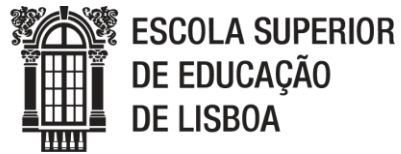


## **À DESCOBERTA DA ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Inês Agostinho**  
(2017136)

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

**2019**



## **À DESCOBERTA DA ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Inês Agostinho**  
(2017136)

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

Sob orientação de Mónica Pereira

**2019**

## AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Saint-Exupéry, 2009, p.88). Durante todo o meu percurso passaram algumas pessoas que levaram um pouco de mim e eu trouxe imenso delas. Existem coisas muito bonitas que podem ser vistas ou tocadas. O que estas pessoas fizeram por mim é uma delas e eu só tenho que lhes agradecer . . .

Aos meus pais e ao meu irmão que mesmo estando longe, sempre me apoiaram na concretização deste sonho. O obrigado do tamanho do mundo pela paciência e apoio nos piores momentos e pelos sorrisos e abraços nos melhores momentos.

Aos meus tios e primos, por me terem dado uma casa e se terem tornado na minha segunda família. Nos meus segundos pais, nos meus segundos irmãos! Um obrigado é pouco pelo que fizeram por mim.

À minha restante família, avós, tios e primos, pelo apoio demonstrando em todas as etapas alcançadas e por terem acreditado sempre que eu era capaz!

Aos meus amigos de sempre, e eles sabem que são! Que desde sempre me dizem que vou ser a educadora dos seus filhos e que desde o primeiro ano de faculdade que me gozam por ter tido 20 a bater palmas.

Às minhas amigas Mónica, Mariana e Carolina por nunca duvidarem de mim, por estarem sempre presentes, mesmo estando longe. São as melhores amigas que eu podia pedir!

Obrigada à minha equipa do karaté sagres, por me receberem sempre tão bem, mesmo eu não podendo treinar tantas vezes! Obrigada aos meus colegas da APKS, por me perguntarem sempre se o curso está a correr bem e por se interessarem sempre pelas minhas conquistas académicas! Obrigada a todos!

À Escola Superior de Educação por ter sido uma “segunda casa” e me ter feito crescer enquanto pessoa e profissional. Um obrigado também à Professora Mónica Pereira, que mesmo não me tendo acompanhado desde o início, sempre me apoiou e motivou. Obrigada por acreditar em mim.

À Catrina M e à Beatriz, por me acompanharem desde o primeiro ano de faculdade. Mesmo com algumas divergências e afastamentos, hoje podemos dizer que conseguimos as três! Obrigada por serem as melhores amigas que a ESE me podia ter dado!

À Catarina, por ter sido a melhor afilhada do mundo! Obrigada por todo apoio e momentos que passamos. Sabes que sem ti isto não tinha sido da mesma forma!

A toda a minha família académica, que esteve sempre do meu lado e me animou em momentos menos bons! Esta vida é para sempre!

À Ana Carolina, por ter sido incansável durante todo este meu percurso! Se há pessoa que tenho que agradecer é a ela. Obrigada do fundo do coração por tudo! Sem ti isto não teria sido possível, e tu sabes!

À Dora, à Ester e à Susana, por me terem mostrado como se trabalha em equipa!

À Marta B por todos os ensinamentos!

À Ana M, por me ter dado a conhecer todas as suas conquistas e desafios desta profissão! Obrigada por todos os ensinamentos que me transmitiu!

À Marta R, por ser a minha principal referência como educadora de infância! Hoje sou um bocadinho de ti, e obrigada por isso! Obrigada por me ensinares tanto e seres das melhores educadoras de infância que já conheci!

Por fim, quero agradecer a todas as crianças que se cruzaram comigo nesta caminhada. Por me terem mostrado o seu lado mais sincero, por me mostrarem que é a brincar que se aprende. Por todos os sorrisos, abraços e beijinhos obrigada!

É certo que vocês contribuíram para a educadora que quero ser no futuro!

A todos o meu mais sincero obrigada!

## RESUMO

De acordo com Silva (2016), “o desenvolvimento da criança processe-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística” (p.10). Foi a partir desta premissa que o meu olhar enquanto observador se redirecionou para a articulação de conteúdos.

Após vários momentos de observação que me possibilitaram verificar as estratégias utilizadas, optei também por focalizar esta investigação no trabalho conjunto dos docentes como promotor da articulação de conteúdos. E deste modo, surgiu o tema da investigação.

Desta forma, o presente relatório sucede a Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste documento é apresentado todo o trabalho desenvolvido durante o estágio, bem como o desenvolvimento da investigação supramencionada.

A investigação apresentada é um estudo de caso que emerge de um processo de observação, registo e reflexão do contexto socioeducativo onde foi desenvolvida toda a prática. Esta investigação teve como objeto principal identificar e conhecer estratégias que promovem a construção articulada do saber, sendo que foram analisadas as estratégias utilizadas por três docentes. Para além disso, esta investigação tem ainda como objetivo compreender a importância da cooperação entre os adultos intervenientes.

A análise feita acerca dos dados recolhidos possibilita-me afirmar que de facto esta investigação comprovou a existência da articulação de conteúdos numa sala de jardim de infância, na medida em que se verificou que os diferentes docentes utilizam diferentes estratégias que possibilitam a existência da mesma. Verificou-se ainda que o trabalho em equipa é fundamental para que exista articulação de conteúdos, uma vez que as diferentes experiências dos três profissionais unifica-se e emergem diferentes possibilidades de propostas.

Este é assim um relatório que espelha todo um trabalho baseado na observação, no registo e reflexão e que demonstra de que forma isso pode influenciar a construção da profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada, Jardim de Infância, Articulação de Conteúdos, Cooperação

## ABSTRACT

According to Silva (2016), "the child's development takes place as a whole, in which the cognitive, social, cultural, physical and emotional dimensions intertwine and act together. Their learning also takes place in their own way, assuming a holistic configuration "(p.10). It was from this premise that my eyes as an observer redirected to the articulation of contents.

After several moments of observation that enabled me to verify the strategies used, I also chose to focus this research the joint work of teachers as promoters of articulation of contents. . And so, the subject of research has emerged.

In this way, this report succeeds the Supervised Professional Practice II of the MSc in Pre-School Education. This document presents all the work developed during the internship, as well as the development of the aforementioned research.

The research presented is a case study that emerges from a process of observation, recording and reflection of the socio-educational context where the whole practice was developed. This research had as main objective to identify and to know strategies that promote the articulated construction of the knowledge, being that the strategies used by three teachers were analyzed. In addition, this research also aims to understand the importance of cooperation between the intervening adults.

The analysis made on the collected data makes it possible to affirm that in fact this research proved the existence of the articulation of contents in a kindergarten room, since it was verified that the different teachers use different strategies that allow the existence of the same. It was also verified that the team work is fundamental so that there is articulation of contents, once the different experiences of the three professionals unify and emerge different possibilities of proposals.

This is a report that mirrors all work based on observation, recording and reflection and demonstrates how this can influence the construction of professionalism as a future kindergarten teacher.

**Keywords:** Supervised Professional Practice, Kindergarten, Content Arrangement, Cooperation

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</b> .....	2
1.1 Meio .....	2
1.2 Contexto Socioeducativo .....	3
1.3 Ambiente Educativo .....	4
1.4 Equipa Educativa .....	8
1.5 Crianças .....	10
1.6 Famílias .....	13
<b>2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO</b> .....	15
2.1 Intenções para a ação .....	16
2.1.1 . . . com as crianças .....	16
2.1.2 . . . com a equipa educativa .....	18
2.1.3 . . . com as famílias .....	18
2.2 Processo de Intervenção e Avaliação .....	18
<b>3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA</b> .....	22
3.2 Revisão de Literatura .....	24
3.2.1 A escola, um espaço que é social .....	24
3.2.2. Saberes articulados são saberes aprofundados .....	25
3.2.3. O educador e o seu papel .....	26
3.2.4 A cooperação: uma prática fundamental à articulação .....	28
3.5 Apresentação e discussão dos dados .....	31
<b>4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO</b> .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Agenda Semanal.....	7
-------------------------------	---

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1.....	10
Tabela 2.....	13
Tabela 4.....	24

## INTRODUÇÃO

O estágio integrado na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) dá o mote para o presente relatório que decorreu com um grupo de vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os 5 anos. Este estágio realizou-se num jardim de infância privado, situado na área metropolitana de Lisboa e ocorreu durante um período de 14 semanas.

O presente relatório visa, com efeito, dar a conhecer o percurso que realizei durante três meses e meio de estágio. Um percurso que foi sendo construído em cooperação com as crianças, com a equipa educativa e que se foi fazendo pautar por aquelas que são as minhas características como pessoa e como profissional, as minhas inquietações e aquelas que descobri serem, também, as minhas convicções profissionais. Deste modo, este documento é, então, a reflexão todos os registos e reflexões elaborados durante a PPS, sendo que estes foram elaborados de forma fundamentada e com o propósito de mostrar a intencionalidade pedagógica evidente em cada registo ou reflexão. Este documento pretende também evidenciar as competências e atitudes que desenvolvi ao longo do estágio.

Além disso, o relatório apresenta a investigação que realizei de cariz qualitativo sobre a própria prática, que com o objetivo de compreender de que modo a educadora e professores perspetivam e desenvolvem o processo educativo das crianças de forma integrada e articulada? procurei aprofundar a reflexão e conhecimentos a partir da recolha e análise de dados.

Foi sendo desenvolvida no decurso do estágio e que permitiu a construção de uma atitude investigativa, enquanto futura profissional de educação.

O presente documento está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Caracterização do contexto socioeducativo**, são apresentadas as caracterizações do meio, contexto e dos diferentes atores que me permitiram conhecer e compreender melhor o contexto onde estava inserida. A partir das informações acerca do contexto destaco no segundo capítulo a **Análise reflexiva da intervenção**. Aqui são apresentadas as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. E para além disso, é ainda refletido todo o processo de intervenção, bem como a avaliação das mesmas.

O terceiro capítulo, **Investigação em Jardim de Infância**, apresento o processo de investigação, sendo que este se inicia primeiramente com a problemática e fundamentação da mesma, seguindo-se a definição do quadro metodológico e o roteiro ético que orientaram esta investigação. Por fim, a análise e a discussão dos dados obtidos, onde apresento a análise e reflexão sobre as informações recolhidas.

No quarto capítulo apresento a **Construção da Profissionalidade**, no qual analiso e reflito sobre o percurso realizado nos dois módulos da PPS, Creche e Jardim de infância.

Por fim, as **Considerações finais**, onde faço uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido e reflito acerca da minha identidade profissional enquanto futura educadora.

## **1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

É uma responsabilidade do educador conhecer o contexto onde irá desenvolver a sua prática, para posteriormente poder delinear a sua ação pedagógica. Neste sentido, o educador deve conhecer a realidade do contexto, cada criança, o grupo, as famílias e a equipa que está a seu lado.

Segundo a perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, 2016, p.21). Deste modo, as crianças acabam por ser influenciadas pelo contexto onde estão inseridas e o próprio contexto acaba por ser influenciado pela individualidade de cada uma delas.

Assim sendo, sabendo a importância que o contexto socioeducativo tem, de seguida é apresentada uma caracterização do meio, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, da equipa educativa, das crianças e por fim das famílias.

### **1.1 Meio**

A organização na qual realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) insere-se num meio urbano, na área metropolitana de Lisboa, tendo nas suas proximidades acesso a transportes públicos - metro e autocarro. Apesar da ampla oferta de transportes públicos, a maioria das crianças desloca-se de carro.

Nas áreas circundantes à organização existem diversos serviços comerciais, nomeadamente lojas, cafés, livrarias, entre outros, bem como espaços públicos para atividades recreativas e de lazer, como um campo de basquete, um parque infantil e um jardim; e espaços privados, como o Jardim Zoológico.

## **1.2 Contexto Socioeducativo**

A instituição de cariz particular com fins lucrativos onde decorreu a PPS II, foi fundada a 25 de outubro de 1968, dispõe das valências de Jardim de Infância (JI) e 1º Ciclo do Ensino Básico, ambas sob a tutela do Ministério da Educação e funciona numa vivenda adaptada, dividida em três pisos: o rés-do-chão, onde existem três salas da valência de JI, uma casa de banho para as crianças de JI, a secretaria e a sala polivalente (onde se realiza o repouso das crianças de JI e onde também são lecionadas algumas sessões/aulas extracurriculares de ambas as valências, bem como o prolongamento no fim de cada dia); o primeiro andar contém três salas do 1º CEB, o gabinete da direção, o centro de recursos, que também funciona como sala de professores, uma casa de banho para adultos e duas para as crianças do 1º CEB; e, por fim, o sótão, onde existem duas salas do 1º CEB, uma casa de banho para adultos e crianças e uma oficina de expressão plástica. Relativamente ao espaço exterior a este edifício, a instituição contém um pequeno edifício utilizado por ambas as valências, onde está localizada a cantina, que também serve de ginásio, a cozinha e três casas de banho para adultos e crianças. O mesmo acontece com o recreio, um grande espaço livre, no qual as crianças, de JI e 1ºCEB, podem brincar e interagir. Este espaço dispõe de uma casinha de madeira, umas barras de ferro onde se podem pendurar e uma estrutura, também de madeira, que as crianças chamam de “baloço”.

