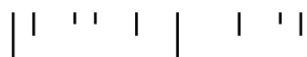


“OS ADULTOS PODEM SER IGUAIS [ÀS  
CRIANÇAS], SÓ SÃO UM BOCADINHO  
MAIORES.” (MARIA, 6 ANOS) -  
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO  
DE CASO

Ana Rita Fontes

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

2022-2023



“OS ADULTOS PODEM SER IGUAIS [ÀS  
CRIANÇAS], SÓ SÃO UM BOCADINHO  
MAIORES.” (MARIA, 6 ANOS) -  
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO  
DE CASO

Ana Rita Fontes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |



A criança não é um adulto adiado, não é o cidadão a devir. A criança é, aqui e agora, cidadã-sujeito-de-direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade.  
(Peças, 2006, p.59).

## AGRADECIMENTOS

Chegar a esta fase, a esta página, quer dizer tanto e tão pouco ao mesmo tempo. É um ciclo que se fecha, dando azo ao despertar de outro, tendo como certeza de que isto foi tão melhor e mais fácil com a presença de tantos. E, por isso, com tanto para dizer e optando por usar poucas palavras, um **muito obrigada...**

... **a vocês pais**, obrigada por todo o apoio contínuo que me dão, por serem o suporte de todas estas conquistas. Sem vocês isto não seria possível.

... **a vocês, Luana, Casi, Bia e Ana**, por provarem que esta vida é tão mais fácil com um grupo de amigas como este. Pela motivação para as atividades mais interessantes, como para os trabalhos mais stressantes; pelas conversas mais adequadas às conversas mais despropositadas.

... **a ti Tuna Sabes** por seres casa e motivação, por seres família e dedicação. *Esta Vida é para Sempre.*

... **a si professora Catarina Tomás**, pelo apoio incondicional que me deu e todas as aprendizagens que me proporcionou, pois, *quem não luta, perde sempre.*

... **a todas as educadoras que abriam a porta das suas salas** para me receberem tão bem. Marcaram este meu percurso e acrescentaram tanto a esta construção contínua da educadora que sou e quero e ser.

... **a todas as crianças** que se cruzaram neste meu caminho e com quem tive a oportunidade de crescer e aprender através de tantos desafios e abraços.

## RESUMO

O presente documento reporta para o relatório investigativo realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), presente no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta prática decorreu num período entre 17 de outubro de 2022 a 03 de fevereiro de 2023, na valência de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, e numa instituição que se rege pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). O mesmo pretende caracterizar a prática pedagógica reflexiva que desenvolvi, bem como a componente investigativa que decorre da mesma.

A problemática desta investigação - *Os adultos podem ser iguais [às crianças], só são um bocadinho maiores.*” (Maria, 6 anos) – *Participação das Crianças: um estudo de caso* – surge com a intenção de relacionar as observações feitas em contexto de prática no que concerne à participação das crianças, com as conceções e relevância atribuída pelas adultas da sala (educadora e auxiliar de ação educativa) e diretora, bem como as opiniões e perspetivas das crianças sobre este tema, relativamente à sua prática na Organização Socioeducativa (OS).

Metodologicamente esta investigação assume uma natureza qualitativa, tendo optado como técnicas de recolha de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo.

Esta investigação permitiu conhecer a importância atribuída à participação das crianças por parte da equipa educativa, e como a mesma é promovida a OS, demonstrando o impacto que a prática através do modelo pedagógico MEM tenderá a influenciar positivamente o modo e nível de participação das crianças dentro da instituição e na/com a comunidade envolvente. Como término deste relatório, o último capítulo debruça-se sobre a construção da profissionalidade, espelhando uma reflexão sobre *que educadora quero ser daqui em diante*, transparecendo as questões e conceções que construí ao longo deste trabalho investigativo.

**Palavras-chave:** Direitos das Crianças; Participação; Jardim de Infância; Movimento da Escola Moderna

## **ABSTRACT**

This report describes the investigation conducted as part of the Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) Curricular Unit, part of the Master's Degree in Pre-School Education programme at the Escola Superior de Educação de Lisboa. This investigation was conducted between October 17, 2022, and February 3, 2023, in a Kindergarten with a group of 25 four- to six-year-old children in an institution that adheres to the Modern School Movement pedagogical paradigm. The purpose of this investigation is to report, through reflective practice, the pedagogical approach that I have developed and the research that results from it.

This research problem: "Adults can be the same as children. They're just a little bit bigger." (Maria, six years old) Children's participation: a case study - aims to relate the observations made in the context of practise with regard to children's participation, with the concepts and relevance attributed by the adults in the room (educator and assistant of educational action) and director, as well as the opinions and perspectives of children on this topic, in relation to their practise in the Socio-Educational Organisation.

Methodologically, this investigation assumes a qualitative nature, having chosen observation and semi-structured interviews as data collection techniques. Following that, a content analysis was performed.

This research made it possible to understand the importance that the educational team places on children's participation and how this is provided in this Socio-Educational Organisation, demonstrating the positive impact that practises through the Modern School Movement pedagogical model is likely to have on the mode and level of children's participation within the institution and the surrounding community. The final chapter of this investigation focuses on the construction of professionalism, mirroring a reflection on the type of educator I aspire to become in the future and disclosing the questions and conceptions I formed throughout the course of this investigation.

**Keywords:** Children's Rights; Participation; Kindergarten; Modern School Movement

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. À DESCOBERTA DO MUNDO QUE NOS ACOLHE - CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO SOCIEDUCATIVA.....	4
2.1. Caraterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caraterização do contexto socioeducativo.....	5
2.3. Caraterização da equipa educativa .....	8
2.4. Caraterização das famílias .....	9
2.5. Caraterização do grupo de crianças .....	11
2.6. Caraterização do ambiente educativo .....	13
3. ONDE QUERO CHEGAR NESTE MUNDO DESCOBERTO? - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	17
3.1. Uma reflexão sobre as intenções da minha ação.....	18
3.1.1. ... para com as crianças.....	19
3.1.2. ... para com as famílias .....	20
3.1.3. ... para com a equipa educativa .....	21
4. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	23
4.1. A definição da problemática .....	24
4.2. Revisão da literatura .....	24
4.3. Quadro metodológico e roteiro ético .....	31
4.4. A Participação das Crianças: um estudo de caso – Apresentação e análise do dados .....	35
4.4.1. A participação das crianças através do olhar da equipa educativa da sala - educadora e AAE.....	35

4.4.2. A participação das crianças através do olhar da diretora da OS .....	38
4.4.3. A participação das crianças a partir de si mesmas .....	41
5. QUE EDUCADORA CONSIDERO SER DAQUI EM DIANTE? - CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	45
6. CONCLUSÕES .....	49
REFERÊNCIAS .....	51
ANEXOS.....	56
ANEXO A. Portfólio individual de Jardim de Infância.....	57
ANEXO B. Tabelas referentes à informação das crianças e respectivas famílias .....	59
ANEXO C. Planta da Sala.....	62
ANEXO D. Rotinas institucionais – Dia-tipo .....	65
ANEXO E. Carta de apresentação às famílias .....	73
ANEXO F. Consentimento informado às famílias .....	75
ANEXO G. Roteiro ético da investigação .....	77
ANEXO H. Guião de entrevista à educadora de infância e AAE .....	89
ANEXO I. Guião de entrevista à Diretora da Organização Socioeducativa.....	93
ANEXO J. Guião de entrevista às crianças .....	97
ANEXO K. Árvore categorial – entrevistas educadora e AAE.....	100
ANEXO L. Árvore categorial – entrevista às crianças .....	108

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização das 6 crianças.....	41
Tabela 2. Ser criança - entrevista às crianças .....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB	Ciclo de Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-escolar
NC	Nota de Campo
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa



# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), e retrata uma prática reflexiva e decorrente da intervenção pedagógica realizada num contexto de jardim de infância (JI). Daqui em diante, este relatório, será o retrato do meu percurso de quase quatro meses numa Organização Socioeducativa (OS) da rede privada, na qual adotei funções práticas e reflexivas enquanto educadora-estagiária numa sala integrada por crianças dos 4 aos 6 anos de idades e uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa (AAE); sendo de referir a substituição de AEE ao fim do meu (quase) terceiro mês de prática.

Prevê-se neste relatório, para além de toda a prática reflexiva elaborada no decorrer da prática, o relato de uma prática investigativa decorrente da participação das crianças. A escolha da temática como *topus* investigativo é espelhada na postura que considero ter adotado neste percurso ao longo de quatro meses com as crianças, assente numa prática partilhada e democrática.

Reconhecendo a necessidade de observar, escutar e analisar no início da prática, a organização deste relatório inicia-se pelo capítulo correspondente *À Descoberta Do Mundo Que Nos Acolhe - Caracterização da organização socioeducativa*. Neste, tal como o título diz, elaboro as caracterizações iniciando-as de *fora para dentro*, correspondendo, por isso, à caracterização: (i) do meio envolvente; (ii) do contexto socioeducativo; (iii) da equipa educativa; (iv) das crianças; (v) das famílias; (vi) ambiente educativo. O capítulo seguinte decorre do anterior – *Onde Quero Chegar Neste Mundo Descoberto? - Análise reflexiva da intervenção pedagógica* – uma vez que, depois de conhecido e caracterizado o contexto em que me inseria, estabeleço as intenções para com os três pilares que considero guiarem a minha prática: crianças, famílias e equipa educativa.

O quarto capítulo diz respeito à *investigação - A Participação Das Crianças: um estudo de caso - Análise Reflexiva Da Intervenção Pedagógica* - onde enceto pela definição da problemática, seguindo-se a revisão da literatura, o quadro metodológico e ético e, posteriormente, a discussão dos dados referentes ao estudo de caso desenvolvido.

O capítulo subsequente emerge na questão *Que educadora considero ser daqui em diante? - Construção da Profissionalidade*, onde reflito sobre a minha prática, assinalando alguns dos traços já estruturais. Termino com o capítulo das *Conclusões*.

