



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para
a reconstrução da relação pedagógica**

**Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Marta de Fátima Ferreira Pinto Esparteiro
Julho de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para
a reconstrução da relação pedagógica**

**Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da Professora Elisabete Gomes

**Marta de Fátima Ferreira Pinto Esparteiro
Julho de 2014**

Agradecimentos

À minha família, em particular à minha mãe, por todo o apoio, carinho e orgulho demonstrado em todos os sucessos e vitórias.

Ao Ricardo, por todo o amor, disponibilidade e compreensão, por me ter ouvido nos momentos felizes e menos felizes.

À Professora Elisabete Gomes por toda a disponibilidade, apoio e conselhos que me ajudaram a evoluir durante toda a minha PPS.

À minha colega Andreia Vilaça que me acompanhou durante toda a PPS, em Creche e JI, pelo apoio, conselhos e amizade.

À Catarina Almeida por todos os conselhos, apoio incondicional em todos os momentos e principalmente, pela amizade.

A todos os Professores que se cruzaram comigo durante o meu percurso formativo e que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

Às equipas educativas de onde realizei as PPS, em especial às Educadoras Cooperantes que tão bem me acolheram e com quem tanto aprendi.

Um agradecimento especial a todas as crianças com quem tive o prazer de me cruzar, aprender e viver experiências fantásticas e inesquecíveis.

Siglas

JI	Jardim-de-Infância
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Projeto Curricular
PCI	Projeto Curricular Integrado
PE	Projeto Educativo
PEES	Projeto Educativo de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada

Resumo

Este relatório, intitulado de *A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica*, surge como o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é o fruto da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos dois contextos da Educação de Infância: Creche e Jardim-de-Infância. Este tem como objetivo a reflexão crítica e fundamentada da minha intervenção tal como das intenções delineadas e a sua concretização.

Neste sentido, será realizada a caracterização para a ação, na qual irei abordar uma análise reflexiva do contexto socioeducativo em ambos os contextos de intervenção e a análise reflexiva da intervenção, na qual serão identificadas e fundamentadas as intenções para a ação pedagógica e realizada a análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida.

Este relatório aborda ainda a problemática que deu origem ao título do mesmo, centrando-se na perspetiva das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância, encarando-as enquanto seres competentes e participantes no mundo que as rodeia.

A intervenção em contexto de Creche decorreu durante o mês de janeiro, numa instituição pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, numa sala com crianças dos 24-36 meses. No contexto de JI, esta teve início no mês de fevereiro e terminou no mês de maio. Decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, numa sala com crianças com 4-5 anos de idade.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Educador de Infância; Criança; Relação Pedagógica.

Abstract

This dissertation, entitled *Children's perspectives of the role of the preschool teacher as a source for the reconstruction of the pedagogical relationship*, is the culmination of a Master's Degree in Preschool Education and the result of the supervised professional practice undertaken in the two contexts of preschool education: the crèche and the nursery. The aim of this study is to make a critical and well-founded reflection upon my intervention, the intentions set out and the realisation thereof.

To this end, the framework of the action will be characterised through a reflective analysis of the socio-educational context in the two areas of intervention and a reflective analysis of the intervention itself, in which the aims of the pedagogical action will be identified and explained, with a reflective analysis of the pedagogical action carried out.

This dissertation also explores the issue that gave rise to its title, focusing on children's perspectives of the role of the preschool teacher, viewing the child as a competent human being who engages in the world around him.

The intervention in the context of the crèche was undertaken during the month of January at an institution belonging to the Santa Casa da Misericórdia of Lisbon, in a class of children aged between 24 and 36 months. The intervention in the context of the nursery was undertaken from the beginning of February until May at a private charitable institution, in a class of children between four and five years of age.

Keywords: Preschool Education; Preschool Teacher; Child; Pedagogical Relationship.

Índice geral

Agradecimentos	i
Siglas	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice geral	v
Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vi
Índice de anexos	vi
Introdução	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	4
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições	4
1.2. Contextos socioeducativos	4
1.3. Equipas educativas	6
1.4. Famílias das crianças	7
1.5. Grupos de crianças	9
1.6. Organização do tempo e do espaço na sala de atividades	10
2. Análise reflexiva da intervenção	12
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	13
2.2. Análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida	19
3. Identificação da problemática	32
3.1. Contextualização	32
3.2. O perfil específico do desempenho do educador de infância	34
3.3. A voz das crianças: a visão das crianças da sala dos 4-5 anos acerca do papel do educador de infância	36
3.4. Reconstrução da relação pedagógica: a qualidade da relação pedagógica e a aprendizagem	43
4. Considerações finais	46
Referências bibliográficas	51

Índice de Figuras

Figura 1 – Crianças a pintarem com canetas de feltro.	20
Figura 2 – Caixa dos cartões ilustrativos.	20
Figura 3 – Área da leitura.	20
Figura 4 – Produções das crianças afixadas na parede da sala.	20
Figura 5 – Registo realizado por um pequeno grupo de crianças afixado na parede da sala.	21
Figura 6 – Tabela do planeamento do projeto afixada na parede da sala.	21
Figura 7 – Tabela da formação de pequenos grupos do projeto.	21
Figura 8 – Desenho da Li. – 5 anos	40
Figura 9 – Desenho da Ma. – 5 anos	40
Figura 10 – Desenho do D. – 4 anos	41
Figura 11 – Desenho da Le. – 4 anos	41

Índice de Quadros

Quadro 1 – Respostas das crianças relativamente à pergunta “O que fazem as professoras?”.	39
---	----

Índice de Anexos (no CD-ROM)

Anexo 1 – Constituição das valências a que a instituição dá resposta.	55
Anexo 2 – Equipa educativa da instituição.	56
Anexo 3 – Equipa educativa da instituição Fundação D.P.I.V.	57
Anexo 4 – Naturalidade das famílias das crianças da sala dos 24-36 meses (Creche)	59
Anexo 5 – Situação de emprego/desemprego das famílias das crianças da sala dos 24-36 (Creche)	60
Anexo 6 – Caracterização das famílias das crianças da sala dos 4-5 anos (J.I.)	61
Anexo 7 – Características do grupo da sala dos 24-36 meses, por áreas de desenvolvimento.	62

Anexo 8 – Características do grupo da sala dos 4-5 anos, por áreas de desenvolvimento.	64
Anexo 9 – Descrição das áreas de atividades e respetivos materiais, da sala dos 24-36 meses e planta da sala.	66
Anexo 10 – Descrição das áreas de atividades e respetivos materiais, da sala dos 4-5 anos e planta da sala.	68
Anexo 11 – Rotina na creche e no JI.	70
Anexo 12 – Carta de apresentação às famílias do contexto de creche.	74
Anexo 13 – Carta de despedida às famílias do contexto de creche.	75
Anexo 14 – Comunicado às famílias do contexto de creche para pedir a sua colaboração para a introdução da nova área de atividades da sala – (área da leitura).	76
Anexo 15 – Carta de apresentação às famílias do contexto de JI.	77
Anexo 16 – Carta de despedida às famílias do contexto de JI	78
Anexo 17 – Comunicado às famílias com o objetivo de pedir a sua colaboração no âmbito do projeto “para onde vão os foguetões?”	79
Anexo 18 – Desenhos das crianças relativos à investigação.	80
Anexo 19 – Portfólio de Creche.	100
Anexo 20 – Portfólio de JI.	259

Introdução

Este relatório tem como objetivo a análise, reflexão e fundamentação da minha Prática Profissional Supervisionada nos contextos Creche e JI e surge como o finalizar do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No que respeita à prática em Creche, esta decorreu durante o mês de janeiro, numa instituição pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, numa sala com crianças dos 24-36 meses. Relativamente ao contexto de JI, a prática teve início no mês de fevereiro e terminou no mês de maio. Decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social em Lisboa, numa sala com crianças com 4-5 anos de idade.

A grande questão que surgiu durante a minha intervenção tanto em contexto de Creche como em contexto de JI vai ao encontro da minha perspetiva acerca da criança e do papel que esta assume enquanto ser competente e participante no mundo que a rodeia. Assim, opondo-me às tradicionais perceções sobre a infância, em que a criança é vista como “ser que não fala, postulando sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saber e raciocínio abstracto, papel em branco (...)” (Pinazza & Kishimoto (s/d), citado em Oliveira-Formosinho, 2011, p.7), pretendo desenvolver uma perspetiva que valorize a voz das crianças e as suas perceções, encarando a criança como um ser competente, que necessita do apoio e orientação do adulto, tal como dos seus cuidados especiais, para crescer e desfrutar de um bom desenvolvimento. Tal como referem Pinazza e Kishimoto (citado em Oliveira-Formosinho, 2011), “A possibilidade de considerar as suas perceções sobre os seus processos de vida e seus contextos particulares de desenvolvimento e aprendizagens, (...) faz da criança um importante sujeito nas investigações relativas às questões da infância, em especial, da educação infantil.” (p.7).

Desta forma, esta noção fez despontar a problemática mais significativa da PPS, o que originou o início desta investigação e conseqüentemente, o tema deste relatório. Neste sentido, realizei esta investigação com o principal objetivo de escutar as vozes das crianças para conhecer as suas interpretações acerca dos papéis que as/os educadoras/es de infância desempenham e assim poder ajustar a minha intervenção e ampliar o papel que as crianças atribuem à educadora. Pretendo então demonstrar que “as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos

educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica.” (Lino, 2011, p. 57)

Esta investigação aborda uma metodologia qualitativa na medida em que visa utilizar métodos que criem dados descritivos que permitiram observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. A metodologia qualitativa, contrariamente à metodologia quantitativa, não é baseada em hipóteses e é direccionada ao longo do seu desenvolvimento. Segundo Neves (1996), desta metodologia “faz parte a obtenção de dados descritivos mediante o contacto direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.” (p. 1).

Como estagiária e futura profissional da área da educação, considero fundamental cumprir os princípios éticos e deontológicos, aquando da investigação com crianças, tendo em consideração a criança enquanto “agente social, competente; como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir; capaz de discursar acerca da sua acção e de a representar de diferentes formas (as linguagens múltiplas das crianças)” (Tomás & Fernandes, 2011, p. 2-3). Neste sentido, as minhas considerações vão ao encontro do que defendem Tomás e Fernandes (2011):

(...) assistimos à defesa da criança como actor social também nos processos de pesquisa que lhes dizem respeito e, portanto, como um sujeito portador de direitos, o que implica necessariamente, por um lado, o reconhecimento da sua capacidade de influenciar o processo investigativo e, por outro, a exigência de desenvolver relações de investigação que acaulem princípios éticos e metodológicos que promovam e garantam os seus direitos. (p. 6).

Assim, ao longo de toda a intervenção, tive em consideração os princípios éticos propostos por Alderson e Morrow, (2004):

O *consentimento informado/ assentimento*, na medida em que pedi a autorização à instituição, educadora cooperante e crianças para fotografar o espaço e/ou as crianças explicando o fim a que se destinavam;

A *privacidade e confidencialidade* dos dados da instituição, equipa educativa, famílias e crianças, utilizando siglas para representar os seus nomes;

E, por fim, a *divulgação e disseminação dos resultados*, na medida em que todos os trabalhos realizados pelas crianças foram expostos nas paredes e/ou porta da

sala com o objetivo de as famílias das crianças e a restante comunidade educativa pudessem ter acesso ao trabalho desenvolvido.

No que concerne ao roteiro do trabalho, este organiza-se em quatro capítulos. O primeiro corresponde à caracterização para a ação, na qual irá ser abordada uma análise reflexiva do contexto socioeducativo em ambos os contextos de intervenção – Creche e J.I. Como tal, irá ser realizada a caracterização do meio onde estão inseridas as instituições, dos contextos socioeducativos, das equipas educativas, das famílias das crianças e dos grupos de crianças.

O segundo capítulo corresponde à análise reflexiva da intervenção e encontra-se dividida em dois subcapítulos – identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e análise reflexiva da ação pedagógica. No primeiro subcapítulo irei identificar, fundamentando, as intenções por mim delineadas previamente à minha ação pedagógica e no segundo subcapítulo irei refletir e perceber se as intenções delineadas foram realmente atingidas.