A instituição, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição (PEI, 2015), revê-se nos três seguintes aspetos:

- “Uma sociedade de procura”
- “Uma escola de encontros”
- “O nosso modelo pedagógico”

Neste sentido, a equipa educativa procura que a escola seja um local de encontros, onde todos se reúnem para o bem geral, visto que, conforme indica o PEI, as escolas hoje em dia são os locais onde as crianças passam a maior parte do seu dia, tornando-se desta forma espaços sociais ricos em interações pessoais, emoções e aprendizagens. Assim, a equipa educativa perspetiva uma escola inclusiva, uma escola para todos, respeitadora das diferenças e características de cada criança, a fim de promover o desenvolvimento destas a nível pessoal, cultural e social.

Deste modo, tal como explicitado no *síte* da escola, os valores essenciais, que norteiam o trabalho desenvolvido na mesma, em ambas as valências, focam-se, essencialmente, na Democracia, na Cooperação, na implementação de estratégias personalizadas que vão ao encontro das características individuais e únicas de cada criança e na Comunicação. Sendo que, desde a sua formação, a instituição “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna” (PEI, 2015) e assim continua até aos dias de hoje.

O modelo pedagógico adotado estrutura-se, de acordo com Niza (citado por Folque, 2014) no desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes, “enquanto cidadãos activos e democráticos” (p.51), através de práticas democráticas, baseadas na cooperação e solidariedade, através de valores e significações sociais, promovendo o poder partilhado de tomada de decisões, a reflexão constante e o estabelecimento de regras de grupo, e, a construção de uma aprendizagem através de “um processo sociocultural e participativo” (p.51) que faça sentido para as crianças, assentando esta no trabalho cooperativo e em projetos de investigação.

### **1.3 Ambiente Educativo**

Numa sala de jardim de infância a organização de um bom ambiente educativo é imprescindível. De acordo com Cardona (1992), “segundo as teorias da Psicologia Genética, a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante” (p.137). Desta forma, é necessário que se compreenda que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva, 2016, p.24

Atualmente, as crianças passam mais tempo no jardim de infância do que fora dele, neste sentido é necessário que o ambiente que integram seja aprazível, cuidado e promotor de desenvolvimento e aprendizagens. Assim, é imprescindível para um bom ambiente educativo que se reflita acerca da organização do tempo e do espaço, uma vez que as aprendizagens significativas se realizam “num determinado tempo, . . . [situam-se] num espaço que dispõe de materiais diversos e . . . [implicam] a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva, et al, 2016, p.24).

Neste enquadramento, a organização do espaço físico da sala de atividades reveste-se de capital importância. Deste modo, creio que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como estes espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento de aprendizagens” (Silva, et al, 2016, p.26).

No que concerne ao espaço físico, é importante que

as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (Silva, et al, 2016, p.26).

Posto isto, primeiramente apresento de que forma se organiza o espaço físico da sala de atividades onde se realiza a PPS (cf. Anexo B).

A sala está organizada por áreas, sendo possível distinguir sete áreas distintas: **área do faz de conta**, (ii) **área da matemática e dos jogos**, (iii) **área das construções**, **área dos ficheiros e computador**, (v) **área das ciências**, **área da biblioteca** e (vii) **área da expressão plástica**. Todos os diferentes materiais existentes nas áreas apresentadas estão todos ao alcance das crianças, de forma a que estas possam utilizá-los autonomamente. Para além disso, existem materiais com diferentes características, tais como texturas, formas, tamanho e cores, sendo que podem explorar as diferentes funcionalidade dos materiais, além de que existem materiais de desgaste (papéis, lápis, canetas, plasticinas, tintas guache, aguarelas, colas, tesouras, entre outros), materiais de desperdício (jornais, revistas, embalagens), materiais didáticos (jogos, puzzles, blocos, legos, peças de encaixe etc.)

Na sala existe ainda,

uma área polivalente [que] é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo . . . e que vai servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio ao educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das áreas respetivas (Niza, 2013, p.151).

Para além da área polivalente, a sala dispõe, ainda, de quatro grandes janelas, no entanto devido a existência de diversos edifícios ao redor da escola, a entrada de luz solar é reduzida, sendo que as luzes artificiais têm que estar permanentemente ligadas.

As paredes da sala estão todas revestidas a cortiça, assim também as paredes são aproveitadas como organização de espaço. Nelas podem-se encontrar as produções das crianças e além das produções, é nas paredes que estão afixados os instrumentos de pilotagem utilizados pelo grupo, tais como: **o Plano de Atividades, a Lista de Projetos, a Lista de Tarefas, o Mapa das Presenças o Diário e a Agenda.**

O Plano de Atividades constitui-se por uma tabela de dupla entrada, que contém os nomes e as atividades que as crianças podem ou planeiam realizar. Cada dia tem uma cor e as crianças, autonomamente, registam no mapa, fazendo uma bola, a tarefa que irão realizar. Se terminarem nesse dia preenchem a bola com a cor desse dia, se só terminarem no dia seguinte, pintam com a cor do dia seguinte. A **Lista de Projetos**, é onde as crianças fazem o registo dos projetos que querem realizar ou que já estão a realizar. Para saberem que o projeto já está feito, as crianças pintam uma bola que está diante do nome de cada projeto. Relativamente à **Lista de Tarefas**, esta serve para que todas as crianças tenham uma tarefa a realizar durante a semana e que decerto modo ajuda na organização e gestão do grupo e dos espaços, uma vez que as crianças diariamente conhecem a sua tarefa e organizam-se semanalmente para as realizar. No que concerne ao **Mapa das Presenças**, este “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia e respetivo mês e da semana”. (Niza, 2013, p.153) Por fim, o **Diário** que é um instrumento que apoia o grupo na sua regulação, visto que é nele que as crianças escrevem críticas, sejam elas positivas e negativas e no final da semana discutem em conjunto sobre as diferentes críticas. Para além disso, é neste instrumento que as crianças colocam as suas propostas e as discutem com o grupo. É constituído por quatro colunas: gostei, não gostei, fizemos e propostas. Este instrumento, pode ser preenchido

tanto pelas crianças, como pelos adultos. Para além disso é o instrumento que apoia as reuniões de Conselho de Grupo às sexta-feira durante o período da tarde.

No que concerne à organização do tempo na sala de atividades, esta tem em conta todos os intervenientes do dia-a-dia no jardim de infância. Por outro lado, acredito que esta deve ser uma estrutura temporal bem definida, de forma a criar-se “

uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p.136).

Deste modo, é importante referir que o instrumento que regula o tempo na sala é a **Agenda**, é nela que o grupo se orienta de forma a planear não só semanalmente como também diariamente. A agenda semanal do grupo é a seguinte:

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
DATA	7.1.2019	8.1.2019	9.1.2019	10.1.2019	11.1.2019
MANHÃ		387777	Metodo	Apresentação de produções	Apresentação de produções
TARDE	as	Trabalhar com o método			
ALMOÇO	Jantinas			Música	
LANCHE					
CONSELHO DE GRUPO	Retirar decorações de Natal	Resumo dos Super-heróis	Trabalho Curricular Competitivo		Conselho
NOITE					

Figura 1. Agenda Semanal

Sabendo que o modelo pedagógico seguido pela equipa educativa é o MEM, a organização do dia desenrola-se em vários momentos distintos, sendo estes momentos conhecidos pelas crianças. Todas as manhãs a educadora reúne-se com as crianças de forma a planificarem o dia, sendo que às segundas-feiras realiza-se um Conselho de Grupo um pouco mais extenso uma vez neste momento se planeiam as atividades da

semana. De seguida existem dois tempos onde as crianças brincam e exploram livremente os materiais, que são intercalados pelo recreio. Nestes tempos normalmente as crianças estão a brincar, a explorar materiais, em atividades ou a realizar projetos. Além destes, existem dois tempos que são específicos para o movimento, as histórias, música, apresentação de produções e comunicações. Finalizado o período da manhã, segue-se a refeição e posteriormente o recreio e/ou o repouso para as crianças mais novas.

O período da tarde constitui-se por um tempo destinado às de áreas, atividades e projetos, à exceção de quarta-feira que existe trabalho curricular participado. Quando as crianças mais novas acordam do repouso, volta a existir um recreio e quando as crianças voltam desse recreio, é feita a avaliação do dia. A sexta-feira é um dia diferente, uma vez que em vez de irem para o recreio, quando as crianças mais novas acordam é feito o conselho de grupo de sexta-feira. É neste conselho que a educadora lê as várias colunas do diário e, conforme refere Niza (2013, p. 156):

discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte.

## **1.4 Equipa Educativa**

De acordo com o regulamento interno este estabelecimento é composto pelos seguintes órgãos: a direção, a direção pedagógica e o conselho de docentes. A direção é “o órgão responsável pela gestão de toda a atividade da escola” (Regulamento interno) e é ainda “composta por um diretor com funções executivas” (Regulamento Interno). Segundo o regulamento interno a direção pedagógica “é designada, nos termos da lei, pela entidade titular do Externato. Relativamente ao conselho de docentes, este “é o órgão de orientação e coordenação pedagógica da escola” (Regulamento Interno).

A organização é composta por: três elementos da direção, incluindo o diretor, pelo diretor pedagógico, por um elemento do secretariado, por três educadoras de infância, quatro auxiliares educativas, cinco professores do 1º CEB, duas professoras

de apoio, sendo que uma delas acumula também a função de psicóloga educacional, por uma auxiliar do 1º CEB, um professor de educação física, uma professora de música e dança, uma professora de inglês e quatro elementos de apoio geral. Entre os elementos da equipa educativa, vinte são do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Relativamente ao jardim de infância, cada sala possui uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Durante a PPS, duas das três salas tiveram ainda estagiárias e existe ainda uma auxiliar que dá apoio às três salas, nos momentos de recreio, refeições e repouso.

No que se relaciona com o ambiente que se vive na organização, a educadora refere que a equipa procura criar um ambiente muito familiar, sendo que, existem relações de proximidade e de partilha entre os diferentes elementos da equipa e o mesmo é transmitido às crianças. A equipa educativa conhece todas as crianças, mesmo não tendo sido seus professores ou educadores e isto promove um clima de segurança e familiaridade entre adultos e crianças.

No que concerne à sala onde desenvolvi a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Sendo que a educadora, tem dezanove anos de tempo serviço, já auxiliar trabalha nesta instituição há seis anos e tem oito anos de serviço.

Por outro lado, apesar de na sala estarem diariamente dois adultos, existem outros dois elementos que considero fundamentais para esta equipa, o professor de educação física e a professora de música e dança. As crianças têm educação física e dança de quinze em quinze dias, sendo que estes dois conteúdos são alternados. Já a música as crianças têm uma vez por semana. Considero estes dois elementos tão importantes como a educadora e auxiliar, pois todas as semanas eles realizam propostas com as crianças que tenho vindo a observar que estão integrados e articulados com o trabalho que a educadora e a auxiliar realizam em sala.

Todas as quartas-feiras realiza-se o Conselho de professores, onde todos os docentes, incluindo os educadores, professores de educação física, música e dança, se reúnem para falar sobre diversos tópicos. Este conselho de professores, apresenta-se, assim, como um momento de reflexão conjunta. Sá-Chaves (2004) ajuda-me a clarificar a importância deste momento ao esclarecer que a reflexão é “um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (Sá-Chaves, 2004, p.13). Sendo esta reflexão realizada em conjunto,

torna-se mais significativa, uma vez que existe a possibilidade de várias pessoas refletirem sobre o mesmo assunto, deste modo criam-se diferentes ideias e todos acabam por aprender e refletir sobre algo que possivelmente nem tinham pensado.

## 1.5 Crianças

Para uma boa caracterização do contexto socioeducativo, torna-se indispensável apresentar uma caracterização do grupo de crianças, uma vez que cada criança é composta pelas suas idiossincrasias e são estas particularidades que definem a cultura de cada grupo.

O grupo de crianças junto do qual desenvolvi o presente estágio constitui-se por vinte e duas crianças, de entre as quais doze são raparigas e dez são rapazes, tendo entre três e seis anos de idade. De entre as vinte e duas crianças do grupo, nove entraram somente este ano para o grupo. Com efeito, nunca haviam contactado com o método de ensino deste jardim de infância. A tabela nº 1 que se segue apresenta e ajuda a melhor compreender todos estes dados.

Tabela 1.