2. À DESCOBERTA DO MUNDO  
QUE NOS ACOLHE -  
CARACTERIZAÇÃO DA  
ORGANIZAÇÃO SOCIEDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

Um olhar abrangente e fora das quatro paredes da instituição é a possibilidade de conhecer o espaço e a história do que os rodeia, proporcionando às crianças oportunidades de descoberta, podendo influenciar a prática pedagógica. Como Ferreira (2004) afirma, independentemente de todas as similitudes que as crianças possam partilhar, a experiência social de que já são portadoras torna-as distintas das restantes, “as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ocos, associativos ou desprovidos de história” (p.66). Desta forma, conhecer o seu meio envolvente não implica pré-definir o que são as crianças, mas sim compreender as suas ações.

Situada numa freguesia central, numa das artérias principais da cidade de Lisboa, a OS está localizada numa longa avenida. Esta destaca-se pela presença maioritária de moradias onde estão sediadas empresas ou instituições socioeducativas, bem como uma mata. A disponibilidade de um espaço verde, com dimensões bastante elevadas, permite diversificados momentos de contacto com a natureza.<sup>1</sup>

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A presente OS, fundada em 1967, rege-se pelo seguinte lema: “Direitos que nos dão voz!”. Tomar a criança como ator social com direitos que devem ser respeitados e garantidos por toda a comunidade é um conceito-chave para as intencionalidades desta OS. De acordo com autores dos Estudo Sociais da Infância, as crianças são consideradas como atores sociais capazes, sujeitos que participam na sociedade como indivíduos autónomos e cidadãos com direitos no “aqui e agora”, em vez de futuros adultos (James,

---

<sup>1</sup> “As crianças do JI vão até à mata apoiar os colegas do 1º CEB na corrida de 1km pelos Direitos das Crianças. (NC n.º 92 – 18novembro2022). / Na Reunião da manhã, a educadora Marta conversa com o grande grupo para que fique decidido o que planejar para fazer com os pais no dia do convívio de Natal. (...) As crianças aceitam a proposta, sugerindo outros materiais, para além das ripas de madeiras já sugeridas, materiais esses como, pedras e tijolos. Para tal, é lhes questionado onde podemos ir apanhar pedras, surgindo a hipótese da mata. (NC n.º 121 – 06dezembro2022). / Esta ida à mata tinha como principal objetivo divulgar o que tinham feito, mas também, percorrer algumas zonas da mata (uma vez que é bastante grande) com o intuito de apanharem o lixo que encontrarem no chão.” (NC n.º 158 – 17 janeiro 2023).

Jenks, & Prout, 1998; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2012; 2014; Pechtelidis, 2021). Este conceito retrata uma nova imagem liberal de “criança”, contrária as ideias tradicionais que a apresentam como “passiva, fraca e dependente (...) incapaz de tomar decisões responsáveis na sua vida.” (p.53). Esta oportunidade de concretização da participação da criança como cidadã vai ao encontro do defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), “direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem”, e ver essa opinião tida em consideração (Artigo 12º); “direito à liberdade de expressão. (...) liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias” (Artigo 13º); o direito ao lazer e atividades culturais (Artigo 31º).

Esta OS é um estabelecimento particular e cooperativo com fins lucrativos, e autonomia administrativa e pedagógica, não se encontrando vinculado com algum agrupamento.

Relativamente à resposta educativa, esta OS alberga as seguintes valências: Berçário, Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Relativamente a atividades curriculares, a mesma dispõe de Expressão Motora e Expressão Musical para as valências de Creche, Jardim de Infância e 1º CEB, agregando a esta última valência a Expressão Dramática, as Artes Visuais, Inglês e Oferta Complementar. Como atividades extracurriculares, a presente OS assegura Dança Criativa, Judo e Inglês.

No que concerne à dimensão organizacional, a instituição é constituída por uma moradia principal, um edifício anexo nas traseiras e espaços de recreio. O primeiro piso do edifício central é disponibilizado para a sala de berçário e duas salas de Creche, dispondo também de um espaço exterior de apoio às salas. Neste mesmo edifício, em piso térreo, encontramos duas salas de Creche, o gabinete de direção e serviços comuns como a cozinha e o refeitório, estando este disponibilizado para todas as crianças da OS. O segundo edifício é destinado a três salas de 1º CEB, três de Jardim de Infância, um centro de recursos, uma biblioteca e um ginásio.

Reforçando o lema da OS “Direitos que nos dão voz!”, valorizando os direitos das crianças presentes na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), o Projeto Educativo coloca em evidência três direitos das crianças: participação, ter em conta a criança como agente participativo do seu processo educativo, possibilita-a de se tornar um ator social, participando ativamente na comunidade; brincar é um direito consagrado na Convenção

dos Direitos das Crianças, no artigo 31º (ONU, 1989). Uma vez previsto, dentro do tempo letivo, o brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento; a comunidade presente dentro e fora da instituição influencia diretamente a participação referente acima, possibilitar a opinião, participação e voz da criança, possibilitando a escuta dos seus interesses e opiniões (Projeto Educativo [PE], 2022).

Referente aos princípios educativos, objetivos e estratégias da OS esta incentiva promover: (i) criança como ator social; (ii) criança como produtora de culturas; (iii) uma escola para todos; (iv) democracia e partilha de poder; (v) uma perspectiva sociocultural de aprendizagem; (vi) emergência do brincar; (vii) escola, família e comunidade: um caminho que se faz em conjunto; (viii) promover, provocar e participar; (ix) o trabalho co-construído em equipa; (x) afetividade e segurança emocional; (xi) a escuta; (xii) a rua não pode estar em vias de extinção (PE, 2022).

A Movimento da Escola Moderna (MEM), iniciado na década de 1960, desenvolve-se regendo-se por princípios democráticos. De acordo com Folque (2018), a criança ao ser implicada no seu processo de aprendizagem provoca a perceção de que “O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção. (...) o que implica aprender a avaliar e planear ou controlar, regular e orientar a aprendizagem e o comportamento social” (pp.53-54). Assim, neste sistema de organização cooperada, entre educadores, famílias e crianças, estando todos implicados no processo de aprendizagem da criança, iniciam-se as negociações progressivas, desde o planeamento até à partilha de responsabilidades (Niza, 2013). Assim, promovendo e incitando princípios como a igualdade, democracia e inclusão esta OS regesse por este modelo educativo. O MEM reúne três grandes finalidades formativas, de acordo com Niza (1992), citado por Folque (2018): (i) iniciação a práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) a reconstrução cooperada da cultura.

Relativamente aos períodos de transição, a valorização do processo dos mesmos como uma linha continua e natural é um objetivo desta OS, visando sempre o bem-estar das crianças. Uma vez que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes.” (Silva et al., 2016, p.97), a parceria

entre os agentes educativos da instituição configura-se uma marca do trabalho desenvolvido, de que a observação contínua deu conta.

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

Se a partilha e trabalho desenvolvidos com os parceiros educativos tem um grande destaque na construção do *eu* da criança, uma equipa educativa organizada e cooperante na OS é crucial. A vasta equipa educativa desta instituição é composta por sete educadoras de infância, quatro professores/as de 1º CEB, doze auxiliares de ação educativa, duas psicólogas e seis professores externos especificados a desempenhar funções no que diz respeito às Atividades Curriculares e Atividades Extracurriculares.

A relação positiva entre todos os membros da equipa educativa é observada em qualquer momento e/ou contexto vivenciado nesta OS. O sentimento de entreatajuda no trabalho desenvolvido por cada um foi observado. A troca de informações foi sempre uma constante, promovendo a articulação entre objetivos e estratégias pedagógicas.

A equipa educativa da sala onde estive a realizar a minha PPS é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, sendo que este é o terceiro ano que acompanham o grupo de crianças. A relação vivida dentro da sala é de confiança, parceria e partilha, proporcionando uma relação afetuosa entre ambas. A intenção de *o papel de todas as adultas da sala é igual aos olhos das crianças*, permite a relação de cooperação existente, contribuindo para o processo educativo das crianças.

No início do mês de janeiro, integrou na equipa educativa desta sala uma nova AAE, tendo sido provocada pela saída da AAE que iniciou o ano letivo com o grupo, 15 dias depois. A integração desta nova AAE foi bem recebida por todos – crianças, equipa educativa e famílias – permanecendo os valores apresentados anteriormente, facilitando a adaptação de todos à nova realidade após a ausência da anterior AAE <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A AAE Ana vai deixar de trabalhar na OS. No momento de comerem a frutas, com o grande grupo reunido, a AAE partilha com as crianças que se ia embora, justificando-se com dificuldade em conciliar o emprego com os estudos. As crianças *mostram-se tristes*, fazendo bastantes questões sobre o assunto. (NC n.º 145 – 04janeiro2023).

Foram delineadas diversas intenções gerais para o grupo de crianças, com o propósito de que a criança consiga (PCS, 2022): estar em grupo, respeitando a voz e o tempo dos outros; ser cooperante e solidária; respeitar os materiais e recursos disponíveis na escola; ser responsável; ter sentido crítico; ser independente e autónomo; resolver conflitos através do diálogo.

## **2.4. Caraterização das famílias**

A criança que chega ao Jardim de Infância não deixa para trás toda a sua história, todas as crianças são portadoras de uma cultura que tem influência na forma com se exprimem nas variadas situações sociais. Para compreendê-las pelo que fazem importa conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares (Ferreira, 2004; Tomás, 2011; Martins, 2014).

Efetivar a caracterização deste grupo que são as famílias necessita, primeiramente, referi-las como parceiros educativos

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Silva et al., 2016, p.16).

Conhecer as famílias é conhecer as crianças, uma vez que “a família possui igualmente uma história interna própria, que transforma continuamente quer as regras (...) quer as relações e os intercâmbios entre família e sociedade” (Casanova, 2016, p.43), isto é, cada família possui a sua cultura, as suas vivências e conhecer esses traços permite-nos compreender e contextualizar as ações das crianças.

No que concerne aos dados disponibilizados relativos à situação profissional do pai e da mãe, estes traduzem um conjunto homogéneo relativamente às habilitações literárias, apontando todas para um grau de ensino superior com, no mínimo, uma licenciatura. Esta homogeneidade de habilitações literárias e as profissões apontam também para uma classe social média/média-alta, predominando o setor terciário. Esta classe social é importante quando se compreende as oportunidades disponibilizadas às

crianças relativamente a momentos de cultura e lazer e, posteriormente, partilhados pela criança com o grande grupo. No que diz respeito à estrutura familiar, todas as famílias se apresentam como nucleares, sendo que 18 crianças têm pelo menos um irmão, apontando 3 famílias numerosas com 3 filhos (cf. Anexo B). Desta forma, 7 crianças não têm irmãos ou irmãs.

