nascimento, idade atual e à minha entrada na OS, irmãos, data da entrada na OS.

Com base nessa mesma tabela (Anexo D), verifica-se que as idades das crianças do grupo estão compreendidas entre os dois e os seis anos, tratando-se de um grupo heterogéneo. Na verdade, “A Pedagogia-em-Participação favorece a organização de

grupos heterogêneos em termos etários que incluam a diversidade cultural envolvente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48).

O PTG informa ainda que, em virtude de opções culturais/religiosas, quatro das crianças do grupo têm algumas restrições alimentares e que, por esse motivo, é realizado um ajuste nas suas refeições na OS.

O PTG expõe que três crianças do grupo são acompanhadas em consultas de terapia da fala; uma criança, tanto pela Terapia Ocupacional, como pelo SNIPI; e outra ainda pelo SNIPI desde a creche.

No que concerne às potencialidades e fragilidades do grupo, e mediante a informação consultada no PTG, a educadora, aquando da realização do mesmo, referiu que o grupo é autónomo, de fácil interação tanto com os pares como com os adultos. A educadora cooperante dividiu esta caracterização das crianças do grupo no PTG, tendo em conta as Áreas de Conhecimento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016). No que toca à Área do Conhecimento do Mundo, a educadora mencionou que se trata de um grupo interessado, ativo, como é possível observar na Nota de Campo n.º 18, registo n.º 3: “estas estiveram sempre bastante envolvidas e entusiasmadas ao longo da dinamização” (cf. Anexo A), no entanto que revelam por vezes “uma brincadeira um pouco desorganizada, que começa a melhorar com o passar do tempo.” (p. 4).

O referido documento de sala ainda expõe que algumas crianças do grupo manifestam pouca participação em momentos de grande grupo, o que, na minha opinião, se deve ao facto de as serem crianças maioritariamente novas, provenientes de outros contextos arredados da Pedagogia-em-Participação, que conta com diversos momentos de partilhas, reflexões, projetos, planificações e outros momentos em grande grupo. Além disso, estas crianças também transitaram da creche, onde os momentos em grande grupo não serão tão frequentes nem consistentes. Nas palavras da educadora, o “espírito de interajuda, principalmente dos mais velhos para com os mais novos”, o que considero ser uma grande potencialidade do grupo, revelando muito sentido de colaboração e interação entre as diversas idades, e resultando num aspeto bastante positivo proveniente da Pedagogia-em-Participação, já que fomenta a criação destes grupos com diversas idades, que não tinha observado em outros contextos anteriores.

Em relação à Área da Expressão e Comunicação, no PTG refere que as crianças revelam satisfação e interesse por jogos, sejam estes de movimento ou de dança. As crianças demonstram dificuldade em realizar a “pinça fina”, manusear a tesoura e na noção de lateralidade. São crianças “curiosas e expressivas, que demonstram prazer em atividades de jogo simbólico” (p. 6), tal como é possível constatar, por exemplo, pela Nota de Campo n.º 10, registo n.º 2: “encontrei a C. e o M.Q. a brincarem aos médicos, a C. encontra-se com o estetoscópio da área do teatro a observar o M.Q.” (cf. Anexo A).

Quanto ao desenho, a educadora considera que sejam crianças criativas: “Na área das expressões plásticas, encontram-se três meninas (M.R., L.P. e I.), que referem que vão para o Polo Norte, por isso estão a desenhar iglus, gatos, roupas e malas” (Nota de Campo n.º 6, registo n.º 1, Anexo A).

No que toca à linguagem e comunicação, segundo o PTG, as crianças são comunicativas, embora demonstrem alguma timidez na abordagem aos pares em grande grupo:

Os interesses das crianças revelam-se essencialmente através das suas preferências por certas áreas e/ou atividades bem como pelas questões que colocam. Estes aspetos são reveladores dos seus estilos de aprendizagem e dos seus ritmos, que são necessariamente diferentes, pois cada criança tem as suas características individuais (PTG, p. 6).

Ainda relacionado com os interesses do grupo, a educadora enumera, no PTG, a preferência pelas áreas da expressão plástica, do faz-de-conta, das construções e da leitura e da escrita: “A Área da Casa ou Faz-de-Conta e a Área das Construções, continuam a ser as duas áreas mais escolhidas para as crianças brincarem de manhã” (Nota de Campo n.º 23, registo n.º 1, Anexo A).

Quanto às principais necessidades do grupo, a educadora relaciona-as com as suas dificuldades de comunicação, de atenção/concentração e no tempo de permanência nas atividades; de autonomia e independência relativamente a momentos de higiene, alimentação e arrumação da sala e espaços comuns; na sua postura no refeitório e na sala quando estão sentadas em atividades de mesa; no incumprimento das regras da sala; no seu envolvimento nas tarefas até ao fim; no planeamento individual; na impulsividade e

na gestão de conflitos e do ruído da sala. A propósito desta última característica, e como forma de retornar à calma, a educadora cooperante, em alguns momentos da rotina, realiza com o grupo alguns jogos, a leitura de uma história ou momentos de *mindfulness*, como descreve o seguinte registo de observação: “iniciou o Momento Intercultural, com um áudio *mindfulness* que permitiu que as crianças durante alguns instantes se mantivessem calmas e ouvissem a sua respiração. Pois, algumas crianças tinham acabado de acordar da sesta e outras tinham vindo do recreio exterior.” (Nota de Campo n.º 11, registo n.º 2, Anexo A).

## 2.6. Caracterização das Famílias

“Envolver as famílias na vida da escola, considerando as suas expectativas e preocupações é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança, cabendo ao educador criar estratégias para que tal se verifique” (PTG, p. 1).

No que diz respeito aos pais das crianças, O PTG refere que, na sua maioria, possuem habilitações ao nível do ensino superior, mantendo uma situação profissional ativa. A caracterização da situação socioeconómica das crianças encontra-se sistematizada no Anexo E, que descreve a situação profissional dos pais das crianças, bem como as suas idades e as suas nacionalidades, já abordadas anteriormente.

Observei em alguns momentos da manhã a presença das famílias das crianças no acolhimento em sala, junto da educadora cooperante e da auxiliar. Verifiquei também, com os dias de planeamento com a educadora, a troca de *e-mails* e circulares, em que a comunicação escola-famílias está presente diariamente. Nos dias de festividades, é comum as famílias das crianças usufruírem destes momentos em ambiente de jardim de infância, como foi o caso do Magusto e do mercado de Natal. Em conversa com a educadora cooperante, esta mencionou que é possível no acolhimento que as famílias/os pais permaneçam nas salas um pouco com as suas crianças, de forma a tranquilizá-las e a despedirem-se delas de uma forma mais serena, bem como de brincarem um pouco com elas de manhã.

No meu primeiro dia de estágio, embora as famílias já tivessem sido informadas da minha presença no contexto, tanto a educadora cooperante como a auxiliar me

apresentaram às famílias, tendo voltado a comunicar com as mesmas através de uma carta de apresentação, na qual explicitava o motivo do meu estágio, mostrando-me disponível para com as famílias, ou quando lhe dirigi um consentimento informado para me autorizarem a captação de imagens ao longo da prática. De igual modo, o acolhimento por parte das famílias foi bastante positivo, uma vez que as crianças falavam sobre mim em casa e os pais, de manhã e à tarde, comunicavam comigo e cumprimentavam-me, deixando-me confortável.

A educadora cooperante procura que as famílias/pais se incluam nas rotinas das crianças, que possam realizar atividades com o grande grupo durante os vários momentos do dia, como foi o caso, numa manhã, em que uma mãe foi à sala contar uma história, por si sugerida, no âmbito do Projeto “A Viagem ao Polo Norte”: “A manhã começou com a dinamização da história (...) pela mãe do L.M” (Nota de Campo n.º 35, registo n.º 1, Anexo A) ou de outra mãe que foi realizar uma atividade relativa ao Natal com as crianças: “A mãe do E. veio este dia fazer carimbos de natal, para serem vendidos no mercadinho de natal” (Nota de Campo n.º 38, registo n.º 1, Anexo A). Na entrevista realizada à educadora cooperante, a mesma referiu, com respeito ao fomento da participação das famílias, a dificuldade que por vezes sente em envolver as mesmas na realização de uma atividade, como contar uma história, esclarecendo que “umas têm mais disponibilidade que outras e vão vindo e participando, não tanto como nos queríamos, mas de vez em quando aparece uma família que vem cá à sala e estar um bocadinho com eles” (cf. Anexo A).

Também é possível constatar a presença dos avós na vida das crianças: “O T. fez com a sua avó bolachas de manteiga para partilhar com os seus amigos” (Nota de Campo n.º 19, registo n.º 1, Anexo A). Paralelamente, outros pais ainda se mostraram disponíveis junto da educadora cooperante para realizarem atividades com o grupo de crianças a serem agendadas.

Além disso, aquando dos aniversários das crianças, as famílias/pais também podem deslocar-se até à OS, após a sesta, de forma a cantar os parabéns e partilhar o momento de celebração com as crianças e o grande grupo.

De acordo com a entrevista realizada à coordenadora pedagógica de creche e educação pré-escolar, no que respeita à sua opinião sobre a melhor forma de fomentar a

participação das famílias, esta mencionou a importância de as ir convidando a participar e a estar, desafiando o seu envolvimento em projetos e incluindo-as no plano anual de atividades, pois, embora ainda não venha sendo feito, garante “temos sempre uma escola aberta à participação da família” (cf. Anexo H).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE  
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1. Intenções para a ação**

Na secção anterior, relativa à Caracterização da minha Ação Educativa Contextualizada, apresentei o meio e o contexto socioeducativo onde me encontrei a estagiar, bem como o ambiente educativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e as famílias.

Como referi no ponto 2.2. da referida caracterização do contexto socioeducativo, a OS adotou como modelo pedagógico a Pedagogia-em-Participação, uma pedagogia surgida de uma parceria entre a Associação da Criança e a Fundação Aga Khan. Esta consiste numa pedagogia participativa, mais propriamente, segundo Formosinho e Costa (2011), numa pedagogia de direitos “que resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as” (p. 85).

De modo a definir as minhas intencionalidades, existiu um processo reflexivo da minha parte ao longo do estágio, de forma a compreender quais os intervenientes que iriam colaborar na minha prática, nomeadamente, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa, as crianças e respetivas famílias. É possível compreender que o trabalho de um/uma educador/a de infância nunca é individual, supondo sempre uma ligação e colaboração com a equipa, comunidade, cada criança e famílias.

De acordo com Silva et al. (2016), a ação do/a educador/a deve ser apoiada por uma intencionalidade que exige uma reflexão sobre as finalidades, práticas pedagógicas e formas de organização da ação. Esta reflexão envolve o observar, planear, agir e avaliar, conseguindo, só assim, o/a educador/a adaptar a sua prática e tomar decisões sobre a mesma. Deve também, portanto, ter em conta as características do contexto, do meio onde se localiza, da pedagogia adotada, de cada criança e do grupo na sua coletividade.

Este capítulo informará, assim, das minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

#### **3.1.1. Intenções para a ação com as crianças**

Tendo em consideração a Caracterização do Grupo de Crianças que realizei na secção anterior, defini como principais intenções para a minha ação com as crianças: i) estabelecer uma relação afetiva, de proximidade e de confiança; ii) observar e escutar as crianças; iii) promover a participação ativa; iv) dar sentido aos interesses e motivações

das crianças e v) proporcionar momentos que potenciem novas descobertas e experiências.

Relativamente à primeira intenção, estabelecer uma relação afetiva, de proximidade e de confiança, considero-a bastante importante, uma vez que entrei na rotina das crianças, na sua sala, e fiz parte da equipa de sala, de modo que as crianças soubessem que podiam contar comigo, que era alguém próximo, de referência, que lhes demonstrasse tranquilidade, carinho, compreensão e, desta forma, segurança. Este processo não foi imediato com algumas crianças, uma vez que procuraram conhecer-me, contudo, a educadora cooperante e a auxiliar foram mencionando, ao longo das semanas, o quanto sentiam a minha pertença no grupo e que esta pertença se manifestava também na forma como as crianças se dirigiam a mim. Osório (2018), citando Hohmann e Weikart (2004), refere que nas interações positivas com os adultos a criança desenvolve “sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar os objetivos” (p. 339).

A Pedagogia-em-Participação foca as interações adulto-criança como uma questão “vital”, contudo, considero que este deve ser o papel de qualquer educador/a de infância, uma vez que devemos promover relações afetivas com as crianças que sejam de qualidade e interações positivas, que promovam o seu bem-estar. Como as crianças se encontram durante muito tempo do seu dia no jardim de infância, os adultos devem ter esta preocupação de desenvolver com elas relações de confiança e tranquilas, de forma que se sintam confortáveis.

A segunda intenção para a minha ação com as crianças, diz respeito ao observar e escutar as crianças. Considero-me, pois, uma (futura) profissional bastante observadora e atenta às crianças, uma característica que também me vem sendo reconhecida pelas profissionais que me acompanham na minha prática. Desta feita, na minha ação, procurei mostrar este cuidado às crianças, prestar-lhes atenção e escuta em face do que queriam partilhar e mencionar, o que me permitiu conhecer melhor cada criança. De acordo com Silva et al. (2016), cada criança tem uma identidade única e singular, como também necessidades, interesses e capacidades próprios; as crianças vivem em meios culturais e familiares que devem ser reconhecidos e valorizados, possuindo uma curiosidade natural,

que as faz compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, e terem direito a serem escutadas, vendo valorizadas as suas opiniões.

Com respeito à minha terceira intenção, promover a participação ativa, a mesma encontra-se relacionada com a intenção anterior, uma vez que, através da escuta da criança, me foi possível reconhecer-lhe uma participação ativa no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. Além disso, o meu interesse em desenvolver com o grupo uma pedagogia participativa também se alinou com os princípios estabelecidos pela abordagem orientadora da OS, a Pedagogia-em-Participação. A respeito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que os objetivos assentes numa pedagogia participativa são o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Desta forma, a imagem da criança descreve-a como um ser competente e ativo, uma vez que “motivação para a aprendizagem [se] sustenta no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 28). Assim, o processo de aprendizagem consiste num espaço partilhado entre a criança e o adulto, em que o papel do/a educador/a consiste na organização do ambiente educativo e observar e escutar a criança de forma a compreender e responder (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Evidenciando as minhas intenções uma clara interligação, a que defini em quarto lugar consiste em dar sentido aos interesses e motivações das crianças, dado que pela escuta, observação e participação da criança procurei sempre dar significado aos seus interesses e motivações, como, por exemplo, através do projeto que desenvolvi com o grupo, bem como através das atividades promovidas, emergidas dos interesses das crianças, de assuntos que manifestavam e as inquietavam. Para mim, é fulcral que o/a educador/a tome atenção aos interesses e às motivações das crianças, pois é através deles que organiza a rotina e fomenta novas aprendizagens. Como reforçam Silva et al. (2016), o/a educador/a “promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p. 11). Desta forma, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se autónoma. De igual modo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que a motivação da criança para a

aprendizagem experiencial acontece na identificação dos seus interesses, motivações e esperanças, “criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança” (p.32).

Por último, a minha quinta intenção visou proporcionar momentos que potenciasses novas descobertas e experiências, reconhecendo que as descobertas e experiências são atividades que normalmente as crianças em idade pré-escolar gostam de realizar, que respondem às suas curiosidades e interesses, e que permitem a exploração não só individual como entre pares. Segundo Silva et al. (2016), o/a educador/a deve estimular o brincar através de materiais diversificados, que apoiem as escolhas, explorações e descobertas das crianças, estimulando também a sua curiosidade e criando condições para que “aprenda a aprender”.

### **3.1.2. Intenções para a ação com as famílias**

Segundo Mata e Pedro (2021), os pais são pessoas muito importantes para as crianças constituindo o seu contexto relacional mais próximo, por isso desempenham “um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p. 11). Constata-se, como mencionam as autoras Mata e Pedro (2021), que esta parceria/relação de confiança entre a família e os profissionais de educação possibilita um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas dificuldades, permitindo, assim, que se construam estratégias comuns de forma a ultrapassar eficazmente os problemas deparados.

Desta forma, considerei como intenções para a ação com as famílias: i) proporcionar uma boa comunicação e relação cordial e ii) promover o envolvimento das famílias.

Relativamente à primeira intenção, que considero de suma importância, procurei proporcionar uma boa comunicação e relação cordial com as famílias, desde logo por considerar que, numa fase inicial, e a par das crianças, se estavam a adaptar à minha presença e a procurar conhecer-me, implicando que me mostrasse disponível para iniciar esta relação e mantivesse uma relação educada e cordial com as mesmas, respeitando o

seu espaço. De acordo com Mata e Pedro (2021), “a comunicação presencial, ‘cara a cara’, é muito importante, pois permite ajustar de imediato interpretações erradas da mensagem, ou dificuldades sentidas, facilita[ndo] a compreensão e promove[ndo] a proximidade” (p. 40). Na perspectiva destas autoras, o diálogo é fundamental, sendo “[...] necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p. 47).

A segunda intenção que defini para com as famílias era referente à promoção do seu envolvimento, que é para mim também fulcral, pois são diversos os benefícios que traz, primeiramente para as crianças, que sentem esta conexão entre a casa e a escola, como para as famílias, que se sentem envolvidas e parte da ação, e, ainda, para o/a educador/a, uma vez que lhe permite criar uma relação de colaboração. De acordo com Mata e Pedro (2021), “o facto dos pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante” (p. 13). Esta parceria é entendida pelas autoras mais como um percurso do que um ponto de chegada, permitindo “estabelece[r] objetivos intermédios que visem a aproximação e participação gradual das famílias” (Mata & Pedro, 2011, p. 29). As mesmas autoras referem que envolver os pais significa conhecer e valorizar as suas diferentes culturas e reconhecer que os pais poderão ter distintos projetos educativos para os seus filhos. A criação destes momentos que permitem dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista, segundo as autoras, “reforça o seu papel e o desejo de se envolverem” (p. 17).

A Pedagogia-em-Participação privilegia o envolvimento das famílias no cerne das aprendizagens das crianças, pois, segundo Formosinho e Costa (2011), quando as famílias são envolvidas nos projetos e nas atividades promove-se o contacto entre elas e garante-se o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração. Além disso, as experiências que a criança tem no jardim de infância também influenciam as relações familiares, pois o que a “criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento

educativo” (Silva et al., 2016, p. 28), ou seja, a criança torna-se a mediadora entre a escola e a família.

### **3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa**

Atendendo à Caracterização da Equipa Educativa que elaborei na secção anterior, defini como intenções para a minha ação com a mesma: i) conhecer a equipa educativa e ir ao encontro da dinâmica de sala e ii) estabelecer uma relação com base na comunicação, respeito, cooperação e partilha.

Em relação à primeira intenção, conhecer a equipa educativa e ir ao encontro da dinâmica de sala, foi uma das minhas principais preocupações enquanto estagiária, uma vez que reconheço a importância de conhecer a educadora cooperante, bem como a auxiliar de ação educativa, e de entrar nesta parceria fazendo parte da dinâmica da sala.

A segunda intenção, estabelecer uma relação com base na comunicação, respeito, cooperação e partilha, está internamente relacionada com a primeira, uma vez que ao fazer parte da dinâmica de sala e da equipa considerei essencial a existência de uma boa e eficaz comunicação, tendo sido, por isso, crucial estabelecer uma relação de colaboração, partilha e entreajuda, baseada no respeito e da minha recetividade/disponibilidade. Segundo Silva et al. (2016), o trabalho de equipa deve, pois, caracterizar-se como ativo, apoiante e respeitador, de modo a formar uma relação positiva, de confiança e entreajuda.

### **3.1.4. Avaliação das intenções**

Partindo das intenções educativas apresentadas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, realizo neste ponto uma avaliação das mesmas, com intuito de descrever e justificar a sua operacionalização, com base nos registos da prática e observações da mesma.

Assim, no que se refere à globalidade das intenções definidas para a minha prática, posso afirmar ter existido uma preocupação em conhecer a dinâmica da Pedagogia-em-Participação na sala, como os tempos pedagógicos, a organização do ambiente educativo, a organização dos grupos de aprendizagem, uma vez que desconhecia esta pedagogia. Exemplos práticos destes tempos pedagógicos encontram-se nos meus registos de

observação, como, por exemplo, na Nota de Campo n.º 1, registo n.º 1: “Cheguei à sala no momento de atividades e projetos, neste momento as crianças brincam livremente pela sala, nas diversas áreas, com base nas escolhas que fizeram na planificação da manhã” (cf. Anexo A), e, ainda, no registo n.º 7: “De seguida, a Educadora A. organizou o grande grupo em três grupos para o almoço, incluindo as crianças que dormem a sesta no primeiro grupo e as restantes crianças deslocaram-se para o recreio exterior” (cf. Anexo A). Assim, tive em consideração, como abordado anteriormente, conhecer as características do contexto, a pedagogia adotada, compreender quais as valências existentes na OS, como inteirar-me do Projeto Educativo da mesma. Relativamente ao meio onde se localiza, fui capaz de reconhecer as suas potencialidades, como também as suas especificidades.

Sobre as intenções que defini para com as crianças, considero que foram realizadas com sucesso, nomeadamente, estabelecer uma relação afetiva, de proximidade e de confiança, uma vez que permiti que as crianças me conhecessem, tendo-me mostrado disponível de forma a atender cada uma quando me procurava, mesmo em situações de observação mais distanciada e/ou numa postura de “suspensão”, que, no entanto, garantiram que as crianças compreendessem que me encontrava perto delas e que não estavam sós. Como referi anteriormente, este processo não foi imediato com algumas crianças do grupo, visto que necessitaram de tempo para me conhecerem, no entanto, considero que passados alguns dias as crianças já recorriam a mim, iniciando comigo uma relação de interação muito positiva. Como forma de comprová-lo, passo a descrever algumas situações mais esclarecedoras e significativas.

Como é possível verificar pela Nota de Campo n.º 5, registo n.º 2, uma das crianças estava aborrecida por não gostar do seu desenho que coloca no lixo; começou a chorar e isolou-se num canto da sala. Comecei por elogiar o seu desenho e mostrar-lhe que não compreendia o porquê de o ter deitado ao lixo; convidei-a a repeti-lo e garanti-lhe que ficaria por perto para ver os seus desenhos: “Neste momento, o M.O. já se sentia mais confiante das suas produções, com o feedback que fui dando sobre os alimentos que ele estava a desenhar” (observações ou inferências, Anexo A).

Também num dos diversos momentos de atividades e projetos quatro crianças do grupo me convidaram para brincar com elas na área do teatro, “disseram que eu seria a

mãe e elas as filhas”. Nesta brincadeira, elas representavam-se como filhas, desde a mais nova à mais velha, e eu representava uma personagem de mãe afetuosa (Nota de Campo n.º 10, registo n.º 2, Anexo A).

Quando entrou uma criança nova na sala, que pouco dominava a língua portuguesa, estabeleci de imediato uma boa relação com esta criança, “neste dia de adaptação, jogamos ao jogo das cadeiras (...), deu a entender que ainda não conhecia o jogo e por isso expliquei-lhe em inglês algumas regras de funcionamento do jogo, tendo conseguido jogar com o grande grupo” (Nota de Campo n.º 6, registo n.º 2, Anexo A). Comecei por falar em inglês com esta criança, em diversos momentos da rotina – “Todas as manhãs quando este chega à sala, faço questão de o cumprimentar, digo-lhe ‘olá, bom dia!’, em português e, de seguida digo o mesmo em inglês” (Reflexão Semanal n.º 7, Anexo A) –, expliquei-lhe a localização das casas de banho e recreio, de forma a apoiá-lo, assim como lhe mostrei como funcionam os momentos da planificação e reflexão, de forma que conseguisse participar. A educadora cooperante e a auxiliar, desde a entrada desta criança, perceberam que eu era uma referência para ela e que recorria a mim com frequência por diversos motivos, mencionando a equipa de sala, à medida que se aproximava o término do estágio, que esta criança iria certamente sentir a minha falta.

Tendo em conta a segunda intenção que estabeleci para com as crianças, observar e escutar as crianças, e como referi no ponto 3.1.1., considero que tenha sido uma profissional bastante observadora e atenta às crianças, neste como nos contextos anteriores de estágio, tendo também, ambas as educadoras cooperantes, mencionado este aspeto quando comunicávamos. De forma a complementar, esta atenção pelas crianças, refletiu-se numa escuta ativa nos diversos tempos pedagógicos, desde o primeiro momento da manhã até ao último momento em que me encontrei em sala. Esta segunda intenção está igualmente refletida nos diversos momentos registados nas minhas Notas de Campo, Reflexões, Planificações e Documentações Pedagógicas, sendo estes registos alusivos às vozes das crianças que obtive através da escuta das mesmas, e de que servem de exemplo a Nota de Campo n.º 8, registo n.º 1 e a Planificação da atividade 2: “Esta atividade surgiu a partir do interesse do N., que no conselho de grupo (sexta-feira, 6 de outubro), sugeriu querer criar máscaras, quando foi questionado sobre o que gostaria de realizar na próxima semana” (cf. Anexo A); e ainda a Nota de Campo n.º 33, registo n.º

2, em que me encontrava a observar uma criança a fazer um desenho e em que a mesma diz quer escrever o seu nome, perguntando-me em que lado da folha deveria começar a escrever: “Como estratégia para ela saber, coloquei no seu pulso uma pulseira feita de uma corda e disse-lhe que começava a escrever pelo lado da mão em que tem a pulseira; de seguida, a criança mostra que a estratégia a ajudou quando me diz ‘Mariana já está’” (cf. Anexo A).

Em relação à terceira intenção, promover a participação ativa das crianças, procurei garanti-la nos diversos tempos pedagógicos, uma vez que a pedagogia adotada pela OS se foca nesta participação realizada em cooperação com o adulto. Deste modo, durante a execução do projeto, as crianças experienciaram e construíram a sua participação: “A L.P. (...) trouxe um atlas, mas este dedicado ao mundo ecológico (...) A L.P. aponta logo para o livro, também a mostrar onde encontrou o Polo Norte e informações do mesmo” (Nota de Campo n.º 33, registo n.º 1, Anexo A).

No que concerne à quarta intenção, dar sentido aos interesses e motivações das crianças, procurei considerar esta intenção ao longo da PPS II, uma vez que a criança está no centro e a nossa ação deve ir ao encontro dos seus interesses, objetivos e motivações. Constatado que consegui realizar esta intencionalidade com sucesso, tanto nos tempos pedagógicos, como nas leituras de histórias escolhidas pelas crianças no Momento Intercultural: “o T.L. trouxe para a sala um livro que gostava muito, *Quando Eu Nasci* (...) Conte a história ao grupo, apenas o T.L. a conhecia, as crianças mantiveram-se muito focadas na leitura da história” (Nota de Campo n.º 53, registo n.º 1, Anexo A). Além desses momentos, também o impulsionar do projeto que realizei com o grupo “A Viagem ao Polo Norte”, emergido do interesse, inquietamento e curiosidade de três crianças do grupo contribuiu para a concretização dessa mesma intencionalidade: “Encontro-me a observar o Momento de Atividades e Projetos (...). Na área das expressões plásticas, encontram-se três meninas (...) que referem que vão para o Polo Norte, encontrando-se, por isso, a desenhar iglus, gatos, roupas e malas” (Nota de Campo n.º 6, registo n.º 1, Anexo A). Na sua sequência, realizou-se a “chuva-de-ideias”, de modo a saber o que as crianças gostariam de saber e fazer com a realização do Projeto: “realizei com o grande grupo uma “chuva de ideias”, a partir das conceções das crianças sobre o

Projeto da Viagem ao Polo Norte: O que sabemos?; O que queremos saber/fazer?; Onde e como vamos descobrir?” (Nota de Campo n.º 21, registo n.º 2, Anexo A).

Por fim, a última intencionalidade que defini para com as crianças foi proporcionar momentos que potenciasssem descobertas e experiências, para que nos meses que acompanhasse o grupo permitisse às crianças diferentes atividades ou momentos, com diversificadas explorações individuais e em grupo. Sinto que o projeto que desenvolvi com o grupo de crianças e as suas atividades, embora partissem do interesse das crianças, foram planeadas com este fim, abrangendo as diferentes Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como é possível constar pelas Planificações, Notas de Campo e Documentação Pedagógica, e de que é exemplo a Nota de Campo n.º 27, registo n.º 2: “[na] atividade do Projeto, correspondente à Exploração do Globo Terrestre e Pesquisa em grande grupo (...), utilizei como recurso o globo terrestre (...), projetei na parede um mapa onde estava presente o Polo Norte (...) e recorremos ao computador e ao Google” (cf. Anexo A).

Em relação à primeira intencionalidade que defini para com as famílias, proporcionar uma boa comunicação e relação cordial, estabeleci de imediato uma relação cordial com as mesmas, uma vez que procurei conhecê-las, através, desde logo, do consentimento que lhes dirigi com vista à recolha de autorizações para a captação de fotografias, que me permitiu comunicar com elas mais abertamente, e ainda conhecer o pai da criança que seleccionei para o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (cf. Anexo A). Também fui cumprimentando as famílias, nos períodos da manhã e da tarde, sempre que nos cruzávamos e, se alguma conversa se sucedesse sobre a criança, também me mostrava disponível para essa escuta e conversa, como aconteceu com uma mãe que partilhou comigo que o filho gostava muito de livros explicando-me que, por isso, é que ele gostava de os levar todos os dias para a escola.

Também de forma a estabelecer esta comunicação, partilhei com as famílias uma carta a dar a conhecer o projeto que estava a iniciar (cf. Anexo A), tendo elaborado uma Documentação Pedagógica ao longo das atividades do projeto, que consistiu numa forma direta de comunicação com as mesmas: “A segunda Documentação Pedagógica, com as três primeiras atividades do projeto, foi enviada às famílias, como afixada à porta da Sala,

como forma de comunicação às famílias dos momentos do projeto” (Nota de Campo n.º 34, registo n.º 2, Anexo A).

Relativamente à segunda intenção, promover o envolvimento das famílias, como a educadora cooperante chegou a mencionar, torna-se um desafio para a equipa convidá-las e desafiá-las a participar. Contudo, consegui estabelecer uma parceria muito gratificante numa atividade do projeto, já que as famílias começaram a envolver-se indiretamente no tema do mesmo e, por isso, pensei em convidá-las e pedir a sua colaboração, através de uma carta, para a elaboração com os seus filhos de um cartaz com pesquisas, curiosidades e outros assuntos relevantes sobre o Polo Norte (cf. Anexo A). Esta parceria foi muito agradável, pois à medida que as crianças começaram a trazer os contributos da sua família na cartolina, foram várias as demonstrações de satisfação, como exemplifica a Nota de Campo n.º 37, registo n.º 1: “O J.M., mal chega à sala, vem ter comigo e diz-me “Mariana fui eu que fiz com a minha mãe, olha este tem um “x” cá dentro porque os pinguins não são do Polo Norte” (cf. Anexo A). Para além desta parceria, uma das mães também se mostrou disponível para realizar a leitura de uma história no âmbito do projeto: “A manhã começou com a dinamização da história, *O Lobo que Encontrou a Amizade*, de Rachel Bright e Jim Field, pela mãe do L.M” (Nota de Campo n.º 35, registo n.º 1, Anexo A).

No que se refere às intenções que estabeleci com a equipa educativa, conhecer a equipa educativa e ir ao encontro da dinâmica da sala foi a minha primeira intenção. E sinto, pois, que a relação que estabeleci com a equipa foi imediata, tendo-me integrado rapidamente na dinâmica da sala e começado a intervir nos diversos tempos pedagógicos com as crianças, como revelam a Nota de Campo n.º 1, registo n.º 2: “Também neste intervalo de espera pela atuação das crianças, eu e a Educadora A. estivemos a conversar sobre a dinâmica do grupo” (cf. Anexo A); a Nota de Campo n.º 3, registo n.º 1: “Propus à Educadora A. (...) dinamizar a leitura de uma história no Momento Intercultural” (cf. Anexo A); e a Nota de Campo n.º 10, registo n.º 3: “A Educadora A. Questionou-me se queria realizar este momento de reflexão sobre o Momento das Atividades e Projetos com o grupo de crianças” (cf. Anexo A).

Também a segunda intencionalidade, estabelecer uma relação com base na comunicação, respeito, cooperação e partilha, foi bem conseguida. Sinto que

desempenhei um papel de estagiária com muita comunicação, tendo procurado saber o *feedback* tanto da educadora cooperante como da auxiliar, como é, aliás, possível verificar através da Nota de Campo n.º 3, registo n.º 2: “Na hora da minha saída questionei a Educadora A, sobre a minha prestação no estágio, um balanço/*feedback* dos três dias e também do momento que dinamizei com o grupo, ao que esta referiu que estava a correr bem, que tem gostado da minha prestação em sala e com o grupo de crianças” (cf. Anexo A).

Relativamente às atividades e momentos que a educadora cooperante e a auxiliar desenvolveram em sala, procurei sempre apoiar e colaborar com as mesmas, contribuindo para o trabalho em equipa. Fiz também parte de diversas reuniões de equipa, em que eram debatidos alguns temas relativos ao grupo de crianças, às famílias e à OS, e se partilhavam e conversava sobre a dinâmica da sala: “Às terças-feiras fazemos uma reunião de equipa de sala (...) levei para partilhar com a Educadora A. e com a Auxiliar T., algumas ideias e dúvidas tendo em conta o projeto a iniciar com o grupo de crianças” (Nota de Campo n.º 22, registo n.º 2, Anexo A). A educadora cooperante também me incluiu na sua hora de planeamento, em que conversávamos sobre algumas questões, partilhas de informações e observações, e aproveitando esses mesmos encontros para partilhar documentos meus escritos, de modo a receber o seu *feedback*, tirando dúvidas e organizando em conjunto a semana, como descreve a Nota de Campo n.º 1, registo n.º 8: “[a educadora] chamou-me para ir com ela para uma sala, no âmbito da sua hora de planeamento, para falarmos acerca das crianças, do funcionamento da rotina, da metodologia da Pedagogia-em-Participação, entre outras informações importantes sobre o funcionamento da sala” (cf. Anexo A).

### **3.2 Processo de Intervenção da PPS em Jardim de Infância**

Apresentadas e avaliadas as minhas intencionalidades para a ação com as crianças, famílias, equipa educativa, reflito, neste ponto, sobre o meu processo de intervenção durante a PPS II, nomeadamente, sobre os objetivos da minha prática, as estratégias que adotei, bem como o meu papel nas rotinas e na organização dos espaços, tempos e materiais. A presente reflexão fará ainda menção ao projeto que realizei com o grupo de crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação

de Infância (CDEI), bem como às minhas produções efetuadas na PPS II e ao Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem construído com uma criança do grupo, que constam no Anexo A.

Desta forma, posso, desde logo, referir que a minha intervenção, ao longo da PPS II, ocorreu de forma tranquila, sentindo que tenha sido uma grande oportunidade de aprendizagem, uma vez que desconhecia a pedagogia abordada pela OS e que também nunca tinha contactado em estágios anteriores com um grupo “heterogéneo”. Embora todos os grupos acabam por sê-lo, quando iniciou este estágio o grupo a que me juntava incluía crianças com uma grande diferença de idade, desde os dois anos aos seis anos, o que marca também grandes diferenças em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, e como referi nos pontos anteriores, procurei estabelecer e desenvolver as intencionalidades que defini sempre com o objetivo de colocar a criança no centro de todas elas.