*Sexo, idade e frequência no jardim de infância do grupo de crianças*

<b>Criança</b>	<b>Sexo</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade (1 de janeiro de 2019)</b>	<b>Frequência no JI</b>
AR	Masculino	03/08/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
BG	Masculino	07/03/2013	5 anos	1 <sup>a</sup>
FS	Masculino	23/11/2012	5 anos	1 <sup>a</sup>
JF	Masculino	31/10/2013	4 anos	1 <sup>a</sup>
JP	Masculino	05/12/2012	5 anos	1 <sup>a</sup>
JV	Masculino	08/01/2013	5 anos	1 <sup>a</sup>
JMP	Masculino	21/08/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
LF	Feminino	02/11/2013	4 anos	2 <sup>a</sup>
LE	Feminino	21/07/2015	3 anos	1 <sup>a</sup>
LC	Masculino	23/03/2013	5 anos	1 <sup>a</sup>
LS	Masculino	29/12/2012	5 anos	4 <sup>a</sup>
MP	Feminino	09/08/2013	5 anos	3 <sup>a</sup>
CC	Feminino	01/07/2015	3 anos	1 <sup>a</sup>
MC	Feminino	26/07/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
MQ	Feminino	01/07/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>

MBP	Feminino	02/12/2013	4 anos	3 <sup>a</sup>
MM	Feminino	31/05/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
OR	Feminino	07/11/2013	4 anos	2 <sup>a</sup>
PX	Masculino	08/01/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
RR	Feminino	08/01/2015	3 anos	1 <sup>a</sup>
RC	Feminino	14/01/2014	4 anos	2 <sup>a</sup>
SE	Feminino	11/01/2013	5 anos	3 <sup>a</sup>

Quando dei início ao estágio as crianças não tinham todas as idades apresentadas, no entanto para facilitar a análise apresentei as idades de todas as crianças referentes ao dia 1 de outubro de 2018. De outubro a dezembro de 2018 sete crianças fizeram anos, sendo que três delas fizeram 6 anos e as restantes 5 anos. Como é possível verificar na tabela anterior, a maioria das crianças tem cinco anos. Apenas no grupo de crianças de quatro anos todas as crianças já frequentavam o jardim de infância no ano anterior, o mesmo não acontece com todas as crianças de 5 anos.

Sendo o grupo heterogêneo, composto por crianças com diferentes idades, a educadora recebeu algumas crianças pela primeira vez este ano letivo e outras pelo segundo, terceiro e quarto ano letivo. Deste modo, entraram nove crianças para o grupo, que de certo modo, é um valor bastante significativo. Uma particularidade deste grupo em adaptação é que apenas três das nove crianças é que têm 3 anos, o que faz com que esta adaptação fosse diferente da habitual. Grande parte das novas crianças já tinham 5 anos.

Neste sentido, no início do ano as nove crianças em adaptação ainda não detinham nenhum adulto de referência, embora passado algum tempo se tenham estabelecido relações de confiança que contribuíram para que estas crianças vissem os adultos da sala como adultos de referência. Aliás, a função dos adultos é garantir que exista continuidade dos cuidados, em vez de limitar as crianças a apenas uma relação de confiança na instituição que frequentam” (Post, & Hohmann, 2011, p.72), não limitando assim, as crianças apenas à figura da educadora.

De acordo com Ferreira (2004)

a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista

das interações, uma menor competência cognitiva ou social. (Ferreira, 2004, p.76)

A citação acima apresentada, é verificável em todas as faixas etárias. As crianças têm ritmos de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser únicos e singulares, não devendo existir comparações entre as crianças.

No que diz respeito à **motricidade** todas as crianças já adquiriam todas as competências da marcha, todas saltam, correm, trepam, com estas aquisições as crianças já são capazes de criar “situações em que a diversificação de formas de utilizar e sentir o corpo deem lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento” (Silva, 2016, p.45). No que diz respeito à motricidade fina é um grupo que ainda apresenta algumas dificuldades, facilmente visíveis em atividades de recorte e colagem. De uma forma geral, as crianças mais velhas apresentam um bom desenvolvimento de motricidade fina, no entanto as crianças mais novas crianças, apresentam apenas algumas ainda estão a aprender a manusear a tesoura.

No que concerne à **autonomia**, este é um grupo que se caracteriza por ser autónomo. Na sala de atividades utilizam o plano de atividades para planear a que áreas irão e nas mesmas apenas pedem auxílio quando necessitam. Nos momentos de higiene, a maioria das conseguem cuidar de si sem apoio dos adultos, somente algumas ainda pedem auxílio. Nos momentos das refeições apenas duas crianças necessitam de apoio, as restantes são completamente independentes nestes momentos. Por fim, no que diz respeito à **formação pessoal e social**, este é um grupo que a nível geral é muito social, gostam de se relacionar uns com uns outros, ainda que exista maior afinidade entre algumas crianças. No que diz respeito às interações uns com os outros, estas crianças são capazes de trabalhar em equipa e de por exemplo partilhar materiais e brinquedos. Sinto que isto acontece muito devido às diferenças de idades, as crianças mais velhas têm muito o pensamento que devem ajudar os mais novos, o que muitas vezes se revela como um sentimento de responsabilidade.

Outro aspeto bastante positivo acerca do grupo é que este é muito entusiasta e motivado para aprender e saber mais. Isto deve-se muito ao MEM o método de ensino utilizado em sala. É um grupo onde é difícil definir as atividades e áreas preferidas, pois ao olhar para o grupo e mesmo para o plano de atividades compreendo que as crianças gostam muito de todas as áreas e vão utilizando todas durante a semana. Por outro lado, a maior fragilidade do grupo é esperar pela sua vez de falar, embora algumas crianças detenham essa capacidade, no entanto, por serem tão entusiastas, têm sempre

muita vontade de falar e referir o que pensam sobre os assuntos, que nem sempre conseguem respeitar os outros.

## 1.6 Famílias

A família constitui, segundo Homem (2002), “a primeira instância educativa do indivíduo” (p. 36), pelo que, ao integrarem um contexto de educação pré-escolar, as crianças, “além de todas as similitudes que possam partilhar ... são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). De facto, antes da entrada na vida escolar, é no ambiente familiar que as crianças começam a ser influenciadas por condições sociais, económicas e culturais e, por isso mesmo, “portador[as] de uma experiência social única” que lhes proporciona a sua identidade, a sua individualidade, com as suas histórias, crenças, valores e costumes (Ferreira, 2004). Neste sentido, a família e a escola devem adotar sempre uma postura de cooperação entre si, de modo a possibilitar a existência de uma comunidade de aprendizagem (Folque & Bettencourt, 2018).

Assim sendo, para se conhecer cada criança é necessário conhecer-se também o seu contexto familiar. A tabela que, de seguida, apresento apoia na construção do conhecimento sobre o presente grupo de famílias.

Tabela 2.

### *Profissões dos pais*

<b>Criança</b>	<b>Profissão do Pai</b>	<b>Profissão da Mãe</b>
AR	Gestor	Socióloga
BG	Consultor de sistema	Advogada
FS	Gestor	Assistente de Marketing
JF	Técnico superior de informática	Técnica superior de HSP
JP	Sénior Consultor	Advogada
JV	Engenheiro Informático	Engenheira, consultora e escritora
JMP	Informático	Professora
LF	Sem informação	Professora
LE	Consultor	Psicóloga
LC	Gestor	Educadora de Infância
LS	Consultor (econ), Músico	Psicóloga
MP	Professor	Professora
CC	Engenheiro	Supervisora

MC	Engenheiro Civil	Analista
MQ	Publicitário	Publicitária
MBP	Engenheiro	Enfermeira
MM	Engenheiro	Engenheira
OR	Historiador	Designer
PX	Se informação	Jurista
RR	Programador Informático	Arquiteta
RC	Editor de imagem	Advogada
SE	Engenheiro informático	Professora do ensino básico

Como é possível verificar na tabela acima os pais das crianças detêm uma grande diversidade de profissões, sendo que as diversas profissões variam entre os setores publico e privado. Apenas não consegui obter informações acerca das idades dos mesmos e a profissão de dois pais. Após várias conversas com a educadora cooperante, tive conhecimento que a instituição acolhe famílias de nível socioeconómico médio/alto, o que também se verifica na sala onde é realizada a PPS, uma vez que a instituição onde decorre a PPS é particular e os valores praticados são altos, tendo em conta as instituições publicas. Uma vez que não consegui informações acerca das habilitações académicas dos pais, através da tabela nº 2 verifico que os pais das crianças detêm quase todos, se não todos habilitações académicas de nível superior. No que diz respeito às profissões dos pais verifiquei que estas incidem maioritariamente na área da Engenharia, advocacia e ensino.

No que concerne à tipologia das famílias, estas são biparentais, sendo que detêm uma estrutura nuclear composta pelo casal e os filhos (Ferreira, 2004). Quanto ao número de irmãos, constatei que 16 das crianças têm irmãos e apenas 6 não têm. Onze crianças têm um irmão, quatro têm dois irmãos e uma criança com mais de três irmãos. Relativamente ao número de irmãos a frequentar a mesma instituição, em 16 crianças que têm irmãos, apenas quatro têm irmãos a frequentar a mesma instituição.

Ao longo da PPS, verifiquei que existe uma boa relação entre a escola e as famílias. Isto deve-se muito ao facto de a educadora cooperante entender que deve existir uma relação de confiança entre a escola e a família. Existem diversas formas de se estabelecer comunicação com as famílias, as formas propostas pela educadora são as seguintes: o jornal da sala (que vai todos os meses para casa), os portfolios (onde os pais participam com a história de vida das crianças) as conversas formais e informais, as reuniões individuais de avaliação e as reuniões de grupo.

A partir da minha observação, constatei que as famílias não têm uma participação muito ativa na vida do grupo e são raras as vezes que entram na sala. Os dados apresentados anteriormente foram recolhidos através de conversas informais e dos documentos fornecidos pela educadora, uma vez que seria difícil chegar a todos os pais. Apesar de não estarem tão presentes na vida ativa, são famílias que se preocupam com a ação pedagógica decorrente na sala de atividades e, através da educadora cooperante, a educadora referiu que ainda que os pais não estejam presentes na sala de atividades, sempre que é solicitada a sua contribuição para alguma atividade ou projeto as famílias são muito recetivas.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva, 2016, p.13)

Tal como no estágio em creche, também no estágio em jardim de infância procurei manter uma atitude reflexiva acerca do que fui observando dia após dia. Considero a observação parte integrante da função do educador de infância, uma vez que para conhecer um grupo de crianças, é necessário observar atentamente as características e as singularidades de cada criança, de modo a atuar numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Isto quer dizer, que procurei assumir uma postura de diferenciação pedagógica, olhando para as crianças de igual forma, respeitando a identidade de cada uma delas. Deste modo, apenas com esta postura conseguirei desenvolver “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011).

Como estagiária, numa primeira fase considerei primordial estabelecer relações próximas e de confiança, bem como conhecer o contexto, para posteriormente conceber as intenções para a ação. Nesta fase inicial, a avaliação das crianças e as primeiras planificações foram fundamentais para posteriormente, definir as intenções para a ação. Além disso, também a literatura consultada, a consulta ao projeto curricular de sala e as conversas informais com a educadora cooperante, revelaram-se fundamentais para a definição das mesmas.

De seguida, apresento as minhas intenções para ação com as crianças, a equipa educativa e as famílias.

## **2.1 Intenções para a ação**

### **2.1.1 . . . com as crianças**

No que se relaciona com as intenções com as crianças, defini para ação com as crianças:

*Apoiar as crianças no desenvolvimento de atividades e de projetos que resultam dos seus interesses e curiosidades*

Tendo conhecimento de que este era um grupo que trabalha e desenvolve propostas tendo por base os princípios do MEM, uma das minhas principais intenções foi apoiar as crianças nas atividades e projetos que foram desenvolvendo ao longo da PPS. Esta intenção parte também do pressuposto de que as crianças devem ser o centro do seu processo de aprendizagem, sendo que este processo deve ocorrer de forma global e holística, ou seja...?, no qual procurei mediar as iniciativas das crianças na desenvolvimento das suas atividades e projetos.

A escuta das vozes das crianças e a observação foi fundamental, para definir com as crianças as atividades e/ou projetos a realizar. Foi a partir da escuta das crianças que emergiu o projeto “O Formigueiro – Como é que as crianças viviam no passado?”, o qual mediei diretamente, sob a orientação da educadora cooperante, seguindo os princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Faço referência a este projeto, pois este foi o projeto apresentado na unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância. Para além deste projeto, outros também foram emergindo no decorrer da PPS e foi minha intenção dar sempre todo o apoio necessário para o desenvolvimento dos mesmos, sendo que o principal seria que as crianças se sentissem e assumissem como protagonistas no desenvolvimento do mesmo.