As famílias fazem parte dos parceiros educativos da OS, desta forma a presença das mesmas é *bastante sentida* em diversos momentos. São evidentes as relações informais ocorridas, tanto no período da manhã, durante o momento de transição família-JI, através de conversas de curta duração com uma adulta de referência para a criança; como no período da tarde, no momento de transição JI- família, destacando o dia da semana em que a educadora labora até ao fecho da instituição com o intuito de privar com as famílias através destas conversas informais mais extensas e, consequentes, partilhas. A estes momentos informais juntam-se as reuniões individuais ou coletivas, convocadas pela educadora e/ou solicitadas pelas próprias famílias, com vista a trocar impressões ou partilhar dúvidas, destacando o interesse das mesmas pelo progresso dos seus educandos. A presença familiar no OS foi potencialmente sentida na participação em projetos, ou partilhas de informação e ideias<sup>3</sup>.

Iniciado no ano letivo anterior e, por isso já conhecido das famílias das crianças que permaneceram com a mesma equipa educativa, foi lançado um projeto – *Projeto Família-leitora* – possibilitando um maior contacto com um número mais elevado de livros e leitores. Os livros a circular foram sugeridos numa lista partilhada pela equipa educativa, em que a mesma selecionou a pensar nos interesses e necessidades do grupo.

---

<sup>3</sup> Após ter estado ausente durante um período, o Manuel P. volta à escola e traz marmelada e bolachas. Na reunião da manhã, este partilha com o grande grupo o que tinha trazido explicando que a tinha feito com a mãe em casa e que era para partilhar com todas as crianças da sala da Marta e da Ana. (NC n.º 63 – 07novembro2022). / No período da tarde, o “pai da Júlia” veio à nossa sala ensinar a fazer aviões de madeira. O “pai da Júlia” é o pai de uma amiga da antiga escola do Gonçalo. (NC n.º 78 – 11novembro2022). / As educadoras Marta e Mónica tinham programado irmos colocar, juntamente com as famílias, as obras de arte do Banksy e as placas realizadas pelas crianças – Projeto do lixo – na mata à frente da escola. (NC n.º 80 – 14novembro2022). / Quando cheguei à instituição algumas famílias já se encontravam no recreio, juntamente com as crianças, à espera da ida até à mata. (NC n.º 81 – 14novembro2022). / A manhã inicia-se com a participação da mãe do Noah. Vieram contar ao grande grupo, a mãe do Noah e o Noah, histórias em inglês (relembrar que a mãe do Noah é inglesa e a criança é bilingue). (NC n.º 165 – 20janeiro2023).

Este projeto tinha como objetivo provocar, através do prazer lúdico da leitura, um maior contacto com histórias e assuntos diversos, bem como, promover momentos de leitura em família. Esta lógica, ir além de práticas de leitura que quase se resumem às práticas de alfabetização, foi fundamental compreender e ampliar a leitura enquanto dimensão enquanto prática cultural e social (Paliarini, 2014). Embora se consiga identificar algumas famílias que não participam, a maioria participa complementando com o desafio semanal<sup>4</sup> proposto pelas adultas da sala, sendo opcional.

## **2.5. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo era composto por um total de 25 crianças, sendo 10 crianças do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Ao início da minha prática, 4 crianças tinham 4 anos, 20 crianças tinham 5 anos e 1 criança tinha 6 anos (cf. Anexo B). Embora pareça estarmos perto da homogeneidade no que se refere às idades do grupo, é importante realçar que a grande proximidade de idades nem sempre indica essa mesma homogeneidade relativamente ao desenvolvimento da criança, pois este é influenciado por diversos fatores de risco e/ou proteção (Maia & Williams, 2005). Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e uma criança é bilingue.<sup>5</sup>

No que se refere à posição institucional prévia, grande parte das crianças deste grupo já frequentava a instituição no ano anterior, tendo entrado apenas 2 crianças no presente ano letivo, vindo de outra organização educativa. O período de adaptação inicial foi facilitado com esta permanência de instituição, mesmo que só 17 crianças tenham mantido as adultas de referência (educadora e auxiliar de ação educativa). A maioria das crianças – 15 -, para além de terem irmão/irmãos, pelo menos um deles permanece também nesta OS, existindo apenas uma criança com as duas irmãs na instituição, o que possibilita uma partilha de experiências em conjunto. Porém, é possível destacar um forte

---

<sup>4</sup> O desafio proposto para esta semana, para o projeto da família-leitora, consistia em fotografarem os seus quartos, uma vez que, em conversa com o grande grupo, bastantes crianças tinham referido que liam o livro nestes mesmo espaço. (NC n.º 174 – 27janeiro2023).

<sup>5</sup> Durante o percurso, o Pedro diz para o Noah “The floor is lava. É assim não é Noah?”, ao que o Noah repetia “corrigindo” o sotaque, levando o Pedro a tentar corrigir-se também. Quando questiono o que estão a dizer o Pedro traduz a frase acrescentando que está a falar na língua do Noah. (NC n.º 77 – 11novembro2022).

contraste de quem tem irmãos ou irmãs mais velhos/as e de quem os tem mais novos, isto porque, nas crianças com irmãos mais velhos observei um maior afastamento comparativamente às meninas e meninos que têm irmãos mais novos. O período de adaptação, embora na maioria facilitado pela permanência de OS e equipa educativa, a mudança de pares de referência foi um aspeto difícil de gerir para algumas crianças, uma vez que perderam os pares de referência por transição de instituição dos mesmos.

A existência de crianças com problemáticas específicas no grupo foi uma constatação. Uma das crianças estava sinalizada para Intervenção Precoce e dispunha de acompanhamento pela Terapia da Fala e Psicomotricidade, sendo diagnosticada com Hiperatividade e Défice de Atenção. Diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, outra criança era acompanhada pela Terapia da Fala e Psicomotricidade. Existia ainda outra criança sinalizada para Intervenção Precoce, decorrente de um processo de adoção e consequentes dificuldades de regulação emocional e comportamental. Embora sem diagnóstico associado, encontravam-se ainda mais três crianças que são acompanhadas em Terapia da Fala e Psicomotricidade. (PCS, 2022). Embora grande parte destas terapias ocorram dentro da instituição, as mesmas desenvolvem-se fora da sala do grupo.

No que tange à autonomia das crianças, o grupo mostra-se autónomo em relação às práticas alimentares (Ferreira & Rocha, 2016): o comerem sozinhos, irem buscar lancheiras, preparem o prato de refeição quando trazem comida de casa; de higiene, existindo um controlo do esfíncter, contudo pode-se destacar as permanentes solicitações de idas à casa de banho de dois meninos. Esta autonomia foi também observada nos momentos de realizar ‘recados’, sejam estes ir buscar alguma coisa ou ir comunicar e/ou pedir informações a outras crianças.

A interação entre pares pautada por preocupação e gestos afetivos pelos outros<sup>6</sup> era uma das características do grupo. Sempre que identificada uma dificuldade e/ou

---

<sup>6</sup> O Francisco B., no momento da separação com família fica bastante choroso. (...) Neste dia, o Frederico G. vai ter com o Frederico B. questionando-o sobre o que se passa. Embora eu não tenha ouvido se houve uma resposta por parte do Frederico B., o Frederico G. acrescenta “Ouve! Não precisas de estar assim, vais ter um dia muito bom.”, seguindo-se com um abraço. (NC n.º 118 – 05dezembro2022).

preocupação de outro, não diferenciando crianças e adultos, os meninos e meninas do grupo mostravam uma preocupação geral, procurando estratégias para a superação da mesma. A disponibilidade, interesse e entusiasmo eram também algumas das características do grupo, procurando sempre saber mais e fazendo parte dessa descoberta.

A gestão de conflitos entre pares e a frustração causada foi identificada, por mim, como uma dificuldade do grupo. Embora seja uma questão que remonta ao ano letivo anterior, este ano exacerbou-se, sendo um aspeto que a equipa educativa recorre bastantes vezes para reflexões, sendo estas individuais (com os elementos do conflito) ou em grande grupo. Embora se tenha incentivado à resolução do conflito no momento<sup>7</sup>, por vezes, a utilização do instrumento de pilotagem, o diário, foi uma estratégia, potencializando uma conversa em grupo sobre o sucedido. Nestes momentos a identificação do problema foi constante por parte das crianças, desta forma, a equipa educativa promoveu uma reflexão sobre possíveis estratégias para prover a resolução das questões.

## **2.6. Caracterização do ambiente educativo**

A cultura da criança tem uma forte influência no seu desenvolvimento e aprendizagem. O espaço e tempo em que se insere diz respeito, simultaneamente, ao “cenário e palco de acção dos diversos *encontros sociais* que ali irão ter/tiveram lugar” (Ferreira, 2002, p.119) entre pares e crianças e a educadora. Assim, estes atores apropriam-se das características dos espaços para desenvolverem as suas relações/experiências sociais, ocupando-se de novas competências.

### **O espaço**

O ambiente educativo, sendo um palco promotor de relações sociais, deve representar “um espaço educativo funcional, acolhedor e envolvente, que promova situações desafiantes e motivadoras para as crianças” (Vala, 2012, p.6) sendo este o foco do/a educador/a, visto ser o/a responsável pela organização do mesmo.

---

<sup>7</sup> A Júlia vem ter comigo e diz-me: “O Pedro não me deixa estar ali.”, apontando para o lugar referido. “Tenta primeiro resolver com ele, achas que consegues?” questiono-a, ao que esta me responde afirmativamente deslocando-se até ele e sem voltar a pedir ajuda para a resolução deste conflito. (NC n.º 94 – 18novembro2022).

[a] escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nele, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (Niza, 1998, citado por Vala, 2012, p.6).