Relativamente às minhas estratégias de atuação, reitero que foram várias as que estabeleci, no entanto, indiretamente, na nossa ação, enquanto educadores/as de infância, é esperado que moldemos estas estratégias e que se tornem flexíveis. Na planificação das atividades, por exemplo, é expectável que estabeleçamos estratégias como me foi possível na Atividade 5 que passo a descrever: na dinamização da história *Os Mil Brancos dos Esquimós* (cf. Anexo A), optei por organizar uma roda com as crianças, de forma a que todas estivessem bem posicionadas; antes da leitura expliquei-lhes o que ia acontecer; li-lhes a história com um bom posicionamento da voz, de forma a captar a sua atenção; no final, realizei um resumo da mesma e questionei o grupo sobre algo que quisesse partilhar acerca da história. Mantive sempre consciente, porém, de que estas estratégias poderiam não acontecer tal como fossem planeadas, podendo surgir a necessidade de uma troca na sua sequência, no momento da rotina ou mesmo no local previstos para a sua dinamização. Recordo-me, por exemplo, no caso da atividade em causa, que tinha planeado a mesma acontecer na Sala de Atividades, no entanto, surgiu o interesse de a mesma ser realizada no Salão, ficando assegurada a flexibilidade do espaço e a adaptação da proposta: “Esta mudança de local não afetou de qualquer forma o decorrer desta atividade” (Planificações, comentário final/avaliação, Anexo A).

Da mesma forma, as rotinas/tempos pedagógicos também são flexíveis, como referi nas Caracterizações. Estas preveem à partida uma sequência ou uma organização, porém não comprometem outras formas de organização na sua realização. O mesmo se verifica com os espaços e materiais, dado que estes são criados tendo em conta os interesses das crianças, podendo ser facilmente alterados, como aconteceu, por exemplo, com os locais onde foram expostos os recursos do projeto, inicialmente expostos numa parede e deslocados, depois, para outra, em resultado do aumento dos mesmos. Na minha opinião, a organização do ambiente educativo deve funcionar a par com o que as crianças desejam dele, que áreas têm maior interesse para elas, que recursos gostariam de lhes acrescentar e/ou alterar, como aconteceu com a criação de duas novas áreas da sala, a área do computador e a área da escrita, e o aumento da área das construções, permitindo que as crianças tivessem mais espaço para esta área de seu especial interesse.

A respeito do projeto que desenvolvi no âmbito da Unidade Curricular de CDEI, e como já foi possível mencionar, este partiu do interesse de três crianças do grupo, que nele facilmente envolveram o restante grupo. O tema do projeto girou em torno de um local desconhecido pelo grupo de crianças, o Polo Norte. Este local inquietava as crianças, que demonstravam algumas curiosidades e levantavam questões sobre ele, por isso, como forma de responder e de conhecer este local longínquo, realizaram-se diversas atividades e momentos, alinhados com as minhas intenções, em que as crianças pesquisaram, exploraram, procuraram, experienciaram, de forma a conhecê-lo.

Tive em consideração, ao longo do decorrer do projeto, as vozes das crianças, o que elas mencionaram e partilharam sobre o mesmo, como procurei também perceber os tipos de atividades de que gostavam mais, o que aprenderam e descobriram com o projeto. As Notas de Campo, Documentação Pedagógica e Planificações (cf. Anexo A) espelham as experiências e vivências proporcionadas através deste projeto, os recursos criados, as atividades desenvolvidas, os interesses das crianças, as suas vozes, as suas partilhas, o contributo das famílias, os tempos pedagógicos em que decorreram as atividades, os recursos materiais que foram mobilizados, como o globo terrestre, o computador, os livros, entre outros. Na minha opinião, foi um projeto bastante enriquecedor, com bastante impacto no grupo de crianças, pois permitiu que as crianças conhecessem o Polo Norte, tivessem experiências significativas sobre o mesmo, mas também que a equipa educativa

que se mostrasse envolvida, assim como as famílias, que foram partilhando as suas descobertas, a comunidade escolar, através da divulgação e exposição organizadas, e ainda, inevitavelmente, eu mesma, sempre aliada às crianças nesta partilha de conhecimentos e experiências. Em conformidade com o Projeto que desenvolvi com as crianças, destaco novamente a Documentação Pedagógica (cf. Anexo A) que me foi possível elaborar, em torno das diversas atividades realizadas, dos interesses demonstrados pelas crianças, das suas motivações e vozes.

Como já foi possível abordar em diversos pontos do presente relatório, as Notas de Campo (cf. Anexo A) foram outro recurso que utilizei ao longo da PPS II, com apoio de um caderno A5 que utilizava na minha bata da prática. Este caderno permitiu registar informações relevantes, auxílios de memória relativos às idades das crianças, à organização da sala e dos tempos pedagógicos, à literatura infantil abordada em sala, às muitas vozes das crianças, à comunicação que efetuei com a educadora cooperante e a auxiliar de sala, aos diversos momentos de Atividades e Projetos, Planificações, Reflexões, às interações com e entre crianças, às suas brincadeiras e, uma vez mais, aos momentos do Projeto “A Viagem ao Polo Norte”.

A par das Notas de Campo, também realizei Reflexões Semanais da prática (cf. Anexo A), sobre temas que me interessavam refletir, como os tempos pedagógicos, as interações entre o adulto e a criança, a importância das saídas ao exterior, a importância de sessões de educação física (ou, no caso, da falta delas), a importância da organização do ambiente educativo, a área da expressão plástica como a área privilegiada na escolha das crianças, a relevância da leitura de histórias, a multiculturalidade presente na OS, o envolvimento das famílias e a documentação pedagógica.

Como já foi mencionado anteriormente, construí as tabelas das Planificações das atividades (cf. Anexo A), prevendo toda a organização das mesmas, desde as situações desencadeadoras, as datas, os recursos humanos e materiais a utilizar, as estratégias e as descrições das atividades, os tempos pedagógicos, as expectativas aprendizagens a promover nas crianças, os instrumentos de observação e de avaliação que pretendia mobilizar, através, nomeadamente, de Registos Fotográficos, Notas de Campo e Documentação Pedagógica, e, ainda, os comentários finais às propostas e a sua avaliação.

No âmbito da PPS II, foi-me, ainda, proposta a construção de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de/com uma criança do grupo (cf. Anexo A). Este foi realizado num recurso físico, por opção da própria criança e minha, de forma a ser-lhe mais significativo. O portefólio foi elaborado e organizado com base no que a criança escolheu, como as fotografias e produções/desenhos que selecionou, retratando assim o que foi a sua jornada desde outubro de 2023 a janeiro de 2024. As Notas de Campo também foram mobilizadas neste portefólio, uma vez que contavam com os seus diálogos, interações, partilhas, interesses, motivações e escolhas. Considero que este portefólio da criança resultou bastante apelativo, contendo diversas imagens selecionadas pela criança e comentários meus, que de forma sucinta legendavam e refletiam sobre o conteúdo desses registos. Em termos estruturais, o referido Portefólio iniciou-se com uma introdução, esclarecedora do seu propósito, seguida de uma página de apresentação do grupo de pertença da criança e da equipa da sala em que se inseria. As seguintes páginas apresentavam as diversas fotografias e respetivos comentários, evidenciando a criança em diversos momentos e produções, mostrando-a a elaborar desenhos, destacando o seu interesse a sua participação no projeto relacionado com o Polo Norte, o seu entusiasmo na área da expressão plástica e na exploração de diversos materiais, a sua participação na narração de histórias, bem como as suas brincadeiras e diversas partilhas com os pares, nas áreas do faz de conta e dos jogos, entre outras.

Escolhi esta criança para ser a protagonista deste portefólio, uma vez que nos primeiros dias de estágio foi imediata a sua interação e proximidade comigo. Para além disto, esta criança revelou ter um grande interesse pela área da expressão plástica, ser bastante comunicativa em grande grupo, tinha gosto em partilhar o que queria fazer na planificação, refletia sobre as suas brincadeiras, gostava de mostrar aos pares as suas produções, demonstrava gosto pelas histórias e livros e por contá-las aos mais novos da sala, desenvolvia com os adultos uma relação bastante afetiva, com muito cuidado nas palavras, o que desde início despertou a minha atenção. Assim, a construção deste portefólio contou com a jornada da criança neste período, a sua sensibilidade com os desenhos que construiu para o portefólio e com os que escolheu para colocar no mesmo. Aliás, o entusiasmo da criança evidenciou-se de imediato no momento em que lhe dei a escolher a cor da capa do seu portefólio e partilhei que o amarelo que elegera era também

a minha cor favorita. Considero, assim, que este portfólio constituirá um recurso marcante para esta criança, retratando as suas vivências no seu último ano de pré-escolar e que poderá revisitar com agrado, uma vez que foi construído por ela, com imagens dos pares, dos momentos que vivenciou no jardim de infância, tal como o será para a sua família, que poderá observar a sua evolução, as suas interações e os seus interesses ao longo deste período.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

#### **4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática**

Feitas a caracterização e análise reflexiva da minha intervenção ao longo da PPS II, apresento, neste capítulo, a investigação igualmente desenvolvida no seu contexto, começando por identificar a problemática que lhe deu origem e expondo, de seguida, uma revisão da literatura relativa à temática estudada, o roteiro ético e metodológico conduzido e a apresentação e discussão dos resultados, rematando com uma síntese dos mesmos.

Desde as primeiras intervenções de estágio, e como referi já, mostrei-me sempre disponível e atenta às crianças, ao que estas mencionavam e partilhavam comigo, às suas necessidades, aos seus interesses, motivações e opiniões. Mantive uma preocupação constante em colocar a criança no centro da minha ação e em dirigir a minha atenção e prática na sua própria ação. A presente PPS revelou-se, de facto, mais uma intervenção em que me foi possível atender a todas estas especificidades das crianças, garantindo-lhes uma escuta ativa e acompanhando-as de perto, de forma a responder às suas motivações.

A PPS II permitiu-me contactar com uma nova pedagogia, que até ao momento desconhecia, a Pedagogia-em-Participação. Esta foi-me sendo explicada ao longo da rotina, pela educadora cooperante, em virtude da sua organização por tempos pedagógicos. Fui compreendendo, com apoio da educadora cooperante e através da minha observação da rotina, que estes tempos davam principal enfoque à criança. A par desta observação e do apoio da educadora cooperante, mobilizei diversas leituras, mormente de Oliveira-Formosinho e Formosinho, que abordavam esta perspetiva pedagógica e se revelaram fulcrais para a compreensão da metodologia em causa, dos respetivos tempos pedagógicos, do funcionamento da OS e da ação dos/as educadores/as na organização das salas tendo em conta esta pedagogia participativa.

Desta forma, comecei a interessar-me por escutar com atenção e registar o que as crianças mencionavam na *Planificação*, por observar as suas brincadeiras nas áreas da sala, no *Momento de Atividades e Projetos*, e por escutar e efetuar também algum registo acerca do que mencionavam na *Reflexão*. Dado o meu interesse nas vozes das crianças, tal-qualmente privilegiadas na Pedagogia-em-Participação, considerei pertinente desenvolver a minha investigação em torno desta problemática.

## 4.2. Revisão da Literatura

Uma vez definida a problemática a investigar, oferece-se, neste ponto, uma revisão da literatura sobre a temática apreciada, organizando-a em três tópicos fundamentais: 1) Pedagogias Transmissivas vs. Pedagogias Participativas; 2) A Pedagogia-em-Participação; e 3) O perfil do educador na Pedagogia-em-Participação. Desta forma, os mesmos serão abordados a partir da mobilização de estudos e autores relevantes sobre o tema, entre os quais destaco o nome de Joana Sousa, formadora em contexto na Fundação Aga Khan Portugal para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação em contextos de educação de infância e a quem tive a oportunidade de solicitar a realização de uma entrevista (Anexo I).

### 4.2.1. Pedagogias Transmissivas vs. Pedagogias Participativas

Existem dois modos de se fazer pedagogia, o modo da transmissão e o modo da participação. A *pedagogia da transmissão* foca-se no conhecimento “que se quer veicular”, enquanto a *pedagogia da participação* se centra “nos autores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a diferença entre estes dois modos principais “de fazer pedagogia” reside nos objetivos da ação educativa, na imagem da criança e na do/a educador/a, no processo ensino-aprendizagem, no espaço de aprendizagem, no tempo de aprendizagem, nas atividades e projetos, nas aprendizagens realizadas e documentadas, no envolvimento das famílias, na preocupação com a diversidade e na inclusão.

Assim, importa, desde logo, distinguir as “Pedagogias Transmissivas” que, para Formosinho (2013), fazem da educação um ato de depositar, de transferir conhecimentos e valores. Neste modo de pedagogia, o/a educador/a é visto como quem “educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo” (p. 17). Por sua vez, a criança é educada como “quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações e é mero objeto do processo” (Formosinho, 2013, citando Freire, 1975: 84-85, p. 17). A respeito

deste tipo de pedagogias, Formosinho (2013) explica ainda que a educação estabelece mais para a obediência do que para a liberdade, e também mais para a submissão do que para a participação.

A imagem da criança neste modo de Pedagogia pode, segundo a mesma autora, associar-se a uma “tábua rasa”, uma “folha branca para ser escrita”, “cera a fundir”, “barro a modelar” ou um “copo a encher”, em virtude de conceber a criança como um ser mais passivo e ouvinte, ao invés de um coconstrutor da sua aprendizagem. Nas palavras desta estudiosa, “A Pedagogia Transmissiva é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (Formosinho, 2013, p. 17). Por seu turno, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que “A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto” (p. 28), uma vez que esta pedagogia reduz a riqueza das interações e das relações entre o adulto e a criança. Os autores referem ainda que, em alguns exemplos mais extremos de Pedagogias Transmissivas, o centro deixa de ser a criança e o/a educador/a e são valorizados os materiais estruturados.

Em contraste, as “Pedagogias Participativas” vieram conceber uma rutura com as “Pedagogias Transmissivas”, pois, segundo Formosinho (2013), a evolução das ideias pedagógicas estabeleceu um novo caminho, desde Rousseau, que vários movimentos ligados à “escola nova” enfatizam como centrando a educação nos interesses e nas necessidades das crianças. Desta forma, a implementação de modelos pedagógicos participativos, associada à a evolução institucional da escola, contribuiu para o fomento de pedagogias flexíveis e diversificadas.

Em paralelo com Leite (2022), ao longo dos anos, diferentes autores defendem uma educação progressiva como opção a uma pedagogia centrada na educação tradicional, propondo formas significativas de uma pedagogia “em que a criança assume um papel ativo e competente, sendo respeitada nos seus direitos ativos de participação.” (p. 9). No entanto, refere como sendo necessário “ultrapassar” uma educação tradicional “onde tudo foi concebido para atribuir às crianças o papel de ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde os educadores assumem o papel de ouvinte, isto é, põem em prática uma pedagogia de escuta” (p. 9).

Assim, as Pedagogias Participativas promovem uma visão completamente diferente do processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, da imagem da criança e do/a educador/a. Estas têm como objetivos o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem, na experiência contínua e interativa. A criança passa a ser vista como um ser com competência e atividade, uma vez que a sua motivação para a aprendizagem está relacionada com o seu interesse e motivações intrínsecas para as tarefas.

No que concerne à atividade da criança, esta é compreendida como uma colaboração no seu quotidiano educativo, uma vez que o papel do/a educador/a consiste em organizar o ambiente educativo, observar e escutar a criança, como forma de a compreender e de lhe responder. Desta forma, Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa” (p. 29), sendo as Atividades e Projetos criados como forma de as crianças realizarem aprendizagens significativas.

Em conformidade com Oliveira-Formosinho (2019), a educação nas Pedagogias Participativas é considerada um “desafio complexo, um projeto cívico gratificante” (p. 1), que não pode ser atingido com objetivos e atividades que se encontrem pré-definidos, até porque estas pedagogias adotam uma “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 19).

Em suma, e relembrando Leite (2022), “devem ser pontos fulcrais de qualquer prática e modelo pedagógico, uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9).

#### **4.2.2. A Pedagogia-em-Participação**

A Pedagogia-em-Participação consiste numa perspetiva educativa instaurada pela Associação da Criança e incluída nas Pedagogias Participativas. Segundo a entrevista realizada a Joana Sousa, formadora na Pedagogia-em-Participação, esta mencionou que a pedagogia foi desenvolvida a partir dos diálogos críticos e reflexivos da Associação

com os pedagogos que fundamentam as pedagogias participativas, tendo em consideração as várias abordagens pedagógicas (e.g., o modelo *HighScope*, a abordagem *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna). A Associação da Criança foi também responsável por um desenvolvimento na investigação, tanto no contexto da formação inicial de educadores de infância, como no da formação contínua destes profissionais (cf. Anexo I).

Em conformidade com Osório (2018), a Pedagogia-em-Participação é uma perspetiva que se sustenta na práxis, isto é, numa ação apoiada na teoria e sustentada em crenças. Desta forma, a Pedagogia-em-Participação “enquadra-se e inspira-se nas pedagogias participativas de inspiração “construtivista ou sócio-construtivista - entre outros, a abordagem *Reggio Emilia*, o Modelo de Movimento de Escola Moderna, o modelo *HighScope*, a Metodologia de projeto” (Osório, 2018, citando Cardoso, 2010, p. 335). A referida especialista define também a Pedagogia-em-Participação como uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância, que se encontra “em desenvolvimento desde o início da década de 1990, que tem vindo a ser utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal, por via de processos de formação em contexto dos seus profissionais para a implementação da Pedagogia-em-Participação.” (cf. Anexo I).

Segundo Osório (2018) a Pedagogia-em-Participação, tal como o modelo de Movimento de Escola Moderna, têm em consideração a democracia como o centro das crenças, valores e princípios, uma vez que a criança é vista como “um ser com direitos, detentor de competências e capacidades “os princípios de igualdade, de respeito, culturalidade com uma forte componente social” (Osório, 2018, citando Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 335).

#### **4.2.2.1. Princípios e Fundamentos**

Tal como foi referido anteriormente, a democracia está presente na Pedagogia-em-Participação e, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “está no coração das crenças, valores e princípios”. Com base em Dewey (1939), citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um

modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana” (p. 29).

Estando a democracia no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, esta envolve na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, o que compromete, de acordo com os autores, “a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30).

Para além da democracia, os autores abordam também a participação, uma vez que as metas de aprendizagem, tanto para as crianças como para os adultos, devem ter em conta estas convicções. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que as crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos no decorrer do pensar, fazer e refletir em colaboração consideram-se coa(u)tores da aprendizagem e da construção do saber. Deste modo, os objetivos da educação da Pedagogia-em-Participação, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), consistem em apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem interativa e contínua, que reconheça à criança o seu direito à participação, a atenção partilhada ou aprender, em companhia, a ser, sentir, estar, pertencer, participar, explorar, valorizando as suas *cem linguagens*, desenvolver as inteligências múltiplas, viver, imaginar mundos, criar laços com as coisas, as situações, as pessoas, narrar aprendizagens vividas e construir significação.

A Pedagogia-em-Participação, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), representa:

a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e aculturadas das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas (p. 32).

Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação são interdependentes e influenciam as intenções do/a educador/a ao longo do cotidiano. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) mencionam que estes eixos são as linhas centrais para a intencionalidade educativa e são referentes aos propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa, como também possuem um papel relevante na forma de mediadores entre a teoria e a práxis.

São quatro os seus eixos pedagógicos, a começar pelo que diz respeito ao ser/estar, que segundo Osório (2018), intencionaliza para uma pedagogia do ser relacional, em que as aprendizagens surgem desde que a criança nasce, mediante as suas especificidades individuais. Em conformidade com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a primeira preocupação pedagógica consiste na relação de bem-estar para as crianças e famílias, em que as identidades plurais são respeitadas e bem-vindas, uma vez que o processo sociocultural do desenvolvimento da identidade se inicia com o desenvolvimento da identidade pessoal relativamente ao bem-estar.

O segundo eixo pedagógico consiste no pertencimento e na participação, cuja intenção para a aprendizagem, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), se realiza em espiral, remetendo para a pedagogia de laços, em que a valorização do pertencimento à família é alargado até à comunidade local, à cultura, ao centro de Educação de Infância e também à Natureza. A participação é aqui mencionada com significado na medida dos laços de pertença que se desenvolvem e se intensificam, pois a criança sente que pertence àquele lugar. Osório (2018) partilha que “[se proporciona] um contexto em que a criança se sente respeitada e aceite, desenvolvendo um sentimento de pertença facilitador da participação da criança” (p. 336).

Já o terceiro eixo pedagógico corresponde à exploração e à comunicação com as cem linguagens, focando-se, segundo Osório (2018), nas aprendizagens experimentais da criança. A sua intenção é a do fazer “experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35). Assim, explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar fundem-se num processo que permitem “aprender a conhecer e aprende a pensar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.35).

Por último, o quarto eixo pedagógico é respetivo à narrativa das jornadas de aprendizagem, que permite uma vez mais a intencionalidade e a compreensão. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “*Compreender é inventar*, mas compreende-se melhor quando se vivencia e se narra. Nesta compreensão torna-se, mais uma vez, visível que as identidades são feitas de semelhanças e diversidades” (p. 36). Tendo em conta Osório (2018), esta refere que as documentações criadas na Pedagogia-em-Participação são uma forma de potenciar as narrativas das crianças, dado o que fizeram, o que dizem, o que pensam e o que também sentem. Em paralelo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o acesso que as crianças têm à documentação pedagógica “dá-lhes entrada para múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem através das histórias da aprendizagem” (p. 36), uma vez que estas narrativas contemplam as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagens e as suas realizações.

Com base na entrevista realizada à especialista Joana Sousa, esta menciona que “É muito importante compreender e ter uma consciência crítica dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação – as imagens de criança e de educador em que se baseia, a sua conceção de relação educador-criança e de processo de aprendizagem”, uma vez que, para a mesma, uma ação educativa é uma ação exigente. Uma ação que, tendo em consideração o contexto participativo e democrático em que se define, “exige enorme responsabilidade, exige (auto)vigilância e (re)construção constantes”. De forma a garantir um trabalho bem-sucedido e equilibrado na Pedagogia-em-Participação, “é importante que o educador não esteja sozinho e procure a companhia de alguém que partilhe estes valores, princípios e fundamentos, porque nesta companhia será mais difícil ceder à facilidade da pedagogia transmissiva” (cf. Anexo I).

#### **4.2.2.2. A organização do ambiente educativo**

A partir da entrevista elaborada à formadora Joana Sousa (Anexo I), pôde confirmar-se o quão essencial, e decisiva para a sua fixação, se revela na Pedagogia-em-Participação a organização do espaço e do tempo, pois ambas as dimensões devem necessariamente ser refletidas na criação de ambientes de aprendizagem que promovam o bem-estar das crianças.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) expõem que, na Pedagogia-em-Participação, a construção do ambiente educativo é uma experiência em democracia, uma vez que o seu objetivo é incluir todas as vozes, a resposta a todas e a cada uma delas. Desta forma, o ambiente pedagógico deve ser uma textura “delicada e dinâmica”, um ambiente responsável por transmitir mensagens, colaborar ou não no desenvolvimento do Projeto Educativo, e nos seus objetivos, podendo estes também (ou não) apoiar os/as educadores/as e respeitar os direitos das crianças tendo em conta as suas aprendizagens.

De modo a desenvolver a Pedagogia-em-Participação, com base numa escuta sensível, é necessário pensar nas dimensões da pedagogia, ou seja, nos espaços, nos materiais e nos tempos pedagógicos, na organização dos grupos, na qualidade das interações e das relações, na observação, na planificação, na avaliação das aprendizagens, nas atividades e projetos, na documentação pedagógica, entre outras dimensões (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Segundo a formadora Joana Sousa (cf. Anexo I), os espaços devem ser “cuidadosamente organizados, acolhedores, bonitos, apelativos e desafiadores, onde os materiais disponíveis para as crianças explorarem são igualmente intencionalmente selecionados, diversificados e de boa qualidade, e dispostos de maneira a atraírem a curiosidade das crianças”. Na sua perspetiva, a organização do tempo deve ser igualmente “cuidada e atenta aos ritmos diferenciados das crianças, conciliando cuidadosamente os tempos educativos e os tempos de cuidados, tanto em creche como na educação pré-escolar, porque as transições temporais devem ser respeitadas, tranquilas e promotoras de autonomia” (cf. Anexo I).

Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) referem que “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 24). A organização do ambiente educativo da sala consiste, pois, no suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Sendo assim, o/a educador/a deve refletir “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das

crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o espaço é um lugar prazeroso, marcado pela alegria e pelo bem-estar, que permite que as crianças usufruam, ligado aos interesses do grupo. É um espaço pedagógico que respeita a identidade pessoal e social das crianças, descrevendo-o como “seguro e amigável”.

Relativamente aos tempos educativos, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) acrescentam: “para que o espaço pedagógico possa desempenhar o seu papel no âmbito do ambiente educativo pede-se que seja organizado com critérios coerentes” (p. 28). Assim, segundo os autores, espera-se que este ambiente educativo, por um lado, consinta “abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais (...) numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite identidades” (p. 28), consistindo numa organização flexível conhecida das crianças de forma a permitir que desenvolvam a sua autonomia, brinquem e aprendam com preocupação, tendo em conta as aprendizagens experienciais. Em conformidade com a entrevista efetuada a Joana Sousa, os tempos educativos devem permitir à criança, oportunidades diversificadas de ações e interações, ou seja, valorizar o tempo individual, os pequenos grupos e o grande grupo, como oportunidades de escolher, brincar, pesquisar, experimentar, conversar, refletir, resolver desafios e problemas, experienciar vivências em democracia, sendo que “Estamos a falar de uma organização intencional de espaços e tempos, cujas escolhas e decisões sabem responder ao quê, porquê, para quê, como, e são coerentes e consistentes com os valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação” (cf. Anexo I).

Ainda segundo a especialista (Anexo I), é através da criação de ambientes de aprendizagem que se possibilita que a criança tenha ação sobre os objetos e materiais, uma vez que estes permitem interações com os “adultos empáticos e responsivos”, como também interações com outras crianças com quem colaboram, como com acontecimentos e ideias, visto que são estes que invocam à sua curiosidade natural pelo mundo que a rodeia e que provocam o seu interesse em explorar com o corpo todo e com todos os seus sentidos. Para além disto, promovem a comunicação “sobre as experiências vivenciadas para que a criança possa lhes atribuir significado, tornando-as numa aprendizagem profunda e integrada” (cf. Anexo I).

#### **4.2.2.3. A criança como centro da ação e ser de pleno direito**

Segundo Joana Sousa (cf. Anexo I), a criança na Pedagogia-em-Participação “é uma pessoa de pleno direito”, uma vez que tem direito a ser escutada sobre o que sente, pensa, sobre as suas opiniões e ideias, tendo também o direito a participar no seu processo de aprendizagem, uma vez que, para além de ser escutada, a criança é participante nas escolhas e tomadas de decisão sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito, como o seu bem-estar e a sua aprendizagem. A criança tem também o direito a ser apoiada por adultos sensíveis, que sejam estimulantes e promotores da sua autonomia.

De igual modo, Sarmiento et al. (2007) referem que “A ideia da criança como sujeito de direitos, como cidadã, especificamente detentora de um conjunto de direitos de participação, [conferem-lhe] legitimidade para intervir nos assuntos relacionados com a sua vida” (p. 59). Contudo, segundo os autores, esta ideia continua sendo muito pouco referenciada. Este direito da criança consiste também numa das “principais conquistas” da Convenção dos Direitos da Criança (1989), concebendo a infância ativa e participante. Como refere Tomás (2007), “é necessário adoptar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade” (p. 49), questionando a própria autora se a sociedade adulta se encontra preparada para considerar a criança como possuidora efetiva de direitos. De acordo com os Artigos n.º 12 e n.º 13 da Convenção dos Direitos da Criança, a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa sua opinião tomada em consideração. Também, a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.

Sarmiento et al. (2007) abordam a questão da participação da criança, reconhecendo que esta “não é uma mera estratégia pedagógica nem um ‘modismo’” (p. 83), uma vez que a participação da criança, na Convenção dos Direitos da Criança, é descrita como um “desiderato político e social”, que remete para uma conceção da infância como uma geração constituída por sujeitos ativos de direitos próprios. Esta participação da criança “tem alguns contextos de ocorrência, nomeadamente nas escolas que promovem práticas educacionais que assumem os direitos da criança como lógica de acção do seu trabalho educacional” (Sarmiento, 2007, p. 83). Em conformidade com Tomás (2007), é recente o paradigma da participação das crianças, que defende que a

criança “tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (p. 48).

Tomás (2007) sublinha que a participação da criança como sujeito de direitos é um meio de aprendizagem com valor e consiste também num direito fundamental da infância, pois possui valores democráticos. Refere ainda que, no contexto dos direitos humanos e dos direitos da criança, participar significa “mais do que ‘fazer parte’” (p. 57). Esta participação necessita de requisitos, “nomeadamente o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação” (Tomás, 2007, p. 57). Segundo a investigadora, “quando falamos em participação das crianças interessa considerar: quem são os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não)” (Tomás, 2007, p. 62).

Regressando à Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) explicam que a participação da criança também pode ser promovida através da documentação pedagógica, uma vez que esta consiste numa conquista que “viabiliza cada criança na sua competência, agência e desafia a criação de respostas (situações) educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes, com direitos de participação” (p. 51). Na perspetiva de Lima et al. (2021), a Pedagogia-em-Participação utiliza justamente a documentação pedagógica como um instrumento fundamental, uma vez que permite reconstruir a profissionalidade dos profissionais e constitui uma forma de recriar a imagem e o papel da criança na sua aprendizagem, visto garantir-lhe o direito a participar na sua própria educação desde que nasce.

Malaguzzi (1999), citado por Lima et al. (2021), refere que a criança possui “múltiplas formas de se expressar e todas devem ser respeitadas, valorizadas e escutadas. A documentação pedagógica constitui o motor para dar a voz à criança e à infância; é o motor para compreender a sua voz” (p. 15). Desta forma, Lima et al. (2021) mencionam que a documentação pedagógica é uma estratégia ética dos direitos da criança, porque garante à criança o direito de ter voz e de ser escutada, como o direito a participar na sua aprendizagem.

Lino (2018) refere que as crianças comunicam de forma competente com o seu corpo todo, utilizando variadas linguagens, nomeadamente, gestos, expressões faciais, o olhar, o riso, o choro, sons, vocabulários e palavras. Exemplifica que, quando o adulto se mostra atento e escuta com atenção “um bebé que está deitado e tenta alcançar um objeto que o adulto colocou na sua frente, vê que os seus pés se movimentam acompanhando os gestos das mãos na tentativa de agarrar o objeto” (p. 98). Explica, por este exemplo, como se percebe que o corpo todo do bebé está envolvido no encontro com o objeto e que estes gestos do bebé retratam a linguagem e a ação na experiência, que lhe permite comunicar com o educador e relacionar-se com o objeto que esteve a explorar. Este mesmo exemplo é o que permite a Lino (2018), na verdade, abordar as “Cem Linguagens” da criança, isto é, as suas cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, e cem formas de construir conhecimentos.

Como ainda esclarecem Oliveira-Formosinho e Sousa (2023), a Pedagogia-em-Participação supõe descobrir os propósitos das crianças e as suas intencionalidades: “estamos recetivos às manifestações emergentes dos seus interesses e à sua autonomia em assumir a iniciativa e tomar decisões, com o objetivo de criar uma *projeção partilhada* das atividades e projetos do quotidiano” (p. 61). Os autores referem ainda que não existe um “enredo pré-fabricado” para a narrativa pedagógica, criando-se um “enredo emergente”, em virtude de as documentações serem construídas durante a ação. Os mesmos autores referem, além disso, que o fluxo das ações das crianças, nas interações e relações com os pares e os/as educadores, resulta de uma situação experiencial partilhada, uma vez que o/a educador/a, volvido narrador, sai do modo ativo para o modo recetivo (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2023).

Por último, os portefólios das crianças são outro método de inclusão da sua participação e narrativa que, segundo Domingues e Gomes (2015), “pretende valorizar as experiências e a participação das crianças num processo de avaliação das suas próprias aprendizagens” (p. 139).

#### **4.2.2.4. A planificação como dimensão promotora da escolha livre da criança**

Este ponto surge em seguimento do ponto anterior relativo à criança como centro da ação e ser de pleno direito, uma vez que, como já foi abordado, a criança tem o direito

e é responsável pela sua participação na ação, por isso as suas escolhas e intenções devem ser escutadas, respeitadas e consideradas. Por esse motivo também, o título desta dissertação invoca uma decisão/escolha de uma criança do grupo que acompanhei e que mencionou na *Planificação*: “Eu quero fazer um desenho com a L.P. e vou fazer flocos de neve” (Nota de Campo n.º 14, registo n.º 1, Anexo A).

A Planificação para a Pedagogia-em-Participação é um momento em que as crianças têm o direito a escutar-se, a si mesmas e entre si, de forma a decidir as próprias suas intenções como a valorizar as dos seus pares. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “são momentos em que a criança ouve e se ouve” (p. 48), e o adulto perante este momento têm o papel de criar espaço para que a criança se escute e comunique a sua escuta.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (p. 48), uma vez que com esta planificação a criança sabe que lhe é conferida a escuta de si e dos seus pares, por tratar-se de uma pedagogia “do ser, dos laços, do pertencimento”. Assim, a criança que se escuta cria “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (p. 49) e o/a educador/a cria, também, “*habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (p. 49). Os autores referem que este *habitus* é um modo de negociação do currículo com o grupo de crianças, em que a observação e a escuta são centrais.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que a Planificação consiste no segundo momento de tempo pedagógico da Pedagogia-em-Participação, após o acolhimento e antes do momento das Atividades e Projetos: “Os tempos pedagógicos vão do acolhimento, como lugar de abrigar, até a um ciclo de pensamento-ação-reflexão (planificação- atividades e projetos- reflexão)” (p. 72). Osório (2018) entende que “O momento de planear-fazer-rever é, para o modelo *HighScope* assim como para a Pedagogia-em-Participação, o tempo em que a criança primeiramente planeia o que vai fazer, através de relato, gestos ou palavras” (p. 338), visto que a criança planeia a sua intenção e, de seguida, parte para a ação, colocando em prática o seu planeamento.

Em concordância com a entrevista aplicada a Joana Sousa, a mesma refere que a planificação deve permitir que a criança organize as suas intenções, os seus propósitos,

em torno das atividades ou projetos, que poderão querer desenvolver ou dar continuidade “seja partilhando a viva-voz com o grupo, seja consigo próprias”. Já a *Reflexão*, momento que sucede à planificação, existe de forma a que a criança revise a planificação e as ações desenvolvidas e “deve ser um momento conversacional, de genuíno interesse pelas ações pensadas e desenvolvidas, apoiando também a criação de significados para o vivenciado” (cf. Anexo I).

Sintetizando, no que toca aos processos vitais para promover a participação, Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013) referem como sendo eles: 1) a *Observação*, na medida em que se trata de um processo contínuo, baseado no conhecimento de cada criança ao longo da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, e que varia mesmo se incidindo noutra criança da mesma idade, pois trata-se de experiências diferentes, ou seja, valorizando a criança como ser individual; 2) a *Escuta*, que já foi retratada anteriormente, relativamente aos processos de escuta das crianças, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, dos seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções e desejos; e, por último, 3) a *Negociação*, concretamente na forma de participação guiada, tendo como base o currículo, isto é, a planificação (co)construída.

#### **4.2.3. O perfil do educador na Pedagogia-em-Participação**

Na Pedagogia-em-Participação, de acordo com Oliveira-Formosinho e Sousa (2023), a primeira ação do educador consiste em descobrir a criança, no que diz respeito à sua curiosidade sobre o mundo que a rodeia, de forma a integrá-la no quotidiano pedagógico e permitindo assim o seu direito a ser coconstrutora da sua aprendizagem.

Segundo Joana Sousa, quando questionada sobre o perfil de um/uma educador/a numa Pedagogia Participativa como a Pedagogia-em-Participação, este deve ser um/uma educador/a sensível, estimulante e que promova a autonomia das crianças. Para além disto, deve ser organizador/a de ambientes de aprendizagem éticos e estéticos, “onde as interações e relações entre adultos e crianças promovem vivências em democracia e a construção de processos de aprendizagem experiencial, críticos e reflexivos” (cf. Anexo I). Também deve ser um/uma educador/a que questione a sua ação pedagógica e as suas interações com as crianças, como os ambientes e as oportunidades de aprendizagem que

cria para as crianças. Espera-se, pois, que seja “reflexivo e crítico à luz dos valores, princípios e fundamentos que sustentam a sua ação” (cf. Anexo I).