Sendo este um grupo de crianças muito autónomo no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades, procurei apoiá-los e incentivar as suas iniciativas. Através das observações que fui realizando, apercebi-me de que algumas crianças ainda sentiam dificuldades em realizar determinadas atividades nas áreas existentes na sala. Neste sentido, de forma a promover que as crianças realizassem essas atividades de forma autónoma e sem o apoio do adulto, procurei estar presente, apoiar no que

sentiam dificuldade e também incentivar para que explorassem as diferentes possibilidades de cada espaço, material e atividade.

Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica, uma intenção que esteve presente durante o estágio de creche e que também privilegiei durante o estágio de jardim de infância, pois relações afetivas e securizantes são características que sustentam a minha prática pedagógica. Creio que não são apenas as crianças pequenas que necessitam de afeto, isto é o estabelecimento de relações de proximidade com as crianças em diferentes fases de desenvolvimento promove confiança e motivação para as aprendizagens, por isso mesmo a proximidade física, ser abraçado, as ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas são igualmente importantes com crianças do 3 aos 6 anos (Portugal, 2012).

Considerarei igualmente importante valorizar os pontos de partida, as motivações e os interesses das crianças, partindo do pressuposto que as aprendizagens são mais significativas para as crianças se emergirem de si. Neste sentido, creio que as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas quando o adulto apoia os seus pontos de vista, motivações e interesses. Neste sentido, procurei escutar e dar voz às crianças, seguindo a perspetiva de Folque e Bettencourt (2018, p.117), ou seja, "numa sala de jardim de infância são vários os pontos de partida, motivações e interesses que orientam as crianças a participar nas atividades da cultura e que vão evoluindo de acordo com as suas necessidades".

Neste sentido, os aspetos supramencionados apontam também para formas de valorizar a participação da criança, reconhecê-la como uma cidadã de direitos. Conforme refere Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017)

Dar voz às crianças no processo educativo é, ao mesmo tempo, um meio e um fim. Por um lado, é um meio de envolver a criança na vida da sua comunidade de aprendizagens na escola, no cotidiano da vida em sala; por outro lado, é um fim em si mesmo, pois permite consubstanciar a coconstrução pela criança da sua própria jornada de aprendizagem e ajudá-la a ver-se como uma pessoa com agência e com direito à voz. (p.83)

Assim, durante a PPS procurei não só escutar a crianças, mas também observá-las, uma vez que as crianças comunicam não só verbalmente, mas também utilizando

diversas formas de comunicação, fazendo assim com que nenhuma tentativa de comunicação fosse posta em causa.

### **2.1.2 . . . com a equipa educativa**

No que se relaciona com as intenções com a equipa educativa, destaco:

*Desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa com base no diálogo e na reflexão*

O trabalho colaborativo com a equipa educativa constituiu também uma intenção que procurei privilegiar, desenvolvendo um trabalho cooperativo com base no respeito, no diálogo e na confiança.

Primeiramente, foi fundamental conhecer a equipa e quais as suas perspetivas sobre a ação pedagógica, para posteriormente integrar-me nas suas dinâmicas. Esta integração permitiu a construção de uma educação de qualidade com as crianças, ou seja, desenvolver um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Durante o estágio foram vários os momentos em que reuni e discuti com a equipa educativa as propostas a realizar, utilizando para o efeito os instrumentos de pilotagem da sala, o “queremos fazer”, a Agenda Semanal e o Diário. Um dos aspetos principais de quando nos reuníamos, era a distribuição de tarefas, cada elemento da equipa tinha uma tarefa/proposta para realizar e deste modo cada elemento da equipa sabia qual a sua função. Neste trabalho cooperativo, também surgiu a oportunidade de apoiar a equipa no desenvolvimento de atividades e projetos, mas também durante os diversos momentos da rotina.

### **2.1.3 . . . com as famílias**

Por fim, no que diz respeito às intenções para com as famílias, considerei primordial.:

*Promover uma relação colaborativa com base no diálogo e no contacto diário*

De modo a conhecer melhor as crianças e as suas necessidades é essencial que exista comunicação entre a escola e as famílias, uma vez que a “a comunicação

com os pais é sempre considerada um fator essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora.” (Coelho, 2004, p.298).

Neste sentido, diariamente procurei estabelecer contacto com as famílias, não só para conhecer melhor as crianças, mas também para mostrar o trabalho desenvolvido diariamente. Para o efeito, foram criados assim, espaços de diálogo e partilhas que de certo modo “implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.121).

Reforço a ideia de que “a família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades” (Folque & Bettencourt, 2018, p.122)

## **2.2 Processo de Intervenção e Avaliação**

Conforme supramencionado, o MEM é o modelo seguido na sala de atividades, deste modo o tempo na sala de atividades organiza-se de acordo duas unidades de tempo, o dia e a semana (Folque, 2014). Deste modo, sempre que planifiquei propostas para realizar com as crianças tive em atenção a sua agenda semanal, que detinha a organização semanal e diária. Destaco que todas as planificações que fui realizando ao longo da PPS, tiveram como ponto de partida os interesses e motivações das crianças, sendo que deste modo estas planificações corresponderam a intenção de *valorizar os pontos de partida, as motivações e os interesses das crianças*.

Apesar da estruturação que fui fazendo sobre as propostas a apresentar, a partir das planificações, durante a PPS realizei atividades emergentes, o que quer dizer que as planificações contemplaram também a valorização e integração de situações educativas emergentes, pois as atividades emergiam dos interesses e motivações durante os momentos em que as crianças estavam nas áreas.

Relativamente às planificações estruturadas (cf Anexo A), para as mesmas foi necessário definir previamente as intencionalidades pedagógicas, a organização do tempo, espaço e materiais. Para além disso, nestas planificações eram ainda definidas estratégias e apresentadas as formas de avaliação da mesma. Estas planificações, eram propostas que se podiam realizar em diversos momentos da agenda das crianças, sendo que privilegiava as manhãs, uma vez que existiam crianças que dormiam de tarde

e se não as realizasse no período da manhã, estas crianças não participavam. Uma vez que estas planificações foram elaboradas antes de cada semana, durante a realização das atividades procurei sempre aceitar as sugestões vindas da equipa educativa ou das crianças:

*No momento da história, as crianças sentaram-se no chão e eu primeiramente estava sentada com elas, no entanto nem todas estavam a ver as imagens e a educadora sugeriu que eu me sentasse em cima da mesa e assim o fiz. (Registo de Observação nº5 dia 10 de outubro).*

Para além disso, procurei envolver tanto as crianças, como a equipa de sala nas atividades.

Ao longo do estágio, procurei *privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica e valorizar os pontos de partida, as motivações e os interesses das crianças*, proporcionado em cada intervenção momentos prazerosos, de cuidado e respeito. Para o modo como respeitava os ritmos individuais de cada uma das crianças, serve de evidência o registo de uma criança que na fase em que realizei o estágio, ainda não identificava o seu nome no mapa das presenças:

*Na chegada à sala as crianças vão diretamente ao mapa das presenças, marcar a sua. A MP, que é uma das crianças mais velhas, fica quase sempre parada a olhar para o mapa.*

*Eu: Então MP, podes marcar.*

*Ela continua em silêncio e com o olhar fixo no mapa*

*Eu: Onde está o teu nome? Tu sabes.*

*A MP aponta para um nome parecido ao seu.*

*Eu: Esse não é o teu! Esse é o da MBP que também começa por um "M".*

*A MP começa a apontar para vários nomes começados por M até por último que aponta para o seu. Eu aceno com a cabeça em jeito de confirmação. (Registo de observação nº16 dia 30 de outubro).*

No que diz respeito às famílias, o primeiro contacto que tive com as mesmas foi durante a reunião de pais, onde me pude apresentar explicar o porquê de estar a realizar este estágio e quais eram os meus objetivos. Durante a reunião de pais a educadora realizou uma dinâmica, onde iam aparecendo o nome de todas as crianças e adultos da sala, quando aparecia uma foto de uma das crianças, um dos seus pais deveria apresentá-la aos restantes pais. No caso dos adultos, cada um falou de si. Na minha vez, eu apresentei-me aos pais, expliquei que estava a realizar um estágio no âmbito da PPS II, que iria estar com as crianças durante três meses e meio e que durante aquele período para além de acompanhar as crianças em todos os momentos, deveria

também realizar um projeto e uma investigação. Além deste contacto, tive poucas oportunidades de fazer contacto com as famílias, exceto em algumas situações em que os pais me entregavam as crianças no período da manhã.

No que concerne à avaliação, de acordo com Portugal (2012a), esta deve ser vista como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p.235). Neste sentido, realizei sempre uma avaliação de todas as propostas que implementei (cf Anexo A), diariamente realizava, também, uma avaliação do dia com as crianças e com a educadora. Nestes momentos, as crianças referiam o que tinham realizado durante o dia, o que tinham terminado ou o que faltava terminar. Para além desta avaliação diária, também era realizada uma semanal, com o apoio do diário do grupo, nesta avaliação foi sendo feita uma revisão global da semana e foram conhecidas quais as novas propostas de trabalho para as semanas seguintes. Eram ainda discutidas algumas críticas que as crianças realizavam, sendo estas positivas ou negativas. As crianças chamavam críticas a pequenos acontecimentos que deliberavam valorizar, aquando uma boa ação de um dos colegas, ou então quando sucedia algo menos positivo com um colega ou adulto, de modo a poder resolver esse aspeto. Considero que o envolvimento das crianças é fundamental, sendo que, conforme refere Silva et. al. (2016, p.15), as crianças são:

enquanto protagonista da sua aprendizagem, é . . . fundamental envolver a criança na sua avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem fez, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.”

Diariamente, através de conversas informais com a educadora, também foram sendo feitas avaliações acerca do dia e das crianças. Na educação pré-escolar, a avaliação deve ser feita continuamente, sendo que podemos recorrer a diversos instrumentos. Pessoalmente, considero que um dos instrumentos que deve ser utilizado na avaliação das crianças são os portefólios, pois este detém vários trabalhos escolhidos pelas crianças que vão realizando durante um período de tempo. Uma das principais vantagens do portefólio é que este é construído em conjunto com as crianças, dando oportunidade de estas e o educador refletirem “sobre os seus progressos e evolução nas atividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas” (Gaspar & Silva, 2010, p.9).

No âmbito da PPS, é requerida a elaboração de um portefólio individual de uma criança, de modo a aperfeiçoar o olhar atento sobre as crianças e para que comecemos a ter consciência de como é feita a avaliação das crianças. A utilização do portefólio como instrumento de avaliação consiste numa “resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação alternativa” (Parente, 2004, p.53). Sendo que o presente portefólio contempla uma “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace citados por Gaspar, 2010, p.86). Neste sentido, foi escolhida uma criança da sala para a elaboração do mesmo, conferir o Anexo C.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

De modo a poderem refletir sobre a sua ação e sobre o impacto que a mesma tem nas crianças, é necessário que durante a formação inicial de educação de infância, exista a possibilidade de se desenvolver investigações nas práticas educativas. (Sim-Sim, 2005). De acordo com Sim-Sim (2005) “o grande objectivo da investigação é a produção de conhecimento” (p.13), assim, torna-se fundamental que a investigação esteja presente durante a formação de educadores de infância.

Posto isto, de seguida é apresentada a investigação em jardim de infância, que decorreu no contexto anteriormente apresentado. Esta investigação surgiu a partir de uma problemática identificada no presente contexto socioeducativo.

#### **3.1 Identificação e fundamentação da problemática**

A escuta e a observação devem ser entendidas pelos profissionais de educação como um “porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.49). Por esse motivo, ao longo da PPS foi sendo minha intenção observar, escutar e registar as observações realizadas e os diálogos escutados de forma rotineira e sistemática. O cuidado que concedi a estes momentos ajudaram-me a melhor conhecer o grupo e as suas idiossincrasias, do mesmo modo que me apoiaram numa compreensão mais profunda e detalhada sobre o contexto educativo em que esta PPS se encontrava a decorrer. Neste enquadramento, logo nas primeiras semanas de estágio propus ao grupo que nos envolvêssemos numa atividade

que tinha por base a história “Pato Coelho”. Uma das crianças da sala partilhou com o grupo esta história e, percebendo o entusiasmo que as crianças revelavam pelo conto da mesma, propus-lhes que fizessem um desenho livre no seguimento do conto da história. Alguns dias depois, a professora de dança observou a exposição destes desenhos e, ao interessar-se pelos mesmos, perguntou-me se podia utilizá-los na sua aula, dando continuidade a esta exploração.