Um espaço que possibilite aprendizagens diversas recorrendo à utilização de materiais adequados, deve ser o possibilitado às crianças no seu ambiente educativo, proporcionando interações com os pares e adultos da sala onde, através de situações exploratórias, construam aprendizagens (Vala, 2012). A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Silva et al., 2016, 26). Desta forma, o espaço organizava-se em sete áreas diferenciadas, organizadas ao redor da sala, deixando o espaço central dedicado à área polivalente (cf. Anexo C): Área do faz de conta; Área dos jogos/construções; Oficina da escrita; Biblioteca; Laboratório das Ciências e Matemática; Área da Expressão Plástica; e Área polivalente. Como promotor destes *encontros sociais* permanentes, para além da sala acima referida, destaco ainda o recreio da OS e a mata referida no primeiro título deste capítulo, sendo este um espaço de contacto direto com a natureza.

A organização do ambiente educativo deve ter em conta os interesses e necessidades das crianças, promovendo a condição da autonomia quando conhecido o espaço e materiais pelas crianças. Estas necessidades e interesses apresentados vão-se alterando no decorrer do ano, desta forma, um espaço flexível, que possa ser modificado quando necessário, deve ser uma preocupação do/a educador/a, respeitado a livre expressão da criança.

O MEM caracteriza-se pelo recurso de instrumentos de pilotagem, originando uma estrita relação entre os momentos de planificação e avaliação (Folque, 2018). Todos

os instrumentos de pilotagem estão, sempre que possível, ao alcance de todas as crianças, para que estas possam recorrer aos mesmos a qualquer altura do dia. A utilização deste tipo de instrumentos proporciona auxílio na planificação, gestão e avaliação, tendo um carácter organizacional e regulador do grupo (PCS, 2022). Assim, aponta-se os mesmos: (i) Mapa de tarefas; (ii) Mapa de presenças; (iii) Inventários; (iv) Calendário; (v) Mapa de atividades; (vi) Diário; (vii) Plano do dia.

No que refere Vala (2012), “as paredes da sala tornam-se expositores permanentes de todo o trabalho desenvolvido na sala pelas crianças” (p.9). Esta exposição pública transmite uma valorização da experiências, ideias e opiniões das crianças. Tal como os materiais do ambiente educativo, estes elementos expositores vão variando conforme as conquistas e interesses partilhados pelo grupo de crianças.

## **Tempo**

Ao abordar o tempo educativo estamos-nos a referir à rotina educativa (cf. Anexo D). A repetição organizada de momentos diariamente permite a construção da rotina diária, proporcionando assim bem-estar e segurança às crianças, bem como as suas aprendizagens. Esta repetição organizada de momentos permite antecipar situações e acontecimentos, e transmite à criança uma maior segurança e autonomia, uma vez que, esta vai saber o que fazer e quando o fazer (Vala, 2012).

A rotina organizava-se em dois grandes tempos: o período da manhã e o período da tarde. O tempo da manhã estava centrado na realização da Reunião da Manhã, atividades eleitas pelas crianças e trabalho em projetos. A etapa da tarde “reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores.” (Niza, 2013, p. 153). A organização diária do tempo desenrolava-se em oito momentos distintos: (i) Acolhimento<sup>8</sup>; (ii) Reunião da Manhã;

---

<sup>8</sup> Chego à instituição antes das 9h, horário em que as crianças entram para as suas salas. Todas as crianças das diferentes salas estão no recreio sobre responsabilidade das auxiliares de ação educativa. (NC n.º 6 – 18outubro2022)

(iii) Atividades e Projetos; (iv) Comunicações<sup>9</sup>; (v) Almoço; (vi) Sesta/Atividades de recreio; (vii) Atividades de animação cultural e construção compartilhada de conceitos; (viii) Avaliação e balanço do dia em conselho.

O dia iniciava com a reunião da manhã, sendo este um momento de conversa partilhada, em que as crianças são possibilitadas de comunicar para os outros as suas novidades. Para tal, os responsáveis da semana gerem a ordem dessas partilhas, regendo-se pelo instrumento do *Quero contar, mostrar ou escrever*, onde as crianças, antes de se iniciar esta reunião, escrevem o seu nome caso queiram fazer essa partilha. Através deste momento identifica-se a participação das famílias, disponibilizando recursos para que as crianças possam fazer a sua partilha recorrendo aos mesmos. A partir dessa conversa passa-se à planificação do dia, avaliando antes o plano do dia anterior.

O momento seguinte - atividades e projetos – é sob escolha da criança, registando-a no instrumento de pilotagem – *Mapa das Atividades*. Quando o adulto sentir necessidade de tal, pode sugerir e/ou guiar a criança até uma atividade específica<sup>10</sup>. Após o momento dedicado à refeição, a criança pode usufruir de um período de brincadeira livre ou de um tempo de repouso, cabendo esta decisão às famílias ou às próprias crianças.

No período da tarde, de acordo com a rotina já estabelecida, está prevista a realização de propostas pedagógicas orientadas por um membro da equipa educativa, familiares, crianças, etc., distribuindo-se as diversas áreas de conteúdo e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) por todos os dias da semana. Estas propostas, que podem ocorrer em grande ou pequeno grupo, surgem através de partilhas das crianças<sup>11</sup> e/ou sugestões anotadas pelas mesmas no *Diário de Grupo*.

---

<sup>9</sup> O grupo da sala da Marta e da sala da Mónica fazem um momento de comunicação entre os mesmos dos desenhos à vista, realizados na quinta-feira passada. A Sofia M., quando questionada sobre o que tinha visto e desenhado, identifica prédios, contudo, como só conseguia ver uma parte dos mesmo por estarem tapados pelas árvores, sendo exatamente isso que desenha na sua folha. (NC n.º 86 – 15novembro2022)

<sup>10</sup> Durante o período da manhã, em pequeno grupo, estive a descascar pinhões com algumas crianças. A Sofia F. tinha trazido no início da semana este fruto seco, uma vez que tinha apanhado e descascado com a família. Assim, como já sabia como se fazia, ia auxiliando os colegas através de palavras e demonstração” (NC n.º 11 – 19outubro2022)

<sup>11</sup> Neste dia dinamizo uma atividade proposta pelo Noah, durante uma viagem ao Luxemburgo, tendo sido comunicada pela mãe à educadora Marta por mensagem – fazer obras de arte com os olhos vendados. (NC n.º 126 – 07dezembro2022)

3. ONDE QUERO CHEGAR  
NESTE MUNDO DESCOBERTO? -  
ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| | " | | " |

### **3.1. Uma reflexão sobre as intenções da minha ação**

A leitura deste relatório iniciou-se pelas caracterizações de todos os ambientes e atores desta organização, na qual tive a possibilidade de me integrar num período de 13 semanas e compartilhar os mais diversos momentos com as crianças e adultos que a compoñham. Assim sendo, o capítulo que se segue, debruçar-se-á sobre as intencionalidades que estatuí para o meu processo de intervenção, levando sempre em consideração as representações efetivadas anteriormente.

Qualquer ação pedagógica necessita de ser orientada por intencionalidades, desta forma, as mesmas foram estabelecidas para os três pilares que me iriam nortear nas ponderações e decisões relativas à minha ação neste processo de intervenção: as crianças, a equipa educativa e as famílias. Ao inserir-me num contexto para uma intervenção educativa, a incessante consciencialização da relevância da análise reflexiva continua perante as minhas ações, promovem-me um crescimento e adequação às realidades que se vão sobrepondo às representações iniciais. Desta forma, através desta análise reflexiva sobre uma perspetiva formativa, o meu papel enquanto estagiária regeu-se sempre pela adequação das minhas intenções para a ação, até então baseadas na caracterização do contexto realizada previamente, de todos os atores da OS em questão.

Tendo por base os três pilares desta ação no processo de intervenção já referidos, inicio esta etapa onde estabeleço as intencionalidades para com os mesmos pela introdução de intenções que assume um carácter mais transversal. Em qualquer processo de intervenção que realizei no decorrer deste percurso enquanto futura educadora, necessitei de estabelecer um conjunto de intenções, para me guiar nas minhas ações, podendo estas unirem-se num ponto em comum em todas as situações e contextos, bem como qualquer um dos três pilares referidos.

- i. Estabelecer uma relação de confiança não é instantâneo, é necessário que o novo agente deste contexto, neste caso, eu, faça transmitir momentos pontuais e constantes de segurança e conforto. Desta forma, garanti como intenção respeitar as práticas que cada um perpetua e, especificamente com as famílias, manter e promover o envolvimento que já assumem no decorrer de todo o ano.

- ii. A incessante dedicação a uma relação colaborativa com a equipa educativa em causa é um ponto fulcral para a intenção mencionada acima. Por conseguinte, pretendi aprender a desenvolver a dinâmica em curso.
- iii. Assegurar um ambiente secularizante e desafiante do ponto de vista educativo e pedagógico, estabelecendo uma relação de confiança e proximidade com as crianças, respeitando sempre o tempo e espaço de cada uma.

### 3.1.1. ... para com as crianças

As duas primeiras semanas da minha prática foram mais direccionadas à observação, sendo que considero terem sido cruciais para a definição das intencionalidades aqui apresentadas, uma vez que, é a ouvir e observar as crianças que se estabelecem as intenções para com as mesmas.

Levando a cabo o lema defendido pela OS – “Direitos que nos dão voz!” – e garantido a visão de criança como ator social, recordando que o mesmo diz respeito a participarem na sociedade como indivíduos autónomos e com direitos (James, Jenks, & Prout, 1998; Tomás, 2009; Trevisan, 2014; Pechtelidis, 2021), estabeleci como intenção envolver-me no reconhecimento **da criança com agência e com direitos**. Assim, através da **promoção de diálogos entre pares acerca das regras sociais de convivência em grupo** e envolvimento e participação das crianças nas decisões relativas à sua ação neste contexto educativo, podendo ser alargado às suas capacidades e escolhas fora deste meio, defino a minha primeira intenção para com as crianças. Desta forma, importa **promover diálogos entre pares acerca das regras sociais de convivência em grupo**, auxiliando-os na sua autonomia na resolução de conflitos e dificuldades provenientes de relações sociais entre pares<sup>12</sup>, não identificando o adulto como assumindo um papel único na sua resolução.