O terceiro capítulo diz respeito à identificação da problemática. Este está dividido em quatro subcapítulos – contextualização, o perfil específico do desempenho do/a educador/a de infância, a “voz” das crianças: a visão das crianças da sala dos 4-5 anos acerca do papel do/a educador/a de infância e, por fim, a reconstrução da relação pedagógica: a qualidade da relação pedagógica e a aprendizagem. No primeiro subcapítulo irei justificar a escolha do tema da investigação e estabelecer a relação do mesmo com a prática, no segundo subcapítulo irei realizar uma análise fundamentada do perfil específico do desempenho do/a educador/a de infância, no terceiro subcapítulo irei apresentar os resultados da investigação realizada tal como a sua fundamentação teórica e, por fim, no último subcapítulo irei refletir acerca do estilo de interação do adulto e a forma como este fator influencia a aprendizagem da criança, contribuindo assim para uma relação pedagógica de qualidade.

Por fim, o último capítulo é respetivo às considerações finais. Neste irei caracterizar o impacto da minha intervenção em geral e refletir acerca de como é que esta PPS contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

Neste capítulo constam a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, das equipas educativas, das famílias das crianças e dos grupos de crianças das instituições de Creche e Jardim-de-Infância onde desenvolvi a minha PPS, tal como uma análise reflexiva sobre as intenções educativas e organização do tempo e do espaço. Acredito que, tal como refere Freire, “procurar conhecer a realidade em que vivem os nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõem: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.” (1997, citado em Monteiro, 2005, p. 139).

1.1. Meio onde estão inseridas as instituições

Os estabelecimentos onde realizei PPS, tanto em contexto de Creche como em JI encontram-se no centro da cidade de Lisboa, numa zona considerada como sendo um bairro histórico. Esta é uma zona turística, sendo uma das sete colinas de Lisboa. Dispõe de uma grande acessibilidade e acesso a transportes (entre eles o emblemático elétrico 28), tal como uma grande diversidade de comércio tradicional. Através da observação participante e de conversas informais com a educadora cooperante, pude perceber que a maioria das famílias utilizam meios de transporte para levarem as crianças à instituição ou, devido a serem moradores locais, deslocam-se a pé. Também, o comércio local permite desenvolver um trabalho em parceria com a comunidade, envolvendo-a em atividades e/ou projetos dentro e fora da sala.

1.2. Contextos socioeducativos

A instituição onde realizei a PPS em contexto de Creche pertence à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e tem como área de influência três freguesias da grande área metropolitana de Lisboa. Esta dá resposta social às valências de Creche, Jardim-de-Infância e Animação Socio-Educativa Cultural e Desportiva. (consultar anexo 1, p.55)

De acordo com a análise dos dados dos seus documentos estruturantes (PE e PEES), os três princípios orientadores a que este se propõe dar resposta correspondem a combater a exclusão social, prevenir situações de desigualdade social e promover o desenvolvimento pessoal. No que diz respeito ao espaço físico, a instituição encontra-se

num piso térreo e dispõe de 6 salas de atividades destinadas às crianças das diferentes valências, uma receção, 3 gabinetes (atendimento às famílias, reuniões de equipa/descanso do pessoal e direção), 7 instalações sanitárias e uma cozinha com despensa. O exterior dispõe de material de recreio, cercado por um gradeamento com acesso direto à rua através de um portão.

No que respeita ao centro de estágio onde decorreu a minha PPS em contexto de JI, segundo a análise dos dados dos seus documentos orientadores (PC, PAA e PE), este pertence a uma Fundação, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social e desenvolve, no âmbito da ação educativa, atividades para as respostas sociais de Creche e JI.

No que respeita aos princípios, a Fundação, na sua ação educativa, valoriza uma “formação integral e uma construção progressiva da personalidade da criança, como ser livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projeto de vida, numa perspetiva de respeito e desenvolvimento dos valores humanos.” (PE, 2012, p. 13). Neste sentido, foram delineados os seguintes valores: solidariedade e justiça, liberdade e responsabilidade, respeito pelos outros numa dimensão de multiculturalidade, inclusão social, coragem, capacidade de tomar decisões e originalidade pessoal apoiada numa atitude crítica e criativa.

Esta instituição foi a primeira casa da Fundação que abriu com uma sala de berçário. A Casa está instalada num edifício que pertence à Fundação, sendo este constituído por dois andares: rés-do-chão e 1º andar. Estas instalações dispõem de um recreio descoberto e coberto, uma zona de relvado artificial e um jardim. No rés-do-chão existem 6 salas de atividades (quatro de creche, sendo uma de berçário, e duas de JI), duas casas de banho para as crianças, uma casa de arrumes, uma cozinha, duas casas de banho para adultos, um gabinete da Diretora e da Técnica de Serviço Social, uma sala de reuniões, uma sala de descanso, um refeitório e uma salinha de arrumes de carrinhos de bebé. No 1º andar, existe uma sala de atividades (JI) e uma casa de banho para as crianças.

1.3. Equipas educativas

O trabalho de equipa deve resultar num clima de cooperação e entreaajuda baseado numa comunicação eficaz com o objetivo de “aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja (...) consistente com os seus objetivos e crenças na área da educação (...).” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129).

Na sala onde realizei a minha intervenção em contexto de creche, a equipa educativa é composta por uma educadora de infância e dois auxiliares de ação educativa (consultar anexo 2, p. 56). Por motivos de saúde, desde a segunda semana da minha intervenção a educadora cooperante não pode estar presente, contámos também com a presença de uma educadora de infância a exercer funções de auxiliar de ação educativa na instituição.

No que respeita à equipa educativa da sala onde realizei a PPS em JI, esta é formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Contudo, também o Professor de Educação Física e as Professoras de Música (atividades extra curriculares) realizam sessões com o grupo de crianças, uma vez por semana (consultar anexo 3, p. 57).

No contexto de creche, com o objetivo de trocarem ideias e discutirem aspetos relevantes acerca da instituição e das crianças, são realizadas reuniões intercalares com toda a equipa educativa, trimestralmente. Nestas reuniões a equipa aproveita para disfrutarem também de momentos de convívio. Também, durante o momento da sesta, a equipa educativa da sala reúne-se de forma a realizarem o planeamento diário e semanal das atividades.

Na valência de JI, as educadoras dispunham de uma “hora de programação” durante o seu horário laboral. Assim, por vezes, eram realizadas reuniões entre as educadoras e diretora do estabelecimento, no sentido de serem debatidos assuntos relativos às crianças e instituição. Também é neste momento que as educadoras realizam o planeamento semanal das atividades. Tal como na valência de Creche, com alguma periodicidade, existem reuniões intercalares com toda a equipa educativa, nas quais existem também de momentos de convívio.

1.4. Famílias das crianças

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

(Art. 2º, Dec-Lei n 5/97, 10 de Fevereiro)

Segundo a análise dos documentos orientadores, a educadora refere a notória heterogeneidade relativamente à naturalidade das famílias das crianças (consultar anexo 4, p. 59). Em conversa com a educadora, percebi que esta pretende que este aspeto seja visível em propostas das famílias na sua participação na sala ao longo do ano letivo, com o propósito de enriquecer o trabalho desenvolvido. Também, a educadora pretende que esta heterogeneidade seja tomada em consideração no trabalho a desenvolver na sala (aspetos relacionados com a alimentação, hábitos do quotidiano, possibilidade de assinalar algumas festividades de origem cultural).

Outra realidade das famílias deste grupo de crianças é o facto de existirem algumas situações de desemprego (consultar anexo 5, p. 60). No entanto, três das mães desempregadas encontram-se a frequentar um curso¹. Verifica-se no PEES que não foram disponibilizados alguns dados em relação à situação profissional dos pais uma vez que, segundo a educadora, estes não estão presentes na educação dos filhos e as mães desconhecem a sua situação profissional.

Neste contexto, através da observação participante, pude perceber que existe uma *grande valorização das famílias* por parte da equipa educativa e de toda a instituição. Para além das conversas informais na chegada e saída, estas são convidadas a participar em atividades, a colaborar no trabalho de sala e, devido ao período de adaptação dos seus filhos, são postas à vontade para estarem presentes na sala durante o primeiro momento da manhã. Neste sentido, “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar (...)” (Dewey, 1897, citado em Hohmann & Weikart, 2011, p. 99).

¹ Uma mãe frequenta um curso superior, uma está a tirar um curso de Português para estrangeiros e outra frequenta um curso técnico profissional.

“Todos os dias de manhã a J (2 anos) chorava quando chegava à sala. Vinha ao colo da sua mãe. Quanto mais tentávamos chamá-la, mais ela chorava. Então, a auxiliar convidava a mãe a sentar-se um bocadinho durante o momento do tapete. A J. ficava ao colo da mãe até se acalmar. Hoje, a mãe chegou com a J. ao colo, sentou-se e, durante o momento do tapete, a J. veio ter connosco ao tapete, de livre vontade.” (Nota de campo, 20 de janeiro de 2014)

No que respeita às famílias das crianças da sala de JI (consultar anexo 6, p. 61), segundo a análise dos dados dos documentos orientadores, no que se refere ao tipo de família, existe um maior número de famílias nucleares (16 famílias) relativamente ao número de famílias monoparentais (7 famílias).

Respetivamente às habilitações literárias das mães verifica-se que a maioria das mesmas dispõe de um curso de ensino superior e as restantes têm entre os níveis de 1º ciclo e ensino secundário. Existe ainda um caso com nível de doutoramento e quatro casos cujas informações são desconhecidas. Quanto às habilitações literárias dos pais, verifica-se que a maioria dos mesmos dispõe de um curso de ensino superior e os restantes têm entre os níveis de 3º ciclo e ensino secundário. Existem ainda dois casos com nível de doutoramento e dois casos cujas informações são desconhecidas. Estas informações são relevantes para o trabalho a desenvolver na sala pois, dependendo das áreas de formação e interesses das mães e pais das crianças, poderão surgir atividades e visitas à sala para todo o grupo.

No contexto de JI, para além das conversas informais realizadas entre a equipa educativa e as famílias acerca de cada criança, no âmbito do projeto curricular da instituição intitulado de “Era uma vez...”, com o objetivo de serem proporcionadas oportunidades de contacto com os livros para que estes se tornem um objeto do dia-a-dia, atraindo a criança para o seu manuseamento e pela emoção das histórias, as famílias são convidadas a irem à sala contar uma história para todo o grupo, envolvendo-as assim no trabalho de sala. Também, são criados momentos lúdicos em datas festivas, de modo a que as famílias disfrutem de momentos de diversão com as crianças, com o objetivo de criar “um clima apoiante do envolvimento familiar (...) caracterizado pela (...) autenticidade dos adultos e por um comprometimento com a brincadeira das crianças – brincadeira essa que é apoiada na família.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104)

1.5. Grupos de crianças

Tendo em conta a análise dos documentos orientadores, o grupo de crianças da valência de creche é constituído por quinze elementos, 7 do género masculino e 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. Este é um grupo heterogéneo no que diz respeito ao percurso realizado até à entrada na Creche.² Relativamente às características do grupo (consultar anexo 7, p. 62), podemos considerá-lo bastante heterogéneo, quer no que respeita aos conhecimentos existentes e às vivências anteriores das crianças (diferentes níveis de desenvolvimento, diferentes níveis no domínio do português, diferentes níveis relativamente aos hábitos alimentares e de sono), quer em relação às características sociais das mesmas. Apesar de todas as crianças serem de nacionalidade Portuguesa, quatro não têm o Português como língua materna, sendo que três destas nunca contactaram anteriormente com esta língua³. O primeiro contacto com o Português foi então na entrada para a Creche.

Relativamente ao grupo de crianças da valência de JI (consultar anexo 8, p. 64), segundo a análise dos documentos orientadores, este é constituído por 22 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Todas as crianças são nascidas no ano de 2009. A maioria das crianças deste grupo transitou com a educadora, sendo que 5 crianças são novas no grupo.

Na sua maioria, estas apreciam realizar atividades propostas mas, por vezes, é necessário suscitar-lhes o interesse e estimulá-las a novas descobertas. Relativamente à autonomia, de um modo geral, aparentam ser crianças autónomas, tendo mais dificuldades em alimentarem-se sozinhas, sendo ainda necessária a ajuda do adulto nesta tarefa. Respetivamente à linguagem são crianças que se expressam com facilidade, relatando situações de vida e factos, articulando as palavras, na maioria das vezes, corretamente. Existe apenas uma criança que apresenta dificuldades a este nível, embora já tenha apresentado sinais de progressão.