*Durante a sessão de movimento, a professora de dança utilizou os desenhos que havíamos realizado no seguimento da história “Pato Coelho”. Ao longo da sessão, a professora foi sugerindo que o grupo imaginasse que pintava com as diferentes partes dos seus corpos e, também, que desenhassem com os seus corpos os desenhos que viam. (Registo de observação nº7 do dia 16 de outubro)*

O momento que apresento no registo anterior permite revelar a altura em que comecei a descobrir que, de facto, articular os diferentes conteúdos parecia ser uma prática recorrente nesta organização. No entanto, este momento não fora único:

*Em sala, o LS e o BG haviam inventado uma história, na qual idealizavam que as cores se colocavam em posição de ponte. Ao tomar conhecimento desta história, o professor de educação física propôs que, no decurso de uma das suas sessões, as crianças fizessem a ponte. (Registo de observação nº11 do dia 23 de outubro).*

Ao vivenciar estas experiências, comecei a perceber que esta era uma prática recorrente nesta instituição, principalmente com a professora de dança (que é, também, professora de música), e com o professor de educação física. Neste seguimento, comecei a questionar-me sobre o modo como, efetivamente, esta articulação de conteúdos era pensada e de que forma é que acontecia. Neste enquadramento, propus-me a compreender o modo como os diferentes adultos intervenientes no processo educativo perspetivam o mesmo.

Definida, assim, a problemática para a presente investigação, importa, agora, dar a conhecer a questão orientadora da presente investigação e os objetivos que a norteiam (Tabela 4).

Tabela 3

Questão orientadora e objetivos da investigação

Questão orientadora	Objetivos gerais
<ul style="list-style-type: none"> <li>De que modo a educadora e professores perspetivam e desenvolvem o processo educativo das crianças de forma integrada e articulada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e conhecer estratégias que promovem a construção articulada de saberes;</li> <li>Compreender a importância da cooperação entre os adultos intervenientes.</li> </ul>

## 3.2 Revisão de Literatura

Depois de definida a problemática a investigar, seguiu-se para uma revisão de literatura que visa consolidar e suportar num quadro teórico o estudo que se irá realizar.

Neste sentido, realizei uma leitura atenta e cuidada sobre o que os autores de referência afirmam acerca da articulação de conteúdos. De seguida, é apresentada a revisão de literatura dividida em pequenos pontos que orientam o leitor: ***A escola, um espaço social; Saberes articulados são saberes aprofundados; O educador e o seu papel; A cooperação: uma prática fundamental à articulação.***

### 3.2.1 A escola, um espaço que é social

A escola é uma instituição social que possui um espaço que é ocupado pela população escolar: adultos e crianças. Esta tem como propósito inculcar valores, normas, hábitos e atitudes, sendo tudo isto desejável para qualquer ciclo de ensino (Castro, 2018). De acordo com Canário (2005), a escola ganha uma nova identidade devido a revolução industrial e liberal, visto que nesta altura se começa a separar o aprender do fazer. A escola adquire um cariz mais social, começando a ser vista, como uma nova forma de socialização. Para além disso, o mesmo autor afirma que existem vários aspetos que ajudam a definir escola, sendo eles a forma, a organização e a instituição (Castro, 2018).

Sendo a escola uma instituição social, de acordo com Vasconcelos (2000, citado por Castro (2018, p.22),

temos que cuidar do edifício da Educação de Infância no nosso país incluindo nele as crianças, seus pais ou adultos que cuidam delas, os profissionais de educação e seus formadores, os técnicos de serviços, os autarcas, os investigadores, os políticos. etc., com as suas perspectivas e preocupações diversificadas. (p.11).

Torna-se importante, definir a escola como um espaço social, uma vez que é em sociedade/comunidade que as crianças se desenvolvem e aprendem. Assim, “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos” (Silva et al, 2016, p.8) são aspetos que proporcionam aprendizagens às crianças e que por sua vez irão contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

### **3.2.2. Saberes articulados são saberes aprofundados**

Segundo Silva et al (2016) “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.10), da mesma forma, se processa a aprendizagem da crianças, onde também todas as dimensões atuam em conjunto, caracterizando assim o processo de desenvolvimento e aprendizagem, como um processo holístico. Ao caracterizarmos o processo de educação como holístico, estaremos a privilegiar todas a dimensões, anteriormente mencionadas, e a deixar de parte a ideia de que existem dimensões mais importante que outras.

Esta ideia pode, também, ser remetida para as áreas de conteúdo, visto que, de acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016),

A definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas de conteúdo ser abordadas de forma integral e globalizante. (p.10)

Assim, estas áreas de conteúdo devem aparecer no currículo de cada sala de “forma integral e globalizante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10), promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **3.2.3. O educador e o seu papel**

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), os educadores ao articularem as diferentes áreas de conteúdo estarão simultaneamente a reconhecer o brincar como “atividade natural” com “iniciativa na criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10). No entanto, é necessário ter-se em conta que o brincar pode ter um sentido redutor, uma vez que podemos observar uma “criança. . . ocupada ou entretida” ou então, observar numa “perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva et al., 2016, p.11).

Nos tempos que decorrem, os educadores, cada vez mais apreendem a ideia de que as crianças se desenvolvem e aprendem de melhor forma se as aprendizagens forem significativas e partirem das próprias crianças. Assim, “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p.11). O exemplo mais prático neste tipo de acontecimentos são os trabalhos de projeto, uma vez que estes surgem de um interesse ou curiosidade da criança, sobre um determinado assunto, mas que ao mesmo tempo possibilitam a integração de diferentes áreas de conteúdo. O facto, das crianças terem a oportunidade de mobilizar diversas formas de saber, possibilita-lhes “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida”. (Silva et al., 2016, p.11).

Segundo Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994, citado por Raposo, 2013), a articulação curricular de diferentes áreas do saber é uma mais valia para as crianças, uma vez que “proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (p.22). Deste modo, ao articular os educadores estarão a promover aprendizagens mais significativas para as crianças. No mesmo sentido, Raposo (2013) refere que:

As atividades curriculares devem ser relevantes para os alunos, na forma como os conteúdos são apresentados, na forma como vão ao encontro dos seus conhecimentos prévios e interesses e ainda de maneira a que contribuem para promover a compreensão e a resolução dos problemas sociais. (p.22)

Ora, sendo significativa para as crianças a articulação curricular revela-se importante, na medida em que os vários conteúdos que são abordados “se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade a qual o aluno está inserido” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes e Frison, 2012). Para além disso, conforme refere Raposo (2013):

a importância da integração curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida por muitos autores, que salientam o fato de a natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificarem a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. (p.23)

O educador no que diz respeito à articulação de conteúdos tem um papel primordial, uma vez que a articulação só acontece se intenção do mesmo para o processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, se o educador tiver intenções de articular diferentes conteúdos, este estará a “favorecer um ambiente de aprendizagem coeso e estruturado, uma vez que trabalha sobre a linha da integração de vários saberes, com o propósito de proporcionar aos seus alunos aprendizagens marcantes e mais significativas” (Marcelino, 2018, p.39).

Neste sentido, Marcelino (2018, p.39) destaca que cabe ao educadores “adequar as atividades ao grupo segundo os seus interesses e necessidades, por forma a que o aluno seja o sujeito ativo do conhecimento”, por conseguinte, este “deve diversificar as estratégias e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo por forma a tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa” (ibidem, p.39).

De acordo com Beane (2002, citado por Marcelino, 2018, p.40) a articulação curricular é vista como uma “pedagogia de qualidade” uma vez que,

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos

do conhecimento e do seu enquadramento participativo (Beane (2002, citado por Marcelino, 2018, p.40)

### **3.2.4 A cooperação: uma prática fundamental à articulação**

No processo de articulação de conteúdos, a comunicação entre diferentes profissionais que trabalham com as crianças é fundamental, uma vez que “este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.20). Assim, a participação de vários profissionais no planeamento de projetos e atividades facilita e possibilita a articulação de conteúdos.

Neste sentido, o trabalho colaborativo entre profissionais é fundamental, sendo que o mesmo é “um aspeto primordial da integração curricular, uma vez que exige disposição para o mesmo, abertura para o trabalho colegiado, superando o trabalho isolado em que muitos professores estão imersos para se atingir um nível de desenvolvimento curricular institucional” (Alonso & Felício, 2016, p.29). É necessário que todos os profissionais caminhem em conjunto nesta perspetiva curricular articulada.

De acordo com Raposo (2013, citado por Beane, 2002), “a integração curricular é difícil e deste modo «não serve para os que são profissionalmente frágeis»” (p.33), neste sentido, a articulação de conteúdos requerer alguma experiência ou vontade de inovar por parte dos profissionais, sendo que a colaboração entre os diferentes profissionais é primordial, uma vez que a articulação de conteúdos pode ser realizada em colaboração entre os diferentes docentes.

Concluindo, a articulação de conteúdos “na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes e Frison, 2012).

## **3.3 Roteiro metodológico e ético**

A problemática a que me propus investigar, na PPS II, tem como objetivo compreender de *que modo a educadora e professores perspetivam e desenvolvem o processo educativo das crianças de forma integrada e articulada?* Para responder a tal

questão, defini dois objetivos de forma a orientar esta investigação: (i) Identificar e conhecer estratégias que promovem a construção articulada de saberes; (ii) Compreender a importância da cooperação entre os adultos intervenientes.

De acordo com Yin (1994) um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Neste sentido, e uma vez que, esta investigação tem como objetivo a compreensão de um fenómeno, procurei que a mesma seguisse orientações subordinadas aquele que é o método utilizado neste estudo. Assim, o método utilizado nesta investigação foi estudo de caso. Para este estudo, optei por estudar em profundidade um caso em particular e as especificidades desse mesmo caso.

Tendo em contas as características holísticas, empíricas e interpretativas de um estudo de caso, foi fundamental a utilização de fontes múltiplas de evidências (Yin, 2005), de forma a assegurar a veracidade do estudo. Investigação de cariz qualitativo uma vez que possibilita uma grande aproximação ente o investigador e os indivíduos em estudo (Lessard-Hébert, citado por Tomás, 2011). A natureza desta investigação é qualitativa, uma vez que este estudo procura a explicação de um fenómeno (Coutinho, 2008).

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a **observação participantes**, **entrevistas semiestruturadas** e a **consulta documental**. Já os instrumentos utilizados foram os **registos de observação**, os **registos fotográficos**.

A observação participante caracteriza-se pelo “contacto direto e frequente” (Correia, 2009, p.31), uma vez que esta é uma técnica que me permite, enquanto observadora, ter “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num terminado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Foi através desta observação participante que pude elaborar as tabelas de registo de tudo o que fui observando.

A consulta documental consistiu na leitura e análise do projeto curricular de grupo, das fichas individuais das crianças, dos portfolios, dos diários e das transcrições das entrevistas realizadas. Estas consultas permitiram reunir diferentes informações essenciais à investigação.

Após a consulta dos diversos dados recolhidos supramencionados realizei a análise de conteúdo, que se caracterizou por ser “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes

fontes de conteúdos (verbais ou não verbais)” (Silva & Fossá, 2015, p.3). Esta é uma técnica que requer “disciplina, dedicação, paciência e tempo” (Silva & Fossá, 2015, p.3).

No que concerne aos instrumentos utilizados, os registos de observação são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley, ano, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88), sendo que foi através dos mesmo que documentei tudo o que fui observando durante a PPS.

No que concerne aos registos fotográficos, Hoyuelos (2006) afirma que a fotografia “é uma forma de testemunhar e contar eventos extraordinários - para outros colegas e famílias - que a memória pode apagar “(p.201), sendo que estes possibilitaram na grande parte dos casos sustentar alguns dos registos de observação, serviram como forma de registo de algumas atividades realizadas, principalmente durante o projeto desenvolvido com as crianças.

Por fim, mas não menos importante, as entrevistas semiestruturadas que de certo modo se destacam pela importância da informação inerente ao estudo que descrevo. Estas entrevistas possibilitaram compreender de que forma os professores e a educadora perspetivam e tencionam abordar a articulação de conteúdos durante o processo de aprendizagem das crianças. É importante referir, que uma das entrevistas, não foi possível fazer presencialmente, pelo que nas respostas se observa alguma reflexão por parte do professor em questão. A entrevista que foi respondida por mail, trata-se da entrevista do professor de educação física.

Tendo em conta a diversidade de técnicas e instrumentos utilizados, senti a necessidade de organizá-los e analisá-los. Assim, após a recolha dos mesmo, seguiu-se a análise de conteúdo que se dividiu em três fases: **Pré-análise**, **Exploração do material** e por fim, **Tratamento dos resultados e Interpretações**. (Silva & Fossá, 2015, p.5). A fase de pré-análise diz respeito ao momento, em que se lê todo material selecionada, neste caso os registos de observação e as entrevistas já transcritas. (Idem) Já a fase de exploração do material, consiste na construção de árvores categorias onde se categoriza as unidades de registo retiradas do material previamente selecionado. (Idem). Por fim a o tratamento dos resultados e interpretações “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos e todo o material coletado”. (Silva & Fossá, 2015, p.4).

Uma vez que um estudo de caso requer a recolha e tratamento de diferentes dados, procurei neste processo respeitar todos os intervenientes, para o efeito segui a

Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e os 10 princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com criança (Tomás, 2011), de modo a sustentar os princípios que delinee para a presente investigação. Os participantes desta investigação são os diferentes docentes que interagem diariamente com as crianças, sendo estes a educadora de infância, a professora de música e dança e o professor de educação física.