Domingues e Gomes (2015) referem que os adultos possuem um papel fulcral na responsabilidade e no desenvolvimento dos direitos das crianças. Atendendo à escuta ativa e constante das crianças e à sua participação, o/a educador/a cria situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças são estimuladas e é através de um “diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam mundos sociais” (p. 135). Na perspetiva de Silva et al. (2016), as intenções dos/as educadores/as retratam-se na prática pedagógica que exercem com o seu grupo de crianças, criando um “ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar” (p. 5).

Oliveira-Formosinho e Sousa (2023) expõem que o/a educador/a deve integrar na sua prática um tempo pedagógico reflexivo, pois esta reflexão conduz a que desenvolva uma mediação pedagógica que saiba recuar, observar escutar. Por outras palavras, uma mediação pedagógica que “sabe suspender a sua própria voz para dar espaço à voz da criança” (p. 54).

Esta mediação, segundo Oliveira-Formosinho e Sousa (2023), corresponde também a uma postura ética de suspensão, uma vez que “impede de criar uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças” (p. 54). Os autores referem ainda que este silêncio entendido como suspensivo não significa a ausência da ação do/a educador/a, mas sim concerne a prática de uma ação tendo em conta “saberes experienciais concretos da observação, documentando e descobrindo cada criança e o grupo” (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2023, p. 54). Ainda a respeito, Oliveira-Formosinho e Sousa (2023) declaram que o/a educador/a que “suspende a sua ação e a sua voz, que escuta e espera”, desenvolve um silêncio profissional que é reconhecido como respeitoso. O/A educador/a que sabe estimular a autonomia da criança através da sua empatia e atenção consciente, bem como a escuta que faz e procura responder, cria “espaço e tempo para a exploração e comunicação da criança” (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2023, p. 54).

De acordo com Luís et al. (2015), o/a educador/a deve ter assente na sua prática três dimensões: a *sensibilidade*, na forma pela qual responde às necessidades das crianças; a *autonomia*, tendo em conta o método como valoriza as ideias, autonomia, escolhas da

criança; e, por último, a *estimulação*, pensando na forma como estimula, encoraja e impulsiona a criança no que toca à exploração de diferentes materiais, recursos e atividades, assim como sobre as oportunidades que lhe apresenta.

Luís et al. (2015) abordam as “ferramentas da profissão”, que ajudam o/a educador/a a conhecer cada criança, o grupo de crianças e as famílias, mas que o apoiam também na tomada de decisões e na definição de escolhas pedagógicas, pois possibilitam que realize caminhos com “valores democráticos e dos princípios da participação coletiva” (p. 526). As ditas “ferramentas da profissão” coincidem, no entender destes autores, com, primeiramente, o *observar*, uma vez que é importante que o/a educador/a saiba observar cada criança, de modo a conhecer as necessidades das crianças, interesses e dificuldades e conhecer também a família desta criança. Segundo os autores, “A observação não se resume, no entanto, a um mero olhar; ela envolve a escuta” (p. 526).

De acordo com Luís et al. (2015), *escutar* pode consistir num ato ou num processo que visa a compreensão da criança, já que, “mediante uma escuta continuada, o educador pode compreender os significados que a criança atribui ao mundo e pode conhecer e interpretar o processo de construção de conhecimento (idem) que ela própria vai experienciando” (p. 526). A escuta, porém, poderá ser um modo de participação da criança, pois, como já foi abordado anteriormente, a criança, quando escutada, vê sendo valorizada a sua voz como um “sujeito participante e competente”, e o/a educador/a sempre que escuta a voz da criança, conhece-a melhor e adequa a sua intervenção tendo em conta a mesma. Segundo Joana Sousa, “o educador deve ser um ouvinte empático, atento e estimulante, apoiando as crianças na “autoria” da sua planificação e da sua reflexão. A sua intervenção não é impositiva nem dirigida, mas é colaborativa, criadora de pontes, de possibilidades, de interligações” (cf. Anexo I).

Outra das ferramentas do/a educador/a apresentadas por Luís et al. (2015) é *aprender a questionar* a própria criança, “de modo a compreender a maneira como esta pensa e atribui significados àquilo que faz [que] é também uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente” (p. 526). Quando estabelece uma atitude experiencial baseada no questionamento, o/a educador/a tem, pois, uma oportunidade de entender os processos de concretização do fazer de cada criança.

O trabalho de equipa existente entre o/a educador/a e o auxiliar de ação educativa devem, também nesse sentido, funcionar em colaboração, tanto na organização do ambiente educativo, como na contribuição para o desenvolvimento da ação educativa e de interações afetivas e de proximidade com as crianças. Por isso, considero que o perfil/papel do educador/a que acaba de ser apresentado poderá estender-se à/ao auxiliar de ação educativa, sendo também ele um adulto presente nos tempos pedagógicos da criança, um adulto de referência para a criança e que, tanto na ausência como na presença do/a educador/a, desempenha um papel tal-qualmente importante na sala. Até porque, como se aludiu já, e em conformidade com Joana Sousa, uma ação educativa, num contexto participativo e democrático, é considerada uma ação exigente, em termos de responsabilidade, de (auto)vigilância e de (re)construção constante, “por isso, é importante que o educador não esteja sozinho e procure a companhia de alguém que compartilhe estes valores, princípios e fundamentos, porque nesta companhia será mais difícil ceder à facilidade da pedagogia transmissiva” (cf. Anexo I).

### **4.3. Roteiro Ético e Metodológico**

Relativamente ao método de investigação, optei por realizar um **estudo de caso de natureza qualitativa**, que segundo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Em conformidade com Amado e Freire (2014), nos estudos de caso de uma investigação qualitativa, a intenção do investigador é, para além do conhecimento do valor intrínseco do caso, a de concetualizar, comparar e contruir hipóteses. Para Yin (2005), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

A natureza do estudo de caso, enquanto metodologia qualitativa, possui, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), cinco características, a saber: (i) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47); (ii) a investigação descritiva, uma vez que necessita que o investigador recolha dados para posteriormente realizar uma análise; (iii) o interesse mais no processo do que nos

resultados, dado que o que importa são as percepções e opiniões dos investigados; (iv) a análise dos dados realizada de uma forma indutiva, pois os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses contruídas previamente” (p. 50); e, por último, (v) o interesse “[...] no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos numa investigação de carácter qualitativa têm enfoque, pois, na “compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p.16).

Relativamente aos **objetivos da investigação**, e atendendo à problemática de partida, foram três os que considerei pertinente investigar, nomeadamente: (i) Refletir sobre o valor das pedagogias participativas, concretamente da Pedagogia-em-Participação, na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar; (ii) Analisar o perfil do educador (e da equipa educativa) na valorização da voz das crianças na Pedagogia-em-Participação; e (iii) Compreender as representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da ação diária.

A definição da **amostra** teve em conta a equipa de sala (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa), a coordenadora pedagógica da Instituição (de creche e Educação Pré-Escolar), a especialista/ formadora na Pedagogia-em-Participação e, ainda, cinco crianças do grupo.

Quanto às técnicas utilizadas de recolha de dados, destaco a minha **observação direta, indireta, participante e não participante**, uma vez que consistiu numa recolha de dados fidedigna e útil, que, de acordo com Amado e Silva (2014), supõe:

uma postura própria (muito semelhante ao que acontece noutras investigações interpretativas); no que respeita às técnicas, a combinação de várias é uma nota característica, ao mesmo tempo que de entre todas elas sobressai o diário de campo como a mais peculiar (p. 160).

Também Aires (2011) descreve a observação como a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 25). Desta forma, ao longo da PPS II, e através da minha observação, fui construindo Notas de Campo (cf. Anexo A) como forma de registar momentos fulcrais que estiveram interligados com a minha intervenção e problemática. Segundo Amado e Silva (2014), “é

obrigatória a elaboração de um diário de campo onde sejam registadas as observações e outros aspetos” (p. 160). Este diário, composto por Notas de Campo, reflexões e documentação pedagógica, entre outros, revelou-se um instrumento importante para a minha intervenção, como método de reflexão da prática e de análise do que realizei e observei no contexto.

Para além das Notas de Campo, realizei também registos fotográficos, que foram incluídos nas mesmas e que, como “metodologias visuais”, resultam, nos estudos da criança, mais propriamente no conceito de narrativa gráfica, “[num] importante recurso, na medida em que ele favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais” (Sarmiento e Trevisan, 2017, p. 22). Com estes registos fotográficos, foi também possível criar a Documentação Pedagógica (cf. Anexo A), que permitiu registar as vozes das crianças, os seus interesses e momentos de atividades relacionadas com o Projeto. Oliveira-Formosinho e Sousa (2023) referem a respeito que “A documentação pedagógica narrativa tem potencial para revelar um processo dinâmico do crescer no aprender integrado com o crescer no ser, porque conta uma história que evolui no tempo mostrando continuidade e progresso” (p. 59). Segundo Oliveira-Formosinho e Sousa (2023), os/as educadores/as devem aprender a ser narradores da sua própria aprendizagem e também da aprendizagem da criança, “com intuito de constituir as crianças como (co)narradoras da sua aprendizagem” (p. 59). No meu caso concreto, estas documentações permitiram dar a conhecer às famílias o projeto a decorrer em sala, bem como as atividades, partilhar as produções, descobertas e interesses das crianças. Estas documentações revelaram-se-me um desafiante e importante espaço de reflexão da prática, dos momentos que preparei e observei. Assim, segundo Oliveira-Formosinho e Sousa (2018), “aprender a documentar é aprender a criar espaço e tempo para recuar, ver, escutar, permitir às crianças fazer e dar-se permissão para as descobrir- é vivenciar uma postura de suspensão ética” (p. 59).

Na construção do presente relatório, no segundo capítulo referente às Caracterizações, considerei também a **consulta de documentos** disponibilizados pela OS, como o Projeto Educativo (PE) da Instituição e o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG), de forma a conhecer a OS onde me encontrei a estagiar e o seu meio envolvente, como recolher outras informações fulcrais que constam no PTG, relativas ao grupo de

crianças, tempos pedagógicos, organização do ambiente educativo, equipa de sala, entre outras. Atendendo à temática abordada, a informação consultada nos dois documentos também se revelou de interesse para presente investigação.

No que toca à literatura utilizada no decorrer do relatório, procurei informar-me sobre o tema e os conteúdos necessários, com autores conhecidos da temática da problemática selecionada. Porém, sem cingir o seu propósito e a sua utilidade ao enquadramento teórico, também apoiei, como referido anteriormente, a sua elaboração numa **entrevista** realizada a uma formadora na Fundação Aga Khan Portugal para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação em contextos de educação de infância, Joana Sousa (cf. Anexo I). A referida especialista foi-me indicada por uma educadora e antiga coordenadora pedagógica da OS, por considerá-la indicada e uma ajuda muito relevante na compreensão da pedagogia apreciada e no complemento da minha pesquisa, atendendo ao seu papel de formadora na área em investigação.

A pesquisa empírica ainda previu a realização de outros vários inquéritos por **entrevista**, nomeadamente, à educadora cooperante (cf. Anexo F), à auxiliar cooperante (cf. Anexo G), à coordenadora pedagógica da Instituição (cf. Anexo H) e, ainda, a cinco crianças do grupo (cf. Anexo J).

Deste modo, apliquei **entrevistas semiestruturadas** à educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e coordenadora pedagógica da OS, que foram gravadas e seguidamente transcritas. Este tipo de entrevista permitiu obter respostas alargadas por parte das entrevistadas, que decidiram explorar as perguntas que realizei. Tendo em conta Meirinhos e Osório (2010), as entrevistas são consideradas um notável instrumento “para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm” (p. 62). Na perspetiva de Meirinhos e Osório (2010), citando Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas permitem que as pessoas entrevistadas “expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista” (p. 63); o que não é possível numa **entrevista estruturada**, tal como a que foi aplicada, paralelamente, às cinco crianças participantes do estudo e que descreveremos a seguir. Como explicam os mesmos autores, as vantagens das entrevistas semiestruturadas perante as entrevistas estruturadas têm justamente em conta a abertura que é dada ao/à entrevistado/a para responder às perguntas, sendo que as

estruturadas “limitam o ponto de vista do sujeito ao impor quando, em que sequência e como tratar os assuntos” (p. 63).

Por seu turno, o guião da entrevista realizada às crianças (Anexo J) teve como intuito recolher as representações das mesmas sobre a sua participação, as suas escolhas e os seus interesses, no planeamento e na organização do seu dia no jardim de infância, compondo-se por questões breves. As **entrevistas**, neste caso, **estruturadas**, foram realizadas individualmente, contando com uma fase inicial, de conversa e contextualização das crianças, nomeadamente sobre a minha intenção e o propósito da entrevista, explicando as suas questões e os temas a abordar, e motivando o interesse das mesmas. Numa fase seguinte, enquanto o grande grupo se encontrava no recreio com as restantes salas de pré-escolar, juntamente com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, desloquei-me com cada criança até à sala a fim de realizar as entrevistas, pedindo a sua contribuição, agradecendo a disponibilidade e solicitando a sua autorização para a gravação do momento em áudio. Durante a entrevista pude constatar a determinação das crianças para responder, ainda que algumas revelassem uma certa timidez que a seu tempo foi sendo ultrapassada, tendo percecionado uma satisfação geral deste grupo reduzido de crianças por participarem numa dinâmica diferente.

De salientar que apenas me foi possível realizar a entrevista a cinco crianças do grupo, uma vez que as restantes não se mostraram disponíveis e/ou não souberam responder às questões efetuadas. Como refere Reste (2015), “A entrevista é recomendada como uma das metodologias para a recolha de dados (...) entendendo que os participantes contribuem, ativamente, para a sua análise” (p. 224). Na verdade, e em conformidade com Amado (2014), a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207).

Depois de recolhidos os dados, procedi ao seu tratamento por via da **análise de conteúdo** e da categorização do mesmo, a partir, nomeadamente, da elaboração de árvores categoriais relativas às entrevistas mencionadas. Em linha com o referido por Becker (1998), citado por Tomás (2011), a respeito da importância dos diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados para o seu cruzamento ou “pensamento combinatório” (p. 77), procurei realizar uma **triangulação dos resultados** com base na

análise das respostas obtidas, da literatura mobilizada, da documentação orientadora/institucional consultada, bem como e de algumas das minhas observações registadas. Um processo que, segundo Flick (2014), permite garantir a fiabilidade do estudo, uma vez que fomenta a obtenção de novas informações e permite tirar conclusões de maior exatidão.

Por fim, e no que diz respeito às **questões éticas**, de referir que tive sempre a preocupação de ocultar a identificação das crianças, nunca revelando o seu nome e apelido, utilizando para essa menção apenas as letras iniciais do primeiro nome e apelido, uma vez que, segundo a Carta de Princípios Para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), era meu dever “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”. O mesmo foi garantido com a identificação da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Também nos registos fotográficos que constam no Anexo A, nas Notas de Campo e nas Documentações Pedagógicas, tive a preocupação de ocultar os rostos das crianças e qualquer referência à OS.

Nesse contexto, elaborei um **roteiro ético** com base na tabela disponibilizada pela docente Catarina Tomás (cf. Anexo K), no qual mobilizo os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), os princípios que constam na Carta de Princípios Para uma Ética Profissional da APEI (2011), articulados com algumas observações da prática realizada no âmbito da PPS II. Estes princípios foram definidos mediante o meu compromisso com as crianças, equipa educativa e famílias, de forma a garantir uma prática ética e competente, tendo também por base as intenções que abordei no Capítulo 3 deste relatório.

De acordo com Tomás (2011), a explicitação dos objetivos de pesquisa, bem como a sua apresentação e discussão com os/as intervenientes da investigação, constituiu “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). Por esse mesmo motivo, “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (Tomás, 2011, p. 163), devendo “discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162). Um aspeto/papel da criança desde logo valorizado aquando da realização da entrevista, como explicitado acima, uma vez que a não vontade/interesse de algumas

crianças na participação da mesma foi respeitada/o, obstando-se situações de eventual desconforto ou indelicadeza, como deram a notar as crianças, após serem convidadas para realizarem as entrevistadas, ao recursarem-se a brincar no exterior em virtude do seu interesse na dinâmica. No entanto, para cada criança foram respeitados os princípios nomeados no guião do Anexo J, bem como as questões éticas levantadas nos parágrafos anteriores.

Como forma de sintetizar os procedimentos metodológicos utilizados descreve-se, de forma sistematizada, na tabela 1, o roteiro metodológico adotado, considerando uma articulação entre os três objetivos do estudo, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

**Tabela 1 – Roteiro Metodológico**

<b>Objetivos do estudo</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Instrumentos para a recolha de dados</b>	<b>Técnicas de análise de dados</b>
<b>1. Refletir sobre o valor das pedagogias participativas, concretamente da Pedagogia-em-Participação, na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar.</b>	- Observação.	- Notas de campo.	- Triangulação dos dados.
	- Projeto Educativo da Escola.	- Consulta e citações.	- Triangulação dos dados.
	- Entrevista à coordenadora pedagógica da creche e da educação pré-escolar.	- Guião e transcrição da entrevista.	- Análise de conteúdo/categorial.
	- Entrevista à formadora da Pedagogia-em-Participação, Dra. Joana Sousa.	- Perguntas e respostas à entrevista.	- Análise de conteúdo/categorial.

2. Analisar o perfil do educador (e da equipa educativa) na valorização da voz das crianças na Pedagogia-em-Participação.	- Observação.	- Notas de campo.	- Triangulação dos dados.
	-Projeto de Trabalho de Grupo.	- Consulta e citações.	- Triangulação dos dados.
	- Entrevistas à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa.	- Guião e transcrição da entrevista.	- Análise de conteúdo/categorial.
	- Entrevista à formadora da Pedagogia-em-Participação, Dra. Joana Sousa.	- Perguntas e respostas à entrevista.	- Análise de conteúdo/categorial.
3. Compreender as representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da ação diária.	- Observação.	- Notas de campo; - Documentação Pedagógica.	- Triangulação dos dados.
	- Entrevistas às crianças.	- Guião e transcrições das entrevistas.	- Análise de conteúdo/categorial.
	- Entrevista à formadora da Pedagogia-em-Participação, Dra. Joana Sousa.	- Perguntas e respostas à entrevista.	- Análise de conteúdo/categorial.

#### 4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Após ter apresentado no ponto anterior o Roteiro Ético e Metodológico, dedica-se este ponto à apresentação e discussão dos dados obtidos para a investigação. Desta forma, organizaram-se os próximos subcapítulos com base no Roteiro Metodológico descrito anteriormente (cf. Tabela 1), fazendo corresponder cada subcapítulo aos meus objetivos de pesquisa.

Conforme referido, os dados recolhidos para a presente investigação tiveram como base as entrevistas realizadas à equipa educativa, nomeadamente à educadora cooperante da PPS II e à auxiliar de ação educativa da PPS II, à coordenadora pedagógica (de creche e de Educação Pré-Escolar) da OS, a cinco crianças do grupo que acompanhei na PPS II e, ainda, a uma formadora na área da Pedagogia-em-Participação.

Cada capítulo será apresentado com base na análise efetuada através das árvores categoriais respetivas, notas de campo, observações e consulta de documentos da OS, assim como do Projeto Educativo (PE) e o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG). As árvores categoriais encontram-se nos Anexos do relatório, discriminadamente, pela seguinte ordem: a árvore categorial respetiva às entrevistas das crianças (Anexo N); árvore categorial da análise à entrevista da educadora cooperante (Anexo O); árvore categorial alusiva à entrevista da auxiliar de ação educativa (Anexo P); árvore categorial relativa às respostas da coordenadora pedagógica de creche e educação pré-escolar (Anexo Q) e a árvore categorial relativa a entrevista realizada à formadora da Pedagogia-em-Participação (Anexo R). Relativamente à estrutura das árvores categoriais, estas encontram-se organizadas por tema, categorias, subcategorias, unidades de registos e frequência (esta apenas na árvore categorial N).

#### **4.4.1. Valor das pedagogias participativas e da Pedagogia-em-Participação na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar**

Segundo a análise dos dados obtidos na entrevista realizada à formadora na Pedagogia-em-Participação, relativamente aos **valores, princípios e fundamentos** desta abordagem pedagógica, a mesma refere, primeiramente, que “É muito importante compreender e ter uma consciência crítica dos [mesmos] – as imagens de criança e de educador em que se baseia, a sua conceção de relação educador-criança e de processo de aprendizagem” (cf. Anexo R), uma vez que a compreensão e a consciência desta perspetiva fundamentam a reflexão crítica, bem como as escolhas, decisões e intencionalidades do/a educadora/a.

Ainda, no que toca às **conceções sobre a Pedagogia-em-Participação**, nomeadamente a participação da criança e os seus direitos subentendidos, a formadora salienta “a criança como centro da ação e ser de pleno direito” (como intitulei um dos

tópicos da Revisão da Literatura), sublinhando o seu direito a ser escutada “sobre os seus sentimentos, pensamentos, opiniões, ideias” (cf. Anexo R), além do direito a participar no seu processo de aprendizagem, pois, como refere, “além de ser escutada, participa nas escolhas e tomadas de decisão sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito, nomeadamente o seu bem-estar e a sua aprendizagem; [tendo o] direito a ser apoiada por adultos sensíveis, estimulantes e promotores da sua autonomia” (cf. Anexo R).

No âmbito da Unidade Curricular de CDEI, e como descrevi antes, realizei com o grupo de crianças da PPS II um projeto que partiu do interesse do mesmo. Estas crianças tiveram a capacidade de tomar decisões, individuais e em grupo, sobre o que queriam saber e fazer relacionado com o projeto, e como e onde desejavam descobrir informações, fomentando, assim, a sua autonomia, o seu poder de decisão e escolha, competências privilegiadas nas pedagogias participativas, mormente na Pedagogia-em-Participação. A exemplificá-lo, leia-se a Nota de Campo n.º 35, registo n.º 2: “‘Mariana olha o que eu trouxe!’ enquanto abre o livro e começa a apontar para as páginas em que aparece um globo com a neve (Localização do Polo Norte)” (cf. Anexo A), tal como a Nota de Campo n.º 44, registo n.º 1:

Neste dia, as crianças trabalharam, com base no que disseram na Nota de Campo n.º 37, registo n.º 2: “Podemos fazer um urso polar de cartão com a pesquisa lá”, o M.O. referiu “Podemos meter ao lado da pesquisa (aponta para a parede)”. Questionei o grupo se concordava com o que a M.R. disse sobre colocar a pesquisa num Urso Polar feito de cartão, ao que todos referiram que sim e também, se queriam colocar perto da pesquisa, ao que também demonstraram essa vontade. (cf. Anexo A).

Como descrevi anteriormente, Oliveira-Formosinho e Sousa (2023) referem que a Pedagogia-em-Participação se preocupa em descobrir os propósitos das crianças e as suas intencionalidades das crianças. As minhas observações, nomeadamente no momento da Planificação, também me permitiram verificar que as crianças detêm autonomia no sentido de escolherem como querem organizar a sua manhã, como atesta o seguinte registo:

No momento da planificação, a M.R., o S., o L.M, o J.M. e o V. referem que querem ir para a área das construções; a C.S. refere que quer ir para a plasticina; o M.Q. quer ir para a área do faz-de-conta; a E.F. refere “casinha”; a L. diz querer fazer desenhos; o X.P. quer ir para os jogos e a A. aponta para a área do faz-de-conta e as outras crianças vão-se aproximando da Educadora A. para mencionarem para que área querem ir (Nota de Campo n.º 9, registo n.º 2, Anexo A).

Sobre a Pedagogia-em-Participação, o PE da OS descreve-a como “uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância, em desenvolvimento desde o início da década de 1990” (p. 16), que “pretende acompanhar as práticas pedagógicas atuais (...), [colocando] o enfoque na criança” (PE, p. 18). Para além disto, no que diz respeito às suas intencionalidades, refere que a criança deve ser “entendida como um indivíduo com características específicas” (PE, p.18).

Assim, com base na árvore categorial relativa à entrevista à coordenadora pedagógica da Instituição (Anexo Q), as principais **diferenças que reconhece entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa** residem no “real valor que se dá à escolha da criança” (cf. Anexo Q). Na seguinte resposta, a coordenadora pedagógica esclarece que a escolha da criança é, pois, uma das principais diferenças que percebe entre pedagogias, considerando que, nas pedagogias participativas, “eles fazem aquilo que querem, não são obrigados e que também fazem e escolhem” (cf. Anexo Q).

Na Pedagogia-em-Participação, a **planificação** surge, de facto, como um dos momentos de maior autonomia para a criança, porque é o momento em que ela tem o direito de se ouvir, de decidir sobre as suas intenções e de ouvir as intenções dos seus pares. De acordo com a coordenadora pedagógica, quando questionada sobre a voz da criança e a sua perceção da mesma, a profissional refere que a OS se vem mostrando mais atenta às escolhas da criança, explicando que “(...) uma coisa é perguntar à criança ‘o que tu queres fazer hoje?’, outra coisa é perguntar ‘onde queres brincar?’, e só este tipo de colocação de pergunta pode fazer toda a diferença (...)” (cf. Anexo Q).

As minhas Notas de Campo também recolhem diversos registos de momentos de planificação das crianças, que permitem compreender e conhecer cada criança individualmente e o grupo, as suas preferências dentro da sala, as suas áreas e brincadeiras

preferidas. Estes aspetos só foram possíveis em virtude da Pedagogia-em-Participação e do papel da equipa de sala potenciarem essa mesma planificação e escuta da criança acerca do que quer fazer, como e com quem, no momento de Atividades e Projetos. Com efeito, para além da planificação efetuada pela criança e, como já foi mencionado em capítulos anteriores, as crianças realizam, no final do momento de Atividades e Projetos, uma reflexão sobre a sua manhã, em que partilham com o grupo o que estiveram a fazer, o que construíram, o que pintaram, quais os materiais que foram utilizados, etc. Como exemplo desses registos, leia-se o seguinte:

O S. diz que era o pai dos dinossauros e que estava a brincar na área das construções; a M.R. quis mostrar o seu desenho; a L. também quis mostrar o seu desenho e contou o que fez; o X.L. referiu que esteve a brincar ao restaurante com o X.P.; a C. com ajuda da educadora disse que fez uma pintura (Nota de Campo n.º 2, registo n.º 2, Anexo A).

Por aqui se comprova, também, que o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da criança tem como pressuposto “a organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 33). A área da Formação Pessoal e Social, segundo Silva et al., (2016), surge também como um espaço em que as crianças participam na vida do seu grupo e no desenvolvimento dos processos de aprendizagens.

Em conformidade com Formosinho (2018), o mesmo refere que as crianças têm múltiplas oportunidades de expressar a sua iniciativa e escolhas, uma vez que decidem em que áreas querem desenvolver a sua atividade, como e que materiais querem utilizar, e com quem desejam brincar, experimentando, para além disso, a sua autonomia, na companhia dos pares e dos adultos.

#### **4.4.2. Perfil do educador (e da equipa educativa) na valorização da voz da criança na Pedagogia-em-Participação**

De acordo com as respostas da formadora na Pedagogia-em-Participação sobre o **perfil de um/a educador/a**, nesta perspetiva pedagógica, espera-se que seja um adulto sensível, estimulante e que desenvolva a autonomia da criança, uma vez que detém

também parte de responsabilidade sobre o ambiente educativo, na medida em que organiza um ambiente que, para além de estético, se quer ético, valorizando as interações e a relação estabelecidas entre as crianças e os adultos. Para além disto, o/a educador/a deve questionar a sua ação pedagógica e as suas interações com as crianças, questionar os ambientes educativos e as oportunidades que cria para as crianças, como também deve ser reflexivo face aos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.

Quanto às **responsabilidades e deveres éticos** do/a educador/a, a formadora refere “que implicam a assunção de uma perspetiva educativa que fundamentem a sua ação” (cf. Anexo R). Uma ação, como antes se referiu, “exigente”, na medida em que é responsável pela criação de “contextos participativos e democráticos”, carecidos de responsabilidades e exigindo uma “(auto)vigilância e (re)construção constantes”. Desta forma, a especialista sublinha ainda a relevância de um trabalho de equipa eficaz.

Segundo o PTG, e

Considerando uma aprendizagem centrada na criança e na sua ação, o educador deverá oferecer ao grupo um conjunto de experiências estimulantes, permitindo que cada criança explore, experimente e descubra o que a rodeia, de modo a participar ativamente no seu processo de aprendizagem e na construção da sua própria identidade, autonomia e no respeito pelo outro (p. 13).

Na análise deste “perfil” do/a educador/a, importa, como sugeri antes, que seja também considerado o perfil do/a auxiliar de ação educativa, referindo-me, mais concretamente, à equipa de sala, na valorização da voz da criança na Pedagogia-em-Participação. De facto, com base na minha observação e nos meus registos diários, fez-me sentido incluir e entrevistar a auxiliar, como também partilhar com a mesma as ideias e objetivos da presente investigação. Foi bastante claro em sala, o **trabalho de equipa** e o envolvimento frequente da auxiliar de ação educativa nos diversos tempos pedagógicos, tal como descrevem os seguintes registos: “A Auxiliar T. iniciou a planificação do Momento das Atividades e Projetos ‘Quem quer começar a dizer o que quer fazer hoje?’” (Nota de Campo n.º 12, registo n.º 1, Anexo A); “Quando entrei na sala já estava a decorrer o momento de planificação com a Auxiliar T” (Nota de Campo n.º 14, registo

n.º 1, Anexo A). Em simultâneo, o PTG da OS refere como uma função da equipa educativa a partilha de ideias, reflexão sobre as mais diversas situações e a reflexão sobre estratégias.

Por seu turno, a auxiliar de ação educativa menciona que “esse trabalho de planificação da manhã não fica só ao encargo da educadora (...) quando é necessário também faço a planificação, nesse sentido e acho que trabalhamos em equipa e não há função de educadora e função de auxiliar e acho que é isso que é bom para todos” (cf. Anexo P). Relembrando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), importa sublinhar que planificar detém um poder humanizante, na medida em que naquele momento “a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos lanços, do pertencimento)” (p. 33). Além disso, e como se referiu anteriormente, as crianças que se escutam criam “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (p. 33).

Com base nas respostas da educadora cooperante, a mesma menciona que na sua prática “tent[a] sempre escutar a criança, que a criança tenha uma voz ativa, que participe” (cf. Anexo O). Esta escuta da voz da criança é, por exemplo, constatada nos momentos de Planificação, em que, como refere a inquirida, “fazemos a planificação, ouvimos a escolha da criança do que quer fazer” (cf. Anexo O), ou mesmo na Reflexão, em que “a criança conta o que fez, o que correu bem, o que não correu bem, quais as dificuldades, portanto damos ali voz à criança para que ela comunique um pouco sobre aquilo que partilhe com o grupo a sua reflexão” (cf. Anexo O).

Relativamente à conceção da educadora cooperante sobre a **autonomia da criança** e a sua capacidade de decisão, a mesma mostra relacioná-las com os propósitos da Pedagogia-em-Participação, respondendo, nomeadamente:

“(...) é a criança que realiza os seus próprios trabalhos, como quer, damos essa liberdade de escolha, ou seja, faz a criança pensar também quando faz a escolha do que quer fazer, a própria planificação, na reflexão a mesma coisa, portanto a criança acaba por refletir um bocadinho sobre o que aconteceu, se correu bem, tentamos que a criança realmente consiga se expressar, o grupo. Até as crianças mais introvertidas no início custa-lhes

mais um bocadinho, mas acaba por depois estarem mais à vontade e conseguirem expor e transmitir aos colegas o que acontece, o que querem fazer (...)” (cf. Anexo O).

Tento em conta a afirmação acima, verifiquei diversas vezes tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa a responderem às inquietações e intenções das crianças, até mesmo das “crianças mais introvertidas”, tendo denotado uma preocupação para que essas crianças fossem também elas escutadas. Um aspeto visível quando a educadora ou a auxiliar se aproximavam das crianças ou as chamassem de modo a partilharem o que queriam fazer. O conselho de grupo, embora mais raramente dinamizado, é também um momento em que as crianças manifestam o que mais ou menos gostaram de fazer durante a semana, partilhando sugestões e ideias do que gostariam de fazer na semana seguinte:

Sobre o que gostaram mais a L. refere que foi fazer desenhos; o M.O. refere que foi o teatro e o X.Q. que foi fazer jogos. No que diz respeito ao que gostaram menos, a M.R. abordou o tempo, uma vez que gostava de ter tido mais tempo para fazer teatro. Para a próxima semana, o M.O. gostava de partilhar um desenho com um amigo da escola; o N., de pintar máscaras; a I., de fazer um arco-íris e a M.R. refere que gostava de fazer um passeio, que a Auxiliar T. considerou uma excelente ideia (cf. Anexo A).

Ainda com base nas respostas da educadora cooperante, a mesma reconhece que a **participação da criança** é extremamente relevante, uma vez que refere que existe uma voz ativa, tanto de escolha, como de pensamento, de transmitir ao adulto como quer planificar: “a criança quer fazer isto, aquilo, escolhe, assim como nos projetos, acabam por escolher, portanto a voz da criança está sempre presente e é importante escutá-la” (cf. Anexo O). No caso da auxiliar de ação educativa, a mesma também sublinha que as preocupações da equipa têm em conta o bem-estar da criança, como a sua voz, compreender o que cada criança “quer”, “necessita” e, a partir disso, “ouvir a criança, saber o que ela mais gosta [...] tudo sempre com base na criança” (cf. Anexo P). A auxiliar refere ainda: “Nesta pedagogia, é diferente, portanto, é sempre e foi uma das frases que mais me ficou na formação é o dar voz à criança. Portanto, é a criança escolhe a atividade

que quer fazer” (cf. Anexo P). Um aspeto de enaltecer nas palavras desta profissional, reconhecendo ela mesma o valor de um dos principais fundamentos da Pedagogia-em-Participação, associado, nomeadamente, aos processos vitais de promoção da participação das crianças – a observação, a escuta e a negociação.

Relativamente à percepção da auxiliar de ação educativa sobre o **lugar da criança na Pedagogia-em-Participação**, a mesma refere que “tudo tem a ver com o que a criança escolhe, portanto, sendo a criança a escolher, acho que a criança é mais feliz” (cf. Anexo P), o que demonstra que a equipa valoriza a escolha da criança, a sua participação ativa, reconhecendo que, deste modo, ela é “mais feliz”. Tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa referem que a escolha das áreas e dos projetos devem partir do interesse das crianças e das suas escolhas, e que o ambiente educativo deve ser organizado com os materiais e recursos acessíveis à criança.

No que toca à **reflexão da criança**, a auxiliar de ação educativa refere que o seu objetivo é que as crianças mencionem o que gostaram de fazer:

daquilo que fizeram, da atividade que tiveram, se gostaram, se foi prazeroso, se tiveram alguma dificuldade, portanto o falar, o só dizer eu fiz isto, ou eu fiz um desenho, acho que não é de todo muito importante, a ideia mesmo é perceber se a criança esteve focada no que fez, gostou do que fez, teve dificuldades, se voltaria a fazer, portanto nesse sentido, às vezes a reflexão, eu levo mais para esse lado (cf. Anexo P).

Deste modo, e de acordo com a análise da entrevista à formadora na Pedagogia-em-Participação, a mesma refere que o “processo de aprendizagem concilia os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do educador” (cf. Anexo R), uma vez que este processo implica conhecer a criança, através da observação, da escuta e da documentação, pois permite assim que o/a educador/a ou a equipa educativa organize os ambientes de aprendizagem. Assim, os ambientes de aprendizagem são intenções da equipa educativa, criados com intenções, que promovem que esta “voz da criança” seja compreendida e aplicada.

A **organização dos tempos e espaços** na Pedagogia-em-Participação, segundo a análise da entrevista a Joana Sousa, devem ser “refletidos para criar ambientes de aprendizagem de bem-estar” (cf. Anexo R), isto é, locais organizados, acolhedores,

apelativos e desafiadores, cujos materiais, para além de diversificados e de qualidade, devem estar à disposição das crianças, suscitando a sua curiosidade e o seu ímpeto exploratório. Desta forma, a equipa mostra-se responsável e atenta aos ritmos e necessidades diferentes das crianças, o que significa também dar-lhes “voz”, devendo “as transições temporais [...] ser respeitosas, tranquilas e promotoras de autonomia” (cf. Anexo R).