²Quatro crianças andaram no berçário em 2011/2012, três crianças estiveram na sala de um ano em 2012/2013, cinco crianças não estavam integradas em nenhum estabelecimento, duas crianças frequentaram outros estabelecimentos Santa Casa e uma criança teve com uma ama particular.

³ Língua materna das crianças da sala dos 24-36 meses: Português – 12 crianças; Romeno – 1 criança; Brasileiro – 1 criança; Indiano – 2 crianças.

1.6. Organização do tempo e do espaço na sala de atividades

As salas de atividades, tanto em Creche como em J.I., estão organizadas por áreas de atividades. A sala de Creche dispõe de 5 áreas (consultar anexo 9, p. 66), sendo elas a área do faz de conta, a área da garagem e dos jogos de construções, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica e a área da exploração dos sons. A sala de J.I. conta com oito áreas de atividades (consultar anexo 10, p. 68), sendo elas a área da casa, a área da garagem e das construções, a área dos jogos de mesa, a área do desenho e modelagem, a área das bonecas, a área do computador, a área dos animais e a área da biblioteca. Em ambas as salas todos os materiais estão dispostos ao alcance das crianças para que estas possam recorrer à utilização dos mesmos sempre que quiserem sem necessitarem do auxílio do/a educador/a, proporcionado assim a autonomia e independência da criança.

Considero que a organização da sala em diferentes áreas é uma boa estratégia de o/a educador/a propor atividades e, principalmente, de a criança escolher o que quer realizar. Desta forma, a criança poderá circular pela sala de uma forma organizada, sabendo para onde quer ir quais as funções a desempenhar em determinada área, estabelecendo relações de pares com as crianças que se encontram na mesma. Tal como refere Martins (2013), considero que “uma sala de jardim de infância, tal como outros contextos, precisa de algumas regras para um bom funcionamento nos vários momentos do dia e para uma boa gestão do espaço e do grupo.” (p. 50). Nesta perspetiva, a organização e utilização do espaço expressam as intenções educativas e a dinâmica do grupo e deverão ser analisadas e avaliadas pelo educador, acerca da finalidade e utilidade dos materiais de modo a fundamentar as razões dessa mesma organização (ME, 1997, p.37).

Na sala do contexto de Creche existe também uma parede com armários onde são guardados vários materiais da sala como cartolinas e materiais de desperdício. Na parte mais baixa dos armários, acessível às crianças, é onde estas guardam as suas roupas na hora da sesta, as mudas de roupa e as fraldas. Nas paredes da sala estão expostas algumas produções das crianças tal como trabalhos coletivos. Existe também, perto da entrada, a grelha de planificação semanal da educadora e alguns registos de

aquisições ou comentários das crianças. Na sala do contexto de JI existe um conjunto de instrumentos reguladores que são utilizados diariamente pelas crianças – limitação de elementos por área de atividade, marcação do dia da semana e meteorologia e marcação de presenças. Nesta sala estão também expostas nas paredes algumas produções das crianças tal como trabalhos coletivos. Contudo, esta é uma sala bastante pequena e com pouco espaço para estas exposições. Assim, sempre que se pretende expor um novo trabalho é necessário realizar constantes trocas nos trabalhos afixados. A escolha dos trabalhos a afixar é da responsabilidade da educadora, não tendo as crianças oportunidade de decisão neste aspeto. Existe também, na porta da sala, a grelha de planificação semanal, informações e registos das atividades, feitos pela educadora. Tal como refere Niza (2013), “O ambiente da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura (...).” (p.151).

A rotina, tanto em contexto de creche como em contexto de JI, é constituída por vários momentos temporais (consultar anexo 11, p. 70) sendo eles flexíveis, sem rigidez de forma a que resulte um ambiente agradável, sem causar *stress* e ansiedade tanto aos adultos como às crianças. Assim, a existência de rotinas é fundamental pois estas permitem que a criança se situe no tempo, reconheça o conceito de tempo, conheça a sequência dos acontecimentos, organize esses acontecimentos no seu dia-a-dia e, conseqüentemente, se torne cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013),

a criança sabe o que espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que pode fazê-lo noutra momento... Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; entre elas, é também o conhecimento do antes, do depois e do agora. (p.87,88).

Do ponto de vista do adulto, as rotinas permitem um ambiente ordenado no qual este pode observar as crianças em ação, recolher material de observação que utilizará para futuras planificações e contribui também para um melhor trabalho em equipa

devido à organização de todos os momentos. A organização do tempo em rotinas permite uma maior oportunidade para todas as crianças e cada uma delas em particular traduzindo-se num melhor atendimento por parte do adulto. Esta proporciona condições estruturais para a criança ser independente, autónoma e ativa, facilitando assim ao educador, uma utilização cooperativa do poder. (Oliveira-Formosinho, 2013)

Contudo, em ambos os contextos, as crianças não dispõem de um papel ativo na organização do tempo e do espaço, não tendo poder de decisão e participação nestes aspetos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo.” (ME, 1997, p. 37). No entanto, na sala da Creche, existiram algumas alterações relativamente à disposição dos materiais e áreas de atividades iniciais. Apesar de estas alterações terem sido realizadas pelos adultos da sala sem o conhecimento das crianças, existiu a preocupação por parte dos mesmos em responder às suas necessidades, criando um ambiente mais estimulante, salientando-se a preocupação em escutar da voz⁴ das crianças. No contexto de JI, o espaço físico da sala não permite grandes mudanças ou alterações devido ao pouco espaço, sendo este um dos grandes fatores da não participação das crianças na organização do mesmo. No entanto, existe o hábito de estas colaborarem com novos materiais para as áreas de atividade, enriquecendo-as do ponto de vista da exploração.

2. Análise reflexiva da intervenção

Este capítulo encontra-se dividido em dois diferentes subcapítulos – identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida. Para a realização desta análise reflexiva da intervenção foi necessária a caracterização dos contextos socioeducativos realizada no capítulo 1 deste trabalho, que me forneceu os dados necessários para delinear as intenções educativas.

⁴ Entende-se por “voz” não apenas a voz falada mas também o que a criança demonstra através das suas atitudes.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Com base naquilo que eu considero ser uma filosofia educativa de qualidade, que irei referir mais a frente, e na caracterização de cada um dos contextos socioeducativos nos quais desenvolvi o meu estágio de intervenção em Creche e em JI, surgem algumas intenções que considero serem indispensáveis para o trabalho desenvolvido.

Previamente à formulação destas intenções, considero fundamental realizar uma reflexão relativa à intervenção e aos princípios educativos que conduzem a minha prática pedagógica, tendo como base a caracterização do grupo de crianças e as suas necessidades. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997),

esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas (...). (p.93).

Como futura profissional da educação, privilegio um conjunto de pressupostos que norteiam a minha prática pedagógica. Assim, um dos meus princípios pedagógicos refere-se à aprendizagem pela ação como forma de construção do próprio conhecimento. Neste sentido, perspetivei essencialmente a minha prática com base neste princípio. Do meu ponto de vista, este é o principal fator de desenvolvimento e aprendizagem da criança e é fundamental “ao completo desenvolvimento do potencial humano”. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (ME, 1997, p.19).

Deste modo, apoio-me na perspetiva da pedagogia participativa, mais precisamente da *Pedagogia-em-Participação*⁵ (Oliveira- Formosinho, 2013), que visa

⁵ Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a *Pedagogia em Participação* exige a criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações suportam atividades e projetos, que permitem à

romper com as tradicionais pedagogias transmissivas com o objetivo de promover outra visão do processo ensino-aprendizagem e dos ofícios do educador e da criança. Com base neste pressuposto, a criança tem o papel de colaborar no âmbito do quotidiano educativo e o educador deverá organizar o ambiente e observar a criança com o objetivo de a compreender e lhe dar resposta, estendendo os interesses da criança e do grupo em direção à cultura. Neste sentido, o processo de aprendizagem resulta do espaço partilhado entre a criança e o adulto (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013). Tal como referem Oliveira Formosinho e Formosinho (2013),

os objetivos na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora.” (p.31-32).

Outro dos pressupostos que orientam a minha ação pedagógica assenta na ideia de *escola inclusiva*⁶, que visa a educação para todos e para cada um, tendo em conta as características de cada indivíduo em particular. Assim, nesta perspetiva, “a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (ME, 1997, p.19)

O educador deverá ter então a preocupação de criar estratégias que tenham em conta a *diferenciação*⁷ e a especificidade de cada criança, proporcionando-lhes uma diversidade de atividades e materiais que correspondam às suas necessidades. Neste contexto, o educador passa a ser encarado como um “decisor curricular capaz de conceber e implementar propostas curriculares que visam estimular o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, sendo, por isso, considerado um elemento-chave para

criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.

⁶ Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro, a escola inclusiva “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (p. 154).

⁷ Entende-se por *diferenciação pedagógica*, “uma valorização das capacidades dos alunos mas também um desafio que “exige” do professor a capacidade de adequar ao aluno os objectivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino; superar as expectativas do professor; ultrapassar barreiras problemáticas; e valorizar a sua auto-estima e a sua capacidade.” (Raposo e Melo, 2011, p. 31).

apoiar todos os aspetos do processo de inclusão.” (UNESCO, 2005 citado em Resende, 2013, p. 12).

Por fim, considero fulcral para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade que seja concretizada uma análise reflexiva acerca da organização do ambiente educativo. Segundo Post e Hohmann (2000), “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Neste contexto, surge o conceito de *ecologia do desenvolvimento humano* (citado por Fernandes, 2005) criado por Bronfenbrenner nos anos 80 e mais tarde alargado por Vayer, que salienta a importância dos ambientes educativos que são constituídos não apenas pela constituição do espaço físico (configuração da sala, equipamentos e materiais) mas também pela “interacção directa e permanente” das pessoas que nele atuam – adultos e crianças (Fernandes, 2005, p. 68).

Segundo Fernandes (2005), a sala de atividades deverá ser encarada pelos adultos e crianças como um espaço de co-habitação escolar e, como tal, tem de ser equipada e decorada com equipamentos específicos dum espaço educativo para crianças e incluir outros materiais de carácter personalizado que permitam espelhar a heterogeneidade existente e estimular a abertura do “diálogo intercultural, à interação e à valorização do encontro de diferentes”, tornando-se esse espaço um “terreno fértil para a construção e desenvolvimento do sentido de alteridade e, com ele implicado, o sentido de si mesmo. Eu e o outro, nós e os outros fazemo-nos tanto mais quanto interagirmos na reciprocidade.” (Pinto, 1993, citado por Fernandes, 2005, p. 69).

Assim, o ambiente educativo deverá ser pensado e organizado pelo educador, correspondendo à sua filosofia educativa, de modo a que este resulte agradável e adequado ao grupo de crianças e a cada criança em particular, pois é nele (e não só) que estas aprendem, se desenvolvem e estabelecem relações com os adultos, pares e materiais, retirando dessas experiências aprendizagens significativas. Se possível, as crianças deverão ser implicadas na decisão da organização do espaço podendo, desta forma, desempenhar um papel participativo no seu processo educativo. Segundo Fernandes (2005), o espaço educativo reflete toda a filosofia educativa praticada e desenvolvida pois é nele que se desenvolvem as interações entre adultos (equipa

educativa e famílias) e crianças e onde se revelam as dinâmicas educativas ali desenvolvidas, visto que o que a criança

compreende e aprende está estreitamente vinculado à organização das estruturas envolventes (...) quando as estruturas relacionais e materiais estão harmoniosamente equilibradas, e quando os objectos à disposição das crianças são os adequados, as diferenças pessoais (visuais ou auditivas, lentas ou rápidas, reflexivas ou meramente activas, etc.), convertem-se em factores dinâmicos (Vayer, et al., 1993, citado por Fernandes, 2005, p. 71).

Concluindo, defendo uma pedagogia estruturada, na qual o/a educador/a planeia, pensa e repensa na sua prática e organiza intencionalmente o processo pedagógico tendo como finalidade o desenvolvimento das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a prática de uma pedagogia estruturada implica “uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.” (ME, 1997, p. 18).

Posto isto, defini um conjunto de intenções previamente à minha intervenção em ambos os contextos e foram estas que nortearam a minha prática pedagógica, de forma a adequar a minha ação às necessidades das crianças. Do meu ponto de vista, “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Art.º 3, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), é umas das principais funções do educador de infância.