Dando continuidade ao abordado na intenção anterior, trata-se de um grupo de crianças bastante autónomo e participativo, considerados agentes da ação educativa,

---

<sup>12</sup> A Júlia vem ter comigo e diz-me: “O Pedro não me deixa estar ali.”, apontando para o lugar referido. “Tenta primeiro resolver com ele, achas que consegues?” questiono-a, ao que esta me responde afirmativamente deslocando-se até ele e sem voltar a pedir ajuda para a resolução deste conflito. (NC n.º 94 – 18novembro2022).

contudo, embora esta seja a realidade da grande maioria, consegui destacar algumas crianças com ritmos bastante distintos dos restantes pares. “A criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional.” (Folque, 2006, p.11), assim, cada criança tem as suas capacidades e necessidades, de acordo com as experiências que com ela carrega, por isso, não há como adotar uma prática pedagógica uniforme. Desta forma, estabeleci como intenção **respeitar a individualidade de cada criança**, centrando-me no ritmo e interesses, curiosidades e dificuldades de cada uma, valorizando-os<sup>13</sup>. Tomando isto em conta, o objetivo foi adotar uma postura diversificada, enriquecendo e incentivando as capacidades e experiências das crianças, tendo em atenção as características, necessidades e ritmos de cada uma, respeitando a sua individualidade, sem esquecer a relação coletiva, a de grupo.

Dando início à investigação, tendo esta tido a participação das crianças, necessitei de estabelecer como uma das minhas intenções para com as mesmas no decorrer da minha prática, **garantir os princípios éticos e democráticos**, uma vez que, tal como refere Tomás (2011), depois de trabalhadas por diversos autores, estas passam a “ocupar um lugar importante na teorização social sobre a infância.” (p.80).

### **3.1.2. ... para com as famílias**

As famílias são um dos grandes pilares do desenvolvimento de uma criança. Assim, considero ser primordial que as famílias façam um trabalho conjunto com a equipa educativa, tornando-se também elas agentes educativos, tendo em vista uma educação *holística, relacional e inclusiva* das crianças (Nowak-Lojewska et al., 2019).

Destarte, e mantendo sempre a ideia das famílias como agentes educativos, defini intenções para com as mesmas, no decorrer da minha prática, considerando serem primordiais. Como intenção primordial, estabeleci a abordagem a uma ética democrática, iniciando com a Carta de apresentação disponibilizada às mesmas (cf. Anexo E), os

---

<sup>13</sup> O Manuel P. pede-me ajuda, uma vez que queria fazer um jogo de mesa, contudo, todas as bases para o mesmo já estavam ocupadas (...) percebo que o Manuel faz constantemente o mesmo jogo. Dirijo-me com ele ao Mapa das Atividades e, juntos, percebemos que a área escolhida é maioritariamente a mesma. Embora não tenha conseguido fazer com que o Manuel escolha outra área, este opta por jogar um jogo diferente que, de acordo com o mesmo, nunca tinha feito.

consentimentos entregues (cf. Anexo F), partilhando com as famílias as informações relativas à minha prática, bem como os resultados da mesma, respeitando sempre a confidencialidade e privacidade destas, incluindo por isso a criança. Embora tenha sido esta a intenção estabelecida, a questão de partilha de informação com as famílias, considero ter ficado à quem da expectável, embora sinta que as famílias nunca ficaram sem esse retorno de informação, uma vez que era assegurada por algum outro membro da equipa educativa.

Evidenciando os pressupostos do MEM evidentemente promovidos nesta OS, a participação das famílias é uma certeza, tanto para toda a equipa educativa, como para os próprios membros familiares, porque, tal como Folque (2006) refere, “a família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (p.12), favorecendo a partilha de experiências fora da escola. Assim, ao deparar-me com esta realidade, ao contrário do que foram as minhas experiências até então, a minha intenção passou de promover a integração e participação das famílias nesta ação, a **garantir que mantenha esta participação e colaboração**, através de propostas diretas, mas também da escuta das propostas das crianças e famílias.

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

Em todos os estágios que fui realizando neste longo percurso da minha formação enquanto futura educadora, procurar estabelecer intenções com a equipa educativa, levando-me a aproximar da mesma, sempre foi um dos meus focos principais e iniciais de qualquer prática. Entender o olhar dos que já conhecem o grupo de crianças, adaptar-me às suas práticas, considero ser primordial para o sucesso da minha ação, bem como para o equilíbrio do grupo de crianças, uma vez que o trabalho desenvolvido por todas os membros da equipa educativa decorre em harmonia.

Sendo eu o elemento novo e temporário, é importante que, logo desde início, me **integre nas dinâmicas da equipa educativa**. Procurar criar um ambiente onde predomine a boa relação entre a equipa, é benéfico tanto para as crianças, como para a própria equipa, uma vez que, através da colaboração e partilha, novas aprendizagens vão sempre surgindo. Considerando a colaboração entre a equipa educativa algo basilar

para o sucesso de um ambiente de qualidade, é indispensável adotar uma **postura participativa, de colaboração e respeito** nas diferentes propostas pedagógicas, estabelecendo uma relação de confiança e de partilhas de opiniões e experiências. Desta forma, estabeleci como primeira grande intenção para com toda a equipa educativa, construir uma relação de confiança e partilhas de opiniões e experiências, promovendo uma partilha que o planeamento, as propostas de intervenção e a avaliação fossem alvo de discussão e análise com os membros integrantes, uma vez que considero que diferentes olhares transmitem múltiplos contributos.

Sendo toda a minha ação guiada pela partilha de ideias com a restante equipa educativa, é necessário que mais que partilha, eu esteja disposta e procure ouvir e aceitar sugestões/propostas dos restantes elementos, adequando a minha intervenção. É neste sentido, que considero ter falhado por diversos momentos, visto que a decisão partilhada com a educadora foi evidente desde o início, porém, considero que o mesmo não se sucedeu com a AAE. Esta ação em nada se baseava em intenções negativas, porém, por diversas vezes as decisões de atividades/momentos a promover com as crianças, decisões e inquietações relativas à minha prática não eram comunicadas, por mim, previamente a este membro da equipa educativa.

Para esta investigação e, conseqüente, ação pedagógica promover o envolvimento de toda a equipa educativa foi imprescindível. Ao estarem todos os elementos da mesma envolvidos nos assuntos permite, mais uma vez, o interesse da parte de todos e, principalmente, a partilha de ideias e informações que se mostraram relevantes para o percurso do desenvolvimento de uma atitude investigativa em contexto.

4. A PARTICIPAÇÃO DAS  
CRIANÇAS: UM ESTUDO DE  
CASO - ANÁLISE REFLEXIVA  
DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| | ' ' | | ' ' |

## 4.1. A definição da problemática

As crianças do JI vão até à mata apoiar os colegas do 1º CEB na corrida de 1km pelos Direitos das Crianças. Esta é a segunda vez que a mesma é organizada pela OS, como uma manifestação pelos Direitos das Crianças. (NC n.º 93 – 18novembro2022).

Após a nota de campo referida no excerto acima apresentado, em conversa com a professora orientadora, esta questiona-me sobre a importância que dei a todos os momentos dedicados a este dia – Dia Universal dos Direitos das Crianças – promovidos na presente OS. Estaria eu a dar a devida importância deste assunto num contexto em que me encontrava? Ou eram apenas as notas de campo realizadas que não estavam a demonstrar? Seria este um assunto que me despertava interesse? A acrescentar a este momento descrito, mesmo antes de ingressar nesta OS, através do site da mesma, deparei-me com o conceito “participação ativa da criança” defendido através do lema da OS: “Direitos que nos dão voz!”. As vivências que fui adquirindo nesta OS permitiram-me observar frequentemente esta “participação ativa das crianças”, mas de que forma a equipa educativa promove essa participação? E as crianças, consideram existir esta “participação ativa”? Como? Desta forma, com todo o conhecimento superficial que já tinha obtido e com todas e outras interrogações, emergiu a problemática a desenvolver com esta investigação: *A participação das crianças no Jardim de Infância: um estudo de caso.*

Com o iniciar desta investigação havia uma certeza da minha parte, também eu tinha de reconhecer as *vozes* das crianças, bem como a quem não impedia que estas vozes se fizessem ouvir diariamente naquela instituição, assim, desde cedo assumi como essencial uma escuta efetiva das crianças e da equipa educativa neste processo investigativo. Desta forma, dei início à presente investigação, realizado num contexto de JI com um grupo composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

## 4.2. Revisão da literatura

A conceção de criança não se mantém estanque desde sempre, Vasconcellos e Sarmiento (2007) afirmam que a relevância transparecida pela infância é relativamente

recente. Anteriormente, a categoria de criança era associada à incompetência, passividade e voz anulada. A partir de meados do século XVIII que se denota a criança distinta do adulto, assegurando, só a partir do século XIX as primeiras leis com o intuito de proteger as crianças.

Embora esta evolução, ainda é muito presente a necessidade de lutar pelos direitos da criança, sendo que estes não passam apenas pela proteção da mesma, a participação deste grupo social também é uma vulnerabilidade da sociedade. Os autores referidos anteriormente abordam o conceito de (in)visibilidade cívica, mas a que se referem com tal? São diversos os autores que sustentam a veracidade do afastamento das crianças do mundo dos adultos, e quando inserida nesse *mundo* é sob o controle e proteção dos mesmos. Normalmente, a exclusão das crianças sobre o processo de decisão em qualquer contexto com a presença de adultos, é uma realidade, em que prevalece a opinião/comentário do adulto.

O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos. (Vasconcellos & Sarmiento, 2007, p. 37)

Esta evolução de perspectiva da ação e presença da criança – a infância moderna – não se torna regular em todos os *mundos*. Tomás (2011) corresponde esta evolução a uma forma de cosmopolitismo, onde diversos movimentos se têm imposto para esta modernização da infância, tentando tomar a criança como agente social. Porém, a priorização dos direitos das crianças não tem impedido a não visão das mesmas como (in)capazes de agir perante a sociedade (*idem*).