Apesar de no Anexo D estarem presentes todos os princípios éticos tidos em conta, considero importante destacar aqueles que, de alguma forma foram cruciais nesta investigação.

- *Informação às crianças e adultos envolvidos (Princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011)) - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais (Princípios (APEI, 2012));*
- *Respeito pela privacidade e confidencialidade - Consentimento informado envolvidos (Princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011)) - Respeitar as familiares e sua estrutura valorizando a sua competência educativa - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. (Princípios (APEI, 2012))*

### **3.5 Apresentação e discussão dos dados**

A problemática que originou a presente investigação surgiu da constante observação que fui realizando ao longo destas catorze semanas de estágio e dos diálogos que fui desenvolvendo com a equipa educativa. Neste enquadramento, a presente investigação visa (1) descobrir se a articulação de conteúdos acontece, efetivamente, nesta sala de pré-escolar; (2) conhecer as estratégias utilizadas pelos diferentes docentes; e, ainda, (3) compreender o modo como a cooperação entre a equipa docente se processa e quais os seus benefícios para a temática em estudo.

Depois dos dados recolhidos, analisei a informação e, posteriormente, retirei as conclusões inerentes a este estudo. Assim, para a análise dos dados, recorri ao método da análise de conteúdo. Segundo Silva e Fossá (2015), a “análise de conteúdo popularizada por Bardin (1977), caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva. Vergara (2006), afirma que a pesquisa descritiva, atende de forma mais adequada a

intenção de estudos, que pretendem expor as características de determinado fenômeno.” (p.6).

A análise de conteúdo está, assim, dividida em três fases, sendo que, de acordo com Silva e Fossá (2015), apresento, neste momento, a terceira fase, na qual se processa “o tratamento dos resultados, [a] inferência e interpretação” (p.4) dos mesmos. Os dados inerentes a esta investigação encontram-se todos em anexo (Anexo x), organizados e categorizados. Não obstante, esta organização apresenta – (i) tema, (ii) categorias, (iii) subcategorias e (iv) unidades de registo – que facilita a análise dos dados, bem como a respetiva triangulação. De acordo com Yin (1994), a “Triangulação” é um “pensamento lógico para usar fontes múltiplas de provas” (p.112), isto é “o uso de fontes múltiplas de provas nos estudos de caso permite que um investigador se dirija a um alcance histórico mais alargado, assuntos de comportamento e atitudes.” (idem)

De modo a melhor organizar os dados recolhidos, criei duas árvores categoriais, sendo que a primeira surge a partir da análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante, ao professor de educação física e à professora de música e dança. A segunda árvore surge, por sua vez, a partir dos diferentes registos de observação, que fui realizando ao longo deste estágio. Na primeira árvore encontramos quatro categorias que se relacionam mais intimamente com o percurso e a formação dos profissionais, bem como o trabalho de equipa, o processo de planeamento e a abordagem curricular adotada por cada um dos docentes. Neste enquadramento, importa, ainda, referir que, para cada categoria, existem diferentes subcategorias. tais como: experiência, cargos, formação académica, outras formações, reflexão conjunta, relações positivas, trabalho em parceria, vantagens do trabalho para as crianças, articulação de conteúdos, periodicidade, critérios, importância, estratégias, atividades que impossibilitam a articulação de conteúdos, potencialidades e dificuldades. No que concerne à segunda árvore categorial, importa esclarecer que, ao contrário do que acontece com a primeira, esta apenas integra a categoria abordagem, uma vez que contém, somente, os registos da observação que fui realizando sobre as estratégias adotadas pelos docentes na articulação de conteúdos. No que diz respeito às subcategorias, estas são: projetos, estratégias e atividades.

Iniciando agora a análise, começo por referir que irei analisar categoria a categoria, sendo que para esta análise as fontes utilizadas são as entrevistas, os registos de observação e a observação participante. Volto a referir, que a entrevista ao professor

de educação física foi respondida por mail, pelo que, algumas respostas revelam alguma reflexão por parte do mesmo.

No que se relaciona com o tempo de experiência profissional, verifiquei que os três docentes entrevistados exercem funções há pelo menos seis anos, sendo que a educadora é a que tem mais anos de experiência, 22 anos. Todos estão inteiramente dedicados à função docente.

Destaco ainda que, ambos têm uma formação diversificada, como constatei com a professora de música e dança:

*Frequentei a faculdade de belas artes, tirei um mestrado em dança na Alemanha e fiz algumas formações na área da música. (Anexo J – subcategoria formação académica, professora de música e dança).*

Para além disso, todos procuram ter também uma formação contínua.

*Frequentei muitos sábados Pedagógicos do MEM e fiz algumas comunicações, quer em Congressos do MEM, quer em sábados Pedagógicos; (Anexo J – subcategoria outras formações, educadora).*

*Sim, sobretudo na área do futebol; (Anexo J – subcategoria formação académica, professor de educação física).*

*Sim, várias e nas diferentes áreas em que sou formada. (Anexo J – subcategoria outras formações, professora de música e dança).*

Considero que a diversidade de formações e o contacto entre diferentes profissionais - educadora e professores - poderá contribuir e ampliar as possibilidades de articulação de conteúdos. Visto que ambos os docentes referiram que fazem outras formações para além da inicial, remete-nos para o facto de que os três professores investem na sua formação contínua por considerarem relevante para a sua formação profissional. De acordo com Costa (2016) alguns autores definem a formação contínua como algo inerente à profissão do indivíduo, pois o conhecimento dá-se por influências das mudanças que ocorrem no contexto da realidade de cada um, o que requer uma capacitação contínua para habilitar o profissional para conhecer as demandas e habilitar-se para lidar com os avanços e desafios atendendo as necessidades do sistema educacional que está em constantes mudanças (p.22)

Neste sentido, acredito que o facto dos docentes realizarem diversas formações, está possibilitares o aumento do seu leque de conhecimentos, mas não só, para além do aumento, as formações também possibilitam a troca de experiências com outros profissionais.

Relativamente ao trabalho de equipa, esta está diretamente ligada à cooperação entre a mesma e ao modo como a mesma possibilita a articulação de conteúdos, quando questionados acerca da reflexão conjunta, todos os docentes revelaram que esta é muito importante: *Acho que é muito importante, tanto para os profissionais, como para as crianças. (Anexo J – subcategoria reflexão conjunta, professora de música e dança).* E ainda associaram esta importância à individualidade de cada criança e ao seu percurso: *É imperativo que todas as informações recolhidas e associadas a cada caso individual sejam partilhadas, com o intuito de promover estratégias que permitam um desenvolvimento sustentado de cada uma das crianças. (Anexo J – subcategoria reflexão conjunta, professor de educação física).*

Estas afirmações são reveladoras da perceção dos professores sobre a importância da reflexão conjunta ...na educação de infância, uma vez que “a participação dos vários elementos da equipa . . . na reflexão sobre o processo pedagógico e aprendizagem das crianças . . . permite que haja articulação e coerência entre as práticas” (Silva et. al, 2016, p.19). Esta reflexão conjunta é ainda, acompanhada pelas relações positivas entre todos os elementos: *Os diferentes profissionais estão bem organizados, as tarefas e deveres estão bem definidos e a interação é positiva. (Anexo J – subcategoria relações positivas, professor de educação física).*

Considerando, assim, que a reflexão conjunta é importante, a educadora dá também algum destaque ao trabalho em parceria, considerando-o como imprescindível: *É muito importante estes professores estarem a par do que vai sendo desenvolvido nas salas, de modo a que nestas aulas haja um seguimento e não serem aulas isoladas que por vezes podem perder o sentido. (Anexo J – subcategoria trabalho em parceria, educadora).* É importante destacar que, quando afirma “estes professores”, a educadora referia-se ao professor de educação física, à professora de música e dança. Esta é uma evidência da valorização do trabalho em equipa para a promoção da articulação de conteúdos.

É fundamental, então, compreender como a equipa desenvolve este trabalho em parceria. O professor de educação física refere que a parceria entre sala de atividades e as sessões de educação física ocorrem a partir de propostas das crianças: *Nas dinâmicas trabalhadas em sala de aula, os alunos pediram para articular os conteúdos, com as aulas de educação física (Anexo J – subcategoria articulação de conteúdos, professor de educação física).* Ao contrário da educadora que refere que esta articulação em parceria surge através dos adultos: *Partindo do que estamos a desenvolver nas salas, a Rita consegue trazer propostas que vão ao encontro do que se está a trabalhar. (Anexo J – subcategoria articulação de conteúdos, educadora).* Apoiando a educadora de infância, a professora de música e dança refere que o melhor exemplo da articulação existente são os projetos: *o melhor exemplo são os*

*projetos que as crianças vão realizando que acabam por articular diferentes áreas. (Anexo j – subcategoria articulação de conteúdos, professora de música e dança).* De facto, através da observação, constatei que os diversos projetos desenvolvidos pelas crianças são os grandes impulsionadores da articulação de conteúdos. De acordo com Morin (2002, citado por Vasconcelos, 2012), para a realização de projetos “é necessário um «olhar interdisciplinar» face ao real . . . , uma vez que os novos saberes são “transdisciplinares” (Nicolescu, 2000, citado por Vasconcelos, 2012, p.8). Um trabalho de projeto, é segundo Katz e Chard (1989 citados por Vasconcelos, 2012), “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p.10)

Compreende-se, assim, a pertinência da afirmação das duas docentes supramencionadas, uma vez que, a educadora valoriza o facto da professora música e dança propor atividades que vão ao encontro do trabalho que é realizado em sala, dando assim uma continuidade ao trabalho iniciado pela educadora e que por outro lado, a professora de música e dança refere que, muitas das suas propostas vão ao encontro dos projetos das crianças que são desenvolvidos com o apoio da educadora. Deste modo, ambas fazem referência ao trabalho em parceria que procuram realizar, a educadora pela partilha que faz sobre os projetos e a professora música e dança pela adequação que procura fazer com os projetos que iniciados na sala.

Durante esta análise, identifiquei benefícios do trabalho de equipa para as crianças, no entanto quando perguntado aos docentes, estes consideram o trabalho de equipa positivo para as crianças e ainda os mesmo se olham como referência para as mesmas: *Penso que é um fator preponderante para a evolução das crianças e também para a sua participação em sala de aula (Anexo J – subcategoria vantagens do trabalho para as crianças, professor de educação física) ; Acreditamos que qualquer uma de nós é referência para cada uma das crianças (Anexo J – subcategoria vantagens do trabalho para as crianças, educadora).* Isto quer dizer, que os docentes consideram que qualquer um tem poder e legitimidade para apresentar propostas às crianças que as desafiem. Neste sentido, Post e Hohmann (2011) indicam que “é importante recordar que o papel do educador não é exclusivo. Aliás, uma parte da sua função é garantir a continuidade dos cuidados, em vez de limitar as crianças a apenas uma relação de confiança na instituição que frequentam” (p.72) não limitando assim, as crianças apenas à figura da educadora, isto é, quando as crianças necessitam de recorrer a algum adulto, podem fazê-lo com qualquer um dos docentes ou pessoal não docente, com quem contactam diariamente.

Segundo Vasconcelos (2012) planejar implica que os adultos tenham a consciência de que esta ação não é algo “estático”, pelo contrário, o planeamento deve ser algo “dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas” (p.15). Além desta consciência, de acordo com Silva et. al (2016), “planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p.15), partindo desta premissa, destaco a periodicidade das **planificações**, sobre este aspeto verifiquei que as planificações dos três docentes é variável, a educadora refere ainda que para além das planificações semanais, planifica diariamente com o grupo: *Através de planificações semanais e diárias em conjunto com o meu grupo de alunos (Anexo J – subcategoria periodicidade, educadora)*. Já o professor de educação física planifica as suas sessões anualmente, trimestralmente e semanalmente. Por fim, a professora de música e dança planifica tendo em conta os três períodos letivos e as semanas. Dos três docentes, a professora de música e dança foi a única que abordou a planificação como algo que faz com a equipa: *Planifico segundo os períodos letivos, com as educadoras, e semanalmente (Anexo J – subcategoria periodicidade, professora de música e dança)*.