Contudo, a definição destas intenções não dependeu apenas da semana de observação em ambos os contextos mas também da leitura dos documentos orientadores das instituições, de conversas informais com a educadora cooperante e da convivência com as crianças, famílias e equipas educativas nos primeiros momentos da intervenção.

No que respeita ao grupo de crianças do contexto de Creche, tendo em conta a caracterização do mesmo e as características individuais de cada criança, perspetivei as

seguintes intenções educativas com o objetivo de especificar o trabalho a desenvolver com este grupo de crianças⁸:

- **Promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação tal como a aquisição de palavras na língua portuguesa**, visto que existem crianças cuja língua portuguesa não é a sua língua materna e crianças que ainda não comunicam fluentemente utilizando a linguagem verbal;
- **Proporcionar a criação de relações sociais e afetivas**, tanto com os adultos como com as crianças de maneira a que a criança expresse as suas emoções, crie relações com pares e demonstre empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, pois algumas crianças do grupo demonstram ainda algumas dificuldades em estabelecer relações entre pares e compreender as necessidades das outras crianças;
- **Promover o desenvolvimento da motricidade fina**, visto que existem bastantes crianças no grupo que entraram apenas este ano letivo para a creche e, como tal, ainda não vivenciaram determinadas experiências que visassem a aquisição desta competência.

Em contexto de JI⁹:

- **Envolver as crianças em atividades de descoberta** procurando que elas próprias encontrem respostas para as suas curiosidades, através da ação direta sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, visto que, apesar de demonstrarem ser crianças interessadas, necessitam ainda bastante da orientação e supervisão do adulto para explorar e investigar respostas para as suas curiosidades;
- **Fomentar a cooperação e a partilha** valorizando o “saber ouvir” e o respeito pelo outro, pois existem ainda alguns conflitos acerca desta questão entre as crianças;

⁸ Caso necessário voltar a consultar o anexo 7 - Características do grupo da sala dos 24-36 meses, p. 62.

⁹ Caso necessário voltar a consultar o anexo 8 - Características do grupo da sala dos 4-5anos, p. 64.

- **Estimular a resolução de problemas e conflitos** através do diálogo e dando uso à sua capacidade de pensamento e raciocínio, de forma autónoma sem necessitar do apoio constante do adulto, pois existe ainda uma grande dependência do adulto para a resolução de conflitos entre as crianças;
- **Estimular o desenvolvimento da comunicação e linguagem**, visto que, apesar de não existirem grandes problemas a nível da expressão, existem algumas crianças com algumas dificuldades a nível da construção de frases com uma sequência lógica.

No que diz respeito à equipa educativa e às famílias das crianças, as minhas intenções são comuns para ambos os contextos. Desta forma, as intenções que delineei que dizem respeito à equipa educativa correspondem a:

- **Estabelecer uma boa relação de confiança** com a equipa da sala e **acordar todos os aspetos da minha ação educativa com todos os elementos da mesma**, de maneira a que esta participe e esteja informada de todos os momentos e acontecimentos. Pretendo também **dar continuidade ao trabalho e intenções** já definidas pela educadora e auxiliar de ação educativa da sala, desenvolvendo um trabalho em parceria.

Relativamente às famílias das crianças:

- **Promover uma relação colaborativa e participativa** com os pais no trabalho a desenvolver;
- **Valorizar o papel das famílias e a articulação com as mesmas** em projetos e/ou atividades;
- **Acolher os pais com disponibilidade e afectividade** no horário de acolhimento e de saída.

2.2. Análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida

“A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido de oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender.”
(ME, 1997, p. 93)

Com base nas intenções referidas anteriormente farei uma análise da ação pedagógica por mim desenvolvida, tanto no contexto de Creche como de JI, tendo em consideração as diferentes dimensões da intervenção pedagógica (organização do espaço e do tempo, desenvolvimento das áreas de conteúdo/ experiências-chave, relação com as equipas educativas e ação desenvolvida com as famílias das crianças) podendo esta ser encarada com uma avaliação da prática pedagógica desenvolvida.

Organização do espaço e do tempo

“Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do processo educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional no centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.”
(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43)

Acreditando na perspetiva de que o espaço “é encarado como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, que proporcna experiências e que promove os interesses das crianças” (Martins, 2013, p.36), procurei intervir neste sentido, no contexto de Creche, fazendo algumas propostas de alteração e/ou melhoramento do espaço que promovessem a exploração e o interesse por parte das crianças e que respondesse às necessidades das mesmas, escutando as suas vozes de modo a que estas desempenhassem um papel participativo neste processo.

Neste sentido, devido à falta de diversidade de materiais na área da expressão plástica, introduzi um novo material (canetas de feltro) que, através da observação participante, percebi que despertava bastante o interesse e a curiosidade das crianças, na minha perspetiva, por não terem acesso ao mesmo (ver figura 1, p. 20). Outro material que introduzi na sala relaciona-se com o facto de existirem algumas crianças cuja nacionalidade e língua materna não é Portuguesa e, como tal, demonstram alguma

dificuldade em comunicar verbalmente. Assim, introduzi uma caixa com cartões ilustrativos relacionados com peças de vestuário, cores, ações e objetos. Este “jogo” tem como objetivo fazer a correspondência da imagem visualizada ao seu respetivo nome e poderá ser utilizado com o apoio do adulto (ver figura 2, p. 20). Também, devido à ausência de livros disponíveis ao alcance das crianças, criei na sala uma nova área de atividades: a área da leitura. Esta foi criada com a colaboração das famílias das crianças pois foram estas que disponibilizaram materiais para a nova área – livros, revistas e jornais (ver figura 3, p. 20). Por fim, todos os trabalhos e produções das crianças foram expostos nas paredes da sala de forma a que todos pudessem ter conhecimento do trabalho desenvolvido e que as crianças desenvolvessem um *sentimento de orgulho* nas suas produções (ver figura 4, p.20).



Figura 1) Crianças a pintarem com canetas de feltro.



Figura 2) Caixa dos cartões ilustrativos.



Figura 3) Área da leitura.



Figura 4) Produções das crianças afixadas na parede

No que diz respeito ao contexto de JI, não realizei quaisquer alterações na sala de atividades, pois considero que esta se apresentava com uma organização consistente

relativamente às minhas intencionalidades e, para além disso, não dispunha de um espaço que permitisse grandes alterações. Também, considero que as áreas presentes na sala promovem o bom desenvolvimento da criança e, como tal, não sugeri modificações nesse sentido.

No entanto, as produções das crianças tal como os instrumentos de organização do projeto desenvolvido (tabela de planificação do projeto e tabela da formação de pequenos grupos) foram expostos nas paredes da sala e consultados sempre que necessário ao longo do desenvolvimento do projeto (ver figura 5, 6 e 7, p. 21). Também, no âmbito do projeto, foram por mim introduzidas as capas dos trabalhos de cada pequeno grupo, nas quais as crianças puderam guardar as suas produções realizadas ao longo do projeto.

Para além do espaço, também o tempo é um elemento fulcral na organização do ambiente educativo na educação pré-escolar. Enquanto o espaço físico proporciona uma estrutura para serem desenvolvidas atividades de exploração e aprendizagem, o tempo e as rotinas diárias apresentam uma estrutura para os acontecimentos do dia. A compreensão do tempo por parte das crianças oferece-lhes “um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225).



Figura 5) Registo afixado na parede da sala.

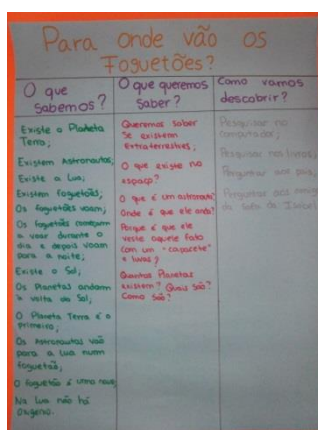


Figura 6) Tabela do planeamento do projeto.



Figura 7) Tabela da formação de grupos do projeto.

Em ambos os contextos da PSS, procurei envolver-me e participar de forma gradual em todos os momentos da rotina. Tanto em Creche como em JI, a rotina é

organizada por vários segmentos temporais estando eles divididos, dentro da sala de atividades, pelo momento de grande grupo, seguido de momentos de atividades livres e interação entre pares e, por fim, reunião de grande grupo novamente. Esta sequência temporal acontece tanto da parte da manhã como da parte da tarde e permite o experienciar de diferentes tipos de interação.

Nos momentos de grande grupo procurei envolver-me e participar nas conversas e partilha de conhecimentos e experiências, desempenhando o papel de moderadora. Desta forma, ao vivenciarem tempos de grande grupo, as crianças constroem um “sentido de comunidade”, dispõem da oportunidade de trabalharem juntas, desenvolvem o gosto por estarem em conjunto e constroem um reportório de experiências comuns (Hohmann & Weikart, 2011).

Também, tendo em conta as intenções delineadas para a ação educativa, os momentos de grande grupo privilegiam de situações nas quais são possíveis promover a regulação de comportamentos (aprendem a viver em comunidade e respeitar o próximo) e valorizar a participação das crianças, na medida em que lhes são dadas oportunidades para se expressarem de livre forma e partilharem com o adulto e com o grande grupo as suas experiências, sentimentos e conhecimentos.

Relativamente ao grupo de crianças do contexto de creche, foi essencialmente nos momentos de grande grupo que procurei promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação, tal como a aquisição de palavras na língua portuguesa. Através das comunicações dos adultos e pares, as crianças cuja língua portuguesa não é a sua língua materna¹⁰ e as crianças que apresentavam ainda algumas dificuldades em expressar-se, vivenciaram oportunidades de desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação através da linguagem verbal. Também, a leitura de histórias e as canções foram um meio para concretizar esta intenção. Para além desta, a criação de relações sociais e afetivas entre crianças e crianças e adultos, foram estimuladas (também) através dos momentos de grande grupo. Neste sentido, através da oportunidade de as crianças expressarem ao grupo as suas emoções, são criadas relações com pares, com o grupo e com os adultos, na medida em que se desenvolve o

¹⁰ Caso necessário, voltar a consultar a nota de rodapé nº 3 (p. 9) para lembrar as línguas maternas das crianças referidas.

sentimento de empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.

Quanto ao contexto de JI, procurei, através dos momentos de grande grupo, fomentar a cooperação e partilha valorizando o saber ouvir e o respeito pelo outro, no sentido em que todos dispunham da sua vez de falar. Este aspeto foi bastante trabalhado por mim e pela educadora cooperante, pois existiam ainda alguns conflitos relativamente ao “ouvir”, esperar pela sua vez de poder participar e contribuir com os seus comentários para a conversa. Também a resolução de problemas e conflitos através do diálogo e dando uso à capacidade de pensamento e raciocínio, foram estimuladas nos momentos de grande grupo. Sempre que surgiram conflitos entre pares nos momentos de grande grupo, procurei apoiar e moderar o diálogo entre as crianças. Por vezes, as restantes crianças do grupo contribuíam para a resolução do conflito e para a regulação dos comportamentos.

“Estávamos sentados no tapete, na reunião de grande grupo. O G. (5 anos) levantou-se para ir à casa de banho. Contudo, não pediu licença para passar e, sem querer, pisou a mão do An. (4 anos). O An. dirigiu-se ao G.: «Oh G.! Aleijaste-me! Marta, o G. pisou-me!”. A L. (4 anos) disse para o G.: “Quando queremos passar tempos de pedir licença e agora tens de pedir desculpa!”. (Nota de campo, 13 de maio de 2014)

Também, tal como no contexto de Creche, os momentos de grande grupo foram fulcrais para o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Contudo, apesar de estas crianças não apresentarem dificuldades a nível da expressão e comunicação, algumas ainda apresentam dificuldades a nível da construção frásica. Através das suas comunicações, procurei intervir neste sentido, apoiando o discurso das crianças.

Relativamente ao tempo de trabalho em pequenos grupos, este é destinado à “experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade (...). Neste contexto de pequeno grupo, as crianças utilizam materiais e encontram problemas que poderiam não encontrar se estivessem entregues apenas a si próprios (...).” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229-231). Em ambos os contextos procurei, nos momentos de pequenos grupos tal como em momentos mais individualizados (como os momentos da alimentação e higiene) estimular a autonomia de cada criança desempenhando apenas uma função de mediadora e orientadora.