Para além disto, os tempos pedagógicos proporcionam às crianças “oportunidades de escolher, brincar, pesquisar, experimentar, conversar, refletir, resolver desafios e problemas, experienciar vivências em democracia” (cf. Anexo R) e isto requer, como alega a formadora na Pedagogia-em-Participação, uma organização intencional da parte da equipa de sala, de modo a responder “ao quê, porquê, para quê, como, e são coerentes e consistentes com os valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação” (cf. Anexo R).

Também na Pedagogia-em-Participação é esperado que o /a educador/a construa a **documentação pedagógica**, que consiste num dos métodos da sua avaliação, oriundos da observação que o/a educador/a e o/a auxiliar fazem, através da compilação de registos escritos (Notas de Campo) e da observação do que as crianças mencionam, pensam, explicam sobre determinado assunto a documentar. Um aspeto igualmente reforçado pela formadora inquirida (Anexo R), que esclarece que através da Documentação Pedagógica são avaliadas as oportunidades educativas dadas às crianças. Na verdade, na Pedagogia-em-Participação, a documentação serve igualmente de suporte ao/a educador/a para avaliar a sua ação, pois permite-lhe “ler e interpretar o impacto dos ambientes criados e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas” (cf. Anexo R). A avaliação da documentação participada e democrática permite-lhe ainda dialogar com as crianças sobre o que vivenciaram e refletir sobre os registos que inclui, uma vez que retratam as suas experiências, potenciando a partilha e a escuta de sentimentos, pensamentos, ideias e opiniões das crianças.

Com base em Oliveira-Formosinho e Sousa (2023), os/as educadores/as devem aprender a ser narradores da sua própria aprendizagem e também da aprendizagem da criança, “com intuito de constituir as crianças como (co)narradoras da sua aprendizagem” (p.59).

A educadora cooperante não se pronuncia muito sobre a construção da sua documentação pedagógica e, em contexto, só percecionei, de facto, que tivesse produzido alguma no início, uma vez que, no decurso do meu estágio, por minha iniciativa minha, fui eu responsável pela elaboração de toda a documentação do grupo. No entanto, as documentações que fui produzindo eram revistas pela educadora, que me dava o seu *feedback* e a mesma procurava também saber o *feedback* da coordenadora pedagógica de creche e educação pré-escolar, antes de a afixar. Com base na análise categorial da entrevista à educadora cooperante, a mesma informa:

as documentações que nós vamos fazendo [são] de partilha para os pais, [o] que também está dentro da pedagogia, para que eles também percebam como e o que vai acontecendo e os projetos que vão surgindo e tudo mais, portanto acho que é positivo (cf. Anexo O).

No entanto, considero que esta documentação não serve unicamente para manter as famílias informadas acerca do que está a acontecer em sala, mas também para as crianças consultarem e recordarem alguns dos momentos mais significativos, para se (re)encontrarem na documentação, nos seus registos, e para encontrarem os seus pares e rememorarem tudo o que puderam fazer. Um aspeto que, na sala, me parece não ter sucedido. Teria sido uma boa forma de utilizar a documentação, primeiro apresentada ao grupo e, depois, sim, afixada para as famílias. Além disso, deveria também, a meu ver, existir alguma documentação em sala, à vista das crianças, para que estas a pudessem consultar quando o quisessem.

Com base na literatura revisitada para o presente relatório, bem como na entrevista realizada à formadora na Pedagogia-em-Participação, compreendi que a documentação poderia ter sido utilizada de forma diferente e mais significativa para todos, considerando, nomeadamente, que tinha sido um ótimo recurso a explorar com o grupo. Como lembram Oliveira-Formosinho e Sousa (2018), e tivemos já oportunidade de referir, “aprender a documentar é aprender a criar espaço e tempo para recuar, ver, escutar, permitir às crianças fazer e dar-se permissão para as descobrir. É vivenciar uma postura de suspensão ética” (p. 59). Nessa medida, o/a educador/a que observa e deseja registar “devido ao seu maravilhamento pelas ações e vozes das crianças cria *atenção consciente*, [...] gera

questionamento sobre como capturar e manter essas situações fugazes” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 59).

Outra questão que tive intenção de explorar nas entrevistas foi a **reflexão da prática e a sua importância**, sendo crucial tanto por parte do/a educador/a, como da auxiliar de ação educativa. Deste modo, consoante a análise da entrevista à educadora cooperante, a mesma declara refletir sobre a sua prática “muitas vezes”, explicando fazer um “*refresh* do dia”. Para além disto, a mesma mostra considerar que os profissionais de educação se encontram sempre em constante reflexão, afirmando existirem momentos de reflexão conjunta entre a equipa de sala (cf. Anexo O). A educadora também afirma refletir “sozinha quando nós fazemos a própria planificação, ou seja, é uma reflexão prévia para fazermos essa planificação” (cf. Anexo O), ajudando-a a reflexão a criar a sua planificação e reconhecendo-lhe um importante “papel” na definição da sua ação (cf. Anexo O).

Também a formadora da Pedagogia-em-Participação se refere à importância do/a educador/a refletir continuamente sobre a sua prática, “apoiando-se na observação, nos registos e na documentação pedagógica produzida” (cf. Anexo R) e permitindo que o/a educador/a interprete e reflita criticamente sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças, “sobre as oportunidades de aprendizagem que lhes está a proporcionar, e sobre a coerência e a consistência das suas ações à luz dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação” (cf. Anexo R).

De acordo com a análise da entrevista à auxiliar de ação educativa, a mesma refere efetuar uma reflexão cooperada e considera que deveria refletir mais, contudo refere a existência de reuniões semanais da equipa “para refletirmos em conjunto sobre a prática, sobre o grupo de crianças” (cf. Anexo P). Encontrei-me diversas vezes nestas reuniões semanais e, embora fossem curtas em termos de duração, potenciavam a partilha de alguns aspetos importantes, como os mencionados no capítulo referente à Caracterização da Equipa Educativa.

#### **4.4.3. Representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da ação diária**

De modo a criar um mote para responder a este objetivo, as crianças dentro dos tempos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Anexo C) dispõem, como já foi abordado na Revisão da Literatura, do Momento de Atividades e Projetos, que sucede à Planificação. Deste modo, as crianças planificam a sua manhã tendo em conta os seus interesses e motivações para aquele dia, têm a possibilidade tanto de continuar algum projeto que esteja a decorrer como de iniciar outro, ou apenas explorar e brincar pelas diversas áreas da sala. Daí que, por este objetivo, internamente relacionado com o título/tema desta dissertação, tenha procurado compreender o valor das escolhas das crianças e a sua influência na organização da sua ação diária. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011), “Na Pedagogia-em-Participação, a revisitação de Dewey e Kilpatrick apoiou-nos na reconceptualização de atividades e projetos como atos intencionais” (p. 34), permitindo às crianças escutarem-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e as suas motivações.

Com base na análise categorial efetuada da entrevista às cinco crianças contempladas do grupo, as mesmas referem que **do que mais gostam na sala** são “dos amigos e das professoras”, mencionando também o seu apreço por atividades como “fazer desenhos” e a área da expressão plástica (cf. Anexo N). Simetricamente, revelam como brincadeiras preferidas jogos como o “macaquinho do chinês”, “Das mães e dos pais”, “Fazer desenhos e fazer plasticina”, “Às rainhas” (cf. Anexo N). Uma criança mencionou “Por acaso não sei”, podendo, penso, dever-se à dificuldade de escolher uma brincadeira preferida.

Relativamente às **áreas preferidas da sala** (cf. Anexo N), uma das crianças refere “são todas”, o que posso corroborar com as minhas Notas de Campo, uma vez que a criança procura brincar em diversas áreas. Outra criança menciona “O computador. Porque se pode fazer jogos”, área essa incluída mais recentemente na sala por ter despertado interesse numa criança, que propôs trazer o computador que tinham em sala anteriormente (Nota de Campo n.º 50, registo n.º 1, Anexo A).

Duas crianças mencionam como área preferida a área da expressão plástica, “[...] Porque nós fazemos desenhos” e “[...] Por causa que eu gosto muito de fazer desenhos” (cf. Anexo N), sendo também esta uma das áreas mais escolhidas pelo grupo no momento

da planificação. As minhas Notas de Campo também refletem o especial interesse manifestado pelas crianças por esta área:

V. - “quero fazer um desenho com canetas”;

L.P. - “quero ir fazer um desenho sobre o arco-íris e o unicórnio no Polo Norte com lápis”;

M.R. - “quero fazer um desenho com a L.P. e vou fazer flocos de neve”;

C. - “quero ir para a casinha fazer comida”;

M.Q. - “quero ir para a cozinha com a C.”;

S. - “quero ir para a área das construções fazer uma gruta e uma loja de bolos”;

I.S. - “quero ir fazer um desenho com o V.”;

I. - “quero ir fazer plasticina”;

L. - “quero fazer um desenho” (Nota de Campo n.º 14, registo n.º 1, Anexo

A).

Segundo Oliveira- Formosinho e Andrade (2011), as expressões, as tintas e os pincéis são imprescindíveis para as crianças, uma vez que permitem ver, representar, criar e narrar. Também, por isso, algumas crianças, após realizarem os seus desenhos e composições, revelam o desejo de partilhá-los com o grande grupo, no momento da reflexão, de modo a apresentar os seus interesses, motivações e técnicas utilizadas: “A L.P. quis mostrar o desenho que fez no Momento de Atividades e Projetos, na hora da reflexão e explicou “fiz um desenho sobre o Polo Norte”” (Nota de Campo n.º 13, registo n.º 2, Anexo A). Um tipo de dinâmica que se encontra com o que Silva et al. (2016) preconizam ao afirmarem:

[a] intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantam o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (p. 47).

Também, a respeito, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que “Quando as crianças têm oportunidade de reflectir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (p. 82).

Outra criança refere como área preferida da sala a dos jogos e das construções. Uma área geralmente mais frequentada pelos rapazes do grupo, que transformam o espaço num local com dinossauros, pontes, diversos animais e construções. Como descreve a Nota de Campo n.º 29, registo n.º 1:

Durante a planificação para o Momento de Atividades e Projetos, verificou-se que a área da sala mais escolhida pelas crianças neste dia foi a Área dos Jogos. Ao que a Auxiliar T. que se encontrava a dinamizar este momento refere mostrando grande surpresa, uma vez que as áreas mais escolhidas pelas crianças da sala, geralmente são a Área da Expressão Plástica e a Área das Construções (cf. Anexo A).

De acordo com a Documentação Pedagógica realizada (cf. Anexo A), é possível observar que, dentro do projeto relacionado com o Polo Norte, as crianças deram primazia à área da expressão plástica, bem como à componente plástica, para construir recursos relacionados com o mesmo. Deste modo, as crianças deram asas à sua criatividade e imaginação, e construíram com os materiais que tinham ao seu dispor um mapa do Polo Norte, como também bonecos de neve coloridos e um urso polar de cartão, para a pesquisa, que contou com três momentos – o desenho, a pintura e a decoração. De acordo com o defendido por Silva et al. (2016), “A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade [mostrarem ser] determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (p. 48).

Para além disto, as famílias foram também convidadas a participar no projeto, com a colaboração de páginas de um livro, realizadas à sua escolha. Estas contaram com desenhos, pesquisa, imagens, que as crianças fizeram juntamente com as mesmas (cf. Anexo A). Uma dinâmica que também se alinou com o preconizado por Silva et al. (2016) sobre a importância de as crianças contactarem com diversas obras, tanto de outros colegas, como de artistas, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de observação,

interpretação e reflexão, e comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica do que estão a observar.

A **área menos escolhida** para brincar foi, para três das crianças do estudo, a área das construções; para uma, a área da expressão plástica; e para outra criança, a área da leitura e da escrita (cf. Anexo N). A justificar (ou contrapor) essas mesmas escolhas, uma das crianças refere como perturbação à sua envolvência na área das construções o roído presente na mesma, o que pode ser consonante com algumas Notas de Campo, tendo em conta as brincadeiras que as crianças desenvolvem nessa mesma área, gerando movimento, barulhos, emoção e constante entusiasmo. Outra criança refere não escolher a área das construções por não gostar de dinossauros e outra, ainda, por possuir maior preferência pela área da expressão plástica. Já a não apreciação manifestada das áreas da expressão plástica e da leitura e da escrita parece-me advir simplesmente do facto de as crianças não saberem justificar a sua escolha e explicar o motivo da rejeição ou desvalorização de determinada área.

Quando questionadas sobre **o facto de terem de escolher de manhã a sua brincadeira** (cf. Anexo N), uma criança referiu “acho bem”, outra criança referiu que não sabia (por, creio, não ter compreendido a pergunta), outra referiu “eu agora vou sempre escolher a área da expressão plástica” e “Eu gosto mais de brincar, fazer um desenho, que eu gosto mais”. Tais respostas reforçam, mais uma vez, a preferência destas crianças pela área da expressão plástica, uma das áreas igualmente favoritas do grupo em geral.

Paralelamente, outra criança respondeu: “Não sei, eu quando quero uma área, eu acho que não parece a minha área que eu gosto mais, eu às vezes quero escolher outra, mas não dá para mim, mas quando eu queria uma área eu queria a outra” (cf. Anexo N). Uma resposta que me instigou posteriormente a refletir, reconhecendo merecer ter sido melhor explorada no momento da entrevista, ainda que a mesma pudesse dever-se ao limite de crianças imposto por área. Creio, pois, que esta criança pudesse referir-se ao facto de se ver forçada a escolher outra área que não fosse da sua preferência, sempre que se encontrasse “completa”. Um aspeto que, na verdade, não considerado apropriado, uma vez que a Pedagogia-em-Participação reforça a valorização das escolhas e dos interesses

das crianças, acreditando que a limitação das crianças nas áreas não corresponda ao que é um princípio da abordagem pedagógica.

Quando questionei **se gostariam de escolher com o que brincar**, quatro crianças responderam afirmativamente e uma das crianças do estudo respondeu “Não. Escolher é uma coisa mais chata para mim do que brincar” (cf. Anexo N). Acredito que esta criança não manifeste muita preferência por planificar as suas manhãs por preferir brincar a escolher.

Questionei também as crianças **se gostariam que escolhessem por elas o que têm de fazer e como devem brincar**, fiquei surpreendida com as suas respostas por revelarem uma desaprovação total: “Eu acho muito feio”, “Não. Não. Eu acho que não é bom”, “Não. Não. Eu não gosto” (cf. Anexo N); “Não, Não. Assim tenho que fazer tudo o que eu tenho que fazer, mas eu não gosto de fazer sempre isso. Não sei, parece que vem aí o monstro da cabeça” (cf. Anexo N). Esta última resposta, vinda da criança que, na questão anterior, referiu preferir brincar a ter de escolher, deixou-me pensativa, pois se, por um lado, a criança mostra gostar/aprovar situações em que tenha de escolher e tomar decisões por ela própria, também refere “mas eu não gosto de fazer sempre isso”, o que evidencia uma característica da criança, podendo traduzir ainda que o poder de escolher não seja sempre benéfico para ela.

Outra criança referiu um aspeto que também considerei importante refletir, nomeadamente quando refere: “O V. está sempre a dizer para eu ir para a área das construções, ele está sempre a dizer isso e eu não estou sempre a dizer isso. Eu só... o V. é que diz isso sempre a mim, eu gosto de brincar com os meus amigos.” (cf. Anexo N). Esta resposta parece-me, de facto, traduzir algum desconforto da criança por se ver, por vezes, influenciada a ir para uma determinada área, que não é a que ela quer, mas que acaba por escolher por gostar de brincar com os amigos. O/A educador/a, deste modo, possui um papel importante na atenção, no espaço e nessa mesma oportunidade que dá à criança de se escutar, de esclarecer os seus propósitos, de com ela negociar as atividades e projetos, e, promover uma “aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 33). Também Joana Sousa, na entrevista cedida, reforça a importância da criança ver reconhecido o seu direito a ser escutada sobre os seus sentimentos, pensamentos, opiniões e ideias, assim como a participar no seu processo de

aprendizagem, que o mesmo é dizer nas suas escolhas e tomadas de decisão, tendo, mais uma vez, o direito “a ser apoiada por adultos sensíveis, estimulantes e promotores da sua autonomia” (cf. Anexo R).

No que toca à **conceção das crianças sobre os projetos**, que, por sua vez, partem dos seus interesses e são escolhidos pelas próprias crianças, todas as crianças incluídas no estudo mostram preferência por projetos (cf. Anexo N), manifestando, com contentamento, a sua importância: “Eu achei mesmo muito giro”, “Bom”, “Sim e dos outros projetos que tive com as outras professoras, como o projeto do tomate, o projeto do bolo, dos polvos e o projeto do Polo Norte, eu gostei muito.” (cf. Anexo N). Curiosa e paralelamente, esta última resposta também é reveladora do reconhecimento que a criança tem pelas estagiárias, com as quais desenvolveu alguns dos projetos mencionados e a que chama “professoras”.

Essa como outras respostas, tais como “Um projeto é que também, agora esse já acabou o nosso projeto, agora vai ser o meu projeto. Eu gosto de projetos, mas também, um projeto é uma experiência que podemos fazer se alguém tiver isso” (cf. Anexo N), também dá conta da conceção que as próprias crianças vão definindo acerca dos projetos e do seu poder de decisão sobre os mesmos, manifestando querer escolher o próximo, mostrando gostar de realizá-los em resultado da sua participação ativa nas suas diferentes fases, caracterizando-os como uma “experiência”. Outra criança refere “Eu gostei mas há projetos que eu não gosto mais.”, evidenciando um posicionamento em face das suas motivações e preferências, e do seu próprio direito à sua afirmação e escolha (cf. Anexo N).

Tendo em conta a valorização dos seus interesses, nomeadamente os **aspectos apreciados pelas crianças na execução dos projetos**, as crianças referem: “Ver imagens, gosto de ver imagens do Polo Norte”, referindo-se, de forma geral, ao último projeto decorrido em sala; “De quando festejamos o nosso projeto”, aludindo à fase da avaliação e divulgação do projeto, no caso, realizada a partir de uma exposição e comunicação junto das restantes salas; “Eu gosto de fazer experiências.”, mostrando apreciar o cariz mais experimental dos projetos; “Os planos”, referindo-se ao planeamento dos trabalhos e à elaboração da teia de ideias, com vista à execução do projeto; e, por último, uma resposta, da mesma criança, que novamente chamou a minha

atenção: “De tudo, não há mais coisas que eu gosto, só gosto de uma coisa que fosse importante para mim.”, por mostrar gostar “de tudo”, não havendo mais “coisas” de que goste, como se, contudo, não soubesse mencioná-las e clarificando que só aprecia “coisas” que sejam importantes para ela (cf. Anexo N). Este aspeto mencionado põe em evidência as intenções da própria criança na realização de um projeto, que indiretamente sugere o direito que ver escutadas as suas inquietações e curiosidades, os seus desejos e focos, nos mais diversos momentos de decisão, pesquisa e partilha que implica a dinamização de um projeto. Como bem lembram Vasconcelos et al. (2011), a criança, na construção de um projeto, deve ser vista como um “ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.” (p. 18). Até porque, conforme referem também os autores, a criança é capaz “de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros” (p. 18).

Em conformidade com Gambôa (2011), o trabalho de projeto consiste numa “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (p. 49). Nesse mesmo contexto de análise, destaco uma situação observada, após o término do projeto que realizei com o grupo sobre o Polo Norte, em que uma das crianças trouxe de casa um cartão alusivo ao mesmo, que desenhou em casa com a sua mãe:

Vai apontando para o que fez “isto é uma aurora boreal”, “aqui é um iglu, flocos de neve, um lago com peixes e um esquimó” e, muito prontamente, diz-me “e como eu não sabia desenhar uma baleia-jubarte, a minha mãe escreveu” (Nota de Campo n.º 55, registo n.º 1, Anexo A).

Também o apontamento apresentado de seguida da mesma criança foi revelador do seu envolvimento, interesse e motivação pelo projeto, reconhecendo que, possivelmente, se não me encontrasse no término da PPS II, teria tido oportunidade de explorar com o grupo novas curiosidades acerca do Polo Norte:

As restantes crianças observavam o que a M.R. tinha feito e foram procurando-a e questionando-a sobre o que ela tinha feito naquele cartão,

foi interessante de reparar, que o resto do grupo ao ver um iglu naquele cartão associou de imediato com o projeto do Polo Norte e muito atentamente escutaram o que a M.R. tinha para dizer sobre o seu cartão (Nota de Campo, n.º 55, registo n.º 1, Anexo A).

Relativamente às **concepções das crianças sobre as reflexões/partilhas em/com o grupo**, e sucedendo-se os momentos pedagógicos entre a Planificação, as Atividades e Projetos e a Reflexão, as respostas obtidas permitem observar, em conformidade com a revisão literária realizada, que a Reflexão é um momento valorizado de partilha entre crianças e com a equipa da sala, sobre as manhãs, o que as crianças fizeram, construíram, criaram e brincaram no momento de Atividades e Projetos (cf. Anexo C).

Desta forma, quando questionadas sobre **o que costumam mencionar na reflexão** sobre as suas manhãs, as crianças referem aspetos relacionados, por exemplo, com as atividades realizadas e ao seu resultado, tais como: “fazer um desenho”, “Eu costumo dizer o que eu fiz e às vezes fica muito giro”. Outra criança refere “Costumo dizer o que é que eu fiz, mas dá-me sempre uma palavra que não me diz bem coisas”, compreendendo que queira manifestar a sua partilha, porém sem conseguir, por vezes, explicar-se/comunicá-la bem (cf. Anexo N). Outra criança, ainda, faz menção a um aspeto relacionado com a área explorada, sem, ao contrário das restantes, partilhar concretamente o que fez, mas destacando o seu interesse por “Ir à expressão plástica” (cf. Anexo N).

Relativamente às **reflexões/partilhas em conselho de grupo**, momento em as crianças que conversam e partilham sobre a semana dão ideias para a próxima e abordam aspetos importantes da mesma, as crianças entrevistadas, apesar de não realizarem este momento semanalmente, como é expectável na Pedagogia-em-Participação, que apenas o inclui pontualmente, partilharam experiências como: “Eu costumo dizer na próxima semana eu gosto de brincar uma vez nas construções, na área dos desenhos.”, por tratar-se de uma área que a criança em referência não explora com frequência, tal como é possível igualmente constatar pela análise categorial (cf. Anexo N); “Eu digo que gosto de ficar na escola, mas também gosto de estar com os pais, mas passamos todo o tempo igual um com o outro.”, uma partilha de carácter mais pessoal, que evidencia não o gosto

pela escola, mas como pelo tempo em família; “Quando eu estou a desenhar eu às vezes falo com o J.M. e o J.M. também desenha, mas agora ele está, acho que está a desenhar só um bocadinho mal, também acho que também eu gosto muito muito da área da expressão plástica.”, dando conta das partilhas e opiniões trocadas entre pares, acerca dos desenhos que elaboram, e da apreciação da criança em causa, mais uma vez, pela área da expressão plástica.

Uma outra criança também deu uma resposta que me suscitou nova reflexão, nomeadamente sobre a importância da organização do ambiente educativo e o papel do/a educador/a sobre a mesma: “Eu costumo dizer nada, porque eu não gosto de estar sempre no chão. Se houvesse um tapete...” (cf. Anexo N). No caso desta criança, percebe-se que a partilha pode não acontecer se a mesma não se encontrar confortável para o fazer, sugerindo, no caso, a existência de um “tapete”. Um aspeto que poderá encontrar pertinência, se considerarmos a perspectiva de Silva et al. (2016), para quem “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 24).

Uma das questões já foi abordada anteriormente diz, pois, respeito ao papel do/a educador/a e à ação reflexiva “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Em concordância com esta afirmação, a formadora na Pedagogia-em-Participação expõe que “se a organização do espaço e do tempo não promove o bem-estar da criança, não estamos a desenvolver Pedagogia-em-Participação” (cf. Anexo R), sublinhando que os espaços e os tempos devem ser “continuamente refletidos para criar ambientes de aprendizagem de bem-estar” (cf. Anexo R). Acredito, pois, que esta partilha da criança poderá resultar de uma resposta momentânea, por ter sido questionada, de forma pessoal, sobre as suas menções no conselho de grupo. No entanto, avalio-a como uma relevante posição da criança, que permitiu que eu refletisse sobre a importância da organização do ambiente educativo, que tanto se aborda nas pedagogias participativas, nomeadamente na Pedagogia-em-Participação, como vem também intrinsecamente refletida nas leituras da Educação de Infância. Além do mais,

possibilitou também que fosse feita a partilha com a educadora cooperante, esperando sensibilizá-la para este aspeto de suma importância.

Finalmente, e ainda com respeito às conceções das crianças sobre as reflexões partilhadas em conselho de grupo, outra criança referiu “Não sei” (cf. Anexo N), levando-me a refletir sobre o grau de compreensão que esta criança deterá acerca da função desta dinâmica de grupo e sobre o conteúdo das partilhas que supõe. Mais uma vez, importa salientar, a partir deste exemplo de resposta, que, se uma criança não se sentir escutada e se vir incentivada à partilha nos demais momentos integrantes da rotina diária da Pedagogia-em-Participação (Anexo C), como sejam a Planificação e a Reflexão, dificilmente, neste momento de conselho, encontrará motivação para o fazer e participar nele.

Tal reflexão impeliu-me, na verdade, a visitar as minhas Notas de Campo, para verificar qual era a postura desta criança nos momentos de conselho de grupo, tendo constatado que, num dos dias acompanhados, a J. partilhou o que fez no seguimento de um dos seus colegas, referindo simplesmente: “J. - “brincámos” (Nota de Campo n.º 8, registo n.º 2, Anexo A). Nos registos referentes às Planificações, este tipo de partilhas revela-se mais difícil de identificar, uma vez que é o responsável do dia/manhã que partilha o que vai fazer e seleciona outra criança para partilhar o que quer fazer de manhã, e assim sucessivamente, como demonstra a Nota de Campo n.º 33, registo n.º 2: “O T.H. escolhe um amigo para falar, apontando para a J. que refere querer ir para a área da escrita “fazer uma cópia de um livro”, juntando-se, para tal, a estas duas crianças. A J. escolhe o D. (...)” (cf. Anexo A).

No momento da Reflexão, também se verifica a participação da criança, nomeadamente quando partilha o que fez: “J. - “eu estava a brincar com a M.R. e L.P. na área do teatro” (Nota de Campo n.º10, registo n.º3, Anexo A), ou mesmo em outras situações, tais como: “A J., enquanto estávamos na roda a refletir sobre a manhã, olha para o desenho da A. da contribuição da família, que estava na parede junto ao Mapa e diz-me “Mariana as baleias não são verdes”, uma vez que a baleia estava pintada de verde” (Nota de Campo n.º 33, registo n.º 4, Anexo A). Constatado, assim, que esta criança não é das que mais participa em momentos de Reflexão, contudo, é uma criança que no

decorrer do projeto, na exploração das diversas áreas, nas interações com outras crianças e com a equipa da sala, revela uma participação bastante ativa.

Relativamente à última questão colocada às crianças, respetiva à **valorização da partilha com o grupo dos seus interesses para a próxima semana**, a maioria das crianças (quatro) respondeu afirmativamente e uma criança respondeu “Eu não gosto de falar à frente de várias pessoas” (cf. Anexo N). Esta criança não refere que não partilha com os outros os seus interesses, mas expõe que não gosta de falar à frente de várias pessoas, o que mais uma vez me induziu à reflexão, dado que a Pedagogia-em-Participação, pelos seus diversos momentos de participação da criança, subentende que a criança comunique e desenvolva a sua competência expressiva. Com base nas minhas Notas de Campo, constatei que esta criança conversa nos diversos momentos que registei, assim como partilha tarefas realizadas com os outros, na Reflexão e na Planificação, ainda que possa não sentir a mesma motivação na hora de ver expostos os seus interesses.

#### **4.5. Síntese dos Resultados**

Este ponto tem como intuito uma síntese dos resultados, relativa à triangulação que foi realizada no subcapítulo anterior, da Apresentação e Discussão dos Resultados. Deste modo, a síntese está organizada tal como o subcapítulo anterior (4.4.), por cada subcapítulo/ objetivo da investigação, a síntese do que foi discutido.

Relativamente à reflexão sobre o Valor das pedagogias participativas e da Pedagogia-em-Participação na promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar (4.4.1), foi possível refletir a imagem da criança e o papel do/a educador/a, dentro da Pedagogia-em-Participação. O projeto realizado com o grupo de crianças permitiu constatar a autonomia das crianças, a participação das mesmas, só possível de concretizar numa pedagogia participativa. Os resultados obtidos permitiram verificar que o/a educador/a possui um papel importante face à imagem da criança, enquanto no modelo transmissivo, pelo contrário, o/a educador/a adota o papel de “professor/a”, que planeia e escolhe os conteúdos a abordar com o grupo de crianças.

Os dados analisados destacaram os momentos de autonomia da criança, tanto na Planificação, em que a criança escolhe e planifica o que intencionaliza para a sua manhã, como na Reflexão, em que é partilhado com o grupo o trabalho realizado (e/ou em

elaboração), as suas brincadeiras e explorações no momento de Atividades e Projetos. O próprio projeto que realizei com o grupo de crianças, emergido do interesse e da escolha das mesmas, permitiu reforçar a sua autonomia a vários níveis.

Considerei extremamente importante, que a OS, adotasse uma prática pedagógica atual e atenta à criança, como a Pedagogia-em-Participação, uma vez que só foi possível abordar esta temática de investigação por a OS onde realizei a PPS II incutindo na Instituição uma abordagem que se define pela atenção e voz que concede à criança.

As pedagogias participativas constituem, assim, uma mais-valia na Educação de Infância, tanto em idade de creche, como de pré-escolar, já que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as pedagogias participativas possuem “uma imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p. 19).

No que toca à análise do Perfil do educador (e da equipa educativa) na valorização da voz da criança na Pedagogia-em-Participação (4.4.2.), analisou-se qual o papel do/a educador/a e da auxiliar de ação educativa, na valorização da voz da criança na Pedagogia-em-Participação.

Considerei entrevistar a auxiliar de ação educativa, como forma de alargar este objetivo à equipa de sala. Nessa medida, foi possível analisar, por ambas as entrevistas, o perfil da equipa e o seu trabalho colaborativo em momentos desempenhados tanto pela educadora cooperante como pela auxiliar de ação educativa, visto esta última desempenhar um papel importante no quotidiano das crianças. Assim, os resultados obtidos permitiram comprovar que o papel de um/a educador/a e da sua equipa no trabalho diário com a criança é fulcral para o bom funcionamento da rotina da sala, bem como para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Validou-se a importância, na organização do ambiente educativo, do envolvimento e da participação da criança no planeamento, bem como do respeito pelos tempos pedagógicos, pelos diferentes ritmos das crianças e pelas suas escolhas e inquietações.

O último subcapítulo, que investiguei e considerei um dos mais importantes, diz respeito justamente às Representações das crianças sobre o valor das suas escolhas na organização da ação diária (4.4.3.). Nele, procurei compreender e refletir, mais concretamente, sobre as escolhas das crianças na organização dos diversos tempos

pedagógicos. Foi possível compreender com estes resultados a importância que o ambiente educativo possui junto das crianças, uma vez que funciona como um segundo (ou “terceiro”, não descurando a família) educador, na medida em que a disposição da sala, os recursos/materiais devem ser, adequada e criteriosamente, selecionados, alinhando com as preferências das crianças, acessíveis e com relevância para as mesmas. Para além disso, refleti como o/a educador/a e a sua equipa, mediante as suas intencionalidades, organizam o ambiente educativo de forma a possibilitar à criança uma exploração significativa dos diferentes tempos pedagógicos/ação diária.

Dado o papel extremamente importante que as crianças possuem na sua própria aprendizagem, destacou-se ainda, ao longo da discussão deste subcapítulo, a importância das suas escolhas, motivações e inquietações serem escutadas e observadas, esperando-se da equipa educativa que se mostre atenta aos sinais que cada criança lhe dá.

Paralelamente, a análise realizada às entrevistas das crianças permitiu conhecer este pequeno grupo de cinco crianças quanto às suas representações, inquietações e/ou preferências relativamente ao seu dia-a-dia na sala; isto é, o que desaprovam, o que não selecionam e qual o seu papel/a sua ação na dinâmica diária da mesma.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

*«Todas as pessoas crescidas já foram um dia crianças (mas poucas se lembram disso).»*

Antoine de Saint-Exupéry, *in O Príncipezinho*.

Esta citação instiga-me a refletir sobre a criança que fui e sobre as crianças que acompanhei nos contextos de estágio, sobre as temáticas que explorei em todas as Disciplinas/Unidades Curriculares que abordavam a imagem da criança, desde o meu curso profissional, à licenciatura e, por fim, ao mestrado.

A estagiária que tenho sido, sempre a caminhar para a minha futura profissão, como educadora de infância, aprendeu, viveu e esteve presente. Na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), realizada em contexto de creche, abordei como tema do relatório de estágio: “Os Encontros com a Natureza”, explorando o modo como a criança contacta com os espaços exteriores e a importância da Natureza na vida das crianças. Para tal, como estagiária, proporcionei ao grupo de crianças que atendi atividades/momentos vários em torno da Natureza, dos seus materiais, bem como da impermeabilidade entre o exterior e o interior. Já na PPS II, procurei dar seguimento a este mote da Natureza e tentar trazê-la para a sala, o que não me foi sempre possível dada a localização da OS, conforme reflito numa das reflexões semanais elaboradas.

Relaciono a minha prática, tanto da PPS I, como da PPS II, com momentos importantes da minha trajetória enquanto estudante e futura educadora de infância, uma vez que me permitiu adquirir experiência com crianças entre os zero e os seis anos. De ambas as práticas, levo comigo instrumentos e aprendizagens que pretendo mobilizar de forma contínua para a minha formação. Encaro as fragilidades sentidas como moldáveis à experiência que enquanto estudante e profissional irei aprimorar. Com estes estágios, considero ter conseguido não só prestar os cuidados básicos necessários às crianças, como conferir-lhes uma voz ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Toda a minha dedicação e princípios enquanto estagiária fazem parte dos meus ideais como futura educadora de infância. Deste modo, sinto que desempenhei um cuidado redobrado durante a componente prática, procurando ouvir e manter-me atenta às necessidades, aos interesses e às motivações das crianças, como demonstra, por exemplo, a Nota de Campo n.º 5, registo n.º 2, em que uma criança se mostrou desiludida

com o ser desenho: “Comecei por dizer-lhe que o seu desenho estava bonito, que não percebia o porquê de ele o deitar no lixo” (cf. Anexo A). Com a minha atenção, o meu cuidado e *feedback* sobre o que desenhava, esta criança conseguiu sentir-se confiante.

Também, procurei acolher novas crianças incluídas no grupo, com descreve a Nota de Campo n.º 6, registo n.º 2 e ainda reflito numa das minhas reflexões semanais (cf. Anexo A), no dia em que chegou à sala uma criança cuja língua materna não era o português e junto da qual, em diversas situações, comuniquei em inglês, mantendo-se atenta e tranquila na explicação do funcionamento da rotina, etc.

A par desta atenção ao grupo de crianças, bem como aos seus interesses, identificados nas conversas que originaram o tema do projeto elaborado, também escutei e apoiei o que as crianças queriam partilhar comigo: “O M.O. vem ao meu encontro enquanto estou perto da área das construções “Queres fazer um desenho comigo?” (Nota de Campo n.º 9, registo n.º 3, Anexo A) e “o S. vem ao meu encontro e diz-me “Mariana sabias que eu e o J.M. vamos hoje ao *jiu-jítsu*?” (Nota de Campo n.º 9, registo n.º 5, Anexo A).

Para além de manter um olhar atento e reflexivo ao contexto explorado, procurei interligar os conceitos teóricos da literatura com aqueles que já possuía e colocá-los em prática. Outro fator que ajudou a aumentar o meu olhar atento e reflexivo na prática foram as Notas de Campo e as Documentações Pedagógicas elaboradas.