Conhecida a periodicidade das planificações dos três entrevistados, considero que o facto de planificarem semanalmente, possibilita-lhes que estejam mais próximos da realização das propostas uma vez que, as planificações não são estanque, estão constantemente a sofrer alterações, sendo mais fácil adequar as propostas quando estas se realizarem efetivamente. Neste sentido, “planejar, não é assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens” (Silva et. al, 2016, p.15)

Posto isto, fui perguntado aos docentes sobre os critérios das suas planificações, sendo que as respostas foram bastante variadas. A educadora considera que não tem propriamente critérios, pois considera que: *Se seleciono conteúdos, estou à partida a isolar, a espartilhar, a desarticular. Como acredito que o saber se articula de forma integrada, invariavelmente cada planeamento tem com certeza muitos dos conteúdos (Anexo J – subcategoria critérios, educadora)*. Neste sentido, a própria educadora acredita que mesmo não considerando a articulação de conteúdos como um critério, cada planeamento que faz contém vários conteúdos inerentes. No que diz respeito aos professores, ambos têm como foco nos seus critérios as crianças. O professor de educação física dá primazia às idades: *Os critérios estão intimamente relacionados com a fase de desenvolvimento das*

crianças (3-5 anos). (Anexo J – subcategoria critérios, professor de educação física). A professora de música e dança valoriza principalmente os interesses das crianças: *Procuro em muitos dos casos responder aos interesses da educadora das crianças, que em grande parte dos casos estão relacionados com os projetos que vão desenvolvendo (Anexo J– subcategoria critérios, professora música e dança).*

Foi uma das minhas intenções saber se articulação de conteúdos era algo que os três docentes tinham em conta quando elaboravam as suas planificações. Sendo que as respostas variaram um pouco. Tendo em conta o que afirmou anteriormente, a educadora considera que mesmo não pensando em articulação os conteúdos acabam por ser articular: *Não sinto necessidade de estar permanentemente a articular pois eles estão lá (Anexo J – subcategoria articulação de conteúdos, educadora).* No que diz respeito ao professor de educação física, este considera que mesmo dentro da educação física, este está constantemente a articular: *Uma aula de educação física tem, naturalmente, vários conteúdos interligados, seja no mesmo exercício, seja nos diferentes exercícios executados, numa determinada aula (Anexo J – subcategoria articulação de conteúdos, professor de educação física).* Dos três, a professora é a única que refere que procura maioritariamente articular conteúdos nas suas sessões: *Sim, pois considero muito importante esta articulação (Anexo J – subcategoria articulação de conteúdos, professora de música e dança).*

Acerca da forma como a articulação de conteúdos é abordada pelos três docentes, destaco as estratégias e as atividades onde os diferentes intervenientes abordaram a articulação de conteúdos.

Inicialmente, considerei importante verificar qual a importância da articulação de conteúdos para os docentes: *Procuro que seja algo que aconteça constantemente nas minhas aulas, pois considero que é muito significativo para as crianças (Anexo J – subcategoria importância, professora de música e dança); A articulação de conteúdos é indispensável para que se possa desenvolver um trabalho multilateral em termos do crescimento motor das crianças (Anexo J – subcategoria importância, professor de educação física.); Dou muito importância à Área da Formação Pessoal e Social pois é na interação com os outros que as crianças vão contruindo referencias e aprendem a compreender o mundo que as rodeia (Anexo J – subcategoria importância, educadora.).* Assim, os professores consideram que é importante e indispensável a articulação de conteúdos, uma vez que acreditam que a aprendizagem das crianças deve ter um carácter holístico. Não obstante, a educadora dá grande importância à Área da Formação Pessoal, uma vez que a mesma é transversal. Concordando, ainda, com Silva et. al (2016) quando refere que “a área da formação

pessoal e social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância (p.33).

No decorrer da PPS, fui observando diferentes estratégias utilizadas pelos docentes para articularem conteúdos nas suas propostas, grande parte desta articulação aconteceu nas sessões de música e dança, sendo que a parceria entre a professora de música e dança era bastante visível, e foi esta parceria que permitiu que esta articulação acontecesse.

Serve de evidência os desenhos que se encontravam na sala e que a professora de dança utilizou para a sessão de dança: *Durante a sessão de dança a professora, utilizou os desenhos feitos na minha atividade.* (Registo nº7, dia 16 de outubro de 2018). Esta foi a primeira estratégia identificada por mim, no entanto, outras surgiram, como por exemplo na sessão de música a professora utilizou os mesmo desenhos, onde as crianças tinham que tentar adivinhar o que estava desenhado na folha: *Durante esta a atividade a professora de música começou a dizer as respostas das crianças de uma forma ritmada, de modo a que se fosse criando uma canção.* (Registo nº9, dia 18 de outubro de 2018).

No que concerne ao professor de educação física, registei e observei uma única sessão que articulava com conteúdos explorados na sala de atividades: *No caso do exercício da ponte, o professor aproveitou a história inventada criada pelo LS e BG para a realização do mesmo. Uma vez que na história as crianças dizem que as cores se colocavam em posição de ponte.* (Registo nº11, dia 23 de outubro de 2018).

A professora de música e dança refere que: *As principais estratégias que utilizo são a observação, conversas com a educadora sobre o trabalho realizado e muito trabalho de casa (Anexo J – subcategoria estratégias, professora de música e dança).* E são estas estratégias que permitem realizar atividades como as que realizou, nomeadamente atividades onde articulava diferentes conceitos, nem sempre relacionados com a música ou com a dança: *A professora foi sugerindo que eles imaginassem que pintavam com as diferentes partes do corpo, para além disso pediu também que desenhassem com o corpo os desenhos que viam (Registo nº7, dia 16 de outubro de 2018); De seguida começou a aplicar a sua intencionalidade através dos conceitos Perto de ... ou longe de... (Registo nº42, dia 13 de novembro de 2018); Hoje na aula de dança a professora esteve a trabalhar o conceito de tempo.* (Registo nº75, dia 11 de dezembro de 2018).

Relativamente aos projetos, estes tiveram um papel muito importante na articulação de conteúdos, pois foi através deles que observei a articulação de conteúdos existente entre os diferentes docentes, bem como nos conteúdos

explorados/apresentados nos projetos. Por exemplo: *Sabendo que havia um pequeno grupo a desenvolver um projeto sobre formigas a professora de música, na sessão, ensinou uma lengalenga sobre formigas. (Registo nº52, dia 22 de novembro de 2018).* Também a educadora, evidencia e confirma a articulação de conteúdos possibilitada através do trabalho de projeto. *No projeto “Como se pinta a lã” aprendemos a canção doadeira e dobámos um grande fio que contornava todo o grupo. No projeto das formigas depois de usarmos lupas e microscópios, dançámos ao longe e ao perto; (Anexo J – subcategoria estratégias, educadora).*

Posteriormente à análise das estratégias e atividades, questionei os docentes se existiram atividades onde considerassem impossível articular conteúdos, e ambos concordam que não existe essa impossibilidade: *Tendo em conta o número de alunos e os espaços disponíveis, com um pouco de imaginação, é possível organizar diferentes conteúdos, em todas as aulas ; (Anexo J – subcategoria atividades que impossibilitam a articulação de conteúdos, professor de educação física).* Isto quer dizer, todos concordam que a articulação de conteúdos é possível, se assim entenderem, pode estar presente em todos momentos. A professora de música mencionou ainda, que a principal potencialidade é o aumento da curiosidade das crianças, mas que a maior dificuldade é compreender quais as curiosidades das crianças e qual a forma chegar às mesmas e atingir as expectativas das crianças.

Terminada, assim, a análise de todos os dados recolhidos, considero que, de facto, a articulação de conteúdos é algo que acontece constantemente nesta sala de jardim de infância. Sendo que, posso afirmar que grande parte desta articulação acontece devido à colaboração existente entre os diferentes profissionais, que consideram pertinente a sua parceria para a articulação dos conteúdos.

Um aspeto que considero muito importante referir, são os registos e documentação das propostas realizadas pelas crianças, visto que, a primeira vez que me apercebi da articulação de conteúdos, foi quando a professora de música e dança viu os registos das crianças nas paredes e perguntou se os podia utilizar nas sessões de música e dança. Desta forma, a documentação dos registos efetuados pelas crianças, revelou-se muito importante, uma vez que, a documentação “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2012, p.17). Para além disso, durante o desenvolvimento dos projetos, existiram muitas propostas que foram sendo afixadas na sala que possibilitam que os vários docentes tivessem acesso às mesmas, para posteriormente pensarem em

propostas que pudessem articular com os projetos que as crianças estavam a realizar. Esses projetos emergem da “curiosidade das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos” (Silva et al., 2016, p.31), projetos estes que “mobilizam diferentes áreas de conteúdo (Silva et al.,2016, p.31).

A articulação de conteúdos foi ocorrendo em diversas e diferentes situações e que a mesma se fortalece quando os diferentes docentes cooperam entre si e articulam os diferentes saberes. Concordando com Silva et al (2016), quando referem que as aprendizagens das crianças “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (p.31). Sendo que, esta articulação deve partir da colaboração dos adultos que a partir das diferentes áreas de conteúdos, que têm em conta a “observação, planeamento e avaliação do processo educativo” e não consideram as áreas de conteúdos “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al, 2016, p.31).

Em suma, importa referir que, nesta sala, a educadora de infância e os professores mencionados perspetivam e organizam o processo educativo de forma integrada e articulada. Não obstante, torna-se de igual modo, imperativo esclarecer que, estes docentes, usam um conjunto de estratégias, tais como:

o trabalho em parceria entre os diferentes docentes. Durante vários momentos, em conjunto, os docentes partilharam o trabalho que realizaram com as crianças, de modo a encontrarem formas de articular conteúdos, bem como, de modo apoderem dar o seu contributo para o processo educativo das crianças. A utilização dos trabalhos de projeto como ferramenta para articulação de conteúdos, constituiu também uma oportunidade de articular diferentes conteúdos. Uma vez que, estes projetos possibilitaram que as crianças explorassem diversos conteúdos a partir de uma única atividade/situação/tema.

Por fim, e não menos importante, a organização do espaço educativo, também se revelou uma estratégia promotora da articulação de conteúdos, visto que o facto de áreas distintas estarem próximas, possibilitou e promoveu troca de ideias e materiais, originando assim articulação de conteúdos a partir das mesmas.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo” (Álvaro de Campos)

Um sonho que parecia inalcançável, hoje sei que são poucos os sonhos que com esforço e dedicação, não alcanço. Desde muito nova que sonhei com a profissão de educadora de infância, apesar de muitas vezes me tentarem impedir de seguir em frente, com expressões do gênero “a educação de infância não está nada bem em Portugal”, “Olha que vais para o desemprego” entre outras, foi o sonho que me fez continuar, seguir em frente e chegar até esta fase, o fim dos estudos e o início da vida de educadora. Apesar de parecer que ainda ontem tinha iniciado o meu curso, acredito que estes quatro anos e meio, que passaram a correr, foram fundamentais para o futuro que se avizinha. O corpus teórico adquirido, todos os grupos com quem tive a oportunidade de estagiar e todos os profissionais desde educadores a professores que me acompanharam, promoveram aprendizagens e conhecimentos que levo comigo para sempre. Todos estes elementos foram importantes para a minha formação profissional.

De acordo com Bidou (1984, citado por Sarmento, 2009), os educadores de infância são considerados “especialistas do humano”, ou seja, são especialistas que focam o seu trabalho nas pessoas, onde toda a sua atenção está voltada para o outro. A profissão do educador de infância é então, uma profissão relacionada com a prática focada nas interações e relações com o outro, sejam esse outro, crianças, outros profissionais, famílias e a comunidade.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no Anexo I, nº II “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p.5572). Assim, é importante que o educador seja alguém que organize o ambiente educativo de forma a que este promova o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este ambiente deve ser rico em oportunidades e materiais diversificados.

Para além disso, o educador deve adequar os tempos às necessidades das crianças, de modo a que este se torne uma referência. Sendo este ambiente organizado e rico em oportunidades, as aprendizagens e propostas acabam por surgir instintivamente.

Uma vez que este capítulo remete para o desenvolvimento profissional, considero importante referir que:

a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmento, 2009, p.48)

ou seja, a identidade profissional remete-nos para o “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmento, 2009, p. 49). Uma vez que, na educação existem diversos atores a ter em consideração, é importante que quando se remete à identidade profissional é importante pensar na identidade individual, sem esquecer a identidade coletiva. Assumindo que a construção da profissionalidade é provisória (Sarmento, 2009), pois esta remete para a articulação do tempo com as circunstâncias e por isso mesmo assume um carácter permanente. Considero, que uma educadora deve ter a capacidade de “reconstruir significados e acções ao longo da sua trajetória identitária” (Sarmento, 2009, p.50), uma vez que são as diversas alterações no seu percurso, que permitirão olhar para trás e compreender o quão rica é a sua trajetória percorrida. Acredito que olharei sempre para trás e irei reconhecer todas as transformações que ocorreram durante o meu percurso, que hoje podem ser desafios e mais tarde serem conquistas.

Ambos os estágios realizados se caracterizam pelos desafios, inquietações e aprendizagens diárias e sistemáticas, que se revestiram de capital importância para a minha construção profissional. Um aspeto que considero importante referir é que existiu uma grande transversalidade nestes dois contextos onde estive inserida. Ainda que, fossem duas organizações distintas, os seus princípios pedagógicos são idênticos. As duas organizações seguem os princípios do Movimento Escola Moderna, o que é um aspeto primordial para a grande transversalidade existente, uma vez que, ao seguirem o mesmo modelo, é mais fácil identificar aspetos similares às duas instituições. Aspetos como a afetividade, trabalho de equipa e reflexão são fundamentais em ambos os contextos.