Também, nestes momentos que beneficiam da criação de uma relação mais

próxima a nível afetivo, procurei proporcionar um clima de segurança de forma a conquistar a confiança de cada criança. Também, nestes tempos, procurei envolver as crianças em atividades de descoberta através da ação direta sobre os objetos e da interação com os pares e com o adulto (neste caso, eu), de forma a orientar a exploração e investigação para a resposta às suas curiosidades.

Desenvolvimento das áreas de conteúdo/ experiências-chave

Durante a PPS, no contexto de Creche, tive em consideração no planeamento das atividades as diferentes áreas do desenvolvimento da criança e tive como base as experiências-chave da abordagem High/Scope, por considerar que estas “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (p. 454).

Contudo, relativamente às atividades realizadas e planeadas em Creche, devido à limitação do tempo, nem todas as áreas de desenvolvimento foram por mim trabalhadas.

Assim, as áreas que dei especial enfoque correspondem à representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, música, e tempo. Por outro lado, o espaço, o movimento, a classificação, a seriação e o número foram áreas que não foram diretamente abordadas.

No que respeita à representação criativa, realizei com o grupo de crianças atividades que desenvolvessem as seguintes experiências-chave (Hohmann & Weikart, 2011):

- Desenhar e pintar - desenhar com canetas, lápis de cor, lápis de cera e tintas (com pincéis e com os dedos/ mãos), tal como rasgagem e colagem de papéis de cores para criar novas produções com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, com o objetivo de desenvolver a motricidade fina;
- Construir produções através de diferentes materiais – Modelagem da massa de cores e de plasticina;
- Imitar ações e sons – brincadeiras livres com recurso aos animais de plástico disponíveis na área da garagem (ex.: “que animal é este? Que som é que ele faz?”);

- Fazer de conta e representar papéis – brincadeiras livres na área da casinha (uma brincadeira muito frequente na área da casinha consistia em cozinhar e preparar comida para os adultos da sala utilizando os materiais de plástico disponíveis na área da casinha);
- Reconhecer objetos através de imagens – Jogo dos cartões, introduzido por mim na sala de atividades (fazer corresponder objetos, cores, ações, peças de vestuário, representados em imagens, aos seus nomes, como forma de reconhecimento dos objetos em imagens e como forma de desenvolvimento da linguagem).

“Estava sentada no tapete com o G.P. (2 anos) com a caixa dos cartões que introduzi na sala. O G.P. é de nacionalidade Romena e, como tal, são ainda poucas as palavras que verbaliza em Português. Para além deste fator, a criança ainda não comunica oralmente (não verbaliza palavras). Comecei por pegar no cartão que ilustrava uns sapatos, mostrei-lho e perguntei: “O que é isto G.P.?”. A criança olhou para mim prestando atenção ao que estava a dizer. Continuei: “São uns sapatos! Sa-pa-tos”. Neste momento o G.P. apontou para os seus sapatos. Reforcei positivamente: “Boa G.P.! Muito bem!”. O mesmo aconteceu quando peguei no cartão que representava um gorro. O G.P. olhou e apontou para a sua cabeça. Voltei a incentivar: Muito bem! É um gorro! Go-rro.” (Nota de campo, 16 de janeiro de 2014)

Relativamente à área da linguagem e literacia, foram trabalhadas as seguintes experiências-chave:

- Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos – leitura dos livros “Um Livro” de Hervé Tullet (2011) e “Onde acaba o arco-íris?” de Ana Vicente (2010), como forma de introdução ao trabalho a desenvolver, tal como livros disponíveis no armário de arrumações da sala; canção do bom dia utilizando rimas para os nomes das crianças (Ex.: “Bom dia para a Teresa que é uma princesa”);
- Ler de várias maneiras: ler livros de histórias, sinais e símbolos – criação da área da leitura (introdução da nova área com recurso a livros, jornais e revistas disponibilizados pelas famílias das crianças).

Quanto à área da iniciativa e relações interpessoais, as experiências-chave desenvolvidas correspondem a:

- Fazer e expressar escolhas e planos, tomar decisões;
- Lidar com o conflito interpessoal;
- Responsabilizar-se pelas próprias necessidades;
- Expressar sentimentos através de palavras;
- Participar nas rotinas do grupo;
- Ser sensível aos sentimentos e necessidades dos outros;
- Construir relações com as outras crianças e com os adultos.

Todas estas experiências-chave foram trabalhadas e desenvolvidas tanto durante as atividades planejadas como durante os diversos momentos da rotina. O desenvolvimento destas experiências-chave, permite “aprender não só sobre o mundo físico, mas igualmente sobre si próprios e os outros, como aprendizes e aventureiros (Hohmann & Weikart, 2011, p. 577).

Relativamente à área da música, foram trabalhadas as seguintes experiências-chave:

- Cantar canções e explorar a voz – Todos os dias cantávamos canções no momento do acolhimento e nos momentos de transição entre rotinas;
- Tocar instrumentos simples – Foram realizadas atividades espontâneas (não planejadas) de expressão musical com recurso a diferentes instrumentos musicais (tambor, reco-reco, clavas e pau de chuva);
- Mover-se ao som da música – Por vezes, devido à agitação das crianças na sala, colocava música no leitor de CD disponível na sala. As crianças dançavam livremente ao som da música.

Por fim, no que respeita ao tempo, a experiência-chave trabalhada corresponde a:

- Antecipação, lembrança e descrição de sequências de acontecimentos – desenvolvida através de conversas com as crianças nos diversos momentos da rotina (“depois do almoço vamos dormir”; “depois da sesta, vamos lanchar”).

Segundo Charles Hohmann (1991, citado por Hohmann & Weikart, 2011), “as actividades devem ser capazes de se acomodar às competências em mudança das crianças, bem como às suas preferências. Esta necessidade de flexibilidade está no centro da ideia das experiências-chave” (p.453).

No contexto de JI, para o planeamento das actividades tive em conta as diferentes áreas de conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que constituem as “referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (ME, 1997, p. 14) Para o desenvolvimento das competências a adquirir em cada um destes conteúdos utilizei os objetivos estipulados nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Todas as áreas de conteúdo foram mobilizadas de forma transversal ao longo do estágio através de actividades individuais, de grande grupo ou de pequenos grupos, realizando uma articulação de conteúdos, não considerando as diferentes áreas como “compartimentos estanques” (ME, 1997, p.22).

Foi ainda realizado um projeto no âmbito da unidade curricular de PCI com base na metodologia de trabalho de projeto e que privilegiou de uma relação globalizante entre todas as áreas de conteúdo. Segundo Vasconcelos (2012), “uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8) e é encarado como um “sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar.” (p. 21).

O projeto realizado com as crianças, intitulado de “Para onde vão os foguetões?”, surgiu através da questão colocada pelo J. (5 anos) durante uma conversa entre nós os dois. Achei que seria interessante não dar a resposta à criança, criando a possibilidade de desenvolvermos um projeto sobre o tema. O projeto estendeu-se ao grande grupo e realizou-se entre os meses de fevereiro e maio. O planeamento das actividades do projeto, tal como requer a metodologia de projeto, foi realizada com as crianças sendo elas próprias a decidirem sobre “o que vamos fazer”, “como vamos fazer” e “quando vamos fazer”, pondo em prática uma pedagogia participativa. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013),

preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não só à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade (p.48).

Assim, no âmbito do projeto foram realizadas atividades das seguintes áreas: **conhecimento do mundo**, com intenção de aprofundar as questões das crianças de modo a que estas construam conceitos mais rigorosos a partir dos seus saberes; **expressão plástica**, com a intenção de desenvolver e explorar novas e/ou diferentes técnicas de expressão plástica; **expressão dramática**, com intenção de promover o reconhecimento do teatro como prática artística presencial e integradora de outras práticas e áreas de conhecimento; **expressão e comunicação** (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), com intenção de promover um clima agradável de comunicação e expressão oral entre as crianças e desenvolver a capacidade de interacção verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita; e por fim, a **matemática**, com intenção de promover o questionamento e incentivo à resolução de problemas e encorajamento à sua persistência (consultar anexo 20 – Portfólio de JI - p. 296 – planificações semanais).

A área da **formação social e pessoal** esteve intrinsecamente ligada às atividades realizadas no âmbito das outras áreas de conteúdo, tal como nos momentos de grande grupo, brincadeiras livres e variados momentos da rotina.

Também, relativamente à **expressão motora**, foi realizada uma sessão de movimento planeada por mim, inserida no bloco das atividades rítmicas e expressivas, com o objetivo de trabalhar o controlo de postura, controlo da orientação espacial, ritmo, agilidade e a realização de acções motoras básicas, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos. (consultar anexo 20 – portfólio de JI – p. 579 – plano de sessão).

No que respeita à **expressão musical**, esta foi a área menos trabalhada por mim na PPS pois não realizei com as crianças atividades planeadas neste sentido, sendo as atividades realizadas de carácter improvisado, durante os momentos de grande grupo e

momentos de transição entre rotinas.

Relação com as equipas educativas

Ao longo de toda a minha PPS, tanto em Creche como em JI, procurei desenvolver um trabalho em parceria com a equipa educativa da sala, procurando que todos os elementos desempenhassem um papel ativo, apoiante e respeitador. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011),

quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos de equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante. (p. 131).

No contexto de Creche, devido à ausência da educadora cooperante, estabeleci uma relação mais próxima com os auxiliares de ação educativa, desenvolvendo as minhas práticas pedagógicas em parceria com os mesmos. No entanto, a educadora da sala dos 12-24 meses demonstrou-se disponível para prestar apoio e dar-me *feedbacks* acerca da minha prestação que contribuíram bastante para melhorar a minha prestação.

No contexto de JI, a minha prática pedagógica foi desenvolvida em estreita parceria com a educadora cooperante podendo assim disfrutar de um pleno trabalho de equipa, o que me permitiu aprender com as suas críticas construtivas e experiência. Contudo, a auxiliar de ação educativa nem sempre pode estar presente na sala, o que não me permitiu integrá-la como desejava na minha intervenção. Considero que estabelecer uma boa relação com os elementos da equipa educativa permitiu-me uma melhor integração no grupo e conseqüentemente, este foi um elemento facilitador da minha intervenção em ambos os contextos. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), “Quando os adultos partilham o controlo com os outros elementos da equipa verificam muitas vezes que, em consequência, é também mais fácil partilhar o controlo com as crianças.” (p. 132)

Ação desenvolvida com as famílias das crianças

Sendo as famílias as principais responsáveis pela educação das suas crianças, considero fulcral que seja estabelecida uma estreita relação entre estas e aqueles que promovem a sua educação – educadores e professores. Nesta medida, “o interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais” (UNICEF, 1959).

Visto que em contexto de Creche a educadora cooperante não pode estar presente durante a minha PPS, a relação que estabeleci com as famílias foi bastante próxima. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os educadores deverão “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles” (p. 119). Neste sentido, procurei desempenhar o papel da educadora na receção das crianças conversando com os familiares, comunicando aspetos do quotidiano da criança na creche, tal como novas aquisições da mesma. Consegui desta forma estabelecer uma relação com as famílias das crianças, o que me beneficiou na minha prática pedagógica – os familiares entregavam-me as crianças na hora do acolhimento e procuravam-me para conversar acerca das mesmas.

No primeiro dia de estágio tal como no último dia, afixei na porta da sala uma carta de apresentação e despedida, respetivamente (consultar anexo 12 e 13, p.74-75). Alguns comentários dos familiares deixaram-me bastante satisfeita, o que me permitiu perceber que as intenções delineadas no início da PSS foram alcançadas com sucesso.

“Foi o meu último dia na instituição. A mãe da J. (2 anos) veio buscá-la depois da sesta, leu a carta de despedida afixada na porta da sala e dirigiu-se a mim: «Marta, é o seu último dia? Isso quer dizer que não volta mais?». Respondi: «Sim mãe, o meu estágio acaba hoje. Mas irei voltar para visitá-los!». Ao qual a mãe responde: «Tenho muita pena Marta. A J. gostou muito de si, gostava que aqui ficasse!» ”. (Nota de campo, 31 de janeiro de 2014)

Também, relativamente à participação das famílias solicitada na introdução da nova área de atividades da sala (espaço de leitura), faço um balanço positivo. A concretização desta ideia foi possível graças à quantidade de materiais disponibilizados

pelas famílias das crianças. Para que estas tivessem conhecimento do que iria ser realizado e de forma a pedir a sua colaboração, foi afixado um comunicado na porta da sala (consultar anexo 14, p. 76).