Relativamente ao meu papel com a equipa educativa em sala, procurei estar sempre disponível, validando e incluindo sempre as suas sugestões durante os processos tanto da PPS I, como da PPS II. Nos dias em que me ausentava da PSS, para assistir às aulas na ESELx, procurava inteirar-me da rotina das crianças, tanto através de conversas com a equipa, como consultando, nos dias seguintes, o caderno de sala, em que se registavam os momentos de Planificação, como de Reflexão das crianças: “Decidi ir consultar a planificação/reflexão de quinta-feira, no caderno da Educadora A., uma vez que é um dia da semana que não vou ao estágio, de forma a conseguir observar este dia e ler sobre as partilhas das crianças sobre o Polo Norte.” (Nota de Campo n.º 16, registo n.º 1, Anexo A).

Nestes quatro meses de PPS II, bem como nos estágios que a enquadraram, o meu compromisso enquanto estagiária esteve bem assente, pois existia uma equipa e um grupo

de crianças que estava a contar comigo. Por isso, tanto a PPS I como a PPS II resultaram num processo que me permitiu adquirir conhecimentos e aprendizagens, mas também, neste envolvimento, fortalecer competências, experiências e interesses, e colocá-los em prática, como regista a Nota de Campo n.º 15, registo n.º 3, em que dinamizei diversos momentos Interculturais, através do contacto das crianças com os livros: “iniciei o Momento Intercultural, pela leitura de uma história que o S. partilhou com o grupo, referindo que era um dos seus livros preferidos (...) escolhi outro livro para ler ao grupo de crianças, *A Casa da Mosca Fosca*, de Eva Mejuto, que a M.R. trouxe também para partilhar com o grupo, uma vez que estes estavam muito envolvidos e mostravam grande interesse pela leitura de histórias” (cf. Anexo A).

Simetricamente, a investigação em torno da temática do relatório da PPS II, possibilitou que abordasse a importância da articulação teórico-prática, bem como da reflexão, que me instigou a debruçar-me sobre diversos assuntos que me inquietavam, com recurso a literatura relevante, como: A importância da organização do ambiente educativo; O Momento das Atividades e Projetos; A Pedagogia-em-Participação: Planificação; A Área da Expressão Plástica, como área privilegiada de um grupo de crianças do Pré-Escolar; A importância das saídas ao exterior da Organização Socioeducativa; A leitura de histórias e a sua importância em pré-escolar; A multiculturalidade presente na Organização Socioeducativa; O envolvimento das famílias; A falta de momentos/sessões de educação física no Pré-Escolar; As interações adulto-criança e A Documentação Pedagógica.

Também me foi possível compreender como o/educador/a deve refletir sobre o seu papel e a sua ação no quotidiano, a respeito da organização do ambiente educativo, da imagem da criança e da sua participação, assim como como é crucial que o/a educador/a observe e escute a criança, valorizando-o como um direito da mesma. De acordo com Luís et al. (2015), torna-se essencial que os/as educadores/as saibam observar e que o façam “diligentemente”, uma vez que observar a criança e o grande grupo consiste numa maneira de conhecer as suas necessidades e interesses. Para além disto, a escuta é “um ato e um processo de compreensão da criança” (p. 526) e a observação, segundo os autores, envolve a escuta:

Pode-se também entender a escuta como um modo de participação da criança no contexto, na medida em que, quando escutada, é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento (Luís et al, 2015, p. 526).

Em conclusão, entendo, com este percurso e com a elaboração deste relatório, que “*o saber não ocupa lugar*”, por isso, a construção da minha profissionalidade não ficará por aqui: estou ciente de que a formação de um/a educador/a de infância deve ser um processo contínuo, apoiado em formação e dedicação pela Educação de Infância. Como sublinham, aliás, Costa e Caldeira (2015), são imprescindíveis à construção identitária do/a educador/a de infância a formação, a investigação e a produção/publicação de saberes produzidos na área da Educação de Infância, pois “se considerarmos que para agir é necessário estar informado então não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe pela investigação” (p. 129).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

'' '' | ''

Chegado ao término do meu relatório, posso afirmar que a PPS II me possibilitou a aquisição de conhecimentos fulcrais na formação inicial de uma futura educadora de infância. Encontrava-me muito entusiasmada para a PPS II, uma vez que seria o último estágio destes anos de Licenciatura e Mestrado e, como me diziam diversas vezes, o último estágio marca o/a estagiário/a. Sinto que o mesmo aconteceu e, embora tivesse algum receio que o mesmo não corresse bem, mantive sempre uma postura positiva, sabendo que iria para uma OS entregar o melhor de mim, aquilo pela qual tenho estudado.

Em diversos momentos da rotina das crianças, assumi a sala e o grupo de criança e as inseguranças que poderia ter tido foram sendo ultrapassadas. Relativamente às aprendizagens da PPS II, estas foram bastante significativas, a prática e a construção deste relatório permitiram assimilar diversos conhecimentos, como a imagem da criança, o papel do/a educador/a e o fundamental trabalho colaborativo da equipa, a importância da participação da criança, as representações das crianças, os seus interesses, as suas (in)seguranças e inquietações, bem como a valorização das suas vozes.

Relativamente à problemática selecionada, “A voz da criança na Pedagogia-em-Participação”, e ao resultado do estudo, como já foi possível refletir, este permitiu-me valorizar ainda mais a importância da escuta, da observação da criança e da sua imagem, bem como do papel do/a educador/a na atenção que lhe deve e nos cuidados a prestar-lhe.

Como limitações à investigação, reconheço o possível número limitado de crianças entrevistadas. Caracterizando-se o grupo que acompanhei pela heterogeneidade etária, como referido no primeiro capítulo do presente relatório, foram entrevistadas três crianças com cinco anos e duas com quatro anos. Ainda, pois, que tivesse como intenção envolver no estudo crianças das diversas idades existentes no grupo, tal não me foi possível com as crianças de três anos e com a de dois anos, uma vez que a comunicação oral destas crianças ainda não estava totalmente desenvolvida e que, em conversa com a equipa de sala, tivéssemos considerado que as mesmas ainda não tinham a percepção requerida para responderem às questões que lhes colocaria, nomeadamente, sobre as suas escolhas e a abordagem pedagógica em sala. Para além disto, algumas crianças, entre outras oriundas da creche e de outros contextos socioeducativos, em adaptação à metodologia em causa/Pedagogia-em-Participação, após uma tentativa para serem entrevistadas, recusaram-se a falar/responder e a participar no estudo.

Numa futura investigação, procuraria outras estratégias e pistas de pesquisa, de modo a conseguir entrevistar, pelo menos, as vinte e cinco crianças da sala. Na verdade, se tivesse tido essa oportunidade e outra margem temporal (e entre outros fatores), gostaria de ter entrevistado crianças de outras salas. Além disso, acredito que o meu estudo tivesse ganhado maior consistência se tivesse oferecido e/ou potenciado uma maior abertura e flexibilidade na exploração das respostas das crianças ao serem entrevistadas, que não limitasse tanto a minha análise. Também, numa futura pesquisa, me interessaria incluir as concepções e as vozes das famílias das crianças, relativamente ao que sabem sobre a Pedagogia-em-Participação e a ação dos seus filhos e/ou educandos na rotina diária de sala regida pela mesma.

Como já foi possível abordar nas Reflexões (Anexo A), sempre me relacionei com práticas das pedagogias participativas, mas quando iniciou o estágio fiquei um pouco “perdida” quanto à abordagem pedagógica adotada na OS, uma vez que os tempos pedagógicos eram diferentes de outros contextos. Contudo, com algumas leituras, foi-me possível compreender e identificar-me com a Pedagogia-em-Participação, ao ponto de escrever sobre esta abordagem e a “voz da criança” na Pedagogia-em-Participação.

Paralelamente à reflexão, considero que me tenha sido muito útil ainda, ao longo da PPS I e PPS II, a mobilização de literatura relevante sobre alguns questionamentos e inquietações que me foram surgindo. Assim, dou por terminado este relatório, com uma componente prática que considero ter sido deveras positiva e importante para o meu futuro profissional, bem como um processo investigativo que, embora desafiante, permitiu que adquirisse e robustecesse os meus saberes, trazendo-me a certeza de que a continuação da minha formação fará parte do meu futuro profissional.

# REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra (3.<sup>a</sup> Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Domingues, M., & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 132-142.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas—instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 2-3.
- Formosinho, J. & Peeters, P. (2023). *Compreender a documentação pedagógica na Educação de Infância: Divulgar e refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade*. APEI.
- Fundação Aga Khan. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul*.

- Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista brasileira de educação*, 20(61), pp. 521-541.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância n.º 16. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância n.º 17. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 26-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância.
- Osório, P. C. R. (2018). Pedagogia em Participação: Relato de uma experiência. *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*, 331-405.
- Quinteiro, J., & de Carvalho, D. C. (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Junqueira & Marin.
- Reste, C, D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: Uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
- Saint-Exupéry, A. (2017). *O principezinho*. Simba.

- Sarmiento, T. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49875>.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. In Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tomás, C. (2007a). “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*. Edições Afrontamento.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Bookman.

**Documentos internos consultados:**

Projeto Educativo (PE) (2022/2025).

Projeto de Trabalho de Grupo (PTG) (2023/2024).

ANEXOS

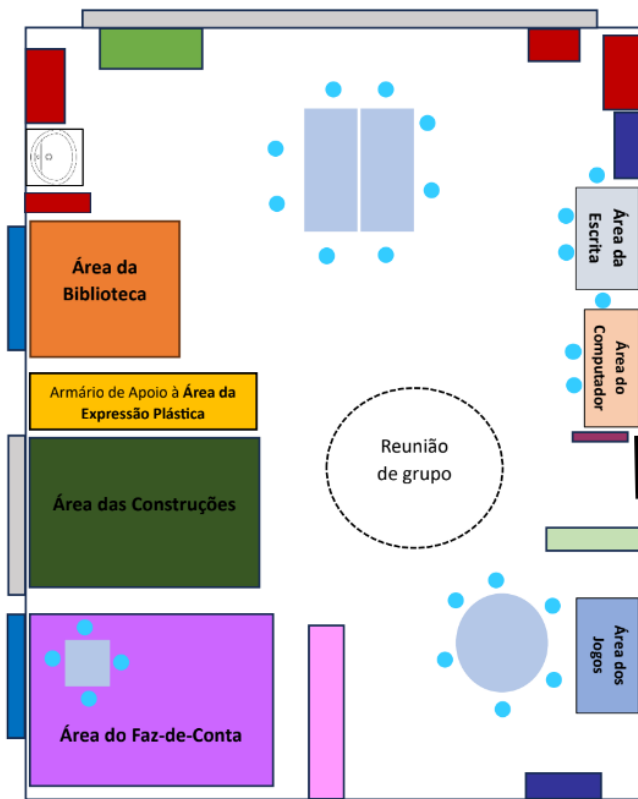
| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A- PORTEFÓLIO DA  
PRÁTICA PROFISSIONAL  
SUPERVISIONADA II<sup>1</sup>

| ' ' | | ' ' |

<sup>1</sup> O Anexo A encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

ANEXO B- PLANTA DA SALA  
| " | | " |



**Legenda:**

-  Placar de exposição
-  Armário com as galochas
-  Arrumação
-  Catres
-  Porta
-  Janelas
-  Cadeiras
-  Mesas
-  Lavatório
-  Aniversários
-  Chariot de apoio à Área do Faz-de-Conta
-  Armário de apoio à Área dos Jogos
-  Móvel de apoio
-  Placar com informações

ANEXO C- ROTINA DIÁRIA  
| ' ' | | ' ' |

<b>8h00-8h45</b>	Acolhimento/Prolongamento
<b>8h45-9h30</b>	Acolhimento
<b>9h30- 9h45</b>	Planificação
<b>9h45-10h45</b>	Atividades e Projetos
<b>10h45-11h00</b>	Reflexão
<b>11h00- 11h15</b>	Recreio
<b>11h15 - 11h45</b>	Trabalho em pequenos grupos
<b>11h45-14h30</b>	Almoço e Recreio/Repouso
<b>14h30-15h00</b>	Momento Intercultural
<b>15h00</b>	Conselho
<b>15h30</b>	Recreio
<b>15h45</b>	Lanche
<b>16h00</b>	Recreio/Saída
<b>17h00-19h15</b>	Prolongamento

*Nota:* Retirado do Projeto de Trabalho de Grupo (disponibilizado pela educadora cooperante).

ANEXO D- TABELA DE  
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO  
DE CRIANÇAS DA SALA

| ' ' | | ' ' |

<b>Criança</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Data da entrada na OS</b>	<b>Idade à entrada da estagiária</b>
<b>A.</b>	05/09/2020	Feminino	3 anos	Brasileira	N/A	2023 Pré-Escolar	3 anos
<b>C.</b>	18/07/2020	Feminino	3 anos	Portuguesa	N/A	2021 Berçário	3 anos
<b>C.S.</b>	10/07/2020	Feminino	3 anos	Portuguesa	1	2023 Pré-Escolar	3 anos
<b>D.</b>	04/10/2018	Masculino	5 anos	Portuguesa	1	2018 Berçário	4 anos
<b>E.</b>	06/11/2019	Masculino	4 anos	Portuguesa	1	2021 Sala 2 anos	3 anos
<b>E.F.</b>	04/09/2019	Feminino	4 anos	Francesa	2	2021 Sala 2 ano	4 anos
<b>I.</b>	01/11/2018	Feminino	5 anos	Portuguesa	N/A	2019 Sala 1 ano	4 anos
<b>I.S.</b>	19/07/2018	Feminino	5 anos	Portuguesa	1	2023 Pré-Escolar	5 anos
<b>J.M.</b>	25/03/2019	Masculino	4 anos	Portuguesa	1	2019 Berçário	4 anos
<b>J.</b>	05/06/2019	Feminino	4 anos	Portuguesa	1	2022 Pré-Escolar	4 anos
<b>L.</b>	11/12/2018	Feminino	5 anos	Brasileira	1	2021 Pré-Escolar	4 anos
<b>L.M.</b>	04/08/2018	Masculino	5 anos	Portuguesa	1	2018 Berçário	5 anos
<b>L.P.</b>	01/09/2018	Feminino	5 anos	Francesa/ Portuguesa	N/A	2019 Sala 1 ano	5 anos
<b>M.R.</b>	19/09/2018	Feminino	5 anos	Portuguesa	1	2018 Berçário	5 anos
<b>M.O.</b>	08/04/2017	Masculino	6 anos	Portuguesa	1	2020 Pré-Escolar	6 anos
<b>M.Q.</b>	07/09/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	1	2020 Berçário	3 anos
<b>N.</b>	28/11/2018	Masculino	5 anos	Portuguesa	4	2020	4 anos

						Sala 2 anos	
<b>O.</b>	06/07/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	3	2023 Pré-Escolar	3 anos
<b>S.</b>	03/04/2019	Masculino	4 anos	Portuguesa	N/A	2019 Berçário	4 anos
<b>T.</b>	18/08/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	N/A	2020 Berçário	3 anos
<b>T.H.</b>	18/04/2019	Masculino	4 anos	Bangladeshiana	2	2023 Pré-Escolar	4 anos
<b>T.L.</b>	11/12/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	N/A	2021 Sala 1 ano	2 anos
<b>V.</b>	20/06/2019	Masculino	4 anos	Portuguesa	N/A	2022 Pré-Escolar	4 anos
<b>X.L.</b>	18/05/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	1	2020 Berçário	3 anos
<b>X.P.</b>	28/03/2020	Masculino	3 anos	Portuguesa	N/A	2021 Sala 1 ano	3 anos

N/A- Não se aplica

*Nota.* Adaptado de Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto Editora.

ANEXO E- TABELA DE  
CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS  
DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA

| | | | |

Criança	Mãe			Pai		
	Idade	Profissão	Nacionalidade	Idade	Profissão	Nacionalidade
<b>A.</b>	44	Professora de Inglês	Brasileira	47	Músico	Brasileira
<b>C.</b>	39	Marketing	Portuguesa	39	Formador	Espanhola
<b>C.S.</b>	27	(*)	Portuguesa	37	T.M.A	Portuguesa
<b>D.</b>	44	Assistente Técnica	Portuguesa	38	Assistente Informático	Portuguesa
<b>E.</b>	47	Artista Plástica	Portuguesa	49	Técnico Especializado	Portuguesa
<b>E.F.</b>	41	Comunicação	Francesa	42	Gerente	Francesa
<b>I.</b>	40	Psicóloga Clínica	Portuguesa	41	Lexicógrafo	Portuguesa
<b>I.S.</b>	31	Imigração	Portuguesa	30	TIC	Portuguesa
<b>J.M.</b>	42	Assistente de Bordo	Portuguesa	38	Gestor	Portuguesa
<b>J.</b>	37	Técnica Superior	Portuguesa	37	Técnico de Comunicação	Portuguesa
<b>L.</b>	44	Desempregada	Brasileira	-	-	-
<b>L.M.</b>	35	Gestora de Recursos Humanos	Portuguesa	44	Empregado de Bar	Portuguesa
<b>L.P.</b>	39	Editora	Portuguesa	40	Technical Lead	Francesa
<b>M.R.</b>	40	Gestão de Projetos	Portuguesa	41	Gestão de Projetos	Portuguesa
<b>M.O.</b>	47	Gestora de Seguros	Portuguesa	50	Fiel de Armazém	Portuguesa
<b>M.Q.</b>	36	Engenheira Civil	Portuguesa	37	Engenheiro Naval	Portuguesa
<b>N.</b>	42	Empregada Doméstica	Moldava	49	(*)	Moldava
<b>O.</b>	35	Empregada Doméstica	Guineense	44	Ferreiro	Portuguesa
<b>S.</b>	36	(*)	Portuguesa	40	Engenheiro	Portuguesa
<b>T.</b>	34	Engenheira Alimentar	Portuguesa	34	International Specialist	Portuguesa
<b>T.H.</b>	29	(*)	Bangladeshiana	44	Vendedor	Bangladeshiana

<b>T.L.</b>	38	Designer	Portuguesa	36	Arquiteto	Espanhola
<b>V.</b>	41	Enfermeira	Portuguesa	53	Profissional de Seguros	Portuguesa
<b>X.L.</b>	41	Comunicação e Marketing	Portuguesa	31	Comunicação e Marketing	Portuguesa
<b>X.P.</b>	31	Designer	Portuguesa	32	Fotógrafo	Portuguesa

(\*) Informação desconhecida na ficha do Jardim de Infância.

*Nota.* Adaptado de Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»

*Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto Editora.

ANEXO F- ENTREVISTA  
EDUCADORA COOPERANTE

| " | | " |

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista	A1. Agradecer a disponibilidade. A2. Informar que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico relativo à investigação para o relatório da PPS II. A3. Garantir o anonimato à entrevistada. A4. Pedir autorização para gravar áudio. A5. Informar a devolução das transcrições.
<b>B</b> <b>Definição do perfil da educadora</b>	- Conhecer o percurso profissional da educadora	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo é educadora de infância? B3. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?
<b>C</b> <b>Equipa educativa</b>	- Caracterizar as interações da equipa educativa	C1. Existe alguma articulação/parceria com as outras educadoras da organização? C2. Se sim, de que forma é feita? E quais os pontos fortes e/ou fracos que resultam desse trabalho?
<b>D</b> <b>Pedagogias</b>	- Conhecer e compreender as pedagogias adotadas pela educadora anteriormente e a Pedagogia-em-Participação	D1. Já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais? D2. Quais as maiores diferenças que considera entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa? D3. Já tinha trabalhado com alguma Pedagogia Participativa? Se sim qual/quais? D4. Dado que a pedagogia adotada na Instituição é a Pedagogia-em-Participação, já tinha trabalhado anteriormente em outro contexto com esta Pedagogia? D5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação? D6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação? D7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças? Se sim, de que forma?
<b>E</b> <b>Abordagem pedagógica</b>	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora	E1. Quais os princípios da Pedagogia-em-Participação que fundamentam a sua prática? E2. Como organiza a sua prática? E como a implementa? E3. Como é estabelecida a rotina, tendo em conta o bem-estar da criança incutido pela Pedagogia-em-Participação?

		E4. Como organiza o espaço do ambiente educativo tendo em conta a Pedagogia-em-Participação?
<b>F</b> <b>Perspetivas sobre observação, documentação e avaliação jardim de infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e caracterizar como a educadora realiza a sua observação, documentação e reflexão.</li> <li>- Compreender o que a educadora considera sobre a planificação e reflexão da criança.</li> </ul>	<p>F1. Que instrumento de observação presente na Pedagogia-em-Participação utiliza na sua prática?</p> <p>F2. Como produz e utiliza a documentação pedagógica?</p> <p>F3. Relativamente à planificação da manhã, considera que o/a educador/a ou o/a auxiliar poderá intervir na planificação da criança? Se sim, como?</p> <p>F4. Quanto à reflexão da criança, o que considera mais pertinente que esta reflita?</p> <p>F4. Na sua opinião, o que é mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê?</p> <p>F5. Reflete sobre a sua prática? Se sim, de que forma?</p>
<b>G</b> <b>Relação escola-família</b>	- Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância	G1. Dado que a Pedagogia-em-Participação atribui grande importância à participação das famílias, de que forma a fomenta?
<b>H</b> <b>Conclusão</b>	- Finalizar a entrevista	<p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?</p> <p>H2. Agradecer a disponibilidade.</p>

**B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

R: Eu sou educadora de infância e tenho uma licenciatura em educação de infância.

**B2. Há quanto tempo é educadora de infância?**

R: Há vinte anos.

**B3. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?**

R: Por vezes chegar até todos os pais, a relação com os pais, com as famílias.

**C1. Existe alguma articulação/parceria com as outras educadoras da organização?**

R: Sim, nós vamos organizando em termos de espaço na escola, conversamos, combinamos saídas, algumas atividades, tempos no exterior também estamos em conjunto e informamos quando fazemos saídas, portanto acaba um bocadinho por saber um bocadinho aquilo que se está a trabalhar em sala, vamos dialogando muito.

**C2. Se sim, de que forma é feita? E quais os pontos fortes e/ou fracos que resultam desse trabalho?**

R: Todos os dias nós temos a hora não letiva, encontramos-nos todos os dias, portanto todos os dias fazemos partilhas, seja de dificuldades, tirar dúvidas, até a nível de portefólios, acabamos por nos ajudar umas às outras e estamos sempre juntas ao final do dia. Os pontos fortes, eu acho que acaba por ser sempre um ponto forte o trabalhar em equipa, porque ninguém sabe tudo portanto, dúvidas que tenhamos e opinião e podemos tirar com outras colegas e que às vezes podemos nós não estarmos a ver qualquer situação. Até como alguma situação com alguma criança, podemos pôr a situação, o que se está a passar e alguma colega ajudar-nos na forma como atuar, alguma estratégia que nós até podemos não estar e já utilizamos várias e não conseguirmos e a colega lembrar-se de algo que nos ajude. Portanto acho que é sempre uma mais-valia realmente trabalhar em equipa, não vejo lado negativo desse trabalho, acho que é sempre um ponto positivo.

**D1. Já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais?**

R: Neste caso, agora não é uma pedagogia transmissiva é uma pedagogia participativa. Antes de eu vir para cá, era um pouco mais transmissiva, acabava por fazer um projeto de sala e ser eu muitas vezes a lançar os temas, que hoje em dia os temas surgem não por nós mas sim pelo próprio grupo de crianças. Portanto acaba por ser mais interessante desta forma como trabalho hoje em dia do que era antigamente, penso que as crianças tornam-se mais autónomas.

**D2. Quais as maiores diferenças que considera entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa?**

R: A pedagogia transmissiva parte um pouco mais de nós, ou seja não do interesse da criança. Nós pensamos que aquele tema portanto, possa ser interessante para o grupo e nas participativas acaba por surgir da própria criança, do próprio grupo, o que realmente vai mais ao encontro dos interesses deles e das necessidades deles, portanto acho que aí é um ponto forte e não só, eu vindo de outras situações, já são alguns anos, quando aqui cheguei, que não são assim há tantos, acabo por me aperceber que as crianças acabam por ter uma autonomia muito maior do que quando são as pedagogias transmissivas, mesmo na questão dos materiais, está tudo mais ao dispor da criança e eles são autónomos a ir buscar os materiais, são autónomos na escolha, são autónomos mesmo na circulação na própria escola. Portanto acho que realmente há grandes diferenças e nota-se e quem vem de fora, como no meu caso, que vinha de outra pedagogia e vim para esta escola, aí revii que havia este lado, que se notava bastante diferença, mesmo as crianças de creche, como eu também já tive, nota-se diferença, são crianças que acabam por ser, gera-se uma autonomia diferente das outras escolas de onde vim.

**D3. Já tinha trabalhado com alguma Pedagogia Participativa? Se sim qual/quais?**

R: Não, é a primeira vez.

**D4. Dado que a pedagogia adotada na Instituição é a Pedagogia-em-Participação, já tinha trabalhado anteriormente em outro contexto com esta Pedagogia?**

R: Não.

**D5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação?**

R: Não.

**D6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação?**

R: Quando eu cheguei aqui foi tudo uma novidade, ou seja não tinha formação nesta pedagogia, mas foram-me dando informações, fazendo uma pequena formação de quem a tinha, para eu começar a trabalhar desta forma e ao princípio sou sincera que me custou um bocadinho os tempos, parecia que passava o tempo muito rápido, muito a correr, hoje em dia já não, já acaba por ser diferente, uma pessoa já está mais dentro da pedagogia. E acho que realmente é uma mais-valia para a própria criança. Nesta pedagogia, é a criança que realiza os seus próprios trabalhos, como quer, damos essa liberdade de escolha, ou seja faz a criança pensar também quando faz a escolha do que quer fazer, a própria planificação, na reflexão a mesma coisa, portanto a criança acaba por refletir um bocadinho sobre o que aconteceu, se correu bem, tentamos que a criança realmente consiga se expressar, o grupo. Até as crianças mais introvertidas no início custa-lhes mais um bocadinho, mas acaba por depois estarem mais à vontade e conseguirem expor e transmitir aos colegas o que acontece, o que querem fazer e outra questão, também não sei se, porque acho que nos outros sítios também deve ser grupos heterogéneos, que também a meu ver, que também é a primeira vez que trabalho com grupos heterogéneos que é uma mais-valia porque acabam por ser idades diferentes, mas que tanto os mais velhos aprendem a ajudar os outros, os mais novos a cuidar como acontece na nossa sala, assim como os mais novos a nível do desenvolvimento, são ajudados pelos mais velhos. Portanto acho que tudo isso, estou a gostar e de trabalhar com esta pedagogia, também com os portefólios, as documentações que nós vamos fazendo de partilha para os pais, que também está dentro da pedagogia, para que eles também percebam como e o que vai acontecendo e os projetos que vão surgindo e tudo mais, portanto acho que é positivo, a nível do meu trabalho, o que tenho vivido até agora nos vinte anos, estou a gostar muito desta pedagogia.

**D7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças?**

**Se sim, de que forma?**

R: Sim muito, porque nós temos que ouvir a criança e a criança tem realmente a voz dela, a voz ativa de escolha, de pensar, de transmitir o que quer fazer, de que forma, ou seja fá-la pensar, estruturar o pensamento dela e o que idealiza fazer muitas das vezes, partindo dela, ou seja não somos nós que olha vamos fazer isto assim e assim, não, a criança quer fazer isto, aquilo, escolhe, assim como nos projetos, acabam por escolher, portanto a voz da criança está sempre presente e é importante escutá-la e saber escutá-la, muitas vezes também para ajudar, mas saber primeiro a voz da criança.

**E1. Quais os princípios da Pedagogia-em-Participação que fundamentam a sua prática?**

R: Na minha prática tento sempre escutar a criança, que a criança tenha uma voz ativa, que participe, observá-la também, ou seja escutá-la, observá-la para poder avaliá-la e documentar também aquilo que observo, fazendo também as partilhas com os pais, a própria comunidade escolar, quando fazemos a partilha ou expomos alguma documentação pedagógica.

**E2. Como organiza a sua prática? E como a implementa?**

R: Portanto tem a parte da planificação, aliás quando chegam à escola temos aquele tempo de chegada, em que muitas vezes eles vão comendo a fruta, cá na escola damos a fruta e tomam um pequeno reforço da manhã, entretanto fazemos a planificação, ouvimos a escolha da criança do que quer fazer, que é o tempo de atividades e projetos, no final de arrumarem, fazemos a reflexão, a criança conta o que fez, o que correu bem, o que não correu bem, quais as dificuldades, portanto damos ali voz à criança para que ela comunique um pouco sobre aquilo que partilhe com o grupo a sua reflexão. Temos também o trabalho em pequenos grupos, que geralmente com este grupo funciona melhor da parte da tarde, aí já somos nós, já sou eu como educadora que faço a planificação para esses pequenos grupos, que geralmente são três e temos o momento intercultural, que também sou eu que planifico para o grande grupo, basicamente é esta a divisão do dia,

em termos de rotina, em termos de trabalho e de sala, haja projetos, são introduzidos também, existem os projetos a decorrer também mas que vão sendo realizados em termos dos tempos pedagógicos, portanto acaba por ser assim organizado.

**E3. Como é estabelecida a rotina, tendo em conta o bem-estar da criança incutido pela Pedagogia-em-Participação?**

R: A nível de rotina é assim nós por exemplo, uma criança, eles ainda fazem a sesta, algumas crianças fazem, não por que tenham dois, três, quatro anos, mas sim porque seja uma necessidade da criança, portanto se a criança tem a necessidade de dormir, mesmo que tenha quatro anos ou mesmo com cinco ela dorme, acaba por ser mesmo a necessidade de cada um e não porque o grupo de três ou de quatro ou de cinco já não dorme, mais individualizado de cada criança.

**E4. Como organiza o espaço do ambiente educativo tendo em conta a Pedagogia-em-Participação?**

R: Então o espaço educativo está dividido por áreas da sala, na nossa sala nós temos a área da expressão plástica, portanto onde eles podem fazer colagem, onde podem fazer pinturas, o que está ao dispor assim todos os dias, tintas, pincéis, aguarelas, massa para modelar, plasticina, desenhos, recortes, o que eles quiserem fazer nessa área. Depois, temos a parte das construções, onde temos também animais e temos elementos não estruturados, materiais não estruturados, elementos naturais, em que eles fazem e utilizam para fazer várias construções, parques para dinossauros, n coisas, utilizando todos os materiais que la se encontram e também temos uma pista de comboio de madeira. A parte do faz-de-conta também, temos a área dos jogos, com diversos jogos de encaixe, raciocínio logico, que eles podem fazer, temos a área da biblioteca, da leitura, cantinho da leitura, e temos também a área da escrita onde podem fazer a cópia de palavras, recorte de palavras, utilizar *stencils*, portanto fica aí a sua escolha quando planificam de manhã o que querem ir fazer, pronto aí escolhem o que querem fazer dentro de cada área.

**F1. Que instrumento de observação presente na Pedagogia-em-Participação utiliza na sua prática?**

R: Eu faço observação direta, vou retirando também notas de campo, a nível fotográfico, até para portefólios e tudo mais, acho que é isso.

**F2. Como produz e utiliza a documentação pedagógica?**

R: Portanto através de fotografia, da escrita, documentando o que foi acontecendo e depois pomos na escola e é enviada também para os pais.

**F3. Relativamente à planificação da manhã, considera que o/a educador/a ou o/a auxiliar poderá intervir na planificação da criança? Se sim, como?**

R: Geralmente é mais a criança que escolhe, as vezes uma criança pode estar mais cansada, não sabe o que há de fazer, portanto ai pode ser que, nos não dizemos exatamente para ela ir para ali, tentamos que a criança dê o passo de fazer a sua escolha, portanto ajudamos ali a criança a avançar e se não tiver ideias ou não souber exatamente o que fazer é assim acabo as vezes por surgir qualquer coisa, olha porque que não fazes isto ou queres fazer assim, mas a criança é que depois, podemos dar varias hipóteses, mas a criança depois é que faz a sua escolha.

**F4. Quanto à reflexão da criança, o que considera mais pertinente que esta reflita?**

R: Portanto não é só a questão do que que fez ou que não fez, ou de mostrar, pronto que eles vão muito por aí, mas sim refletir se aquilo que planificou fazer, se o que projetou fazer se conseguiu, se não conseguiu, se não conseguiu porquê que não conseguiu, ou por falta de espaço, ou porque idealizou uma coisa muito grande e o espaço era pequeno, portanto podem fazer este tipo de avaliação, ao que realmente correu bem e conseguiu fazer ou ainda fez de outra forma, portanto mais essa questão de relatar o que fez mas de pensar se realmente podia ter feito de outra forma, portanto que a faça pensar, sobre aquilo que aconteceu.

**F4. Na sua opinião, o que é mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê?**

R: A reflexão é mais desafiante, porque aí a criança vai pensar, vou chamá-la a pensar, a refletir sobre o que realmente fez, mas não só o que ela quer fazer, porque eles muitas vezes querem fazer aquilo e acabam por mudar, e mudou porquê e acaba por a criança ter que fazer um raciocínio daquilo que esteve ou não a fazer e la está voltando outra vez, porquê que não fez, porque mudou, porque alterou, acaba por ser a própria criança a falar sobre isso, é a fazê-la refletir.

**F5. Reflete sobre a sua prática? Se sim, de que forma?**

R: Reflito da minha prática e muitas vezes até acontece pensar muito quando vou para a cama, faço o *refresh* do meu dia, como é que foi e olha se calhar fiz assim, se calhar vou tentar fazer de outra forma para a próxima vez, podia ter corrido melhor, ou não, também há dias que as coisas correm bem, mas se há algo que eu possa mudar para melhor, aquilo fica sempre ali bichinho ali, então à noite as coisas veem-me todas à cabeça, como aconteceu, na próxima vez posso tentar de outra forma e é nesse ponto que a mim me acontece muito à noite quando já estou em silêncio e acabo por fazer um bocadinho essa e, alguma coisa que seja preciso anotar acabo por anotar também para não me esquecer, como é lógico.

Voltando à reflexão eu acho que nos estamos sempre em constante reflexão no nosso dia a dia, até durante o dia nos acabamos por ir refletindo mesmo ao longo do dia, muitas vezes também eu conjunto com a equipa da sala ou sozinha quando nós fazemos a própria planificação ou seja é uma reflexão prévia para fazermos essa planificação, para ir de acordo com os interesses e necessidades da crianças, do próprio grupo, portanto eu acho que estamos em constante reflexão, seja nos portefólios, seja na documentação pedagógica, acabamos por estar sempre a refletir, acho que é um bocadinho esse o nosso papel para depois passarmos para a nossa ação.

**G1. Dado que a Pedagogia-em-Participação atribui grande importância à participação das famílias, de que forma a fomenta?**

R: Não é fácil, muitas das vezes as famílias virem cá, já tentamos várias vezes, eu falando com elas até pedir para virem contar uma história, fazer uma atividade, mesmo ao longo do ano, umas têm mais disponibilidade que outras e vão vindo e participando, não tanto

como nos queríamos, mas de vez em quando aparece uma família que vem cá à sala e estar um bocadinho com eles e depois também temos as outras gerais, a nível da escola, em que os pais, a família também é inserida e convidada a vir à escola.

**H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?**

R: Não, em relação a essa, à outra das famílias, acabamos por também chamar, estar com a família para reuniões e quando vimos que há alguma necessidade também de falar alguma criança chamamos a família cá, neste caso eu chamo a família cá à escola, para além de também ir falando um bocadinho de manhã quando os encontro, mas um bocadinho menos, assim mais rápido, mas quando há alguma coisa, a partilha de portefólios, portanto acabamos por estar também com a família e partilhar um pouco sobre a criança.