Será a criança vista como ator social? Tem sido constante a evolução da consciencialização da criança vista como ator social, capaz de participar de forma ativa no mundo social em que está inserida, delineando novos pensamentos e visões, atribuindo significando ao que a rodeia (Tomás, et al., 2021). Para tal, foi necessário contrariar as ideias tradicionais e indeferir a criança como um agente irresponsável e incapaz de se fazer prevalecer de ideias acauteladas e conscientes sobre a vida social, levando assim a ser dependente. Porque, tal como refere Moss (2001), a imaturidade das crianças é uma

característica biológica, contudo, a forma como esta é compreendida e tornada significativa é uma questão cultural. Destarte, também a criança é uma cidadã detentora de direitos, possibilitando a sua participação ativa no mundo social, capaz de tomar decisões. A capacidade participativa requer da inerente experiência de vida das crianças e do seu saber, promovendo uma vida em cidadania e em democracia, sendo que esta preparação não se impõe ao atingir o patamar de adulto, a mesma tem de ser construída através de um caminho iniciado pela da educação de crianças e jovens.

Ao creditar a criança como ator social, importa estar ciente da necessidade que acarreta a escuta da mesma, uma vez que, embora bastante complexos (Moss, 2001), os conceitos “participação” e “escuta” estão concatenados, realçando que

Não podemos mais falar sobre crianças. Nós precisamos de conversar com as crianças e ouvir, usando as várias linguagens disponíveis, e reconhecendo que a escuta é uma atividade ativa, emocional e interpretativa. (p.4).

Como referido inicialmente, as concepções de criança e a sua posição no mundo da participação têm-se vindo a alterar. A evolução da visibilidade da participação das crianças nas sociedades contemporâneas é um facto, ainda que pautada por imensas dificuldades (Tomás & Fernandes, 2011; Trevisan, 2014; Larkins, 2021; 2022). Esta necessidade de marcar a diferença relativa à inexistência da preocupação de alteração da visão da criança foi assinalada, também, pela elaboração da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). A mesma pode ser vista como “um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.” (Sarmiento et al., 2007, p.192). Esta tem como finalidade defender a igualdade do reconhecimento e dignidade permitida às crianças, reconhecendo-as como cidadãs com direitos igualitários. Os direitos e liberdades promovidos nesta convenção, não requerem de distinção alguma, nomeadamente sexo, cor, raça, nível económico, opinião política, entre outros. (CDC; ONU, 1989).

A CDC (1989) pronuncia uma panóplia de artigos, artigos esses onde se pode destacar a defesa da participação da criança no seu meio social explícita, nomeadamente o Artigo 12.º, “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” (p. 13); o Artigo

13.º propicia a liberdade de expressão, “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.” (p.13). Também o Artigo 15.º faz referência à liberdade de exercício do direito da criança de “se reunir e de aderir ou formar associações” (p.14), participando na vida política. Para a possibilidade de exercício destas liberdades assentes nos artigos referidos, é necessário o acesso e apropriação de informação, desta forma, o Artigo 17.º assegura que “o Estado deve garantir à criança o acesso a uma informação (...) provenientes de fontes diversas, e encorajar os media a difundir informação que seja de interesse social e cultural para a criança.” (p.15). Embora a especificação deste conjunto de artigos, ainda outros garantem a os direitos de liberdade participativa da criança, suprimindo as barreiras existentes para a mesma.

Esta nova visão da criança como um grupo etário pertencente à sociedade que implica também de direitos, necessita que a sua participação seja aplicada para que esses direitos de facto se façam sentir.

Mas como podemos definir participação? Existe uma vasta diversidade de conceções sobre participação, contudo, é permanente a existência de um elo entre as mesmas. Larkins (2021), afirma que este conceito está associado “às ideias de voz, envolvimento, agência poder e influência nas vidas pessoais, serviços, políticas e tomadas de decisão.” (p.387). Tomás (2011) defende que “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (p.105).

Embora permaneça a marginalização das crianças relativamente à sua capacidade de participação na vida da sociedade, não se pode sobrepor à relevância da mesma. Considerar uma evolução biológica a capacidade de participação é erronia. Como qualquer competência, a capacidade de tomada de decisões de forma independente evolui tanto quantas as oportunidades proporcionadas – “A infância é agora considerada como uma construção social” (*idem*, p.73). A não participação das crianças relaciona-se com a ideia de incompetência por parte das mesmas em participar, negociar, tomar decisões em colaboração com adultos. Trevisan (2012) aborda o conceito a partir de uma *visão*

*pluralista*, afirmando que esta permitirá todos os cidadãos expressem os seus interesses e pratiquem o seu poder nas políticas que lhes dizem respeito.

Por diversas vezes se permite a partilha de opiniões das crianças, porém, são ínfimas as situações em que se dá valor às mesmas. Para esta visão pluralista, não se pode considerar *crianças* como categoria unitária. É imperativo ter em consideração questões culturais, políticas e económicas em que cada uma se encontra, uma vez que estas são barreiras sociais que se colocam. Assim, prevalece a necessidade de adequar os contextos e recursos disponibilizados às crianças, comparativamente aos disponibilizados aos adultos num debate sobre o mesmo tema.

Por diversas vezes se questiona a vontade e opinião da criança, mas até onde é ouvida e/ou respeitada? Trevisan (2012) refere-se à situação das crianças como estando no *complexo de vulnerabilidade*, em que a inocência é a palavra de ordem, apoderando-se o adulto de atuar pela criança no que toca à participação. Não se pode considerar a criança uma unidade igualitária, as necessidades e carências advertidas do meio onde se encontram requerem de especificidades para cada uma delas, assim, “há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção e menos de participação.” (p.6). Porém, este menosprezo pela criança enquanto cidadã, detentora de direitos e capacidades participativas na vida da sociedade, é comum à grande maioria do globo. Subsequentemente, deixamos frequentemente que as decisões que ao todo da sociedade dizem respeito, deixem ser tomadas em nome dos que farão a geração futura. Esta aprendizagem necessária de cidadania (Tomás, 2011) requer de um papel ativo da criança e não a mera observação, interiorização e submissão às decisões dos adultos no que se refere a este processo de relação social.

Pensar numa perspetiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos (...) A cidadania ativa não significa conformismo perante a estrutura social (...) mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade. (p.103).

Estes espaços promotores de participação começam pelos contextos familiares, mas também as escolas e a cidade, “A cidade enquanto espaço social, cultural e simbolicamente diverso e tenso permite às crianças diferentes modos de mobilidade, de acesso a bens culturais e sociais, de entretenimento e lazer.” (Trevisan, 2012, p.9). Importa olhar para a participação da criança em contextos mais íntimos, com pares e adultos de referência, mas, importa ainda mais promover esses momentos em contextos de formalização com visibilidade exterior ao contexto, sendo estes momentos potencialmente promovidos pelas equipas educativas das próprias OS.

O modelo pedagógico pelo qual se rege a OS em causa nesta investigação é o Movimento da Escola Moderna. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos implica-os, também, na gestão dos quotidianos escolares, para tal, esta é uma pedagogia que privilegia a reflexão sobre o exercício de cidadania, afirmando a participação como um elemento da construção coletiva (Rebello, 2014). Para estes exercícios de cidadania, o reger deste modelo implica a garantia de uma escola heterogénea e multicultural, assegurando uma cooperação educativa entre o educador/a e criança, não abdicando, tal como sugere Niza (2005), do seu empenhamento na cidadania, contrariando as tipificadas práticas escolares. Para esta participação a criança tem de ser vista como, também ela, um ator educativo e interlocutor em qualquer capítulo daquele quotidiano da vida escolar em que está inserido e não só. A ampliação desta participação a outros contextos, nomeadamente a situações do seu meio social envolvente, garante que esta não seja circunscrita a espaços insulares, uma vez que, de acordo com Rebello (2014), a participação das crianças torna-se do tipo mitigado. Assim, a priorização de uma educação democrática, desenvolvida paritariamente entre adultos pertencentes à equipa educativa e crianças, através do trabalho cooperativa, promove que estas últimas interpelem e intervenham regularmente nas comunidades envolventes, tornando-se agentes participativos da vida em sociedade, iniciando-se pela negociação recorrente da planificação, execução e conseqüente avaliação dos variados momentos do seu dia-a-dia.

Desta forma, estes acordos progressivos entre educador/a/criança confere o respeito a estes atores sociais envolvidos (Niza, s.d.). Destarte, de acordo com Niza (s.d.), o modelo do MEM assenta em três finalidades formativas: (i) a iniciação às práticas democráticas;

(ii) a reinstuição dos valores e das significações sociais; (iii) a reconstrução cooperada da cultura.

É característico deste modelo os tempos diferenciados de atividades para garantir dar resposta a estes momentos cooperativos (Niza, 2005) e, conseqüentemente, participativos da criança:

- tempo de reunião de conselho – planeamento, avaliação, análise partilhada, e clarificadora e na construção de regras de vida – “as leis que regulam o grupo e por eles instituídas, em democracia direta” (p. 529)
- tempo de trabalho em projetos
- tempo de comunicação e difusão dos projetos, onde os autores se sujeitam à reflexão crítica dos seus pares e adultos presentes e onde se avalia a apropriação de informação conseguida por cada elemento.

A Reunião de Conselho é um momento semanal, guiado pelas informações retidas no Diário de Grupo<sup>14</sup>, sendo este um instrumento de pilotagem característico deste modelo pedagógico, “através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (Garcia, 2010). Neste instrumento de pilotagem, durante a semana, as crianças e adultos/as têm a possibilidade de registar as ocorrências que consideram relevantes serem, posteriormente, discutidas com o grande grupo. Assim, estes momentos de grande grupo, permitem que cada criança e os/as adultos/as presentes apresentem as suas propostas/ pontos de vista quer em questões de relações sociais do grupo e resoluções para as mesmas, quer em programação/propostas de trabalho, desta forma, tal como apresenta Garcia (2010), “as crianças tomavam nas suas mãos a vida escolar: estabeleciam as suas leis, discutiam-nas e tentavam aplicá-las.” (p. 7). Destarte, a Reunião de Conselho e, conseqüente instrumento de pilotagem: Diário

---

<sup>14</sup> Este diz respeito a uma tabela de duas entradas, composta por quatro colunas e preenchida por crianças e elementos da equipa educativa. As duas primeiras referem-se a juízos de ocorrências feitos pelas crianças e elementos da equipa educativa, podendo estes ser positivos ou negativos – “Não gostamos” e “Gostamos”. A terceira coluna, denominada por “Fizemos” correspondem a momentos/atividades que tenham realizado e considerem ter tido um impacto mais significativo. Por último, a coluna do “Queremos”, nesta ficam registadas aspirações e sugestões que pretendem realizar.

de sala, são essenciais para dar espaço às vozes das crianças e, assim, promover a participação ativas das mesmas nos processos de tomada de decisão sobre assuntos que lhes dizem respeito (Garcia, 2010).