No que respeita à relação com as famílias no contexto de JI, tal como no contexto de Creche, procurei estabelecer uma relação de confiança, colaborativa e participativa no sentido de envolver-las no trabalho desenvolvido. Tal como refere Machado (2011),

A sintonia entre a escola e a família torna-se um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com tranquilidade e consequentemente facilitar o processo de adaptação da criança à escola. O sentimento de segurança que a criança encontra na família, é transferido para o adulto que passa a estar mais próximo, que no contexto escolar é o professor/educador (p.19).

Tal como em Creche, no início e final da PPS-JI, afixei na porta da sala uma carta de apresentação e uma outra de despedida com o objetivo de dar a conhecer às famílias a minha presença na sala e agradecer a participação das mesmas (consultar anexo 15 e 16, p. 77-78).

Ao longo da PPS em JI tentei ao máximo envolver as famílias no trabalho desenvolvido, principalmente no que diz respeito ao projeto “Para onde vão os foguetões?”. Neste sentido, no início do projeto, afixei na porta da sala um comunicado às famílias no sentido de pedir a sua colaboração com materiais relevantes para o desenvolvimento do mesmo (consultar anexo 17, p. 79).

Também, durante o momento do acolhimento, tentei estabelecer contacto com as famílias das crianças com o objetivo de criar uma relação de confiança que beneficiasse a minha prática pedagógica. Contudo, nem sempre consegui manter o contacto com todos os familiares pois nem todos se demonstraram disponíveis para tal.

No entanto, concretamente, o projeto “Para onde vão os foguetões?” permitiu-me desenvolver um trabalho mais colaborativo com as famílias pois, ao longo do mesmo estas foram disponibilizando vários materiais (livros, artigos, materiais de desperdício) que permitiram que este se desenrolasse e se concretizasse com sucesso.

“Hoje, tal como desde o início do projeto, a mãe do D. (4 anos) veio trazê-lo à escola e

dirigiu-se a mim com mais um material para o projeto. Até agora já colaborou com dois livros e imagens relacionadas o tema. Hoje trouxe uma imagem de um astronauta recortada de uma caixa de cereais. Disse ao D. para me vir entregá-la e comentou comigo: «Marta, ele está muito entusiasmado com o projeto que está a desenvolver com eles! Hoje estávamos a tomar o pequeno-almoço e ele viu este astronauta na caixa e quis trazê-lo. Então demorámos mais um bocadinho porque ficámos a recortar o astronauta da caixa dos cereais!» ” (Nota de campo, 24 de março de 2014)

3. Identificação da problemática

Este capítulo surge como a explicitação da problemática mais significativa da minha PPS, mais precisamente: *A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica*. Assim, primeiramente irei apresentar a contextualização (justificação da escolha do tema e relação com a prática), de seguida a reflexão acerca do perfil específico do desempenho do educador de infância, seguidamente a fundamentação teórica e resultados da investigação (escutar a voz das crianças: a visão das crianças da sala dos 4-5 anos acerca do papel do educador de infância) e, por fim, uma análise acerca da reconstrução da relação pedagógica, referindo a relação entre o estilo de interação do adulto e a aprendizagem da criança. Como já foi referido anteriormente, considera-se por “voz” todas as formas de expressão e comunicação da criança.

3.1. Contextualização

“A compreensão das crianças como atores sociais coloca o papel do adulto na relação pedagógica daquele que questiona as certezas absolutas, e se abre para experimentar e refletir (...).”
(Agostinho, 2010, p. 19)

Tendo em consideração as intenções delineadas para a minha prática pedagógica relativas às crianças, procurei que estas desempenhassem um papel ativo, perspetivando a imagem da criança enquanto ser competente e participativo. Foi então neste contexto que surgiu a hipótese de realizar uma investigação que valorizasse a voz das crianças e as suas perspetivas relativamente a uma questão que diz respeito ao seu meio envolvente. Nesta perspetiva, Lino (2011) defende que “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16). Quebra-se a ideia de que o adulto

realiza o exercício do poder e de que a criança não tem qualquer tipo de direito de participação, uma vez que “é importante que se considere as crianças como actores competentes para a ascensão da mudança social no seu dia-a-dia e neste sentido é necessário que se considerem também as questões estruturais e de poder” (Freire dos Santos, 2010, p. 13)

Também, outro motivo que me levou a realizar esta investigação, relaciona-se com o facto de existirem variados critérios que definem e especificam o perfil e as funções do educador de infância. Contudo, como futura educadora, considero importante perceber qual a perspetiva das crianças acerca do mesmo, visto que é *com e para* estas que estes profissionais da educação trabalham.

Durante a minha PPS em JI, uma das questões que me suscitou especial interesse e motivação para realizar uma investigação relaciona-se com o facto de este grupo de crianças apresentar comportamentos tendencialmente bastante maduros não só na presença mas também na ausência da educadora e de demonstrarem um grande interesse em realizar atividades propostas. Contudo, eram raras as situações de realização de atividades por iniciativa própria ou ainda a sugestão de atividades pelas crianças. Deste modo, seria interessante perceber a representação deste grupo de crianças acerca da função do educador de modo a reestruturar a relação pedagógica existente.

“Estava a realizar uma atividade com um pequeno grupo (4 crianças) relacionada com a área de conteúdo da matemática, no âmbito do projeto «Para onde vão os foguetões?». Enquanto estava a trabalhar com o pequeno grupo, as restantes crianças, à sua vez, deixavam a atividade livre que estavam a realizar, dirigiam-se a mim e diziam-me: «Ainda não fiz isso, também quero fazer!», demonstrando assim um grande interesse em realizar a atividade. Esta situação acontece bastantes vezes com as atividades que a educadora propõe às crianças.” (Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Neste sentido, o objetivo desta investigação consiste em escutar e valorizar as vozes das crianças com o intuito de perceber a perspetiva das mesmas acerca do papel do educador de infância. Assim, durante a intervenção, tive em consideração este aspeto com o objetivo de poder ajustar a minha prática e ampliar o papel que as crianças atribuem à educadora e o papel que estas atribuem a si próprias no funcionamento da sala de atividades e na construção do seu conhecimento.

3.2. O perfil específico do desempenho do educador de infância

O educador de infância é, na minha perspetiva, um profissional na área da educação responsável pela organização de atividades educativas (a nível individual e coletivo) com intenção de promover o desenvolvimento integral da criança (físico, psíquico, emocional e social) e ampliar as suas capacidades, podendo abranger os diferentes contextos da educação pré-escolar (Creche e JI), o que corresponde a crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Em parceria com as famílias, os educadores de infância complementam a sua ação educativa com vista ao desenvolvimento das crianças e a sua integração na sociedade.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e apresenta as funções específicas a desempenhar por este profissional. Relativamente à **organização do ambiente educativo** e com base na análise deste documento, o educador deve cumprir as seguintes funções:

- Organizar o espaço e os materiais de modo a que estes sirvam de recursos para o desenvolvimento curricular, proporcionando às crianças experiências educativas integradas;
- Disponibilizar materiais estimulantes e diversificados tendo em conta o contexto e as experiências de cada criança;
- Organizar o tempo de forma flexível proporcionando a compreensão de referências temporais de cada criança;
- Criar as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No que respeita à **planificação e avaliação**, o educador de infância deverá:

- Observar cada criança bem como o grupo, visando uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades e motivações das crianças (a nível individual e coletivo) e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

- Ter em conta, na planificação do processo, os conhecimentos e as competências das crianças;
- Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível tendo como base as características das crianças, tal como as suas propostas;
- Planificar atividades que sirvam objetivos transversais aos vários domínios curriculares;
- Avaliar e refletir acerca da sua intervenção, do ambiente e dos processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da **relação e da ação educativa**, o educador de infância deverá:

- Relacionar-se com as crianças beneficiando da necessária segurança afetiva e estimulando a sua autonomia;
- Promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, surgindo a oportunidade de partilha do poder de decisão entre o adulto e a criança, promovendo a participação da criança e não apenas a fruição que o adulto lhe proporciona;
- Fomentar a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo;
- Envolver as famílias e a comunidade nos projetos;
- Apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- Fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas;
- Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Neste sentido, analisando o perfil específico do desempenho do educador de infância, perspetiva-se uma prática pedagógica centrada na criança na qual o adulto desempenha uma função de orientador da exploração e interação, através das quais a

criança constrói as suas aprendizagens. Segundo Lima (1990),

a educação centrada na criança é uma corrente pedagógica que tem vindo a receber apoios crescentes por parte de muitos responsáveis educativos, que vêem nela uma forma de superar as insuficiências e disfunções que se considera serem características das abordagens educacionais «tradicionais» dominantes (p.36).

Desta forma, esta abordagem pretende não só romper com as pedagogias tradicionais que percecionam a criança como um adulto em miniatura mas também “repensar o fenómeno educativo à luz de uma perspectiva que se pretende mais consonante com especificidades de um universo social em mutação” (Lima, 1990, p. 36).

3.3. A voz das crianças: a visão das crianças da sala dos 4-5 anos acerca do papel do educador de infância

“Considerar a criança como um sujeito de direitos implica considerar a própria acção humana.”
(Tomás, 2007, p. 51)

É na perspectiva de que a criança é um sujeito ativo portador de direitos específicos e singularidades próprias e não meramente sujeito subordinado à ordem social dos adultos, que surge esta investigação realizada na sala de JI (4-5 anos) mencionada e caracterizada no capítulo 1 deste trabalho.

Neste sentido, as crianças deverão ser encaradas como agentes competentes para a participação e compreensão acerca dos assuntos que lhes dizem respeito, de modo a que possa existir uma adequação das práticas pedagógicas e familiares tendo em conta suas as necessidades. Segundo Freire dos Santos (2010),

ter em atenção o ponto de vista das crianças tem acima de tudo uma implicação pragmática para o exercício efectivo dos seus direitos, na medida em que a caracterização objectiva das suas condições de vida levam à definição de estratégias mais adequadas às suas necessidades e por isso leva a um exercício dos direitos à medida de cada criança. (p. 8)

Desta forma, e visto que neste relatório defendo a participação ativa das crianças, saliento a importância deste aspeto que lhes fornece o exercício dos seus direitos. De acordo com Tomás (2007), “a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos (p. 51).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta investigação assenta na metodologia qualitativa. Segundo Neves (1996), “nas metodologias qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender fenómenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe a sua interpretação dos fenómenos estudados”. (p. 1). Esta baseou-se na análise dos dados recolhidos e na consulta de documentos, não tendo construído guiões de entrevista e/ou de questionários. Optei então por usar a observação directa e os registos diários em notas de campo, sendo essa observação directa participante. Desta forma, a estratégia utilizada baseou-se na proposta às crianças de construção de um desenho que a seguir se explicita. As principais características desta metodologia, segundo Neves (1996), baseiam-se em utilizar o ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o carácter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo.

Para a realização da investigação optei por recolher a informação através de desenhos realizados pelas crianças, com o tema “O que fazem as professoras?¹¹”. Para tal, e de modo a que as respostas não fossem influenciadas, o processo de recolha da informação foi realizado com cada criança, individualmente. Colocada a questão, a criança respondeu oralmente e representou a sua ideia através do desenho. As suas respostas foram por mim anotadas de forma a poder analisá-las e retirar uma conclusão geral acerca de como as crianças desta sala perspetivam o papel do educador. Neste sentido, segundo Borba et al (2010, citado em Mata & Silva, 2013),

Estudar o desenho como produção séria e própria das crianças significa, de um lado, compreendê-las como sujeitos competentes, participantes ativos do mundo em que vivem, produtoras de cultura e, de outro lado,

¹¹ Nesta instituição as *educadoras* são designadas por *professoras*.

ver o desenho, mais do que uma sucessão de fases, como uma forma de expressão e comunicação que contribui significativamente para a apreensão do mundo pela criança. (...). (s/p).”

Realçando a ideia do autor, o desenho como forma de expressão e comunicação das crianças permite valorizar o seu papel enquanto seres competentes e dignos de participação. A investigação realizada corresponde claramente a este princípio, mais concretamente, à valorização da voz das crianças.