ANEXO G- ENTREVISTA  
AUXILIAR DE AÇÃO  
EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista	A1. Agradecer a disponibilidade. A2. Informar que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico relativo à investigação para o relatório da PPS II. A3. Garantir o anonimato à entrevistada. A4. Pedir autorização para gravar áudio. A5. Informar a devolução das transcrições.
<b>B</b> <b>Definição do perfil da auxiliar de ação educativa</b>	- Conhecer o percurso profissional da auxiliar de ação educativa	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo é auxiliar de ação educativa? B3. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão? B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?
<b>C</b> <b>Equipa educativa</b>	- Caracterizar as interações da equipa educativa	C1. Há quanto tempo trabalha com a educadora da sua equipa educativa? C2. Dada a importância do trabalho colaborativo, quais as suas/vossas maiores preocupações enquanto equipa?
<b>D</b> <b>Pedagogia</b>	- Conhecer a pedagogia da instituição	D1. Já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais? D2. Já tinha trabalhado com alguma Pedagogia Participativa? Se sim, qual/quais? D3. Quais as maiores diferenças que sente entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa? D4. Dado que a pedagogia adotada na Instituição é a Pedagogia-em-Participação, já tinha trabalhado anteriormente em outro contexto com esta Pedagogia? D5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação? D6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação? D7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças? Se sim, de que forma?
<b>E</b> <b>Abordagem pedagógica</b>	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela auxiliar de ação educativa	E1. Como colabora na rotina da criança, tendo em conta o seu bem-estar inculcado pela Pedagogia-em-Participação? E2. Colabora com a educadora na organização do espaço do ambiente educativo? Se sim, quais as suas/vossas maiores preocupações enquanto

		equipa?
<b>F</b> <b>Perspetivas sobre planificação e reflexão</b>	- Compreender o que auxiliar de ação educativa considera sobre a planificação e reflexão da criança e, como esta reflete sobre a sua prática	F1. Relativamente à planificação da manhã, considera que o/a educador/a ou o/a auxiliar poderá intervir na planificação da criança? Se sim, como? F2. Quanto à reflexão da criança, o que considera mais pertinente que esta reflita? F3. Na sua opinião, o que considera mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê? F4. Reflete sobre a sua prática? Se sim, de que forma?
<b>G</b> <b>Conclusão</b>	- Finalizar a entrevista	G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar? G2. Agradecer a disponibilidade.

**B1. Qual a sua formação?**

R: Então, formação acadêmica tenho o décimo segundo ano, na área humanísticas, agora acho que é humanidades. Depois profissional, tenho algumas formações dentro desta área, que quase todos os anos vamos fazendo umas formaçõezinhas e tinha uma outra anteriormente não nesta área, era administrativa, portanto também tinha uma formação profissional nessa área.

**B2. Há quanto tempo é auxiliar de ação educativa?**

R: Ora, sou auxiliar de ação educativa fez agora em outubro vinte e dois anos.

**B3. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?**

R: Para mim as maiores dificuldades têm sido mais com os adultos, do que com as crianças, isto porque tive algumas experiências de não haver trabalho de equipa e portanto eu acho que para uma sala funcionar bem, para as crianças serem felizes, para os adultos conseguirem fazer minimamente bem desempenhar a sua função, acho que o trabalho em equipa é muito importante, portanto é mais nessa área. Com as crianças eu acho que todos os dias estamos a aprender e as dificuldades que vão surgindo vamos superando no momento.

**B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

R: Sim, frequentamos o este curso que tem a ver com esta pedagogia agora, portanto foi com a parceria com a Aga Khan e é da Pedagogia-em-Participação.

**C1. Há quanto tempo trabalha com a educadora da sua equipa educativa?**

R: Dois anos letivos.

**C2. Dada a importância do trabalho colaborativo, quais as suas/vossas maiores preocupações enquanto equipa?**

R: Então, a nossa maior preocupação e o que tentamos sempre abordar quando fazemos

reuniões de equipa é o bem-estar da criança, é perceber o que cada criança quer, o que cada criança necessita e de acordo com isso, tentar fazer com que o ambiente de trabalho seja um bom ambiente, portanto pôr os materiais à disposição, ouvir a criança, saber o que ela mais gosta e pronto tudo sempre com base na criança.

**D1. Já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais?**

R: Sim, antes desta trabalhei, era outra pedagogia.

**D2. Já tinha trabalhado com alguma Pedagogia Participativa? Se sim, qual/quais?**

R: Não.

**D3. Quais as maiores diferenças que sente entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa?**

R: Ora, as diferenças que eu tenho notado são que a pedagogia anterior, essa transmissiva, portanto havia uma planificação já feita e de acordo com essa planificação nós abordávamos os temas, estávamos com as crianças, fazíamos atividades nessa base, portanto sempre, digamos que era um pouquinho mais direcionado, a própria educadora e auxiliares de certa maneira escolhiam os temas que se debatiam, não que dizer que não se trabalhasse outro tema, mas geralmente era uma planificação que já estava feita. Nesta pedagogia, é diferente, portanto, é sempre e foi uma das frases que mais me ficou na formação é o dar voz à criança. Portanto, é a criança escolhe a atividade que quer fazer, falamos sobre o tema, fazemos projetos sobre tudo aquilo que a criança necessita, quer e escolhe.

**D4. Dado que a pedagogia adotada na Instituição é a Pedagogia-em-Participação, já tinha trabalhado anteriormente em outro contexto com esta Pedagogia?**

R: Não.

**D5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação?**

R: Só esta formação que fizemos durante uns meses com a Aga Khan.

**D6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação?**

R: Eu acho que gosto, gosto de trabalhar com esta, gosto desta pedagogia, como já falei anteriormente tudo tem a ver com o que a criança escolhe, portanto sendo a criança a escolher, acho que a criança é mais feliz, nós também, portanto em termos de diferenças acho que é melhor, não se impõe de certa maneira um atividade, um tema à criança, e a própria criança é que nos diz o que gostava de fazer.

**D7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças? Se sim, de que forma?**

R: Sim, acho que sim, portanto como eu já disse anteriormente, a criança escolhe o que quer fazer, vai para a área que quer, aborda o tema que querem, trabalha-se o projeto de acordo com isso, é muito importante que os materiais estejam sempre ao alcance da criança, para a criança poder ser mais criativa, buscar o que quer, faz o que quer, portanto nesse sentido acho que houve uma grande evolução e a formação que eu fiz levou-me realmente a entender melhor a criança e, no fundo são que as formações têm, que nos ajudam, a entender e a trabalhar nesse sentido.

**E1. Como colabora na rotina da criança, tendo em conta o seu bem-estar incutido pela Pedagogia-em-Participação?**

R: Eu tento estar sempre na área que um grupo de crianças escolheu, para com isso perceber, responder a algumas dificuldades da criança, focar-me na sua brincadeira e daí também tirar digamos de certa maneira, nós temos os portefólios, não sei se a educadora falará sobre isso, mas onde se regista o que a criança faz, a evolução da criança, estando atenta ao que a criança está a fazer e às suas dificuldades, cria-se um melhor ambiente, portanto nesse sentido devo acompanhar a criança no momento de atividade.

**E2. Colabora com a educadora na organização do espaço do ambiente educativo? Se sim, quais as suas/vossas maiores preocupações enquanto equipa?**

R: Sim, é uma das nossas frequentes preocupações, ou seja nós com alguma frequência alteramos a sala, porque percebemos que se calhar o espaço que tínhamos anteriormente

não está tão apelativo e a criança não brinca tanto e para também estarem outros materiais e outras áreas mais apelativas e mais ao encontro que a criança quer. Escolhemos sempre as duas a área, alteramos sempre as áreas com alguma frequência e portanto nessa base falamos sempre as duas, será melhor pormos ali, o grupo está a gostar mais de brincar nesta área, vamos alterar assim por uma maior mobilidade das crianças e o trabalho mais enriquecedor, portanto um espaço em que as crianças gostem de estar e tenham os materiais ao alcance.

**F1. Relativamente à planificação da manhã, considera que o/a educador/a ou o/a auxiliar poderá intervir na planificação da criança? Se sim, como?**

R: Sim, aliás, esse trabalho de planificação da manhã não fica só ao encargo da educadora, às vezes ela também me diz para eu fazer, ou quando é necessário também faço a planificação, nesse sentido e acho que trabalhamos em equipa e não há função de educadora e função de auxiliar e acho que é isso que é bom para todos.

**F2. Quanto à reflexão da criança, o que considera mais pertinente que esta reflita?**

R: Eu quando tento fazer a reflexão, tentamos que eles digam o que gostaram de fazer mesmo, se gostaram, ou seja, daquilo que fizeram, da atividade que tiveram, se gostaram, se foi prazeroso, se tiveram alguma dificuldade, portanto o falar, o só dizer eu fiz isto, ou eu fiz um desenho, acho que não é de todo muito importante, a ideia mesmo é perceber se a criança esteve focada no que fez, gostou do que fez, teve dificuldades, se voltaria a fazer, portanto nesse sentido, às vezes a reflexão, eu levo mais para esse lado.

**F3. Na sua opinião, o que considera mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê?**

R: Eu gosto mais da parte da reflexão, se bem que às vezes nem sempre é possível fazermos muito a parte da planificação e depois a reflexão, às vezes fica um bocadinho para mais tarde, ou é assim feita um bocadinho de acordo com os tempos e às vezes um bocado mais apertados, não é assim muito rigorosa. Gosto mais de fazer porque no fundo é o que a criança fez, ela fez aquela escolha, mas às vezes nem sempre é a escolha que quer, porque às vezes até muda de área, mas gosto de saber o que fez, porque a criança

com entusiasmo apresenta o seu projeto e portanto gosto de saber se realmente foi prazeroso para ela, como é que fez, o que usou, portanto esta reflexão com base no dialogo, a criança expor o que fez e falarmos, acho que também, de certa maneira também os deixa mais à vontade e mostra-nos a sua conquista, no fundo é uma conquista.

**F4. Reflete sobre a sua prática? Se sim, de que forma?**

R: Às vezes, às vezes, se calhar devia de refletir mais, mas por isso é nós temos às vezes, todas as semanas as reuniões de equipa para refletirmos em conjunto sobre a prática, sobre o grupo de crianças. O que eu tento às vezes fazer é se eu estou a agir bem, se estou a levar a criança a ouvi-la, no fundo porque a Pedagogia-em-Participação, ouvir a criança, se estou a ouvir a criança, porque às vezes sem querer, inconscientemente nós levamos a atividade para determinado ponto, mas se calhar não deixamos que a criança fale, é uma das coisa que temos de ter mais atenção, não deixamos que a criança, tentamos transmitir no fundo aquilo que nos achamos que é melhor para ela, pronto no fundo é isso e a minha reflexão vai sempre nesse sentido, ter mais atenção no que a criança diz, deixar que faça, as vezes com os materiais temos um pouco de receio, aí uma tesoura, um material diferente mais perigoso, não mexas nisso ou não faça isso, portanto é nesse sentido que eu tento refletir e tento ao encontro disso.

**G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?**

R: Não.

ANEXO H- ENTREVISTA  
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA  
CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista	A1. Agradecer a disponibilidade. A2. Informar que a entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico relativo à investigação para o relatório da PPS II. A3. Garantir o anonimato à entrevistada. A4. Pedir autorização para gravar áudio. A5. Informar a devolução das transcrições.
<b>B</b> <b>Definição do perfil da coordenadora</b>	- Conhecer o percurso profissional da coordenadora	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo é educadora de infância? B3. Qual a sua função na instituição? B4. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?
<b>C</b> <b>Pedagogias</b>	- Conhecer e compreender as pedagogias adotadas pela coordenadora anteriormente e a Pedagogia-em-Participação	C1. No exercício da sua profissão como educadora de infância, já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais? C2. Quais as maiores diferenças que considera entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa? C3. Enquanto educadora de infância já trabalhou com alguma Pedagogia Participativa? Se sim qual/quais? C4. Como surgiu a aplicação da Pedagogia-em-Participação na Instituição? C5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação? C6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação? C7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças? Se sim, de que forma? C8. Como deve ser o perfil de um/a educador/a numa Pedagogia Participativa, nomeadamente na Pedagogia-em-Participação?
<b>D</b> <b>Abordagem pedagógica</b>	- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela coordenadora	D1. Como deve ser feita a organização do espaço e tempo dentro da Pedagogia-em-Participação, de modo a não prejudicar o bem-estar da criança? D2. Como deve o/a educador/a gerir a sua ação numa Pedagogia que assenta nas escolhas e nos interesses das crianças? D3. Como é estabelecida a rotina, tendo em conta o bem-estar da criança inculcado pela Pedagogia-em-Participação?
<b>E</b>	- Compreender o que a coordenadora	E1. Quais os instrumentos de observação utilizados na Pedagogia-em-Participação?

<p><b>Perspetivas sobre observação, documentação e avaliação jardim de infância</b></p>	<p>considera sobre a observação, documentação e reflexão, na Pedagogia-em-Participação</p> <p>- Compreender o que a coordenadora considera sobre a planificação e reflexão da criança</p>	<p>E2. Como é feita a avaliação das crianças na Pedagogia-em-Participação?</p> <p>E3. Como deve ser feita a planificação com a criança? Pode o/a educador/a intervir nesta planificação?</p> <p>E4. Relativamente à reflexão por parte da criança, em que momentos é pretendido que aconteça? E como pode o/a educador/a auxiliar esta reflexão da criança?</p> <p>E5. Na sua opinião, o que é mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê?</p> <p>E6. Enquanto educadora de infância refletia sobre a sua prática? Se sim, de que forma?</p>
<p><b>F</b></p> <p><b>Relação escola-família</b></p>	<p>- Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância</p>	<p>F1. Dado que a Pedagogia-em-Participação atribui grande importância à participação das famílias, qual a melhor forma de a fomentar?</p>
<p><b>G</b></p> <p><b>Conclusão</b></p>	<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?</p> <p>G2. Agradecer a disponibilidade.</p>

**B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

R: É a licenciatura em educação de infância, embora tenha uma pós-graduação, mas acho que ela não faz parte do grau, por isso é uma licenciatura em educação de infância.

**B2. Há quanto tempo é educadora de infância?**

R: Há vinte e dois anos.

**B3. Qual a sua função na instituição?**

R: Coordenadora pedagógica da creche e educação pré-escolar.

**B4. Quais considera serem as maiores dificuldades/desafios no exercício da sua profissão?**

R: Na verdade acho que é a gestão do tempo para a articulação de trabalho em equipa, na gestão da visão pedagógica e na mudança desta perspetiva pedagógica que temos, falta tempo de reflexão conjunta, porque além do tempo que as educadoras precisam para o seu trabalho individual, depois devia de haver mais tempo para reflexões conjuntas e se tivermos isso depois tiramos tempo ao trabalho individual das educadoras que também é precioso. Por isso, considero que é o tempo e o facto de serem muitas salas, na verdade são sete salas em creche e cinco salas em jardim de infância, para fazer uma gestão de mediação. Porque eu vejo esta função da coordenação, não só em termos burocráticos, mas também na tal mediação pedagógica, que eu acho que é o maior objetivo do papel.

**C1. No exercício da sua profissão como educadora de infância, já trabalhou com uma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual/quais?**

R: No exercício da minha função de coordenação sim, não era assumida porque a instituição nunca teve nenhuma pedagogia explícita, só agora há coisa dos quatro anos é que está a tentar implementar a pedagogia, como pedagogia explícita e, não tínhamos uma linguagem comum enquanto instituição, embora eu enquanto educadora nunca tenha utilizado uma pedagogia transmissiva porque felizmente já vinha com o curso base, sem ser assim, mas não tínhamos uma pedagogia unificada embora a aprendizagem pela ação tenha sido sempre, um bocadinho a minha base, o meu ponto de partida digamos assim.

**C2. Quais as maiores diferenças que considera entre uma Pedagogia Transmissiva e uma Pedagogia Participativa?**

R: Acho que de facto a forma como a gestão de o tempo e da sala acontece, para mim a grande diferença está no real valor que se dá à escolha da criança, porque uma coisa é dizer aí eles podem escolher o que querem, às vezes diz-se olha queres verde ou amarelo, depois escolhem o que querem, mas que eu acho que a pedagogia permite outra coisa, o que é que tu queres e aquilo que eu te posso ajudar a querer, portanto no sentido de potenciar o que a criança quer desenvolver, portanto essa acaba por ser a grande diferença em que às vezes as pessoas dizem, mas eles fazem aquilo que querem, não são obrigados e que também fazem e escolhem, mas o papel do educador não é só permitir isso à criança é com isso, ao dizer isso, é também ajudá-la a atingir novos patamares, ou questionar, para ela entrar num processo de investigação e aí eu acho que é um objetivo, mas que é um trabalho que ainda demora algum tempo, porque também são salas muito grandes, com muitas crianças, os recursos não chegam para tudo, mas se aos poucos e poucos se for fazendo há sempre alguém que vai ganhando.

**C3. Enquanto educadora de infância já trabalhou com alguma Pedagogia Participativa? Se sim qual/quais?**

R: Sim, acabei por na creche, eu estava em creche quando entrou a Pedagogia-em-Participação, portanto ainda usei, ainda usei quer dizer, ainda apliquei, utilizei no contexto de sala e há dois anos substitui uma colega em pré-escolar e também segui a pedagogia, porque agora não há nenhuma educadora que não siga a pedagogia, ainda que haja algumas diferenças na forma, mas isso é a identidade de cada uma.

**C4. Como surgiu a aplicação da Pedagogia-em-Participação na Instituição?**

R: Então, na verdade surgiu a propósito de uma espécie de uma crise, ou seja, aqui à uns tempos, com a crise económica que se fez sentir, começamos a perder e a sentir alguma saída das crianças para a realidade da rede pública e não nos comparado totalmente com a rede pública pensámos que seria interessante criar uma escola com algo diferenciador, já que o espaço físico não poderia ser, porque isso tinha um investimento muito maior, pensámos numa nova forma de pedagogia, algo que nos diferenciasse, na altura

começámos por ver Reggio Emilia porque era algo que também nos identificámos, pelo facto de a escola também ser muito associada a esta questão da arte, portanto Reggio Emilia, com aquela questão do atelierista despertou-nos, mas depois, deparamo-nos com a impossibilidade de ser um modelo Reggio Emilia, pela formação e porque em Portugal apesar de haver alguns contextos, aliás, mentira, em Óbidos, nós fomos visitar uma escola em Óbidos, porque tinha Reggio Emilia e foi nessa escola que era modelo Reggio Emilia, porque tinha um atelierista e eles é que nos disseram que havia a Pedagogia-em-Participação seria uma pedagogia, ou algo parecido com isto assim e a Pedagogia-em-Participação estava a entrar digamos assim, não diria no mercado porque portanto não posso dizer educação como mercado e, pronto curiosamente uma colega nossa tinha um contacto juntamente com uma das formadoras e foi assim que se iniciou esta abordagem a esta pedagogia, não foi propriamente assim uma escolha do género isto é o que nós queremos, mas foi à procura, foi para dar resposta a uma crise que estávamos a prever ou que se estava a instalar que era a saída de crianças para a rede pública devido à crise financeira que se estava a criar no país.

#### **C5. Possui formação na Pedagogia-em-Participação?**

R: Sim, a formação tal como a própria pedagogia é sempre em contexto, nós fizemos foi, eu e uma colega minha uma formação de formadores, ou seja nós recebemos estratégias, e tivemos um ano ou dois a receber em contexto apoio para ajudar outras colegas a ter formação, porque não existe uma formação totalmente, não existe uma formação totalmente formada vá digamos assim, porque esta pedagogia faz-se em contexto e vivendo, portanto que há forma como o tempo se organiza, o ambiente educativo relativamente ao espaço, a tal ideia da voz da criança, esses são os três pilares digamos assim da pedagogia, mas depois a forma como isso é feito vai muito ao encontro daquilo que cada escola consegue vivenciar, porque isto só se faz vivendo, senão não se dá pedagogia.

#### **C6. Qual é o seu ponto de vista relativamente à Pedagogia-em-Participação?**

R: Ao início quando iniciei a pedagogia pensei isto é tão abrangente, isto também não inventaram nada de especial, isto já é o que se faz em Movimento da Escola Moderna,

High Scope, todos esses modelos que tudo fazia, acho que o conjunto todo tal como eu referi atrás, a organização do tempo, esta questão da visão de criança que consegue ser aplicada na tal oportunidade das atividades e projetos, da criança fazer a sua aplicação, uma coisa é dizer ela tem voz de criança e onde é que ela vive isso não é, então vai buscar a organização do tempo, a organização do tempo por outro lado é me permitida, porque entretanto ela também pode escolher dentro do espaço de sala e daí a importância da organização do ambiente educativo, com os materiais que têm disponíveis, portanto se me recordo da pergunta se é a mais-valia, o ponto de vista acho que a forma como de facto juntou estes três de vetores, deve haver mais, mas para mim esses três são importantes, a forma como se organizou acho que ajudou bastante a pedagogia participativa e não a transmissiva.

**C7. Considera que a Pedagogia-em-Participação se preocupa com a “voz da criança”, ou seja, que revela dar sentido às escolhas e aos interesses das crianças? Se sim, de que forma?**

R: Sim, eu acho que ela contempla, não consigo assumir que já se consiga estar a fazer isso, de forma tão explícita na instituição, ou seja, a ideia está cá, se nós conduzirmos isso a todos os níveis e sempre da mesma forma, ainda não estamos todas no mesmo patamar, se bem que também não é o suposto, mas uma coisa é perguntar à criança, o que tu queres fazer hoje, outra coisa é perguntar onde queres brincar, e só este tipo de colocação de pergunta pode fazer toda a diferença, uma coisa é dizer a criança selecionou ou a criança escolheu, são dois verbos, mas um é mais abrangente que o outro e portanto, acho que estamos a conseguir ter esse despertar, mas não sei se estamos ainda a conseguir atingir tudo isso, devia haver a possibilidade de visitar mais salas, cada vez mais, mas também comparado com dois ou três anos, estamos já numa rampa de lançamento mais interessante.

**C8. Como deve ser o perfil de um/a educador/a numa Pedagogia Participativa, nomeadamente na Pedagogia-em-Participação?**

R: Deve ser um educador com muita capacidade de escuta, de suspensão, que é uma das coisas que para mim foi mais difícil de atingir, até mesmo como coordenadora, porque

até na parte da coordenação é preciso saber fazer Pedagogia-em-Participação, porque eu também tenho um grupo de educadoras e ao início achava que estava a fazer uma espécie de pedagogia e se calhar não estava quando se calhar era muito transmissiva, em relação à pedagogia e apesar de estar com adultos. Para mim, o mais difícil de atingir e acho que me exponho a isso ou trabalho sobre isso é a suspensão, acho que um educador tem isso e acho que deve ser aquilo que é mais difícil, deve ter, mas acho que é aquilo mais difícil de atingir, porque culturalmente temos muito a ideia do educador como o comando, não é, dizemos que é participativo mas de facto o educador tem dificuldade em sair, estar lá, mas sair, no fundo o educador estar lá sempre, as vezes as documentações têm essa dificuldade, fizemos, eu estive ou não estive, estou ou não estou dentro da ação não é, sentirmos necessidade de estar, mas na verdade é omissivo, o educador pode estar fora, porque de facto o grupo de crianças nunca estará lá sozinho, portanto o educador tem que estar suspenso embora presente, portanto eu acho que isso é um dos desafios maiores da pedagogia. Ainda mais outro, saber colocar questões que levam a outro questionamento, às vezes ficamos muito satisfeitos porque a criança está a dar uma resposta que é bastante uau, que grande processo mental, cognitivo, que giro esta relação que ele fez e depois não conseguimos logo pensar noutro desafio.

**D1. Como deve ser feita a organização do espaço e tempo dentro da Pedagogia-em-Participação, de modo a não prejudicar o bem-estar da criança?**

R: É assim, tal como disse a pedagogia tem já a sua forma de organizar o tempo, aquilo que para nós foi mais difícil foi perceber que nós não devemos andar a correr atrás desse tempo, mas o tempo é que nos tem que ajudar a nós, eu creio que hoje em dia já é mais fácil para nós não termos medo desses tempos, mas na verdade ao início era o tempo que nos dizia, agora temos que fazer isto, temos que fazer aquilo, temos que fazer, temos que ir, agora é o tempo de, agora é o tempo final, estávamos a fazer uma transmissão de poder, o tempo dizia para nós fazermos e nós fazíamos portanto isso não era participação, eu creio que hoje-em-dia já se consegue estar mais aliviado dessa pressão do temos que e já se consegue fazer ajustes mais adequados a cada grupo, a ideia de por exemplo fazer uma avaliação de grupo é muito importante para perceber os ritmos de grupo, acho que é um aspeto muito importante e pronto organizar o tempo, com os vários ritmos, o tempo da

escolha livre da criança, o tempo de grupo, o tempo de pequeno grupo, onde se fazem as atividades mais orientadas para uma competência específica.

**D2. Como deve o/a educador/a gerir a sua ação numa Pedagogia que assenta nas escolhas e nos interesses das crianças?**

R: Pois é um grande desafio, a questão do que está em teoria é isso, é que um educador, tem de ser um facilitador, tem que ser um provocador, tem que ser um ouvinte, tem que deixar em suspense, tem que saber regressar novamente à questão e tem que acompanhar o desenvolvimento da criança, portanto eu acho que são um conjunto de fatores, não sei se respondi à pergunta como deve ser feito, deve ser feito com bastante reflexão, o educador precisa de refletir muito e volto a dizer à pergunta inicial, o tempo é outro fator, o educador não tem o tempo necessário para refletir sobre esta forma tão participativa e contanto com a ação da criança, porque na verdade isso precisa de tempo para refletir, se o educador vai refletir só sobre a criança, perde a ideia do grupo e depois não consegue refletir para o grupo e depois não consegue fazer o seu trabalho de educadora e depois não consegue refletir com a equipa e isto é tudo uma embrulhada que é muito intensa, não é desmotivadora, mas é muito intensa.

**D3. Como é estabelecida a rotina, tendo em conta o bem-estar da criança incutido pela Pedagogia-em-Participação?**

R: Sim, no fundo é o dia em princípio, a não se que o grupo não peça isso ou não precise disso, mas precisa sempre do tempo em que a criança faz a sua escolha individual, porque a criança tem que sentir que tem um espaço e um tempo para ela, além do espaço físico, agora estou aqui mesmo a referir-me ao tempo, ter o tempo de recreio, de uma corrida mais orientada, de um tempo mais orientado para o espaço livre, pois normalmente vai para o trabalho em pequenos grupos ou para o momento intercultural e depois à tarde volta sempre para o grande grupo, ou para o trabalho em pequenos grupos, portanto podendo a escola no dia acompanha sempre os três ritmos, individual, grande grupo e pequeno grupo e, acreditamos assim que, acreditamos porque também é assim que a pauta da pedagogia nos diz, que esta pulsação destes diferentes ritmos vai dando à criança uma visão do que ela pode.

**E1. Quais os instrumentos de observação utilizados na Pedagogia-em- Participação?**

R: Nós não temos instrumentos de observação, seguimos as Orientações Curriculares, fazemos a documentação pedagógica, ou seja, retiramos evidências do dia-a-dia e depois tentamos dar uma lente daquilo que refere o desenvolvimento da criança, usamos as experiências chave do High Scope para creche e depois no pré-escolar utilizamos muito as Orientações Curriculares como avaliação, mas é como te digo, a documentação pedagógica é que nos ajuda a criar esses itens, usamos também a escala de envolvimento, mas ainda nem todas estão a usar isso.

**E2. Como é feita a avaliação das crianças na Pedagogia-em-Participação?**

R: É através da documentação pedagógica.

**E3. Como deve ser feita a planificação com a criança? Pode o/a educador/a intervir nesta planificação?**

R: Pode acompanhar, quer dizer intervir nós depois às tantas há determinados termos que deixamos de lá está, é difícil entre o selecionou e escolheu, selecionou parece que já vai dentro de uma panóplia e o escolheu é mesmo partir, portanto o intervir, pode intervir sim, mas tem que ser de uma forma positiva, portanto é mais acompanhar a planificação, o educador está lá, como alavanca também, como escuta, até porque na altura pode o educador decidir se vai estar suspenso ou não e isso também é uma forma de planear, deixa a criança planear sozinha ou então está lá para poder apoiar sempre que é necessário.

**E4. Relativamente à reflexão por parte da criança, em que momentos é pretendido que aconteça? E como pode o/a educador/a auxiliar esta reflexão da criança?**

R: É a seguir à ação, ou seja, a criança tem um processo de planear, fazer e rever e, tem sempre que fazer, nunca pode ficar separada. Lá está é ter estado presente, no fundo, mais uma vez a suspensão é muito importante, portanto é só o falar quando a criança realmente ou não diria precisa mas quando ajuda aquilo que a criança esteve a fazer e pronto ele pode ajudar nesse sentido, ou potenciar ou dignificar, ou ajudar, ou compor e, para isso ele esteve que estar presente na ação, para poder dizer que viu acontecer, também te ajudei, tu tiveste naquele processo com aquela criança e descobriram o quê, portanto o

educador pode sempre colocar questões, porque o questionamento é muito importante, não só no projeto, mas depois também na reflexão.

**E5. Na sua opinião, o que é mais desafiante realizar com o grupo de crianças: a planificação ou a reflexão? Porquê?**

R: Da experiência que tenho, eu tenho ideia que é a planificação, porque tenho ideia, mas é uma boa questão que pode ser interessante ver aqui com o grupo de educadoras, porque acho que é aquilo que ainda está um bocadinho diferente daquilo que nós antes fazíamos, enquanto que a reflexão já está passada é mais fácil aconteceu, até porque a criança também se calhar consegue falar mais sobre aquilo que fez do que propriamente daquilo que ainda vai fazer e que para o educador, também por causa dos contextos, pode não ser muito ágil para ajudar a criança a despertar uma ação que queira desenvolver.

**E6. Enquanto educadora de infância refletia sobre a sua prática? Se sim, de que forma?**

R: Enquanto educadora de infância, eu acho que tinha a ver com os registos diários que ia fazendo, já com a documentação pedagógica percebe-se isso muito bem, aliás quando às vezes estamos a fazer uma documentação, vamos comentar algo, uma ação da criança, consegue-se perceber que não foste muito a fundo com determinadas questões, mas só quando fazes a documentação pedagógica, tu também te devolves o papel e isso é um dos presentes que a documentação pedagógica te dá, acho que também te permite não só à criança, mas permite também apoiar a prática.

**F1. Dado que a Pedagogia-em-Participação atribui grande importância à participação das famílias, qual a melhor forma de a fomentar?**

R: Fazendo, participando, convidando, desafiando, portanto antes havia muito aquilo as famílias deixaram de participar, hoje-em-dia já não temos muito essa queixa, quando as famílias não participam acreditamos sempre que o foco está um bocadinho em nós, não conseguimos que as famílias, ou seja, não é um defeito da família foi algo que não conseguimos fazer bem, portanto as famílias participarem é participarem, é estando, é convidado a estar, é desafiar a projetos, é incluí-las no plano anual de atividades, mas que

ainda não fazemos esse passo e projeto educativo, ainda não fizemos, mas temos sempre uma escola aberta à participação da família.

**G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?**

R: Não, se calhar só dizer que a Pedagogia-em-Participação apesar de ser uma dinâmica muito interessante é algo que é um processo lento, ou seja, ela quer-se até um bocadinho lentificada, porque uma coisa é dizer que se faz uma pedagogia, outra coisa é fazer essa pedagogia, criar uma linguagem, não diria única, mas criar uma linguagem não é um processo muito fácil, porque é pluralidade de identidades, ou seja, é a identidade da escola, é a identidade da pedagogia, a identidade do educador, a identidade do auxiliar que trabalha com o educador, a identidade da criança, são muitos vetores que contribuem para um só processo que é tornar explícito uma pedagogia, portanto, há uns tempos quando este isto iniciou, nós parecíamos que estávamos atrasados, felizmente depois também teve a oportunidade de confiar neste processo e sinto que isso também nos tirou um bocadinho de deste peso, parecíamos que estávamos a correr para chegar a um tal objetivo, mas é como as crianças têm uma janela de oportunidade, seis anos até entrar na escola primaria, nós enquanto seres humanos, também temos que ter essa janela de tempo, portanto estamos aqui há coisa de quatro ou cinco anos nesta pedagogia, com dois anos de confinamento pelo meio, que não se fez reflexões, ou seja um grupo que não estava habituado a fazer reflexões não vai fazer reflexões em casa e, mesmo que as fosse fazer, não tinha a oportunidade de fazer em contexto, que é aquilo que é mesmo importante, porque a única verdade é mesmo a da ação, nem vale a pena dizer que fazemos isto ou aquilo, sem viver esse processo.

ANEXO I- ENTREVISTA  
FORMADORA JOANA SOUSA

| ' ' | | ' ' |

## Entrevista sobre a Pedagogia-em-Participação

Com base na sua formação/experiência profissional e/ou no seu ponto de vista:

**1. Qual a sua formação inicial?**

Licenciatura em Educação de Infância.

**2. Quantos anos tem de serviço?**

14.

**3. Possui alguma formação na área da Pedagogia-em-Participação?**

A formação em contexto na Pedagogia-em-Participação efetuada no Centro Infantil Olivais Sul.

O mestrado em educação de infância – estudos avançados, da Universidade Católica (2013-2015), que teve como foco a Pedagogia-em-Participação enquanto perspectiva educativa para a educação das crianças e para a formação contínua dos educadores de infância.

**4. Como surgiu a Pedagogia-em-Participação?**

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva pedagógica da Associação Criança, desenvolvida a partir dos seus diálogos críticos e reflexivos com os pedagogos que fundamentam as pedagogias participativas (ver Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Artmed), assim como com as várias abordagens pedagógicas (por exemplo High/Scope, abordagem pedagógica de Reggio Emilia, Movimento da Escola). Fundamentando também o seu desenvolvimento na investigação levada a cabo por esta associação, tanto em contexto da formação inicial de educadores de infância como no contexto da formação contínua destes profissionais.

É uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, que tem vindo a ser utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal, por via de processos de formação em contexto dos seus profissionais para a implementação da Pedagogia-em-Participação.

**5. Antes de centrar a sua profissionalidade nas Pedagogias Participativas, nomeadamente na Pedagogia-em-Participação, terá trabalhado com alguma Pedagogia Transmissiva? Se sim, qual e o que a fez trocar de Pedagogia?**

Quando iniciei a profissão já tinha tido contacto com membros da Associação Criança que me introduziram às pedagogias participativas, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação. No entanto, no meu primeiro contexto profissional, reconheço que a ausência de companhia crítica levou-me, por vezes, a tomar decisões que refletiam mais uma pedagogia transmissiva que uma pedagogia participativa. Foi preciso procurar a companhia crítica que me apoiasse a ser mais consistente e coerente com as pedagogias participativas.

**6. Quais foram os motivos que a levaram a seguir a Pedagogia-em-Participação, em vez de outra Pedagogia Participativa?**

A integração na equipa pedagógica do Centro Infantil Olivais Sul, onde se começou a implementar a Pedagogia-em-Participação em 2009, conduziu-me naturalmente à sua apropriação.

**7. Como é entendida a criança na Pedagogia-em-Participação?**

Na Pedagogia-em-Participação a criança é uma pessoa de pleno direito. Direito a ser escutada sobre os seus sentimentos, pensamentos, opiniões, ideias; direito a participar no seu processo de aprendizagem, ou seja, além de ser escutada, participa nas escolhas e tomadas de decisão sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito, nomeadamente o seu bem-estar e a sua aprendizagem; direito a ser apoiada por adultos sensíveis, estimulantes e promotores da sua autonomia.

**8. Como se realiza o processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia-em-Participação tendo como principal enfoque a criança?**

O processo de aprendizagem concilia os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do educador. Significa começar por conhecer a criança, através da observação, da escuta e da documentação, permitindo ao educador organizar ambientes de

aprendizagem responsivos, isto é, ambientes que possibilitam à criança intencionalizar os seus propósitos, as suas ações, aos quais a criança, posteriormente, atribui significado, com o apoio da documentação pedagógica que o educador lhe devolve e sobre a qual conversam.