Quanto aos trabalhos de projetos, estes surgem de propostas realizadas pelas crianças, aparecendo assim como sentido de organizar “o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as ações para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais.” (Peças, 2006, p.58). Uma aprendizagem através de projetos pressupõe desde logo uma aprendizagem democrática, em que as crianças não sejam meros observadores do seu conhecimento, mas sim atores do mesmo. Desta forma, prevê-se aprendizagens centradas nas experiências e vivências das próprias crianças, em que, para além de um papel participativo e decisivo no desenvolvimento destes projetos, sejam detentoras de responsabilidades para com os outros e para com as próprias (Guedes, 2011). A estas responsabilidades estão associados os momentos de comunicações. Estes não são circunscritos a fases do projeto, porém, à execução do mesmo está inerente um momento de comunicação.

Os tempos de comunicações são, também, um fator de desenvolvimento e formação social para a criança. Nestes, insiste-se a condição em que se aceita a criança como um ator fundamental na escola. As partilhas de saberes provocam, para além do crescimento pessoal, um crescendo na comunidade envolvente, onde ao se fazer ouvir sugere novas descobertas aos ouvintes.

### **4.3. Quadro metodológico e roteiro ético**

Para a construção de uma investigação é necessário, desde logo, definir a sua natureza, o método e as técnicas adotados ao longo de todo o processo, permitindo assim construir toda a estrutura investigativa necessária para a realização do estudo.

#### **4.3.1. Natureza da investigação e Métodos**

A investigação a ser desenvolvida centra-se numa abordagem de natureza qualitativa, tendo assim um carácter naturalista, visto que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994), desta forma, esta é uma metodologia que permite uma maior participação do

investigador e conseqüente aproximação de todos os envolvidos na mesma. Esta metodologia caracteriza-se por se interessar mais por o todo o processo de realização do que pelos resultados obtidos (*idem*), bem como pela “entrada [do investigador] no mundo vivencial de quem se está a estudar” (Burawoy, 1998, citado por Tomás, 2011, p.147), sendo que as diferentes fases do processo não se desencadeiam de forma linear e isolada, mas sim, interactivamente, existindo uma estreita relação entre estas (Aires, 2011).

A esta abordagem associa-se o processo de triangulação, sendo este caracterizado pela combinação de diferentes perspectivas e métodos de pesquisa adequados (Tuzzo & Braga, 2016). Esta metodologia inicia-se, tal como outras, pela pesquisa, podendo esta ser bibliográfica e/ou empírica. A pesquisa bibliográfica refere-se ao tópico anterior, sendo que prevê o enriquecimento do/a investigador/a sobre o assunto a investigar. Esta pesquisa será auxiliar da pesquisa empírica que se seguirá através da estratégia adotada para a presente investigação – o estudo de caso. Este representa-se por uma forma distinta de investigação empírica, em que são analisados acontecimentos contemporâneos sem haver qualquer manipulação de comportamentos relevantes (Yin, 2001). Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), acrescenta que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Esta estratégia, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), distingue-se pela vantagem de ser aplicado a situações humanas, isto é, a contextos da vida real com que o investigador possa contactar directamente. Neste tipo de investigação a participação do investigador no trabalho de campo é bastante regular, sendo que pode ser feita através de observação, juízes de valor e análise sobre o que observa (*idem*).

Embora que para a realização de um estudo de caso não se deva realizar um roteiro rígido, é extremamente importante realizar um plano geral inicialmente (Ventura, 2007). Assim, tal como Yin (2001) corrobora, poucos são os estudos de caso que terminam tal e qual como foram inicialmente planeados, sendo que, todas as alterações realizadas devem ser ponderadas visto que acarretam diversas dificuldades e necessidades de adaptação e correção, sendo assim necessário encontrar um justo equilíbrio.

#### 4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Definida a natureza da investigação, é necessário, posteriormente, definir as técnicas e instrumentos a utilizar para a recolha de dados indispensável para a concretização do objetivo final. As possíveis técnicas agrupam-se em dois blocos: (i) as técnicas interativas; (ii) as técnicas indiretas (Aires, 2011), assim, e estando a desenvolver um estudo de caso, recorri, maioritariamente a técnicas diretas para a recolha de dados, porém optei por recorrer e inúmeras e variadas técnicas e instrumentos, bem como atores intervenientes.

Considero que a técnica mais utilizada nesta investigação diz respeito à **observação**, podendo esta ser participante ou não participante. Bogdan e Biklen (1994) acreditam que a observação direta é a melhor técnica de recolha de dados para a concretização de um estudo de caso. Assim, a observação participante permite um processo de recolha de dados interativo, uma vez que requer implicação do investigador no que está a observar. E mais que implicação, este tipo de técnicas participativas permite que, tal como refere Tomás (2011) a voz das crianças seja recolhida e promotora de processos refletivos da mesma. É de referir que o grau de participação desta participação varia de acordo com as necessidades apresentadas nas diferentes circunstâncias (Meirinhos & Osório, 2010), refletindo-se na minha ação, uma vez que, ao longo do tempo, a minha participação nestes momentos de observação foi redutora, dando maior evidência a momentos de observação não participante.

Consequente desta observação, foi surgindo no decorrer de toda a minha prática o **diário**, sendo este composto por notas de campo<sup>15</sup> realizadas diariamente. Este instrumento é identificado por Meirinhos e Osório (2010) e por Aires (2011) como um documento íntimo, onde são deixados permanecer com vida pensamentos, reflexões, sentimentos e experiências relevantes na investigação, tornando-se, assim, bom “para registo dos processos e procedimentos da investigação” (p.62).

---

<sup>15</sup> Estas são compostas pela parte descritiva referida por Cruz (2006), correspondendo a um “registo detalhado daquilo que ocorre no campo de investigação: descrição física (...) reconstrução dos diálogos, descrição (...) tendo em consideração o próprio carácter temporal e o comportamento do investigador” (p.138).

Em momentos de observação, por vezes surgiram brechas favoráveis a pequenas **entrevistas** livres e informais (Tomás, 2011), que ocorrem de forma espontânea (Aires, 2011), em que, através da reflexão do observado, o investigador interroga o seu público-alvo, neste caso, mais direcionado às crianças e equipa educativa da sala. Visto ter como objetivo compreender as diferentes concepções de diferentes grupos: equipa educativa da sala, diretora da OS e crianças, e a entrevista ser uma técnica de recolha de dados bastante favorável ao estudo de caso (Yin, 2001) optei pela utilização da mesma, uma vez que me permite “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Para além da forma de entrevista referida anteriormente, recorri também a entrevistas de carácter semiestruturado, que são compostas por um conjunto de questões planeadas, porém, sem “uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado.” (*idem*, p.63). Desta forma, embora a mesma seja constituída por um conjunto de questões, desenvolvidas pelo investigador, relativas ao assunto que se quer abordar, dá oportunidade ao entrevistado de abordar outros assuntos “que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.74).

A **fotografia** é também um instrumento de recolha de dados ao qual recorri para a construção desta investigação, uma vez que, perante as mesmas não poderá existir qualquer subjetividade relativa à situação descrita na imagem, por parte de qualquer pessoa (Kramer, 2002, citado por Tomás, 2011). Assim, permite-me guardar momentos específicos com mais certezas da ação e maior possibilidade de descrição posterior, auxiliando e credibilizando as notas de campo que compõe o diário construído no decorrer da PPS II.

Para a realização desta investigação foi necessário cumprir com questões éticas, estando estas abordados no Roteiro Ético (cf. Anexo G).

## **4.4. A Participação das Crianças: um estudo de caso – Apresentação e análise do dados**

Neste capítulo, procura-se caracterizar a participação das crianças a partir dos discursos da equipa educativa, da diretora e das crianças.

### **4.4.1. A participação das crianças através do olhar da equipa educativa da sala - educadora e AAE**

Para iniciar a análise das entrevistas realizadas à educadora e à AAE da sala onde desenvolvi a PPS II, e tendo como suporte a análise categorial às entrevistas, começo por **caraterizar as adultas**: A educadora possui um mestrado em Educação Pré-escolar, tendo 10 anos de tempo de serviço, sendo os mesmos desempenhados nesta OS. Já a AAE tem um curso de Técnica de Ação Educativa, com 3 anos de serviço, sendo 2 anos e meio nesta OS. No que concerne ao modelo pedagógico adotado, a educadora refere o MEM visto que “na escola este é o modelo que serve de requisito à prática de todos os trabalhadores”, porém, revela identificar-se com o mesmo devido às “questões associadas à participação, às práticas democráticas”, sem a ação impositiva por parte do adulto, corroborando a ideia de que a escola para os docentes do MEM corresponde a um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de uma vida democrática (Niza, s.d.).

Quando se aborda a **conceção de crianças**, ambas as entrevistadas referem-nas como *seres com direitos*. A educadora foca-se no direito à participação, referindo ser “um ser ativo, que participa, tem uma voz”, relacionando-se assim com valores defendidos pelo modelo pedagógico que segue, e com as práticas democráticas associadas. Desta forma, referindo-se ao papel da criança na OS, a educadora atesta o que disse anteriormente, referindo-se a esta como um participante ativo,

“a criança tenha uma voz ativa e consiga encontrar interesses, dar resposta às suas inquietações, fazer propostas (...) discutir regras sociais em conjunto e elaborá-las e também ter esse espaço de comunicação e de partilha com os outros.”