“- *Marta: «Mc., queres fazer um desenho sobre a professora?»*
- *M.c (5 anos): «Sim quero! Mas porquê? É para tu aprenderes a ser professora?»*
- *Marta: «Sim. Vocês estão a ajudar-me a aprender a ser professora! O que tu achas que é ser professora?».*” (Nota de campo, 16 de maio de 2014)

No entanto, para esta recolha de dados que realizei através das produções das crianças, não me designei apenas a pedir que estas o fizessem, sem acompanhar o processo do mesmo. Sentei-me com a criança, questionei-a acerca das funções das educadoras e, enquanto esta representava a sua ideia no desenho, mantive-me junto da mesma, colocando questões sobre o que esta ia desenhando, registando as suas respostas. Assim, tal como refere Borba et al (2010, p. 178, 179, citado em Mata & Silva, 2013), “Para compreender o desenho a partir dessa perspectiva não basta analisar o resultado das produções das crianças, o desenho acabado, sendo necessário acompanhar o seu processo de produção.” (s/p).

Neste sentido, a conversa prévia ao desenho que realizei com a criança serviu não só para recolher os dados para a investigação (pois poderia simplesmente pedir à criança que fizesse o desenho e posteriormente questioná-la acerca do que tinha representado), mas também para que a criança planeasse o que iria desenhar e pensasse sobre o que era pretendido (neste caso, as funções do educador de infância). Esta estratégia vai ao encontro do que refere Mata e Silva (2013), “a fala é também construtora do desenho, tanto durante o processo de confecção do mesmo, como antes, numa espécie de planeamento, e posteriormente como uma revisão, apreciação ou mesmo apresentação para outros.” (s/p).

Na fase final, quando a criança terminou o seu desenho voltei a questioná-la acerca do que tinha desenhado, de forma a confirmar e verificar a sua ideia inicial e,

deste modo, perceber se esta, enquanto desenhava, acrescentou pormenores relevantes à sua produção. Conforme Borba et al (2010, p. 182, citado em Mata & Silva, 2013), “muitas vezes as figuras que as crianças desenhavam não correspondem ao que haviam previsto, imaginado, levando-as a buscar outros significados coerentes para as formas observadas.” (s/p).

Assim, optei por dar uso a esta metodologia de recolha de informação, perspetivando o desenho como uma intensa atividade de produção do conhecimento, uma forma própria das crianças se expressarem, comunicarem e registarem as suas ideias. Portanto, uma produção cultural (Mata & Silva, 2013).

Segue-se o quadro relativo às respostas das crianças relativamente à pergunta “O que fazem as professoras?” e alguns exemplos das produções das crianças (consultar anexo 18, p. 80):

Quadro 1

Respostas das crianças relativamente à pergunta “O que fazem as professoras?”

Crianças¹²	Respostas
Li. (s.f. ¹³ – 5 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos e dizem como se faz.”
J. (s.m. ¹⁴ – 5 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos.”
Ma. (s.f. – 4 anos)	“As professoras mandam fazer trabalhos.”
G. (s.m. – 5 anos)	“As professoras mandam os meninos arrumar a sala.”
Mc. (s.f. – 5 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos.”
L. (s.f. – 4 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos.”
An. (s.m. – 4 anos)	“As professoras escrevem os nomes dos meninos nos desenhos.”
D. (s.m. – 4 anos)	“As professoras escrevem.”
Le. (s.f. – 4 anos)	“As professoras fazem música. Cantam com os meninos.”
R. (s.m. – 4 anos)	“As professoras dão recados aos pais sobre os meninos e de coisas da escola. Também ajudam a fazer trabalhos.”

¹² Não foi possível realizar a investigação com duas crianças do grupo pois estas estiveram ausentes por um longo período de tempo devido a motivos de saúde (varicela).

¹³ s.f. – Sexo feminino.

¹⁴ s.m. - Sexo masculino.

A. (s.m. – 4 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos e depois vêm se eles estão a fazer bem. Depois põe os trabalhos a secar.”
Mt. (s.m. – 4 anos)	“As professoras lêem histórias e depois mandam fazer um trabalho da história. E também escrevem.”
Br. (s.m. – 5 anos)	“As professoras preparam os trabalhos para os meninos fazerem”.
Lu. (s.m. – 4 anos)	“As professoras mandam os meninos arrumar.”
T. (s.m, - 5 anos)	“As professoras põem os meninos de castigo.”
Y. (s.f. – 4 anos)	“As professoras zangam-se quando os meninos se portam mal.”
M. (s.f. – 4 anos)	“As professoras mandam. Mandam os meninos fazer trabalhos e também brincar.”
Lr. (s.f. – 5 anos)	“As professoras ficam na escola com as crianças e mandam as crianças fazer trabalhos.”
Be. (s.f. – 4 anos)	“As professoras levam os meninos à rua a passear.”
In. (s.f. – 4 anos)	“As professoras mandam os meninos fazer trabalhos.”

Fonte: elaboração própria.



Figura 8 – Desenho da Li. 5 anos - “É a professora a chamar um menino para fazer um trabalho e a dizer como se faz. Esta é a nossa sala.”



Figura 9 – Desenho da Ma. 4 anos - “É a professora a mandar fazer um trabalho e os meninos à volta da professora.”



Figura 10 – Desenho do D. 4 anos - “É a professora a escrever. Isto cor-de-laranja é a mesa da sala.”



Figura 11 – Desenho da Le. 4 anos - “É a professora a cantar com os meninos. Estão felizes.”

Analisando a tabela relativa às respostas das crianças da sala dos 4/5 anos, numa perspetiva geral, os educadores de infância são perspetivados como alguém que **providencia a lei e a ordem e que exerce autoridade**, visto que 12 crianças utilizam a expressão “as professoras mandam”, sendo que 10 consideram que a educadora “manda fazer trabalhos”, 2 consideram que as educadoras “mandam arrumar a sala” e, por fim, 1 criança considera que as educadoras “mandam brincar”¹⁵. Também, 1 criança menciona que “as professoras põem de castigo” e outra criança refere que as professoras se “zangam quando os meninos se portam mal”. Neste ponto de vista, a perspetiva das crianças desta sala relaciona-se com uma prática de uma pedagogia voltada para o adulto.

Contudo, existe também a perspetiva de que os educadores **organizam e planeiam o trabalho para as crianças** (1 criança refere que a professora “prepara os trabalhos para os meninos fazerem”), **estabelecem relação e comunicam com as famílias** acerca de aspetos relacionados com a criança (1 criança refere que a educadora “dá recados aos pais”), **escrevem** (3 crianças referem que a educadora escreve, sendo que apenas 1 refere o quê – “escreve o nome dos meninos nos trabalhos”), **cantam músicas** (1 criança refere que as professoras “fazem música”), **lêem histórias** (1 criança refere que a educadora lê histórias, porém, de seguida, refere que esta manda fazer

¹⁵ Algumas crianças referem mais do que uma função das educadoras.

trabalhos sobre a história), **ficam na escola com as crianças** (1 criança) e, por fim, **levam a passear** (1 criança). Estes aspetos referidos por algumas das crianças estão porém mais relacionados com uma prática pedagógica centrada na criança, no ponto de vista que os educadores não *mandam nas crianças*, mas *trabalham para as crianças*.

Através destes dados, procurei desenvolver uma prática pedagógica voltada para a criança na medida em que o planeamento das atividades realizadas foi efetuado *com* as crianças e não *para* as crianças, de modo a que estas participassem e desempenhassem um papel ativo no processo educativo e, desta forma, promover a reconstrução da relação pedagógica em que o poder de decisão é balanceado entre ambas as partes – a criança e o adulto. Segundo Percy-Smith e Thomas (2010, citado em Agostinho, 2010), “o termo participação implica um ativo envolvimento de todos, numa ação em que o poder é compartilhado entre todos.” (p. 92). Nesta perspetiva, no âmbito do projeto realizado, as crianças (organizadas por grupos de trabalhos), planearam as atividades de descoberta a realizar tendo em conta as suas respostas à pergunta “o que queremos saber?”. Depois de decididas as atividades a realizar, as crianças tiveram oportunidade de decidir acerca de “como vamos fazer?” e “quando vamos fazer?”, desempenhando desta forma um papel ativo no seu processo educativo. Neste sentido, o papel que desempenhei baseou-se na orientação da exploração e descoberta realizada pelas crianças, incentivando a sua participação. Segundo Tomás e Gama (2011), “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p. 3).

Neste sentido, a Convenção dos Direitos da Criança (1989 citado por Tomás & Gama. 2001, p. 4) considera que, quando as decisões lhes dizem respeito, as crianças devem participar e os adultos devem considerar o que estas dizem. Para que as crianças comecem a desenvolver esta capacidade de decisão e participação “devem ser incentivadas e a colocar-se em posição de fazê-lo, e nada melhor para desenvolver esse processo que o espaço onde passam mais tempo: a escola.”

A questão do poder é, segundo Agostinho (2010), o principal fator de diferenciação entre as crianças e o adulto. Desta forma, para quebrar esta ideia de que o adulto é portador do poder, desenvolvi a minha ação pedagógica compartilhando e negociando todas as decisões com as crianças. Desta forma, ao invés de impor um

trabalho ou atividade a uma criança, questionava-a acerca do seu interesse e vontade para tal, tendo esta o poder de decisão acerca do que iria ou não realizar. Segundo Hartung e Malone (2010, citado em Agostinho, 2010), “O poder não é algo que a criança possui ou não possui, mas algo que é fluido, dinâmico, negociado e contextualizado” (p. 92).

3.4. Reconstrução da relação pedagógica: a qualidade da relação pedagógica e a aprendizagem

“A qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança.”
(Bertram & Pascal, 2009, p. 135)

Ao falarmos de oportunidade de participação e partilha do poder como promotores da aprendizagem que permitem uma visão da criança como ser competente para compreender o mundo que a rodeia, é necessário refletir acerca da relação pedagógica, mais precisamente o estilo de interação do adulto e a sua qualidade de intervenção.

Carl Rogers (1983, citado em Bertram & Pascal, 2009) afirma que “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis.” (p. 135). Nesta perspetiva de que a qualidade de intervenção do adulto é um fator crucial na qualidade da aprendizagem da criança, Rogers (1983, citado em Bertram & Pascal, 2009) identificou três qualidades essenciais facilitadoras da aprendizagem:

- Sinceridade e autenticidade – exige que o educador se apresente tal qual como é na sua natureza;
- Aceitação, valorização e confiança – exige que o educador aceite, valorize e confie nas crianças enquanto pessoas com valor próprio.
- Compreensão empática – exige que o educador compreenda as reações das crianças colocando-se no ponto de vista das mesmas.

Assim, atitudes mais condescendentes por parte do adulto permitem uma melhor comunicação, uma maior facilidade na resolução dos problemas, o surgimento de mais perguntas, um envolvimento nas aprendizagens mais elevado, um maior contacto visual, níveis cognitivos mais elevados e uma maior criatividade por parte das crianças (Bertram & Pascal, 2009). Estas atitudes resumem-se ao conceito de *empenhamento* (Bertram, 1995, citado em Bertram & Pascal, 2009) que se designa pela natureza da relação entre o adulto e a criança, ou seja, da relação pedagógica. Estas características influenciam a competência do adulto que por sua vez o conduz à motivação e promoção do envolvimento da criança na sua aprendizagem.

Também, Ferre Laevers (1994, citado em Bertram & Pascal, 2009) identificou três categorias relativas à qualidade da intervenção do educador:

- Sensibilidade – atenção e cuidados prestados pelo adulto aos sentimentos demonstrados pela criança contribuindo para o seu bem-estar emocional. Inclui indicadores de empatia, sinceridade e sinceridade;
- Estimulação – Forma como o educador estimula a criança. Pode traduzir-se através das propostas de atividades, de facultar informação e apoiar as crianças no desenvolvimento das atividades como forma de estimulação, raciocínio e/ ou comunicação.
- Autonomia – grau de liberdade oferecido pelo adulto à criança para realizar ações como experimentar, expressar a sua opinião, escolher atividades e exprimir as suas ideias. Refere-se também ao modo como o adulto apoia na resolução de conflitos, no estabelecimento de regras e na gestão comportamental.