**9. Como deve ser o perfil de um/a educador/a numa Pedagogia Participativa, nomeadamente na Pedagogia-em-Participação?**

Na Pedagogia-em-Participação o educador é sensível, estimulante e promove a autonomia da criança. É um organizador de ambientes de aprendizagem éticos e estéticos, isto é, ambientes onde as interações e relações entre adultos e crianças promovem vivências em democracia e a construção de processos de aprendizagem experiencial, críticos e reflexivos. É um educador que questiona a sua ação pedagógica e as suas interações com as crianças, que questiona os ambientes e as oportunidades de aprendizagem que cria para as crianças. É reflexivo e crítico à luz dos valores, princípios e fundamentos que sustentam a sua ação.

**10. Como deve ser feita a organização do espaço e tempo dentro da Pedagogia-em-Participação, de modo a não prejudicar o bem-estar da criança?**

Se a organização do espaço e do tempo não promove o bem-estar da criança, não estamos a desenvolver Pedagogia-em-Participação. Os espaços e tempos na Pedagogia-em-Participação devem ser continuamente refletidos para criar ambientes de aprendizagem de bem-estar. São espaços cuidadosamente organizados, acolhedores, bonitos, apelativos e desafiadores, onde os materiais disponíveis para as crianças explorarem são igualmente intencionalmente selecionados, diversificados e de boa qualidade, e dispostos de maneira a atraírem a curiosidade das crianças. A organização do tempo é igualmente cuidada e atenta aos ritmos diferenciados das crianças, conciliando cuidadosamente os tempos educativos e os tempos de cuidados, tanto em creche como na educação pré-escolar, porque as transições temporais devem ser respeitadas, tranquilas e promotoras de autonomia. Os tempos educativos devem proporcionar oportunidades diversificadas de ações e interações (tempo individual, de pequenos grupos e grande grupo), oportunidades de escolher, brincar, pesquisar, experimentar, conversar, refletir, resolver desafios e problemas, experienciar vivências em democracia. Estamos a falar de uma organização intencional de espaços

e tempos, cujas escolhas e decisões sabem responder ao quê, porquê, para quê, como, e são coerentes e consistentes com os valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.

**11. Quando e como deve o/a educador/a refletir sobre a sua prática?**

O educador reflete continuamente sobre a sua prática apoiando-se na observação, nos registos e na documentação pedagógica produzida. Estas ações permitem interpretar e refletir criticamente sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças, sobre as oportunidades de aprendizagem que lhes está a proporcionar, e sobre a coerência e a consistência das suas ações à luz dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.

**12. Como deve o/a educador/a gerir a sua ação numa Pedagogia que assenta nas escolhas e nos interesses das crianças?**

Além de observar, escutar, registar e documentar, o educador precisa de planificar. Planificar as oportunidades de aprendizagem a proporcionar às crianças, a partir do que observou, escutou, registou e documentou, refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem a promover para que as crianças possam expandir as suas experiências, os seus conhecimentos. Esta reflexão resulta numa planificação dos ambientes necessários criar/organizar (espaços, materiais, tempos, grupos, intencionalidades) para que as crianças possam intencionalizar propósitos e ações. Implica também que o educador planifique o que observar, registar e documentar, para que a planificação seja em continuidade e interatividade.

**13. Qual a melhor forma de promover a aprendizagem experiencial da criança?**

Através da criação de ambientes de aprendizagem que permitem à criança agir sobre os objetos e materiais, que permitem interações com adultos empáticos e responsivos, interações com outras crianças com quem colaboram, com acontecimentos e ideias, que apelam à sua curiosidade natural pelo mundo que a rodeia e que a desafiam a explorar com o corpo todo e com todos os seus sentidos. E que promovem a conversação sobre as experiências vivenciadas para que a criança possa lhes atribuir significado, tornando-as numa aprendizagem profunda e integrada.

#### **14. Como é feita a avaliação das crianças na Pedagogia-em-Participação?**

Primeiro, não se avaliam crianças. Avaliam-se as oportunidades educativas proporcionadas às crianças e avalia-se a progressão das aprendizagens promovidas. Na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica é o suporte para esta avaliação, porque permite ler e interpretar o impacto dos ambientes criados e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, porque permite organizar e aferir sobre a progressão das aprendizagens promovidas, e porque permite apoiar o diálogo com as crianças sobre as experiências vivenciadas, tornando possível a escuta dos seus sentimentos, do seu pensamento, das suas ideias e opiniões. Esta é uma avaliação participada, formativa, democrática.

#### **15. Quais os instrumentos de observação utilizados na Pedagogia-em-Participação?**

Na educação pré-escolar, as OCEPE são o instrumento que suportam a leitura e a interpretação das aprendizagens promovidas. E, brevemente, estão previstas Orientações Pedagógicas para a Creche que permitirão ler e interpretar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas aos bebés e crianças. Além destes instrumentos, tanto os instrumentos de observação do bem-estar e do envolvimento das crianças, desenvolvidos por Ferre Laevers e a sua equipa, como o de observação das oportunidades educativas Target e o de observação do empenhamento do adulto (ver Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação), são instrumentos informativos sobre a qualidade das ações dos educadores e dos ambientes que criam.

16. Como deve ser feita a planificação com a criança? Pode o/a educador/a intervir nesta planificação? Relativamente à reflexão por parte da criança, em que momentos é pretendido que aconteça? E como pode o/a educador/a auxiliar esta reflexão da criança? Juntei estas duas questões, porque, ainda que sejam ações com as suas características próprias, são ações interligadas que não existem isoladamente, uma (a planificação) antecede a outra (a reflexão), fazem parte de um ciclo de antecipação (planificação) – ação (atividades e projetos) – revisitação (reflexão). Não há uma só maneira de levar a cabo a planificação ou a reflexão, cabe a cada educador pensar as estratégias que melhor se adequam a cada criança e ao grupo todo, bem como à intencionalidade de cada um destes momentos. A planificação deve permitir às crianças organizar as suas intenções, os seus propósitos, em torno das atividades ou projetos que querem desenvolver ou dar

continuidade, seja partilhando a viva-voz com o grupo, seja consigo próprias. A reflexão deve permitir revisitare a planificação e as ações desenvolvidas, deve ser um momento conversacional, de genuíno interesse pelas ações pensadas e desenvolvidas, apoiando também a criação de significados para o vivenciado. Em ambos os momentos o educador deve ser um ouvinte empático, atento e estimulante, apoiando as crianças na “autoria” da sua planificação e da sua reflexão. A sua intervenção não é impositiva nem dirigida, mas é colaborativa, criadora de pontes, de possibilidades, de interligações.

**17. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar?**

É muito importante compreender e ter uma consciência crítica dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação – as imagens de criança e de educador em que se baseia, a sua conceção de relação educador-criança e de processo de aprendizagem. Esta compreensão e conscientização suportam e fundamentam a reflexão crítica, as escolhas e decisões, a intencionalidade educativa do educador. A ação do educador de infância não pode ser uma “manta de retalhos” de modelos e abordagens, não pode ser improviso nem “porque acho ou porque sinto”. A ação do educador acarreta responsabilidades e deveres éticos que implicam a assunção de uma perspetiva educativa que fundamentem a sua ação. E uma ação educativa assumida é uma ação exigente, porque a criação de contextos participativos e democráticos exige enorme responsabilidade, exige (auto)vigilância e (re)construção constantes. Por isso, é importante que o educador não esteja sozinho e procure a companhia de alguém que compartilhe estes valores, princípios e fundamentos, porque nesta companhia será mais difícil ceder à facilidade da pedagogia transmissiva.

ANEXO J- ENTREVISTAS  
CRIANÇAS  
| ' ' | | ' ' |

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b>	- Legitimar a entrevista	A1. Pedir contribuição na minha investigação. A2. Agradecer a disponibilidade, referir o motivo da entrevista: tem como objetivo recolher informação acerca da “Voz da Criança” na Pedagogia-em-Participação. A3. Garantir o anonimato à entrevistada. A4. Pedir autorização para gravar áudio.
<b>B</b> <b>Sala de atividades</b>	- Conhecer preferências	B1. O que mais gostas na tua sala? B2. Qual é a tua brincadeira preferida? B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê? B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?
<b>C</b> <b>Planificação</b>	- Caracterizar as suas preferências e interesses	C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar? C2. Gostas de escolher com o que brincar? C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?
<b>D</b> <b>Projeto</b>	- Conhecer o grupo	D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte? D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo? D3. Do que mais gostas dos projetos?
<b>E</b> <b>Reflexão diária</b>	- Refletir sobre as suas preferências e interesses	E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?
<b>F</b> <b>Conselho de Grupo</b>	- Refletir sobre a semana e partilhar interesses com o grupo	F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento? F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?
<b>G</b> <b>Relação escola-família</b>	- Participação das famílias das crianças no Jardim de Infância	G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina da pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?

**H**  
**Conclusão**

- Finalizar a entrevista

- H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?
- H2. Agradecer a disponibilidade.

## **Criança 1: L.P.**

**B1. O que mais gostas na tua sala?**

R: Dos amigos e das professoras.

**B2. Qual é a tua brincadeira preferida?**

R: Das mães e dos pais.

**B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê?**

R: O computador. Porque se pode fazer jogos.

**B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?**

R: As construções. Porque não gosto de dinossauros.

**C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar?**

R: Acho bem.

**C2. Gostas de escolher com o que brincar?**

R: Sim.

**C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?**

R: Não. Não. Eu acho que não é bom.

**D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte?**

R: Sim e dos outros projetos que tive com as outras professoras, como o projeto do tomate, o projeto do bolo, os polvos e o projeto do Polo Norte, eu gostei muito.

**D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo?**

R: Sim.

**D3. Do que mais gostas dos projetos?**

R: De quando festejamos o nosso projeto.

**E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?**

R: O que eu fiz.

**F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento?**

R: Eu digo que gosto de ficar na escola, mas também gosto de estar com os pais, mas passamos todo o tempo igual um com o outro.

**F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?**

R: Sim.

**G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina de pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?**

R: Acho bem. Sim.

**H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?**

R: Eu gosto quando passamos tempo com os professores, com os estagiários ou estagiárias, mas não é muito justo nesta escola só termos professoras, só temos professoras, só temos um professor, o resto são só professoras.

## **Criança 2: M.R.**

**B1. O que mais gostas na tua sala?**

R: Fazer desenhos.

**B2. Qual é a tua brincadeira preferida?**

R: Macaquinho do chinês.

**B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê?**

R: São todas. Porque são muito giras.

**B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?**

R: As construções. Porque há muitos gritos lá.

**C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar?**

R: Eu gosto mais de brincar, fazer um desenho, que eu gosto mais.

**C2. Gostas de escolher com o que brincar?**

R: Sim.

**C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?**

R: Não. Não. Eu acho muito feio.

**D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte?**

R: Eu achei mesmo muito giro.

**D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo?**

R: Sim.

**D3. Do que mais gostas dos projetos?**

R: Ver imagens, gosto de ver imagens do Polo Norte.

**E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?**

R: Eu fiz um desenho.

**F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento?**

R: Eu costumo dizer na próxima semana eu gosto de brincar uma vez nas construções, na área dos desenhos.

**F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?**

R: Sim.

**G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina de pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?**

R: Eu adorei. Sim.

**H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?**

R: Eu gostei.

### **Criança 3: S.**

#### **B1. O que mais gostas na tua sala?**

R: Gosto muito da área da expressão plástica.

#### **B2. Qual é a tua brincadeira preferida?**

R: Fazer desenhos e fazer plasticina.

#### **B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê?**

R: A expressão plástica. Por causa que eu gosto muito de fazer desenhos.

#### **B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?**

R: A área das construções. Por causa que eu agora gostava mais da área das construções, mas agora já não gosto, agora gosto mais da expressão plástica.

#### **C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar?**

R: Eu agora vou sempre escolher a área da expressão plástica.

#### **C2. Gostas de escolher com o que brincar?**

R: Gosto.

#### **C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?**

R: O V. está sempre a dizer para eu ir para a área das construções, ele está sempre a dizer isso e eu não estou sempre a dizer isso, eu só o V. é que diz isso sempre a mim, eu gosto de brincar com os meus amigos.

#### **D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte?**

R: Um projeto é que também, agora esse já acabou o nosso projeto, agora vai ser o meu projeto. Eu gosto de projetos, mas também, um projeto é uma experiência que podemos

fazer se alguém tiver isso.

**D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo?**

R: Sim.

**D3. Do que mais gostas dos projetos?**

R: Eu gosto de fazer experiências.

**E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?**

R: Eu costumo dizer o que eu fiz e fica às vezes fica muito giro.

**F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento?**

R: Quando eu estou a desenhar eu às vezes falo com o J.M. e o J.M. também desenha, mas agora ele está, acho que está a desenhar só um bocadinho mal, também acho que também eu gosto muito muito da área da expressão plástica.

**F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?**

R: Sim.

**G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina de pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?**

R: Eu estava a tentar fazer aquilo, mas também de noite acho que eu pensava que não deu tempo para comprar o copo de café para o iglu, mas deu tempo para de noite, então agora está quase. Gostei.

**H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?**

R: Sim, queria dizer que depois do projeto, depois de um projeto que eu vou inventar lá na escola, eu vou fazer o projeto das espécies de macacos.

#### **Criança 4: L.M.**

**B1. O que mais gostas na tua sala?**

R: De tudo.

**B2. Qual é a tua brincadeira preferida?**

R: Por acaso não sei.

**B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê?**

R: Os jogos e as construções. Porque gosto.

**B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?**

R: Na expressão plástica. Eu não sei.

**C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar?**

R: Não sei, eu quando quero uma área, eu acho que não parece a minha área que eu gosto mais, eu às vezes quero escolher outra mas não dá para mim, mas quando eu queria uma área eu queria a outra.

**C2. Gostas de escolher com o que brincar?**

R: Não. Escolher é uma coisa mais chata para mim do que brincar.

**C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?**

R: Não. Não assim tenho que fazer tudo o que eu tenho que fazer, mas eu não gosto de fazer sempre isso. Não sei parece que vem aí o monstro da cabeça.

**D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte?**

R: Eu gostei mas à projetos que eu não gosto mais.

**D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo?**

R: Sim.

**D3. Do que mais gostas dos projetos?**

R: De tudo, não há mais coisas que eu gosto, só gosto de uma coisa que fosse importante para mim.

**E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?**

R: Costumo dizer o que é que eu fiz, mas dá-me sempre uma palavra que não me diz bem coisas.

**F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento?**

R: Eu costumo dizer nada, porque eu não gosto de estar sempre no chão, se houvesse um tapete.

**F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?**

R: Eu não gosto de falar à frente de várias pessoas.

**G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina de pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?**

R: Sim, mas eu já sabia essas coisas todas, eu não sabia que o Polo Norte não era um país, mas era um ponto.

**H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?**

R: Não.

## **Criança 5: J.**

**B1. O que mais gostas na tua sala?**

R: Desenhar.

**B2. Qual é a tua brincadeira preferida?**

R: Às rainhas.

**B3. Qual a tua área da sala favorita? Porquê?**

R: A expressão plástica. Porque nós fazemos desenhos.

**B4. Qual é a área em que brincas menos? Porquê?**

R: A escrita. Não sei.

**C1. O que achas sobre de manhã, escolheres a área para brincar?**

R: Não sei.

**C2. Gostas de escolher com o que brincar?**

R: Sim.

**C3. Gostavas que escolhessem por ti o que tens de fazer? E como deves brincar? O que achas disso?**

R: Não. Não. Eu não gosto.

**D1. O que achas de um Projeto, como, por exemplo, o que fizemos sobre a Viagem ao Polo Norte?**

R: Bom.

**D2. Gostaste de ver que um interesse teu foi desenvolvido num Projeto para o grupo todo?**

R: Sim.

**D3. Do que mais gostas dos projetos?**

R: Os planos.

**E1. Vocês costumam refletir sobre as brincadeiras, no final das manhãs. O que costumam dizer?**

R: Ir à expressão plástica.

**F1. Normalmente à sexta-feira, existe o conselho de grupo, vocês conversam sobre a semana e decidem a próxima. O que costumam dizer, nesse momento?**

R: Não sei.

**F2. Partilhas com o grupo os teus interesses para a próxima semana?**

R: Sim.

**G1. O que achaste de os pais criarem contigo a cartolina de pesquisa sobre o Polo Norte? Gostaste de descobrir coisas novas com a tua família?**

R: Gostei. Sim.

**H1. Gostavas de partilhar mais alguma coisa sobre o que estivemos a conversar?**

R: Não.

# ANEXO K- ROTEIRO ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos:	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011):	A Prática Profissional Supervisionada II e (Tomás, 2011):
1. Objetivos do trabalho	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</p>	<p>No primeiro dia de estágio, apresentei-me tanto à equipa pedagógica, como às crianças, referi o meu nome, bem como revelei algumas características sobre mim, demonstrando sempre empatia e alegria. Para além das famílias nos dias seguintes terem o cuidado de chamarem-me pelo meu nome e com vontade de me conhecer, também a restante equipa da Organização Socioeducativa encontrou-se disponível em saber quem eu era.</p> <p>Tendo em conta a minha componente prática, um dia desloquei-me mais cedo à OS, para apresentar às famílias um consentimento relativamente ao registo de imagens, para que estes pudessem conhecer-me e assinar se autorizassem (Anexo L), irei explicá-lo melhor no princípio 6. De acordo com Tomás (2011) “sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática”.</p> <p>Tendo em conta a investigação segundo Tomás (2011) citando Soares (2015) “pretende traduzir-se em conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as</p>

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>crianças” (p.160). Desta forma, no princípio 5 irei explicar o mesmo com mais clareza.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p><b>Com as crianças:</b>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2).</p>	<p>Relativamente ao projeto que realizei com o grupo de crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos em Educação de Infância, este partiu do interesse das crianças, como já foi possível abordar. Para isso, tive em consideração em não criar algo dispendioso para a OS, como ser organizado tendo em conta os tempos pedagógicos, respeitando as necessidades da equipa e das crianças. Os materiais que foram necessários, encontrei-os na sala e a maior parte dos mesmos eram meus. A temática do projeto abordou uma viagem pela Descoberta do Polo Norte e, trouxe ao grupo de crianças atividades bastante exploratórias e que surgiram em torno das curiosidades, motivações e interesses das crianças. Também, informei as famílias do tema do projeto, como pedi a colaboração das mesmas na contribuição da pesquisa e curiosidades sobre o Polo Norte “Por isso, através de uma carta dirigida às famílias, solicitei às mesmas que com a cartolina enviada, colaborassem na execução de uma página de um livro, com colagens e/ou informações sobre o Polo Norte. Para que no final, aquelas páginas se tornem num livro para colocar na Biblioteca da sala,</p>

		<p>“Livro de Descobertas da Família sobre o Polo Norte”. (Nota de Campo n.º32, registo n.º2, cf. Anexo A). A contribuição das famílias foi eficaz, de vinte e cinco pais, apenas três não colaboraram neste livro. O mesmo foi muito explorado pelo grupo de crianças e os pais demonstraram satisfação por terem participado.</p> <p>Tendo em conta Tomás (2011), os benefícios para as crianças devem ser um dos principais objetivos de uma investigação. Esta, refere também que deve-se identificar os danos e custos de uma investigação, que podem ser o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade ou o sentimento de coerção, que poderá ser medo ou ansiedade.</p> <p>Relativamente à minha prática, houve sempre uma articulação entre as atividades que propunha tanto no âmbito do Projeto, como outras atividades e, as atividades da educadora cooperante. Procurei desenvolver as atividades tendo em conta a organização dos tempos pedagógicos, tanto no Momento das Atividades e Projetos, como no Momento de Pequenos Grupos e realizar também nos dias que a maior parte do grupo estivesse presente, de forma que todos se sentissem incluídos na mesma, sendo isto exequível a maior parte das vezes.</p>
--	--	--

		<p>Quando as crianças ao serem convidadas para a atividade, ou a observarem a mesma e não a queriam realizar, eu respeitei a sua vontade e necessidade.</p> <p>Relativamente às entrevistas realizadas tanto à educadora cooperante, como a auxiliar de ação educativa, estas demonstraram disponibilidade em responder e apoio durante a execução da mesma.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p><b>Com as crianças:</b> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b> “(…) não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).</p>	<p>Segundo Tomás (2011), as questões de privacidade e confidencialidade, devem ser sujeitas a negociação, considerando nesses casos a posição dos autores, no caso de serem retiradas.</p> <p>De forma a ter em consideração a privacidade e confidencialidade das crianças, optei para nas Notas de Campo, Documentação Pedagógica, entre outros instrumentos, de não utilizar o nome das crianças, utilizar a primeira letra do primeiro nome do apelido, como por exemplo “L.P.”, como também ocultar os rostos das crianças nos registos fotográficos que constam no Portefólio do Anexo A.</p> <p>Como foi referido no princípio 1, solicitei às famílias/pais um consentimento (Anexo L), para assinarem no caso de autorizarem a captação de fotografias dos seus filhos, na qual estava informado que existiria “Será garantida a ocultação de</p>

		<p>dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face”, desta forma, sempre que utilizei as fotografias das crianças para as Notas de Campo e Documentação Pedagógica tapei as suas faces.</p> <p>Para além disto, o protocolo informava as famílias que o mesmo poderia ser retirado no caso de os pais quiserem. Já com as crianças, foi referido que uma vez que elas não queiram ser fotografadas que a vontade desta será respeitada, não abdicando de algum modo dos seus cuidados prestados.</p> <p>Relativamente à criança do portefólio individual, também foi enviado um protocolo de autorização (Anexo M), com informação à família e com este estava também indicado o meu <i>e-mail</i>, para alguma dúvida e esclarecimento adicional.</p> <p>Também, para preservar a privacidade e confidencialidade, não irei, em qualquer parte do relatório ou portefólio individual (Anexo A) mencionar o nome da Organização Socioeducativa onde realizei a PPS II.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver a excluir</p>	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus</p>	<p>De acordo com Tomás (2011) “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162), uma vez que as crianças têm a opção de participar ou não no estudo e sair quando assim o intendessem.</p>

	<p>direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>	<p>Já com as minhas atividades, procurei como já foi possível referir anteriormente entender quando as crianças não querem participar na atividade e respeitar a sua decisão. Como mencionei no capítulo 2 das Caracterizações, a OS encontra-se num meio diversificado e a mesma tem em conta vinte e seis nacionalidades e ascendências. O meu grupo de crianças tem quatro nacionalidades e existe a preocupação de integrar e incluir todas as crianças do grupo, promovendo-lhe bem-estar e um ambiente seguro e tranquilo. Tendo em conta as atividades realizadas, no final de cada uma, na tabela das Planificações (Anexo A), na parte correspondente às Observações e Avaliação Final, procuro escrever a minha observação da participação das crianças, <i>feedback</i> por parte da educadora cooperante e/ou equipa de sala.</p> <p>Tendo em conta o grande grupo, procuro que as crianças observem as atividades e convido-os a participar, procuro que as crianças experimentem e vivenciem o momento.</p> <p>Já aconteceu como Tomás (2011) refere “várias vezes aconteceu elas saírem a meio de uma atividade ou porque não as estava a interessar ou porque queriam fazer outra Coisa” (p.162) e nesses casos deixei-as ir e no caso da atividade se prolongar por outros dias já aconteceu as crianças que</p>
--	---	---

		<p>inicialmente não queriam, nessa vez perguntarem se podiam e assim com a sua vontade participaram na atividade e também estarem envolvidos na atividade, retirarem-se por breves minutos e regressarem novamente.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Tomás (2011) refere que “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação” (p.163).</p> <p>Quando pensei na problemática, partilhei as ideias com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, ao que estas afirmaram que a temática era interessante. Sempre que pensei na estrutura de uma atividade fiz sempre questão de partilhar com a educadora e auxiliar, que muitas das vezes ajudaram a aprofundar ideias, novos recursos e materiais.</p> <p>Quando selecionei a problemática a abordar, partilhei com a supervisora e de seguida com a educadora cooperante e auxiliar, bem como fui dialogando com as mesmas sobre o processo de construção da investigação.</p> <p>O mesmo acontece com as Planificações, Notas de Campo e Documentação Pedagógica (cf. Anexo A), existia uma dúvida partilhava com a supervisora e procurava saber o seu <i>feedback</i>. De igual modo, fazia questão de enviar à educadora cooperante</p>

		<p>para seu conhecimento, as produções escritas que realizava, presentes no Anexo A.</p> <p>Como também foi possível referir no princípio 2, procurei envolver as famílias na colaboração do projeto que desenvolvi com o grupo, uma vez que mostraram interesse no decorrer do mesmo.</p>
6. Consentimento informado	<p><b>Com as crianças:</b>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança) (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>	<p>De acordo com Tomás (2011) “O relacionamento e trabalho com as crianças é hegemonicamente organizado em redor do princípio da proteção da criança, da ideia que ela é especialmente vulnerável” (p.165).</p> <p>Com o consentimento informado às famílias, foi possível mostrar o motivo da minha intervenção e a finalidade do mesmo, bem como pedir a autorização para os registos fotográficos que complementam a parte escrita da investigação. Todas as famílias/pais do grupo autorizaram o mesmo e nunca me foi questionado até à data algum ponto do mesmo.</p> <p>Relativamente à família da criança selecionada para o portefólio individual, esta família demonstrou-se contente por ter selecionado a sua filha para a realização deste portefólio. Na realização das atividades com esta criança em específico, ou até quando observo alguma brincadeira e interação, pergunto-lhe se</p>

		posso tirar uma fotografia e esta abana a cabeça ou refere que sim.
7. Uso e relato das conclusões	<p><b>Com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes” (p.2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p.2).</p>	<p>Tomás (2011), aconselha que exista uma devolução do resultado da investigação.</p> <p>O portefólio individual da criança (cf. Anexo A), foi entregue à criança, que o explorou e mostrou aos pares, bem como a criança fez questão de o partilhar com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa e, posteriormente entregue à família.</p> <p>Combinei com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, que no final, fazia questão de partilhar o relatório final da PPS II.</p> <p>Relativamente à devolução dos resultados às crianças e às suas famílias, é uma questão que ainda terei de discutir com a minha supervisora e com a educadora cooperante.</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p><b>Com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas</p>	<p>Tomás (2011), refere que é “fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).</p> <p>Acredito que o projeto que desenvolvi com o grupo de crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos em Educação de Infância, relativo à Viagem ao Polo Norte, teve</p>

	<p>e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>um grande impacto nas crianças, uma vez que exploraram um local que era desconhecido, bem como foi significativo para a equipa de sala e famílias, dado o <i>feedback</i> prestado.</p> <p>Relativamente à minha prática da PPS II, considero que desenvolvi e coloquei em prática com sucesso as intencionalidades que estabeleci no capítulo 3 relativo à Análise Reflexiva, para com ação, as crianças, as suas famílias e para com a equipa de sala.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p><b>Com as crianças:</b></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b></p>	<p>Procurei aconselhar-me sempre com a equipa de sala, assim como com a minha supervisora, tanto para a prática da PPS II, como para a presente investigação. Para com as crianças, fui sempre dialogando sobre o meu estágio, uma vez que elas tinham conhecimento que era estagiária e pedindo a colaboração das mesmas no decorrer da prática. O mesmo com as famílias, visto que me acolheram de forma positiva e colaboraram nas minhas solicitações no âmbito do projeto. E a documentação pedagógica (cf. Anexo A) permitiu que o mesmo acontecesse, na medida que eram enviadas e partilhadas com as famílias, como também expostas para visualização da comunidade.</p> <p>Tomás (2011) citado O’Kane (2005), refere que “todo o processo de investigação deve ser transparente (...) e promover,</p>

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p>
<p>10. Tratamentos dos dados</p>	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2).</p> <p><b>Com a equipa:</b>  “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).</p>	<p>Como referi no princípio 3, de forma preservar o anonimato e privacidade das crianças, nunca referi os seus nomes, como revelei as suas faces nas fotografias.</p> <p>Assim, como quando necessitei de referir determinada criança, utilizava a primeira e a última letra do primeiro nome e apelido das crianças.</p> <p>Como foi mencionado anteriormente, foi pedido um consentimento informado à família da criança que fiz o portefólio individual, bem como deixei a família à vontade para me questionarem o que precisarem.</p> <p>Relativamente às fotografias e recursos utilizados foram sempre utilizados no âmbito da construção deste relatório e dos documentos presentes no Portefólio Individual (Anexo A) e, os mesmos foram unicamente utilizados para este fim.</p> <p>Por fim, existiu sempre o sigilo referente ao nome da OS, na qual me encontrei a estagiar e em nenhum local do relatório ou do portefólio individual está mencionado o nome da mesma, bem como, o nome da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa.</p>

ANEXO L- PROTOCOLO DE  
CONSENTIMIENTO INFORMADO

| ' ' | ' ' |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Mariana Martins Morgado, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, encontro-me desde o passado dia 2 de outubro de 2023 até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala do Jardim de Infância.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização, na coluna respetiva.

ANEXO M - PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA  
CRIANÇA  
| ' ' | ' ' |

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da [REDACTED]

Serve o presente consentimento para vos informar de que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto educadora-estagiária.

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade, e, assim que estiver concluído, o portfólio ser-vos-á entregue.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha Luísa, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata, desde já, pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que a meu filho/educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: [REDACTED]

Assinatura da Educadora Cooperante: [REDACTED]

Assinatura da Educadora Estagiária: Mariana Nergado

Data: 17/10/2023

ANEXO N- ÁRVORE  
CATEGORIAL DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência	
B. Interesses e Motivações das crianças	Preferências na sala	Atividade preferida	“Fazer desenhos” – M.R.	3	
			“Gosto muito da área da expressão plástica.” – S.		
		“Desenhar.” – J.			
				“De tudo.”- L.M.	1
			Relações estabelecidas	“Dos amigos e das professoras.” – L.P.	1
			Brincadeira preferida	“Macaquinho do chinês” – M.R.	1
				“Das mães e dos pais.” – L.P.	1
				“Fazer desenhos e fazer plasticina.” – S.	1
				“Por acaso não sei.”- L.M.	1
				“Às rainhas.” – J.	1
	Área preferida	“São todas” – M.R.	1		
		“O computador. Porque se pode fazer jogos.” – L.P.	1		

			<p>“A expressão plástica. Por causa que eu gosto muito de fazer desenhos.” – S.</p> <p>“A expressão plástica. Porque nós fazemos desenhos.” – J.</p>	2
			<p>“Os jogos e as construções. Porque gosto.” – L.M.</p>	1
		Área menos escolhida	<p>“As construções.” – M.R.</p> <p>“As construções.” – L.P.</p> <p>“A área das construções.” – S.</p>	3
			<p>“Na expressão plástica.” – L.M.</p>	1
			<p>“A escrita.” – J.</p>	1
C. Conceções das crianças sobre o seu envolvimento/a sua participação	Escolhas das crianças	Área	<p>“Eu gosto mais de brincar, fazer um desenho, que eu gosto mais.” – M.R.</p>	1
			<p>“Acho bem.” – L.P.</p>	1
			<p>“Eu agora vou sempre escolher a área da expressão plástica.” – S.</p>	1

			<p>“Não sei, eu quando quero uma área, eu acho que não parece a minha área que eu gosto mais, eu às vezes quero escolher outra mas não dá para mim, mas quando eu queria uma área eu queria a outra.” – L.M.</p>	1
			<p>“Não sei.” – J.</p>	1
		Brincadeira	<p>“Sim.” – M.R.</p> <p>“Sim.” – L.P.</p> <p>“Gosto.”- S.</p> <p>“Sim.” – J.</p>	4
			<p>“Não. Escolher é uma coisa mais chata para mim do que brincar” – L.M.</p>	1

	Conceções sobre escolhas externas	Desaprovação	<p>“Eu acho muito feio.” – <b>M.R.</b></p> <p>“Não. Não. Eu acho que não é bom.” – <b>L.P.</b></p> <p>“Não, Não. Assim tenho que fazer tudo o que eu tenho que fazer, mas eu não gosto de fazer sempre isso. Não sei, parece que vem aí o monstro da cabeça” – L.M.</p> <p>“Não. Não. Eu não gosto.” – J.</p>	4
			<p>“O V. está sempre a dizer para eu ir para a área das construções, ele está sempre a dizer isso e eu não estou sempre a dizer isso. Eu só... o V. é que diz isso sempre a mim, eu gosto de brincar com os meus amigos.” – S.</p>	1
D. Conceções das crianças sobre projetos	Projetos escolhidos	Importância dos projetos	<p>“Eu achei mesmo muito giro.” – <b>M.R.</b></p> <p>“Sim e dos outros projetos que tive com as outras professoras, como o projeto do tomate, o projeto do bolo, os polvos e o projeto do Polo Norte, eu gostei muito.” – <b>L.P.</b></p> <p>“Bom.” – J.</p>	5

			<p>“Um projeto é que também, agora esse já acabou o nosso projeto, agora vai ser o meu projeto. Eu gosto de projetos, mas também, um projeto é uma experiência que podemos fazer se alguém tiver isso.” – S.</p> <p>“Eu gostei mas há projetos que eu não gosto mais.” – L.M.</p>	
	Valorização dos seus interesses	Preferência por projetos	<p>“Sim.” – <b>M.R.</b></p> <p>“Sim.” – <b>L.P.</b></p> <p>“Sim.” – <b>S.</b></p> <p>“Sim.” – L.M.</p> <p>“Sim.” – J.</p>	5
		Aspectos apreciados	<p>“Ver imagens, gosto de ver imagens do Polo Norte.” - M.R.</p> <p>“De quando festejamos o nosso projeto.” -L.P.</p> <p>“De tudo, não há mais coisas que eu gosto, só gosto de uma coisa que fosse importante para mim.” - L.M.</p>	5

			<p>“Eu gosto de fazer experiências.” - S.</p> <p>“Os planos.” - J.</p>	
	Conceções sobre o envolvimento e a participação das famílias	Valorização geral	<p>“Eu adorei. Sim.” - M.R.</p> <p>“Acho bem. Sim.” - L.P.</p> <p>“Gostei. Sim.” - J.</p>	3
		Empenhamento da família face ao esperado pela criança	<p>“Eu estava a tentar fazer aquilo, mas também de noite acho que eu pensava que não deu tempo para comprar o copo de café para o iglu, mas deu tempo para de noite, então agora está quase. Gostei.” - S.</p>	1
		Compreensão da criança	<p>“Sim, mas eu já sabia essas coisas todas, eu não sabia que o Polo Norte não era um país, mas era um ponto.” - L.M.</p>	1
E. Conceções sobre reflexões/partilhas em grupo	Partilhas da manhã sobre as brincadeiras	Atividade	<p>“Eu fiz um desenho.” – M.R.</p> <p>“O que eu fiz.” – L.P.</p> <p>“Eu costumo dizer o que eu fiz e às vezes fica muito giro.” – S.</p> <p>“Costumo dizer o que é que eu fiz, mas dá-me</p>	4

			sempre uma palavra que não me diz bem coisas.” – L.M.	
		Área	“Ir à expressão plástica.”- J.	1
	Reflexões/Partilha em conselho de grupo	Tipos de partilhas	“Eu costumo dizer na próxima semana eu gosto de brincar uma vez nas construções, na área dos desenhos.” – M.R.	1
“Eu digo que gosto de ficar na escola, mas também gosto de estar com os pais, mas passamos todo o tempo igual um com o outro.” – L.P.			1	
“Quando eu estou a desenhar eu às vezes falo com o J.M. e o J.M. também desenha, mas agora ele está, acho que está a desenhar só um bocadinho mal, também acho que também eu gosto muito muito da área da expressão plástica.” – S.			1	

			<p>“Eu costumo dizer nada, porque eu não gosto de estar sempre no chão, se houvesse um tapete.” – L.M.</p>	1
			<p>“Não sei.” – J.</p>	1
		Partilha de interesses	<p>“Sim.” – M.R.</p> <p>“Sim.” – L.P.</p> <p>“Sim.” – S.</p> <p>“Sim.” – J.</p> <p>“Eu não gosto de falar à frente de várias pessoas.” – L.M.</p>	4
			<p>“Eu não gosto de falar à frente de várias pessoas.” – L.M.</p>	1

ANEXO 0- ÁRVORE  
CATEGORIAL EDUCADORA  
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>
Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa	Contacto com a pedagogia transmissiva	Contexto profissional	“(…) Antes de eu vir para cá, era um pouco mais transmissiva, acabava por fazer um projeto de sala e ser eu muitas vezes a lançar os temas (...)”
	Principais diferenças	Exercício da profissão	“A pedagogia transmissiva parte um pouco mais de nós, ou seja não do interesse da criança. Nós pensamos que aquele tema portanto, possa ser interessante para o grupo e nas participativas acaba por surgir da própria criança, do próprio grupo, o que realmente vai mais ao encontro dos interesses deles e das necessidades deles, portanto acho que aí é um ponto forte (...) as crianças acabam por ter uma autonomia muito maior do que quando são as pedagogias transmissivas, mesmo na questão dos materiais, está tudo mais ao dispor da criança e eles são autónomos a ir buscar os materiais, são autónomos na escolha, são autónomos mesmo na circulação na própria escola (...)”
	Contacto com a pedagogia participativa	Contexto profissional	“Não, é a primeira vez.”
Conceções sobre a Pedagogia-em-Participação	Contacto com a Pedagogia-em-Participação	Contexto profissional	“Não.”
	Formação na Pedagogia-em-Participação	Curso/Ação	“Não.”