Neste sentido, a minha identidade está bastante ligada às aprendizagens que adquiri nestes dois contextos. Sendo que já considerava importantes os aspetos anteriormente referidos, a experiência nas duas organizações foi determinante para consolidar aprendizagens que se foram fundamentais na definição da educadora que quero ser. Ainda que tenha plena consciência de que a minha identidade profissional está e estará sempre em construção, hoje acredito e desejo ser uma educadora que segue os princípios do MEM, que privilegia a afetividade junto das crianças, que trabalha em cooperação, em equipa e que assume a reflexão como a base de todo o seu trabalho.

Agora é altura para parar e pensar: Porquê o MEM? De acordo com Formosinho (2013) “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação.” (p.16), ou seja, um educador que siga um modelo tem fundamentos teóricos que sustentam a sua ação educativa e os ajuda a refletir. O MEM, porque me revejo e identifico com os princípios pedagógicos: (i) A iniciação às práticas democráticas; (ii) A reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) A reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013). Considero primordial que as crianças saibam viver em democracia, em sociedade e respeitem os valores e culturas existentes.

Foram várias as vezes em que referi que a afetividade é a base da minha prática pedagógica. Considero que é um aspeto transversal a qualquer idade, uma vez que qualquer criança necessita, de carinho e proteção. Acredito que são estas relações de proximidade e ricas em afeto que deixa as crianças mais motivadas para as aprendizagens. Uma vez que, ao se sentirem seguras e confiantes com o espaço e os adultos envolventes, as crianças vão se sentir mais predispostas para aprender. Um abraço ou um beijinho são aspetos que valorizo muito na relação com as crianças, pois são estes elementos que em muitos dos casos transmitem a segurança e carinho que as crianças necessitam. É, no entanto, importante referir, que as crianças são todas diferentes, e no caso das crianças menos afetuosas, não devemos insistir com beijos e abraços, mas sim tentar conhecer de que forma é que podemos ser afetuosas com elas.

*Assim que cheguei o Vicente e o Manuel S. correram para mim e abraçaram-me. A Clara sorriu quando me viu e quis logo o meu colo* (Registo de observação PPS I – nº 37 dia 10 de abril de 2018).

Assim, todos os momentos que passei com as crianças foram cruciais para compreender que é uma educadora que baseia a sua ação na afetividade, que quero

ser. Também ser uma figura de referência para qualquer um dos grupos, se revelou importante na medida em que compreendi a importância de sermos alguém de referência.

Relativamente ao trabalho de equipa, verifiquei de imediato em ambos os contextos, grande conexão entre educadora e auxiliar, na relação entre a equipa verifiquei que o trabalho com as crianças era privilegiado, pois ambos os adultos eram considerados referência e não apenas um deles. Foram várias as vezes que as crianças precisaram de recorrer a um dos adultos e elas não hesitavam em pedir auxílio a uma das auxiliares em vez de a educadora. Sendo os adultos as referências para as crianças, o facto de estabelecerem relações positivas e em parceria, irá transmitir essa relação as crianças, que por sua vez também acabaram por criar esse tipo de relações não só com os adultos, mas também entre elas.

*Hoje a auxiliar começou o acolhimento sozinha e quando a educadora chegou sentou-se junto das crianças. colo* (Registo de observação PPS I – nº 15 dia 21 de fevereiro de 2018).

*Ao longo do dia a educadora foi sempre comunicando com a auxiliar tudo que se passava ou iria passar* (Registo de observação PPS II – nº 5 dia 10 de outubro de 2018).

O facto de as auxiliares em muitas situações terem assumido papéis que em muitos casos eu pensei que seriam realizados apenas pelas educadoras e a grande comunicação diária existem em diferentes momentos do dia são duas características fundamentais do isomorfismo pedagógico existente nos dois contextos. O isomorfismo pedagógico desafia-nos “a requerer que a forma como trabalhamos com as crianças na escola (incluindo creche e jardim de infância) seja a mesma que escolhemos para trabalhar em equipa” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.20), o que nos leva a crer que importante que exista “uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadores, auxiliares, e outros), nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam.” (Folque, 2015, p.20). Deve existir então uma planificação conjunta do trabalho a desenvolver com as crianças, de forma a que todos participem distribuindo responsabilidades por todos. É então “importante que . . . os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar”. (Folque, 2015, p.21).

De acordo com Sá-Chaves (2004) a “reflexão é ... um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (Sá-Chaves,2004, p.13), ou seja, olharmos para trás e compreender o que aconteceu, o que correu bem, o que podia ter corrido melhor e de que forma vamos melhorar. Em ambos os contextos, a reflexão fazia parte do meu dia a dia, apesar de apenas refletir de forma escrita no final de cada semana, todos os dias refletia individualmente, com colegas ou os adultos cooperantes acerca de vários acontecimentos diários com as crianças. Considero assim ainda, que a reflexão quando é feita em conjunto acaba por ser mais significativa para ambos os intervenientes, uma vez que a troca de ideias entre várias pessoas sobre o mesmo tema, ajuda a clarificar alguns aspetos e todos acabam por refletir acerca de assuntos que provavelmente nem tinham pensado.

Ainda que, a minha identidade profissional seja caracterizada pelos aspetos anteriormente referidos, que de certo modo acabam por ser as minhas convicções, considero, que ainda muito por descobrir. Pois, estas convicções advêm dos contextos pelos quais passei enquanto estagiária e, uma vez, que nem todos os contextos são iguais, considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer e muitas coisas por descobrir.

Reconheço assim, que o contacto com estes dois contextos me permitiram refletir acerca da educadora que quero ser e a educadora que não quero ser e isto só se tornou possível através da “adesão e/ou confronto com outras identidades sociais” (Sarmiento, 2009, p.49). Assim a educadora que quero ser é: aquela que está junto das crianças, que valoriza os seus interesses e motivações, que lhes proporciona momentos de carinho e afeto e que brinca com as crianças. Quero ainda ser aquela educadora que reflete em conjunto, trabalha em conjunto com todos os adultos e aceita críticas.

*“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.”* (Roberto Shinyashiki). Eu acreditei e o sonho tornou-se realidade!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizada toda a prática da PPS e o presente relatório, é necessário então evidenciar quais as maiores aprendizagens retiradas dos mesmos.

Ainda que, durante todo o meu percurso académico já tivesse tido a oportunidade de contactar com o contexto de jardim de infância, considero que esta foi a minha primeira experiência como educadora, uma vez que me foi dada a oportunidade para agir como tal. Uma das maiores aprendizagens que retiro deste estágio, é que tal como na Creche, todos os momentos passados com as crianças são intencionais, ou seja, toda a minha intervenção deve espelhar intencionalidade pedagógica. Assim, durante a prática fui desenvolvendo uma ação direcionada para uma ação educuidar (Dias, 2012), uma vez que o educar não deve estar separado do cuidar.

No decorrer de toda a PPS tive a possibilidade de observar, registar e refletir. Sendo que, considero estes três aspetos imprescindíveis para a prática de educação de infância, visto que, me permite olhar para as crianças individualmente e em grupo. Para além disso, estes três aspetos permitiram-me ainda acompanhar as diversas alterações que foram acontecendo ao longo do tempo e no final avaliar tudo o percurso realizado pelas crianças. Neste sentido, é importante que o educador seja “alguém que presta atenção ativa à vida dos outros, considerando diversos pontos de vista, e assumindo-se como um auditor ativo, facilitador de comunicação” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 136).

No que diz respeito à reflexão, ainda que considere muito importante os momentos de reflexão individual, considero que os momentos de reflexão conjunta se tornaram fundamentais e cruciais. Uma vez que, sempre que se reflete em conjunto ambas as partes ficavam a ganhar e as aprendizagens são enriquecidas, pois ouvir as críticas de outra pessoa, sejam elas positivas ou negativas, nos faz pensar realmente sobre a nossa prática. Acredito, então, que foram através destes momentos de reflexão conjunta que permitiram que a minha prática profissional fosse melhorando significativamente ao longo do tempo. Concordando com Folque e Bettencourt (2018), acredito que na educação de infância “impõe-se, naturalmente, um trabalho de maturação pessoal e profissional dos que educam, necessariamente apoiado pelo trabalho reflexivo conjunto, entre profissionais” (p.137).

Durante o período de estágio, tive a oportunidade de conhecer de facto o grupo, acompanhá-lo e desenvolver práticas educativas que fossem de encontro às suas necessidades e interesses. Neste sentido, pude elaborar um conjunto de ações pedagógicas que fossem ao encontro daquilo que eram as características do grupo. Procurei assim, respeitar a individualidade de cada um, uma vez que “o educador assume-se como agente promotor dos direitos do homem” (Folque e Bettencourt, 2018,

p.136), e as crianças têm direitos tal como qualquer ser humano. Para além disso, ainda que grande parte “das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva, 2016, p.8).

Gostava, ainda, de destacar outro aspeto que considero fundamental para a minha prática profissional, sendo ele a relação que estabeleci tanto com a equipa educativa, como com as famílias. Tanto com a educadora cooperante, como a auxiliar consegui estabelecer uma relação de proximidade, respeito e cooperação. Sinto que trabalhamos durante o estágio em parceria e que fui vista como um elemento importante a ter em conta para toda a equipa. Por outro lado, também com as famílias, ainda que não sendo o mesmo tipo de relação, sinto que ao longo de todo o estágio esta relação de proximidade foi aumentando e no final do estágio tanto eu como as famílias sentíamos confiança para falar dos assuntos relacionados com as crianças. Assim, considero necessário “que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadores, auxiliares e outros), nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.121).

Por fim, e não menos importante, relativamente a este relatório de investigação, **À descoberta da articulação de conteúdos numa sala de jardim de infância**, considero importante referir que este se revelou como algo fundamental para a construção da minha profissionalidade, uma vez que é um tema no qual eu nunca tinha pensado ou refletido sobre o mesmo. Depois desta investigação, considero que a articulação de conteúdos é fundamental, no que diz respeito à educação de infância, uma vez que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, 2016, p.10). Sendo que a aprendizagem das crianças assume “uma configuração holística” (Silva, 2016, p.10).

Em jeito de conclusão, terminado assim o meu percurso académico, considero que seja em creche ou jardim de infância, a criança deve ser vista como sujeito ativo. Neste sentido, as crianças devem ter um papel ativo durante todo o seu percurso escolar, sendo que

esse papel ativo da criança decorre . . . dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos direitos da Criança (1989), a saber:

o direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. (Silva, 2016, p.9)

Esta é a educadora que eu ser, uma educadora que reconhece o papel ativo da criança e a vê como uma cidadã de direitos.

## REFERÊNCIAS

- Alonso, L. & Felício, H. (2016). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 57(42), 13-37
- APEI. (2012). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado a 10 de maio de 2018, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bonato, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M.(2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Consultado em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>
- Canário, R (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº24.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132–138.
- Castro, F. (2018). *Estratégias promotoras do envolvimento parental em contexto de creche e jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2573/1/TESE%20FINAL.pdf>

- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro- Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Correia, M. C. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar enfermagem*, v. 13, nº2, 30-36
- Costa, A. (2016). *A formação continuada de docentes. contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências , Lisboa). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRAD O.pdf>
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim--de--infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar\\_Daniela%20Dias.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf)
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. *CIES e- Working Paper nº60/2009*
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M (2015, 8 de julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, pp. 13-34.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento escola moderna. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.) *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. (pp.113-138). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação da infância*. (pp. 9-22). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2017). A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. In Alves, J. & Machado, J. (Orgs.). *Mérito e justiça – investigação e intervenção em educação*. (pp.81-99)
- Gaspar, D. (2010). Avaliação das crianças na educação pré--escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação. Braga: Universidade do Minho.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado *et al* (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida*.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Marcelino, D. (2018). *A integração curricular nas primeiras idades*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de educação, Santarém). Consultada em [https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2272/1/A-integra%C3%A7%C3%A3o-curricular-nas-primeiras-idades\\_DeniseSousaM.pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2272/1/A-integra%C3%A7%C3%A3o-curricular-nas-primeiras-idades_DeniseSousaM.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed, pp. 141–160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp.47-60). CNE: Lisboa.
- Portugal, G. (2012) Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS
- Portugal, G. (2012a). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M. . Cardona & C. . Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicosoma.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 25–29.
- Raposo, J. (2013). *Integração curricular na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores Departamento de Ciências da educação, Ponta Delgada). Consultada em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2302/1/DissertMestradoJoanaMargaridaMeloRaposo2013.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint – Exupéry, A. (2009). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitativas Revista Eletrônica*, (16)1, 1-14.
- Silva, L. I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2012). (Coord.), Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vergara, S. C. (2005) Método de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Documentos Consultados:

- Projeto Educativo de Estabelecimento.
- Projeto Curricular de Sala.