O cumprimento destes indicadores por parte do adulto conduz à qualidade da relação pedagógica e, por conseguinte, a um nível de *envolvimento*¹⁶ e aprendizagem mais elevado por parte das crianças. Assim, visando a reconstrução da relação

¹⁶ Segundo Laevers (1994, citado por Bertram, T. & Pascal, C., 2009), o *envolvimento* é definido por uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecido através da concentração e persistência, motivação e fascinação e é determinada pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança. Consultar anexo 19 (portfólio de Creche, p. 230) e anexo 20 (portfólio de JI, p. 568) para verificar exemplos da escala do envolvimento da criança concebida por Levears (1994).

pedagógica, pretende-se que o educador, através destas qualidades, entenda a criança como sujeito e não como objeto. Segundo Demo (1998, citado em Schwartz, 2004), “um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a passagem de objeto para sujeito¹⁷, o que significa também a formação da competência.” (p. 162). Desta forma, a criança é encarada como um ser competente e que experiência os seus direitos de participação. Deste ponto de vista, não basta apenas considerar a criança como um sujeito mas também “é fundamental que se passe de objeto a sujeito, com a implicação da participação plena de todos neste processo.” (Schwartz, 2004, p. 163).

A nota de campo que irei apresentar de seguida ilustra uma situação na qual as crianças, na minha prática educativa, experienciaram o poder de decisão acerca do que iriam ou não realizar, tendo desta forma uma participação ativa no seu processo educativo.

“A educadora pediu-me para, enquanto estivesse na reunião com as restantes educadoras, realizar com as crianças um desenho sobre o teatro a que tínhamos assistido no dia anterior. Contudo, uma a uma, questionei as crianças acerca do seu interesse em realizar a atividade. Apenas uma criança se manifestou interessada na tarefa. As restantes crianças estavam envolvidas em brincadeiras e atividades livres nas áreas da sala. Assim, disse a cada criança: «Está bem, não faz mal. Quando quiseres podes vir ter comigo e fazes o desenho.», deixando assim que as crianças continuassem a atividade que se encontravam a realizar, não quebrando o seu envolvimento na mesma. Quando a educadora voltou, expliquei-lhe a situação.” (Nota de campo, 13 de maio de 2014)

Concluindo, a relação pedagógica entre o educador e a criança deve ser sustentada por uma “acção pedagógica participativa sustentada na imagem da criança como sujeito activo de direitos.” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 207).

¹⁷ Segundo Schwartz (2004), “o conceito de sujeito significa também o aprimoramento da individualidade, oportunidades pessoais, identidade psicológica e social, auto-estima, e assim por diante.” (p. 161).

Considerações finais

Neste último capítulo irei caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir acerca de como é que esta PSS contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

Refletir é, do meu ponto de vista, um dos principais fatores da evolução e que nos permite melhorar, adequar as nossas práticas e ultrapassar as nossas dificuldades. Neste sentido, ao longo de toda a PSS, para além das reflexões diárias e reflexões semanais que constam nos portfólios de cada contexto (consultar anexo 19, p. 100 e anexo 20, p. 259), fui realizando ao longo da intervenção conversas informais com as educadoras cooperantes e restantes elementos da equipa educativa que me permitiram melhorar e adequar a minha intervenção, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Segundo Freire (1998, citado por Pereira, 2013), “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.38). Considero que por ter tido a capacidade de reajustar a minha prática sempre que necessário e por ter sido insistente na resolução das minhas dificuldades, consegui atingir as minhas intenções definidas *a priori*.

Antes de iniciar a PSS trazia comigo alguns receios e ansiedades que, fazendo uma retrospectiva, foram ultrapassados com sucesso. Contudo, por considerar que estamos sempre a aprender ao longo da vida, este foi para mim apenas o início de uma aprendizagem que quero continuar a desenvolver até ser possível. A Licenciatura em Educação Básica forneceu-me as bases para poder realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e conseqüentemente a PSS que, para mim, foi a oportunidade para colocar os meus conhecimentos em prática e aprender ainda mais.

Relativamente à PSS em Creche, os meus receios baseavam-se no facto de nunca ter contactado com esta valência e, como tal, não sabia o que esperar de crianças tão pequenas nem o que poderia realizar com as mesmas visto que, até então, apenas tinha intervindo em contextos de JI, com crianças entre os 4 e os 6 anos. Contudo, no desenrolar na PSS esses receios foram desaparecendo com a ajuda e apoio da equipa educativa e essencialmente das crianças, que me foram guiando na minha prática. Neste sentido, faço referência à problemática deste relatório que valoriza a importância de escutar as vozes das crianças e atender às suas necessidades e interesses, visando uma

ação participativa por parte das crianças. Assim, ao observar e escutar o grupo e cada criança em particular fui adequando a minha prática pedagógica nesta valência que, inicialmente, me deixou ansiosa e receosa.

Relativamente ao contexto de JI, inicialmente tive algumas dificuldades em integrar-me e assumir o controlo do grupo, contudo, com o passar do tempo e com algumas conversas com a educadora cooperante este obstáculo foi ultrapassado com sucesso. Assim que assumi o controlo do grupo, a minha ação pedagógica foi-se desenrolando com fluidez e fui alcançando as minhas intenções.

A PSS em JI proporcionou-me intensos momentos de aprendizagem. Estes foram fruto da interação com todos os intervenientes da comunidade escolar. Segundo Sarmiento (2009),

“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.” (p. 48).

Com as crianças, para além de todas as aprendizagens adquiridas que contribuíram para a minha evolução enquanto futura profissional da educação, estabeleci grandes laços de afetividade e vivenciei vários momentos que irei recordar sempre com nostalgia. Também, considero que a minha presença neste contexto foi relevante para as crianças e permitiu-me ir embora com o sentimento de missão cumprida.

É o meu último dia nesta sala. Despedi-me das crianças e recebi tantos beijinhos e abraços que me encheram o coração. Para além disso, a Y. (4 anos) perguntou-me se era agora que eu já ia ter a bata da escola. Lembrou-se do que a educadora disse no dia em que fomos ao teatro – para irmos à rua precisávamos que a auxiliar de ação educativa também viesse pois eu ainda não tinha a bata da escola. Senti então que, de alguma forma, fui importante para estas crianças.” (Nota de campo, 23 de maio de 2014)

Com as equipas educativas, principalmente os auxiliares de educação no contexto de creche (devido à ausência da educadora) e a educadora cooperante no contexto de JI que me acolheram e receberam tão bem em ambas as salas, aprendi,

consolidei e trocei conhecimentos e experiências que me permitiram chegar ao fim desta etapa com uma bagagem mais recheada.

Também, as famílias foram um elemento de grande importância neste processo. Apesar de no contexto de Creche ter estado menos tempo presente, estabeleci um trabalho de cooperação, parceria e confiança mais forte em comparação com o contexto de JI.

A prática por mim desenvolvida com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do meu processo de formação, tal como a investigação realizada com o objetivo de enaltecer os direitos de participação das crianças e a importância de escutar as suas vozes, permitiu-me desenvolver uma perspetiva acerca da criança que, do meu ponto de vista, me irá permitir desenvolver enquanto educadora de infância, uma prática pedagógica de qualidade baseada nos indicadores referidos anteriormente no ponto 3.4. deste relatório.

Posto isto, tendo em conta o que referi anteriormente, considero importante refletir acerca da minha identidade profissional, traçando o meu perfil ideal de educadora de infância. Assim, como futura profissional, pretendo:

- **Ouvir cada criança e responder às suas necessidades** visando o seu pleno desenvolvimento a nível pessoal e social, emocional, físico e cognitivo. Segundo Parente (2012), “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5);
- **Envolver a criança no seu processo educativo** procurando que esta desempenhe um papel ativo e participativo, perspetivando-a como um ser competente e portador de direitos, permitindo-lhe “desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da protecção dos adultos.” (Tomás, 2007, p. 49).
- **Promover aprendizagens através da exploração e contacto com o meio envolvente**, apoiando um clima de aprendizagem pela ação no qual “a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e

conhecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22) ao invés de transmitir conhecimentos;

- **Transmitir segurança e confiança** às crianças, “sentimento de que nas diferentes actividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar” (Parente, 2012, p. 6), de forma a proporcionar o bem estar das mesmas, o sentimento de auto-estima e competência;
- **Estabelecer fortes relações afetivas e atentas** com cada criança na medida em que a “qualidade das relações que se estabelece com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (Parente, 2012, p. 8);
- **Organizar o espaço, tempo, materiais e atividades com as crianças e não para as crianças**, tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem, baseando-me nas suas necessidades, interesses e motivações;
- Ter a capacidade de **refletir sobre a minha ação** de forma a adequar a minha prática educativa sempre que necessário;
- **Ter sempre em consideração a importância do papel lúdico do educador** e disfrutar de cada brincadeira com as crianças, sendo esta uma das actividades mais importantes para as crianças através das quais podem retirar aprendizagens significativas quer a nível pessoal, social e/ ou cognitivo tal como desenvolver competências e valores. Segundo Sousa (2013), “O brincar é parte integrante na educação pré-escolar, sendo considerado um meio privilegiado para a aquisição das aprendizagens significativas da criança. Ao brincar as crianças vão preparando o seu futuro.” (p.20).

Lr. (5 anos): «Marta, queres brincar comigo?»

Marta: «Claro que sim! Ao que queres brincar?»

Lr.: «Pode ser à cabra cega que eu acho que é um jogo do teu tempo.» (Nota de campo, 20 de maio de 2014)

Concluindo, pretendo desenvolver práticas que correspondam às qualidades de uma educadora que promove a organização participada, dinamizadora da cooperação, animadora cívica e moral do treino democrático, auditora ativa que provoque a livre expressão e a atitude crítica. (Niza, 2013, p. 158)

Apesar de ter a perfeita noção de que existe ainda um longo caminho a percorrer para atingir aquilo que considero ser a educadora ideal, faço uma retrospectiva positiva relativamente à minha PSS na medida em que adquiri novos conhecimentos que me irão beneficiar na minha futura ação pedagógica, coloquei em prática os meus princípios pedagógicos e atingi as intenções delineadas com sucesso.

Referências bibliográficas

Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil. Dissertação de Doutoramento*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho.

Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barkingside: Barnardo's.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Lisboa.

Fernandes, P. (2005). A (Re) Construção do Ambiente educativo das Escolas e a Educação Multi/Intercultural. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Minho.

Formosinho, J. (org.). 2013. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. 4ª Edição. Porto.

Freire dos Santos, C. (2010). Crianças e Direitos de Participação: a construção de um percurso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J. (1990). Educação centrada na criança e estratificação social na sala de aula. *Aprender*, nº 12, 36-44.

Lino, D. (2011). Os papéis das Educadoras: As perspetivas das crianças em Oliveira-Formosinho (coord). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Machado, F. (2011). A Participação dos Pais na Escola: O caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto.

Martins, D. (2013). A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim de infância. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre –

Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.

Mata & Santos (2013). Desenhos de crianças: Leituras de mundo. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v.3, n.7, 06-20.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Monteiro, A. (2005). *História da educação: Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*.vol.1, nº 3, 1-5.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa em Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho (coord) (2011). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância em Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação em Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pereira, S. (2013). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Parente (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo e Melo, L. (2011). Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1.º ciclo. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Resende, A. (2013). Supervisão da Gestão Curricular Flexível para uma Escola Inclusiva. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Sarmiento, T. (2009), As Identidades Profissionais em Educação de Infância. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Locus SOCI@L 2/2009: 46–64.
- Sousa, J. (2013). A importância do brincar no jardim-de-infância. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Shwartz, S. (2004). De objetos a sujeitos da relação pedagógica: a pesquisa na sala de aula em Moraes, R. & Lima, V. Pesquisa em sala de aula – tendências para a educação em novos tempos (2ª edição). Porto Alegre: Edipucrs.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Comunicação apresentada ao II Encontro de Sociologia da Educação, Educação, Territórios e (Des) Igualdades, Universidade do Porto.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada à 10ª Conferência Sociológica Europeia. University of Geneva.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, vol. 16, nº 2, 201- 2016.

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade – Participação das crianças e cidadania na infância. *Contexto & Educação*, 22, 78, 45-68.

Vasconcelos, T. (coord.). Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa.

Legislação:

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República nº34/ 97 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/ 2008 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Declaração Internacional dos Direitos da Criança. 1959. UNICEF. Lisboa.

Documentos orientadores das Instituições:

- Projeto Educativo da Instituição – Creche.
- Projeto Educativo da sala dos 24-36 meses – Creche.
- Projeto Curricular da Casa. – JI.
- Projeto Educativo da Fundação – JI.
- Plano anual de atividades da Casa. JI.