	Conceção sobre a Pedagogia-em-Participação	A percepção dos tempos pedagógicos é diferente	“(…) ao princípio sou sincera que me custou um bocadinho os tempos, parecia que passava o tempo muito rápido, muito a correr, hoje em dia já não, já acaba por ser diferente, uma pessoa já está mais dentro da pedagogia (…)”
		A criança tem uma maior autonomia e capacidade de decisão	“(…) é a criança que realiza os seus próprios trabalhos, como quer, damos essa liberdade de escolha, ou seja faz a criança pensar também quando faz a escolha do que quer fazer, a própria planificação, na reflexão a mesma coisa, portanto a criança acaba por refletir um bocadinho sobre o que aconteceu, se correu bem, tentamos que a criança realmente consiga se expressar, o grupo. Até as crianças mais introvertidas no início custa-lhes mais um bocadinho, mas acaba por depois estarem mais à vontade e conseguirem expor e transmitir aos colegas o que acontece, o que querem fazer (…)”
	Grupos Heterogéneos	Vantagens	“(…) é a primeira vez que trabalho com grupos heterogéneos que é uma mais-valia porque acabam por ser idades diferentes, mas que tanto os mais velhos aprendem a ajudar os outros, os mais novos a cuidar como acontece na nossa sala, assim como os mais novos a nível do desenvolvimento, são ajudados pelos mais velhos (…)”

	Documentação Pedagógica	Importância	“(…)as documentações que nós vamos fazendo de partilha para os pais, que também está dentro da pedagogia, para que eles também percebam como e o que vai acontecendo e os projetos que vão surgindo e tudo mais, portanto acho que é positivo. (…)”
	Participação da criança	Extremamente relevante	“(…) porque nós temos que ouvir a criança e a criança tem realmente a voz dela, a voz ativa de escolha, de pensar, de transmitir o que quer fazer, de que forma, ou seja fá-la pensar, estruturar o pensamento dela e o que idealiza fazer muitas das vezes, partindo dela (…) a criança quer fazer isto, aquilo, escolhe, assim como nos projetos, acabam por escolher, portanto a voz da criança está sempre presente e é importante escutá-la e saber escutá-la, muitas vezes também para ajudar, mas saber primeiro a voz da criança.”
Ação da educadora/ equipa educativa na Pedagogia-em- Participação	Princípios que fundamentam a sua prática	Observação	“observá-la para poder avaliá-la e documentar também aquilo que observo, fazendo também as partilhas com os pais, a própria comunidade escolar, quando fazemos a partilha ou expomos alguma documentação pedagógica.”
		Ouvir a voz da criança	“Na minha prática tento sempre escutar a criança, que a criança tenha uma voz ativa, que participe, observá-la também, ou seja escutá-la (…)”

	Organização da prática	Acolhimento	“(...) quando chegam à escola temos aquele tempo de chegada, em que muitas vezes eles vão comendo a fruta, cá na escola damos a fruta e tomam um pequeno reforço da manhã (...)”
		Planificação	“(...) fazemos a planificação, ouvimos a escolha da criança do que quer fazer, que é o tempo de atividades e projetos (...)”
		Reflexão	“(...) no final de arrumarem, fazemos a reflexão, a criança conta o que fez, o que correu bem, o que não correu bem, quais as dificuldades, portanto damos ali voz à criança para que ela comunique um pouco sobre aquilo que partilhe com o grupo a sua reflexão (...)”
		Pequenos Grupos	“(...) trabalho em pequenos grupos, que geralmente com este grupo funciona melhor da parte da tarde, aí já somos nós, já sou eu como educadora que faço a planificação para esses pequenos grupos, que geralmente são três (...)”
		Momento Intercultural	“(...) temos o momento intercultural, que também sou eu que planifico para o grande grupo (...)”
	Organização do tempo	Tendo em conta as necessidades da criança	“(...) eles ainda fazem a sesta, algumas crianças fazem, não por que tenham dois, três, quatro anos, mas sim porque seja uma necessidade da criança, portanto se a criança tem a

			necessidade de dormir, mesmo que tenha quatro anos ou mesmo com cinco ela dorme, acaba por ser mesmo a necessidade de cada um e não porque o grupo de três ou de quatro ou de cinco já não dorme, mais individualizado de cada criança.”
Organização do espaço	Área da expressão plástica		“o espaço educativo está dividido por áreas da sala, na nossa sala nós temos a área da expressão plástica (...)”
	Área das construções		“Depois, temos a parte das construções (...)”
	Área do faz-de-conta		“A parte do faz-de-conta também (...)”
	Área dos jogos		“(…)temos a área dos jogos (...)”
	Área da biblioteca, da leitura e da escrita		“(…) temos a área da biblioteca, da leitura, cantinho da leitura, e temos também a área da escrita (...)”
Áreas da Sala	Escolha da criança		“(…) portanto fica aí a sua escolha quando planificam de manhã o que querem ir fazer, pronto aí escolhem o que querem fazer dentro de cada área.”
Instrumentos mobilizados	Observação direta		“Eu faço observação direta (...)”
	Registo em notas de campo e fotográfico		“(…) vou retirando também notas de campo, a nível fotográfico, até para portefólios e tudo mais, acho que é isso.”

	Narrar acontecimentos	Documentação Pedagógica	“Portanto através de fotografia, da escrita, documentando o que foi acontecendo e depois pomos na escola e é enviada também para os pais.”
	Intervenção da equipa educativa na planificação da criança	Parcialmente desadequado	“Geralmente é mais a criança que escolhe (...) tentamos que a criança dê o passo de fazer a sua escolha, portanto ajudamos ali a criança a avançar e se não tiver ideias ou não souber exatamente o que fazer é assim acabo as vezes por surgir qualquer coisa (...) mas a criança depois é que faz a sua escolha.”
	Relevância da reflexão da criança	Refletir sobre os motivos pelos quais conseguiu/não conseguiu terminar as atividades	“Portanto não é só a questão do que que fez ou que não fez, ou de mostrar (...) mas sim refletir se aquilo que planificou fazer, se o que projetou fazer se conseguiu, se não conseguiu, se não conseguiu porquê que não conseguiu, ou por falta de espaço, ou porque idealizou uma coisa muito grande e o espaço era pequeno, portanto podem fazer este tipo de avaliação, ao que realmente correu bem e conseguiu fazer ou ainda fez de outra forma, portanto mais essa questão de relatar o que fez mas de pensar se realmente podia ter feito de outra forma, portanto que a faça pensar, sobre aquilo que aconteceu.”

	<p>Maior desafio para a equipa entre a Planificação vs. Reflexão</p>	<p>Reflexão</p>	<p>“A reflexão é mais desafiante, porque aí a criança vai pensar, vou chamá-la a pensar, a refletir sobre o que realmente fez, mas não só o que ela quer fazer, porque eles muitas vezes querem fazer aquilo e acabam por mudar, e mudou porquê e acaba por a criança ter que fazer um raciocínio daquilo que esteve ou não a fazer”</p>
	<p>Avaliação da prática</p>	<p>Reflexão</p>	<p>“Reflikto da minha prática e muitas vezes até acontece pensar muito quando vou para a cama, faço o <i>refresh</i> do meu dia (...) eu acho que nos estamos sempre em constante reflexão no nosso dia a dia, até durante o dia nos acabamos por ir refletindo mesmo ao longo do dia, muitas vezes também eu conjunto com a equipa da sala ou sozinha quando nós fazemos a própria planificação, ou seja, é uma reflexão prévia para fazermos essa planificação (...) portanto eu acho que estamos em constante reflexão, seja nos portefólios, seja na documentação pedagógica, acabamos por estar sempre a refletir, acho que é um bocadinho esse o nosso papel para depois passarmos para a nossa ação.”</p>
	<p>Participação/envolvimento das famílias</p>	<p>Leitura de histórias</p>	<p>“Não é fácil, muitas das vezes as famílias virem cá, já tentamos várias vezes, eu falando com elas até pedir para virem contar uma história (...)”</p>

		Implementação de uma atividade	“Não é fácil, muitas das vezes as famílias virem cá, já tentamos várias vezes, eu falando com elas até pedir para virem (...)fazer uma atividade(...)”
		Atividades gerais	“(...) depois também temos as outras gerais, a nível da escola, em que os pais, a família também é inserida e convidada a vir à escola. (...)”

ANEXO P- ÁRVORE  
CATEGORIAL AUXILIAR DE  
AÇÃO EDUCATIVA  
| " | | | " |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>
Formação da auxiliar	Exercício da profissão	Desafios	“Para mim as maiores dificuldades têm sido mais com os adultos, do que com as crianças, isto porque tive algumas experiências de não haver trabalho de equipa e portanto eu acho que para uma sala funcionar bem, para as crianças serem felizes, para os adultos conseguirem fazer minimamente bem desempenhar a sua função, acho que o trabalho em equipa é muito importante, portanto é mais nessa área”
	Formação contínua	Tipos de formação	“Sim, frequentamos este curso que tem a ver com esta pedagogia agora, portanto foi com a parceria com a Aga Khan e é da Pedagogia-em-Participação.”
Equipa de Sala	Trabalho colaborativo	Preocupações	“(…) a nossa maior preocupação e o que tentamos sempre abordar quando fazemos reuniões de equipa é o bem-estar da criança, é perceber o que cada criança quer, o que cada criança necessita e de acordo com isso, tentar fazer com que o ambiente de trabalho seja um bom ambiente, portanto pôr os materiais à disposição, ouvir a criança, saber o que ela mais gosta e pronto tudo sempre com base na criança”
Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa	Contacto com a pedagogia transmissiva	Contexto profissional	“Sim, antes desta trabalhei, era outra pedagogia.”

		Características	“Ora, as diferenças que eu tenho notado são que a pedagogia anterior, essa transmissiva, portanto havia uma planificação já feita e de acordo com essa planificação nós abordávamos os temas, estávamos com as crianças, fazíamos atividades nessa base, portanto sempre, digamos que era um pouquinho mais direcionado, a própria educadora e auxiliares de certa maneira escolhiam os temas que se debatiam, não que dizer que não se trabalhasse outro tema, mas geralmente era uma planificação que já estava feita..”
	Contacto com a pedagogia participativa	Contexto profissional	“Não.”
		Características	“Nesta pedagogia, é diferente, portanto, é sempre e foi uma das frases que mais me ficou na formação é o dar voz à criança. Portanto, é a criança escolhe a atividade que quer fazer”
Conceções sobre a Pedagogia-em-Participação	Contacto com a Pedagogia-em-Participação	Contexto profissional anterior	“Não.”
	Formação específica	Ação/Curso	“Só esta formação que fizemos durante uns meses com a Aga Khan.”
	Conceito	Apreciação da pedagogia	“Eu acho que gosto, gosto de trabalhar com esta, gosto desta pedagogia”

		Percepções sobre a criança na Pedagogia-em-Participação	“(...) como já falei anteriormente tudo tem a ver com o que a criança escolhe, portanto sendo a criança a escolher, acho que a criança é mais feliz (...)”
		Relevância	(...) portanto em termos de diferenças acho que é melhor, não se impõe de certa maneira uma atividade, um tema à criança, e a própria criança é que nos diz o que gostava de fazer (...)”
	Voz da criança	Escolhas de áreas e projetos	“Sim, acho que sim, portanto como eu já disse anteriormente, a criança escolhe o que quer fazer, vai para a área que quer, aborda o tema que querem, trabalha-se o projeto de acordo com isso (...)”
		Disposição do ambiente educativo	“(...) é muito importante que os materiais estejam sempre ao alcance da criança, para a criança poder ser mais criativa, buscar o que quer, faz o que quer (...)”
		Valorização da formação da Pedagogia-em-Participação	“(...) portanto, nesse sentido, acho que houve uma grande evolução e a formação que eu fiz levou-me realmente a entender melhor a criança e, no fundo são que as formações têm, que nos ajudam, a entender e a trabalhar nesse sentido.”
	Ação da auxiliar/equipa educativa na Pedagogia-em-Participação	Rotina	Permanência em áreas privilegiadas pela criança
Portfólios da criança			“(...) nós temos os portefólios, não sei se a educadora falará sobre isso, mas onde se regista o que a criança faz, a evolução da criança (...)”

		Bem-estar da criança na atividade	“(…) estando atenta ao que a criança está a fazer e às suas dificuldades, cria-se um melhor ambiente, portanto nesse sentido devo acompanhar a criança no momento de atividade.”
	Organização do ambiente educativo	Espaço e materiais	“Sim, é uma das nossas frequentes preocupações, ou seja nós com alguma frequência alteramos a sala, porque percebemos que se calhar o espaço que tínhamos anteriormente não está tão apelativo e a criança não brinca tanto e para também estarem outros materiais e outras áreas mais apelativas e mais ao encontro que a criança quer”
		Áreas da sala	“Escolhemos sempre as duas a área, alteramos sempre as áreas com alguma frequência e portanto nessa base falamos sempre as duas, será melhor pormos ali, o grupo está a gostar mais de brincar nesta área, vamos alterar assim por uma maior mobilidade das crianças e o trabalho mais enriquecedor, portanto um espaço em que as crianças gostem de estar e tenham os materiais ao alcance.”
	Organização do tempo	Planificação	“Sim, aliás, esse trabalho de planificação da manhã não fica só ao encargo da educadora, às vezes ela também me diz para eu fazer, ou quando é necessário também faço a planificação, nesse sentido e acho que trabalhamos em equipa e não há função de educadora e função de auxiliar e acho que é isso que é bom para todos.”
		Reflexão	“Eu quando tento fazer a reflexão, tentamos que eles digam o que gostaram de fazer mesmo, se gostaram, ou seja, daquilo que fizeram, da atividade que

			tiveram, se gostaram, se foi prazeroso, se tiveram alguma dificuldade, portanto o falar, o só dizer eu fiz isto, ou eu fiz um desenho, acho que não é de todo muito importante, a ideia mesmo é perceber se a criança esteve focada no que fez, gostou do que fez, teve dificuldades, se voltaria a fazer, portanto nesse sentido, às vezes a reflexão, eu levo mais para esse lado.”
	Reflexão da criança	Perceção da auxiliar sobre a importância da reflexão	“Eu gosto mais da parte da reflexão (...) Gosto mais de fazer porque no fundo é o que a criança fez, ela fez aquela escolha, mas às vezes nem sempre é a escolha que quer, porque às vezes até muda de área, mas gosto de saber o que fez, porque a criança com entusiasmo apresenta o seu projeto e portanto gosto de saber se realmente foi prazeroso para ela, como é que fez, o que usou, portanto esta reflexão com base no diálogo, a criança expor o que fez e falarmos, acho que também, de certa maneira também os deixa mais à vontade e mostra-nos a sua conquista, no fundo é uma conquista.”
	Avaliação da prática	Reflexão cooperada	“Às vezes, às vezes, se calhar devia de refletir mais, mas por isso é que nós temos às vezes, todas as semanas, as reuniões de equipa para refletirmos em conjunto sobre a prática, sobre o grupo de crianças. O que eu tento às vezes fazer é pensar se eu estou a agir bem, se estou a levar a criança a ouvi-la; no fundo, porque a Pedagogia-em-Participação é ouvir a criança, se estou a ouvir a criança, porque às vezes sem querer, inconscientemente, nós levamos a atividade para determinado ponto, mas se calhar não deixamos que a criança fale. É uma das coisas que temos de ter mais em atenção, não

			deixamos que a criança, tentamos transmitir no fundo aquilo que nós achamos que é melhor para ela (...)
--	--	--	---

ANEXO Q- ÁRVORE  
CATEGORIAL COORDENADORA  
PEDAGÓGICA DA CRECHE E  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

| ' ' ' | ' ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
<p>Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa</p>	Práticas na instituição	Pedagogia explícita	“(...) não era assumida porque a instituição nunca teve nenhuma pedagogia explícita, só agora há coisa dos quatros anos é que está a tentar implementar a pedagogia, como pedagogia explícita e, não tínhamos uma linguagem comum enquanto instituição (...)”
	Contacto com a pedagogia transmissiva	Contexto profissional	“(...) embora eu enquanto educadora nunca tenha utilizado uma pedagogia transmissiva porque felizmente já vinha com o curso base, sem ser assim, mas não tínhamos uma pedagogia unificada embora a aprendizagem pela ação tenha sido sempre, um bocadinho a minha base, o meu ponto de partida digamos assim.”
	Principais diferenças	Exercício da profissão	“Acho que de facto a forma como a gestão de o tempo e da sala acontece, para mim a grande diferença está no real valor que se dá à escolha da criança, porque uma coisa é dizer aí eles podem escolher o que querem (...)”
		Escolha da criança	(...) mas que eu acho que a pedagogia permite outra coisa, o que é que tu queres e aquilo que eu te posso ajudar a querer, portanto no sentido de potenciar o que a criança quer desenvolver, portanto essa acaba por ser a grande diferença em que às vezes as pessoas dizem, mas eles fazem aquilo que querem, não são obrigados e que também fazem e escolhem (...)”
	Papel do educador/a	“(..) mas o papel do educador não é só permitir isso à criança é com isso, ao dizer isso, é também ajudá-la a atingir novos	

			patamares, ou questionar, para ela entrar num processo de investigação e aí eu acho que é um objetivo (...)"
	Contacto com a pedagogia participativa	Contexto profissional	"(...) eu estava em creche quando entrou a Pedagogia-em-Participação, portanto ainda usei, ainda usei quer dizer, ainda apliquei, utilizei no contexto de sala (...)"
		Dentro da instituição	"(...) porque agora não há nenhuma educadora que não siga a pedagogia, ainda que haja algumas diferenças na forma, mas isso é a identidade de cada uma."
Conceções sobre a Pedagogia-em-Participação	Contacto com a Pedagogia-em-Participação	Como surgiu na Instituição	"surgiu a propósito de uma espécie de uma crise, ou seja, aqui à uns tempos, com a crise económica que se fez sentir, começamos a perder e a sentir alguma saída das crianças para a realidade da rede pública e não nos comparado totalmente com a rede pública pensámos que seria interessante criar uma escola com algo diferenciador (...)"
		Perceção da diferença, Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa	"(...) pensámos numa nova forma de pedagogia, algo que nos diferenciasses (...)"
	Formação específica	Ação/Curso	"Sim, a formação tal como a própria pedagogia é sempre em contexto, nós fizemos foi, eu e uma colega minha uma formação de formadores, ou seja nós recebemos estratégias, e tivemos um

			ano ou dois a receber em contexto apoio para ajudar outras colegas a ter formação (...)"
	Percepção sobre a pedagogia	Apreciação da pedagogia	"(...) ao princípio sou sincera que me custou um bocadinho os tempos, parecia que passava o tempo muito rápido, muito a correr, hoje em dia já não, já acaba por ser diferente, uma pessoa já está mais dentro da pedagogia (...)"
	Pedagogia-em-Participação em contexto	Desempenhada na Instituição	"Sim, eu acho que ela contempla, não consigo assumir que já se consiga estar a fazer isso, de forma tão explícita na instituição, ou seja, a ideia está cá, se nós conduzirmos isso a todos os níveis e sempre da mesma forma, ainda não estamos todas no mesmo patamar (...)"
	Voz da criança	Percepção	"(...) uma coisa é perguntar à criança, o que tu queres fazer hoje, outra coisa é perguntar onde queres brincar, e só este tipo de colocação de pergunta pode fazer toda a diferença, uma coisa é dizer a criança selecionou ou a criança escolheu, são dois verbos, mas um é mais abrangente que o outro e portanto, acho que estamos a conseguir ter esse despertar, mas não sei se estamos ainda a conseguir atingir tudo isso (...)"
	Perfil do/a Educador/a	Ação do/a educador/a	"Deve ser um educador com muita capacidade de escuta, de suspensão, que é uma das coisas que para mim foi mais difícil de atingir, até mesmo como coordenadora (...) o mais difícil de

			atingir e acho que me exponho a isso ou trabalho sobre isso é a suspensão (...) portanto o educador tem que estar suspenso embora presente, portanto eu acho que isso é um dos desafios maiores da pedagogia (...) saber colocar questões que levam a outro questionamento (...).”
	Organização da prática	Organização do tempo	“ (...) a pedagogia tem já a sua forma de organizar o tempo, aquilo que para nós foi mais difícil foi perceber que nós não devemos andar a correr atrás desse tempo, mas o tempo é que nos tem que ajudar a nós, eu creio que hoje em dia já é mais fácil para nós não termos medo desses tempos, mas na verdade ao início era o tempo que nos dizia, agora temos que fazer isto, temos que fazer aquilo, temos que fazer, temos que ir, agora é o tempo de, agora é o tempo final, estávamos a fazer uma transmissão de poder, o tempo dizia para nós fazermos e nós fazíamos portanto isso não era participação (...) acho que é um aspeto muito importante e pronto organizar o tempo, com os vários ritmos, o tempo da escolha livre da criança, o tempo de grupo, o tempo de pequeno grupo, onde se fazem as atividades mais orientadas para uma competência específica. ”
		Tempos pedagógicos tendo em conta o bem-estar da criança	“(…) precisa sempre do tempo em que a criança faz a sua escolha individual, porque a criança tem que sentir que tem um espaço e um tempo para ela, além do espaço físico, agora estou aqui

			mesmo a referir-me ao tempo, ter o tempo de recreio, de uma corrida mais orientada, de um tempo mais orientado para o espaço livre, pois normalmente vai para o trabalho em pequenos grupos ou para o momento intercultural e depois à tarde volta sempre para o grande grupo, ou para o trabalho em pequenos grupos, portanto podendo a escola no dia acompanha sempre os três ritmos, individual, grande grupo e pequeno grupo e, acreditamos assim que, acreditamos porque também é assim que a pauta da pedagogia nos diz, que esta pulsação destes diferentes ritmos vai dando à criança uma visão do que ela pode.”
	Escolhas e interesses das crianças	Posição do/a educador/a	“(…) é que um educador, tem de ser um facilitador, tem que ser um provocador, tem que ser um ouvinte, tem que deixar em suspense, tem que saber regressar novamente à questão e tem que acompanhar o desenvolvimento da criança, portanto eu acho que são um conjunto de fatores (...), o educador precisa de refletir muito (...)” .
	Instrumentos mobilizados	Observação	“Nós não temos instrumentos de observação”
		Documentos orientadores	“(…), seguimos as Orientações Curriculares (...)”

		Documentação Pedagógica	“(…) fazemos a documentação pedagógica, ou seja, retiramos evidências do dia-a-dia e depois tentamos dar uma lente daquilo que refere o desenvolvimento da criança (…)”
	Avaliação	Creche vs. Pré-Escolar	“(…) usamos as experiências chave do High Scope para creche e depois no pré-escolar utilizamos muito as Orientações Curriculares como avaliação (…)”
	Intervenção do adulto na planificação da criança	Modo	“Pode acompanhar, quer dizer intervir (….) portanto é mais acompanhar a planificação, o educador está lá, como alavanca também, como escuta, até porque na altura pode o educador decidir se vai estar suspenso ou não e isso também é uma forma de planear, deixa a criança planear sozinha ou então está lá para poder apoiar sempre que é necessário”
	Desafio Planificação vs. Reflexão	Planificação	“(…) é a planificação (….) e que para o educador, também por causa dos contextos, pode não ser muito ágil para ajudar a criança a despertar uma ação que queira desenvolver.”
		Maiores diferenças	“(…) porque a criança também se calhar consegue falar mais sobre aquilo que fez do que propriamente daquilo que ainda vai fazer (….)”
	Planear, fazer e rever	Reflexão da criança	“(…) a criança tem um processo de planear, fazer e rever e, tem sempre que fazer, nunca pode ficar separada (….) mais uma vez a suspensão é muito importante, portanto é só o falar quando a

			criança realmente ou não diria precisa mas quando ajuda aquilo que a criança esteve a fazer e pronto ele pode ajudar nesse sentido, ou potencial ou dignificar, ou ajudar, ou compor (...)"
	Avaliação da prática	Reflexão	“Enquanto educadora de infância, eu acho que tinha a ver com os registos diários que ia fazendo, já com a documentação pedagógica percebe-se isso muito bem, aliás quando às vezes estamos a fazer uma documentação, vamos comentar algo, uma ação da criança, consegue-se perceber que não foste muito a fundo com determinadas questões, mas só quando fazes a documentação pedagógica, tu também te devolves o papel e isso é um dos presentes que a documentação pedagógica te dá, acho que também te permite não só à criança, mas permite também apoiar a prática.”
	Participação/envolvimento das famílias	Relevância	“Fazendo, participando, convidando, desafiando, portanto antes havia muito aquilo as famílias deixaram de participar, hoje-em-dia já não temos muito essa queixa, quando as famílias não participam acreditamos sempre que o foco está um bocadinho em nós, não conseguimos que as famílias, ou seja, não é um defeito da família foi algo que não conseguimos fazer bem, portanto as famílias participarem é participarem, é estando, é convidado a estar, é desafiar a projetos, é incluí-las no plano anual de atividades, mas que ainda não fazemos esse passo e projeto

			educativo, ainda não fizemos, mas temos sempre uma escola aberta à participação da família.”
--	--	--	--

ANEXO R- ÁRVORE  
CATEGORIAL FORMADORA  
JOANA SOUSA

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
<p>Conceptualização da Pedagogia-em- Participação</p>	<p>Conceito</p>	<p>Origem</p>	<p>“A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva pedagógica da Associação Criança, desenvolvida a partir dos seus diálogos críticos e reflexivos (...) É uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, que tem vindo a ser utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal, por via de processos de formação em contexto dos seus profissionais para a implementação da Pedagogia-em-Participação.”</p>
	<p>Consciência Crítica</p>	<p>Valores, Princípios e Fundamentos</p>	<p>“ É muito importante compreender e ter uma consciência crítica dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação – as imagens de criança e de educador em que se baseia, a sua conceção de relação educador-criança e de processo de aprendizagem.</p> <p>Esta compreensão e conscientização suportam e fundamentam a reflexão crítica, as escolhas e decisões, a intencionalidade educativa do educador. A ação do educador de infância não pode ser uma “manta de retalhos” de modelos e abordagens, não pode ser improvisado nem “porque acho ou porque sinto”.</p> <p>A ação do educador acarreta responsabilidades e deveres éticos que implicam a assunção de uma perspetiva educativa que fundamentem a sua ação.”</p>
<p>Pedagogia Transmissiva vs.</p>	<p>Contacto com a pedagogia transmissiva</p>	<p>Contexto profissional</p>	<p>“(…) no meu primeiro contexto profissional, reconheço que a ausência de companhia crítica levou-me, por vezes, a tomar decisões que refletiam</p>

Pedagogia Participativa			mais uma pedagogia transmissiva que uma pedagogia participativa. Foi preciso procurar a companhia crítica que me apoiasse a ser mais consistente e coerente com as pedagogias participativas.”
Concepções sobre a Pedagogia-em-Participação	Participação da criança	Direitos	“Na Pedagogia-em-Participação a criança é uma pessoa de pleno direito. Direito a ser escutada sobre os seus sentimentos, pensamentos, opiniões, ideias; direito a participar no seu processo de aprendizagem, ou seja, além de ser escutada, participa nas escolhas e tomadas de decisão sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito, nomeadamente o seu bem-estar e a sua aprendizagem; direito a ser apoiada por adultos sensíveis, estimulantes e promotores da sua autonomia”.
		Processo Ensino-Aprendizagem	“O processo de aprendizagem concilia os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do educador. Significa começar por conhecer a criança, através da observação, da escuta e da documentação, permitindo ao educador organizar ambientes de aprendizagem responsivos, isto é, ambientes que possibilitam à criança intencionalizar os seus propósitos, as suas ações, aos quais a criança, posteriormente, atribui significado, com o apoio da documentação pedagógica que o educador lhe devolve e sobre a qual conversam”.
	Perfil do/a educador/a	Valores	“Na Pedagogia-em-Participação o educador é sensível, estimulante e promove a autonomia da criança. É um organizador de ambientes de aprendizagem éticos e estéticos, isto é, ambientes onde as interações e relações entre adultos e crianças promovem vivências em democracia e a

			construção de processos de aprendizagem experiencial, críticos e reflexivos.
		Posição do/a educador/a	“(…) É um educador que questiona a sua ação pedagógica e as suas interações com as crianças, que questiona os ambientes e as oportunidades de aprendizagem que cria para as crianças. É reflexivo e crítico à luz dos valores, princípios e fundamentos que sustentam a sua ação.”
		Responsabilidades e deveres éticos	“A ação do educador acarreta responsabilidades e deveres éticos que implicam a assunção de uma perspetiva educativa que fundamentem a sua ação. E uma ação educativa assumida é uma ação exigente, porque a criação de contextos participativos e democráticos exige enorme responsabilidade, exige (auto)vigilância e (re)construção constantes. Por isso, é importante que o educador não esteja sozinho e procure a companhia de alguém que partilhe estes valores, princípios e fundamentos, porque nesta companhia será mais difícil ceder à facilidade da pedagogia transmissiva.”
	Organização do tempo e espaço	Necessidades da criança	“Se a organização do espaço e do tempo não promove o bem-estar da criança, não estamos a desenvolver Pedagogia-em-Participação. Os espaços e tempos na Pedagogia-em-Participação devem ser continuamente refletidos para criar ambientes de aprendizagem de bem-estar.”

		Ambiente Educativo	“São espaços cuidadosamente organizados, acolhedores, bonitos, apelativos e desafiadores, onde os materiais disponíveis para as crianças explorarem são igualmente intencionalmente selecionados, diversificados e de boa qualidade, e dispostos de maneira a atraírem a curiosidade das crianças.”
		Ritmos da criança	“A organização do tempo é igualmente cuidada e atenta aos ritmos diferenciados das crianças, conciliando cuidadosamente os tempos educativos e os tempos de cuidados, tanto em creche como na educação pré-escolar, porque as transições temporais devem ser respeitadas, tranquilas e promotoras de autonomia.”
		Tempos pedagógicos	“Os tempos educativos devem proporcionar oportunidades diversificadas de ações e interações (tempo individual, de pequenos grupos e grande grupo), oportunidades de escolher, brincar, pesquisar, experimentar, conversar, refletir, resolver desafios e problemas, experienciar vivências em democracia. Estamos a falar de uma organização intencional de espaços e tempos, cujas escolhas e decisões sabem responder ao quê, porquê, para quê, como, e são coerentes e consistentes com os valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.”
Ação de um educador na Pedagogia-em-Participação	Avaliação da prática	Reflexão contínua	“O educador reflete continuamente sobre a sua prática apoiando-se na observação, nos registos e na documentação pedagógica produzida. Estas ações permitem interpretar e refletir criticamente sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças, sobre as oportunidades de aprendizagem que

			lhes está a proporcionar, e sobre a coerência e a consistência das suas ações à luz dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.”
	Organização da prática	Planificação	“Além de observar, escutar, registar e documentar, o educador precisa de planificar. Planificar as oportunidades de aprendizagem a proporcionar às crianças, a partir do que observou, escutou, registou e documentou, refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem a promover para que as crianças possam expandir as suas experiências, os seus conhecimentos. Esta reflexão resulta numa planificação dos ambientes necessários, criar/organizar (espaços, materiais, tempos, grupos, intencionalidades) para que as crianças possam intencionalizar propósitos e ações. Implica também que o educador planifique o que observar, registar e documentar, para que a planificação seja em continuidade e interatividade.”
	Aprendizagem experiencial	Organização do ambiente	“Através da criação de ambientes de aprendizagem que permitem à criança agir sobre os objetos e materiais, que permitem interações com adultos empáticos e responsivos, interações com outras crianças com quem colaboram, com acontecimentos e ideias, que apelam à sua curiosidade natural pelo mundo que a rodeia e que a desafiam a explorar com o corpo todo e com todos os seus sentidos. E que promovem a conversação sobre as experiências vivenciadas para que a criança possa lhes atribuir significado, tornando-as numa aprendizagem profunda e integrada.”

	Avaliação	Documentação Pedagógica	<p>“(…) Avaliam-se as oportunidades educativas proporcionadas às crianças e avalia-se a progressão das aprendizagens promovidas. Na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica é o suporte para esta avaliação, porque permite ler e interpretar o impacto dos ambientes criados e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, porque permite organizar e aferir sobre a progressão das aprendizagens promovidas, e porque permite apoiar o diálogo com as crianças sobre as experiências vivenciadas, tornando possível a escuta dos seus sentimentos, do seu pensamento, das suas ideias e opiniões. Esta é uma avaliação participada, formativa, democrática.”</p>
		Documentos orientadores	<p>“Na educação pré-escolar, as OCEPE são o instrumento que suportam a leitura e a interpretação das aprendizagens promovidas. E, brevemente, estão previstas Orientações Pedagógicas para a Creche que permitirão ler e interpretar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas aos bebés e crianças. Além destes instrumentos, tanto os instrumentos de observação do bem-estar e do envolvimento das crianças, desenvolvidos por Ferre Laevers e a sua equipa, como o de observação das oportunidades educativas Target e o de observação do empenhamento do adulto (ver Bertram, T. &amp; Pascal, C. (2009). <i>Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria</i>. Ministério da Educação), são instrumentos informativos sobre a qualidade das ações dos educadores e dos ambientes que criam.”</p>

	Avaliação da prática	Reflexão	“O educador reflete continuamente sobre a sua prática apoiando-se na observação, nos registos e na documentação pedagógica produzida. Estas ações permitem interpretar e refletir criticamente sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças, sobre as oportunidades de aprendizagem que lhes está a proporcionar, e sobre a coerência e a consistência das suas ações à luz dos valores, princípios e fundamentos da Pedagogia-em-Participação.”
	Planificação e Reflexão da criança	Ações interligadas	“(…) são ações interligadas que não existem isoladamente, uma (a planificação) antecede a outra (a reflexão), fazem parte de um ciclo de antecipação (planificação) – ação (atividades e projetos) – revisitação (reflexão). Não há uma só maneira de levar a cabo a planificação ou a reflexão, cabe a cada educador pensar as estratégias que melhor se adequam a cada criança e ao grupo todo, bem como à intencionalidade de cada um destes momentos (...) Em ambos os momentos o educador deve ser um ouvinte empático, atento e estimulante, apoiando as crianças na “autoria” da sua planificação e da sua reflexão. A sua intervenção não é impositiva nem dirigida, mas é colaborativa, criadora de pontes, de possibilidades, de interligações.”
		Planificação	“A planificação deve permitir às crianças organizar as suas intenções, os seus propósitos, em torno das atividades ou projetos que querem desenvolver ou dar continuidade, seja partilhando a viva-voz com o grupo, seja consigo próprias (...)”

		Reflexão	“(...) A reflexão deve permitir revisitar a planificação e as ações desenvolvidas, deve ser um momento conversacional, de genuíno interesse pelas ações pensadas e desenvolvidas, apoiando também a criação de significados para o vivenciado (...)”
--	--	----------	--