Como participante ativo requer-se que a criança tenha direito a ter voz, a ser escutada e a ver a sua opinião tida em conta, pois tal como refere Sarmiento (2007), este processo participante não é simples e objetivo, o mesmo é inerente ao próprio processo de maturação e desenvolvimento da criança, desta forma, consegue-se destacar os verbos que a educadora utilizou para a representar as ações da criança: *encontrar, dar resposta, fazer propostas, discutir (...) em conjunto*. Relativamente à AAE, também ela se foca nos direitos de que a criança carece, e estão apresentados na CDC (1989), destacando o “amor, carinho, liberdade, respeito e valor”.

A **valorização dos conhecimentos das crianças**, de acordo com as entrevistadas, assume diferentes e variadas formas, sendo estas através da verbalização da própria criança, mas também do que o adulto faz ou promove acontecer com a informação que capta das mesmas, sendo esta captação concretizada através da observação e da escuta. Niza (s.d.), aborda a noção de Freinet – *livre expressão* das crianças – referindo-se à permanente partilha das suas experiências, opiniões e ideias e conseqüente valorização pública. O autor considera que para esta atitude se torne visível, é necessário que o/a adulto/a esteja disponível para fazer algo com estas partilhas/comunicações da criança, alimentando esse “labor de expor e comunicar” (p.146), correspondendo ao defendido pela educadora ao afirmar que “isso [as partilhas das crianças] não significa nada se o adulto não agarrar nisso e fizer alguma coisa com isso”. Desta forma, a mesma entrevistada, sustenta a ideia de que a comunicação e a escuta são conceitos que se relacionam, “a escuta decorre da observação (...) talvez a escuta seja aquilo que nos permite criar sentido e significado para o que observamos”.

Quando questionadas sobre a **conceção de participação das crianças** a AAE revela considerar ser uma forma de “expressar perante as outras pessoas o que sente, o que pretende, as suas ideias.”. A educadora, também se refere a participação com forma de expressão, contudo, realça que esta não se reproduz apenas através da “forma de discurso oral”, assim sendo acrescenta que “participação significa ter um espaço e um tempo em que é ouvido, quer seja oralmente, quer seja por outro tipo de comunicação”.

Como **estratégias utilizadas para a promoção** destes momentos as respostas variam entre as seguintes subcategorias analisadas na árvore categorial: *espaço-tempo; observação e escuta*, sendo esta última referida pela educadora e AAE. A AAE afirma

que nestes momentos é importante “mostramos interesse pelo que ela nos está a dar a conhecer” e a partir dos mesmo debater sobre o assunto em questão. A educadora revela a preocupação de “tender a valorizar mais a participação de uns do que outros” e, por isso, destacar a importância da observação e escuta de interações entre as crianças, conseguindo também, “perceber o tipo de participação que cada criança tem no dia-a-dia na escola”. Os espaços-tempo dedicados a estes momentos é um dos fatores de promoção enunciados pela educadora, correspondendo a momentos pertencentes ao modelo pedagógico adotado, e, conseqüentemente, à rotina: “Reunião da manhã, momentos do tempo de comunicações, o momento da reunião de Conselho (...) tempo de atividades autónomas das áreas”,

Na Reunião de Conselho, o Pedro, uma vez ter assinalado no diário de sala o seu nome, na coluna do *não gostamos*, expõe ao grande grupo uma situação de conflito (...) começam a surgir sugestões por parte dos meninos e meninas (...) “Tens de pedir se faz favor para brincar com os outros meninos” (...) Após discutidas todas estas estratégias, por sugestão das crianças que queriam participar nesta conversa, devíamos dar uma segunda oportunidade (...) “se na próxima reunião ele tiver muitas vezes o nome dele, depois temos de pensar numa consequência.” (Frederico G.). (NC n.º 166 – 20janeiro2023)

A nota de campo pretende evidenciar o que foi definido pela educadora, corroborando com o que foi observado na prática, visto que refere um momento de uma Reunião de Conselho, onde qualquer criança pôde partilhar a sua opinião e, em conjunto com todos os presentes, arranjam uma solução para o problema apresentado.

A participação é um processo gradual que se possibilita através de experiências, pretendendo que “seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Os momentos de comunicação, tal como evidenciados até então, são considerados pelas entrevistadas promotores dessa participação ativa das crianças, porém acentuam a necessidade de que as adultas revelem importância a estes momentos, demonstrando-a, “momento em que eles sabem que estamos ali para os ouvir (...) sentir-se ouvido e sentir-se valorizado” (ED), sendo que assim, de acordo com a AAE, estes momentos tornam-se cruciais para

desenvolver a confiança da criança “ouvi-la também é importante (...) faz com que crie confiança”.

Terá a participação ativa da criança influência na construção da sua percepção mesma como cidadão? De acordo com a educadora existe realmente uma interferência positiva da participação ativa para esta construção e envolvimento na sociedade, uma vez que através da mesma, a criança vai demonstrando criar afetação pelo meio envolvente, sentindo que, tal como participam e influenciam o meio da OS, “podem influenciar aqueles que os rodeiam”, “ter impacto naquilo que [as] rodeia” criando, desta forma, um sentido de cidadania. Desta forma, relaciona os momentos democráticos que privilegia na OS com esta construção de cidadão, uma vez que “todos os momentos democráticos que vão acontecendo ao longo do dia (...) vão preparando para esta cidadania (...) há um conflito (...) temos que conversar sobre regras de convivência em grupo”. Exemplo disto pode ser demonstrado a partir da seguinte nota de campo, em que o projeto desenvolvido na instituição e alargado à comunidade, promove um sentido de responsabilidade contínuo às crianças:

A nossa ida à mata na semana passada, foi registada pelo programa televisivo *Minuto Verde* (...) juntamos o grande grupo e as adultas presentes na sala para vermos. (...) Vários comentários foram surgindo, como, por exemplo, o de termos mostrado que “quando nós vimos lixo na mata temos de apanhar”. O Frederico G. sugere irmos mais vezes à mata “para ver se está a resultar”. A esta sugestão o Frederico T. acrescenta “Quando formos lá podemos apanhar mais [lixo]! (NC n. °168 – 23janeiro2023).

#### **4.4.2. A participação das crianças através do olhar da diretora da OS**

Concernindo esta investigação um estudo de caso, considera-se relevante conhecer as premissas da diretora desta OS no que concerne ao tópico a ser abordado. A mesma é educadora de infância, licenciada em pré-Bolonha, tendo, posteriormente, um mestrado em intervenção precoce, “com especial incidência nos direitos das crianças, que foi a dissertação que depois desenvolvi sobre direitos de participação das crianças”. A acrescentar, faz formação contínua no MEM, tornando-se, também, formadora deste

modelo pedagógico. Sendo diretora desta OS desde 2010, de setembro a janeiro deste ano letivo acumulou duas funções, diretora e educadora, ao fazer uma substituição de uma educadora.

Tendo já sido mencionado pela educadora, esta é uma OS em que toda a sua equipa educativa tem como requisito uma prática guiada pelo modelo MEM, desta forma, importa perceber quais as premissas da diretora para que assim seja. Sendo o MEM um modelo pedagógico que se centra no desenvolvimento pessoal, e social das crianças e adultos enquanto cidadãos ativos e democráticos (Folque, 2018), a diretora refere serem exatamente esses os princípios que defendem na OS,

nomeadamente o princípio da criança ter direito à participação, ver os seus direitos garantidos e, portanto, consideramos que este modelo pedagógico também está em paralelo com aquilo que é o lema da nossa escola (diretora da OS, 2023)

A mesma, acrescenta que todos os docentes e não docentes, desde que tomaram a decisão de seguir este modelo na OS, gozam de formações dentro do mesmo.

Quando questionada sobre a conceção de criança, a diretora refere-se a um “ator social, é ser competente, é ter uma voz, é uma pessoa com direitos”, mais uma vez, mostrando corroborar com as conceções defendidas pelo modelo pedagógico defendido. Desta forma, a mesma acredita que o papel da criança nesta OS é um papel ativo, em que o poder não se centraliza no/a adulto/a, mas sim através de um trabalho de cooperação (Vala, 2012). Assim, a diretora garante que a liberdade das crianças não é dada pelos adultos, “essa liberdade é construída entre todos”, garantindo os direitos das mesmas. No que concerne à valorização dos conhecimentos e experiências das crianças por parte da equipa educativa da OS, a diretora, à semelhança do defendido pela educadora, refere-se ao tempo e espaço que é proporcionado às mesmas para que destas se ecoe uma voz ativa, através da troca e partilha de vivências. Ao longo do seu discurso faz a ligação com momentos da rotina do modelo pedagógico em vigor, como as reuniões da manhã, reunião de conselho e os projetos, uma vez que considera serem espaço-tempo que permite e valoriza a partilha dos conhecimentos das crianças, tendo como princípio a partilha de

poder, “em que o educador descentraliza a ação educativa de estar sempre centrada nele próprio para passar a ser uma ação educativa partilhada e cooperada com as crianças”.

Referente à participação da criança, ao longo do seu discurso, a diretora vai persistindo nas premissas que defende, apontando que “participação aponta [também] o direito a ter voz, a ser escutada e a ver a sua opinião tida em conta nas negociações, planificações e/ou propostas educativas, se nos referirmos à escola, por exemplo.”, referindo ainda que esta participação e voz da criança não requer, antes pelo contrário a ausência do papel do adulto. Como forma de definir este conceito, recorrendo a uma “definição mais teórica”, a diretora opta por citar Tomás (2011), tal como supracitado no capítulo anterior,

participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p.105).

A participação da criança deve ser permanente dentro e fora da instituição, desta forma, sente a necessidade de garantir que a comunidade que os acolhe, nas diferentes situações, promova também esta sentido de participação por parte das crianças, por exemplo, “nós vamos uma visita de estudo e também é a nossa missão educativa garantir que aquela criança, que não está dentro do espaço educativo, mas está connosco, seja garantida aos seus direitos de participação.”.

Niza (s.d.) considera que os momentos de comunicação dão sentido social imediato às aprendizagens, demonstrando-se bastante significativos neste desenvolvimento social. O mesmo defende a diretora, referindo-se a estes momentos como

é o momento em que há uma socialização de saberes, há também aqui um momento de partilha... e, portanto, eu acho que sem este momento de comunicação também ficava bastante aquém encontramos aqui outros momentos que tivessem o peso que tem este tempo de comunicações. (Diretora da OS, 2023)

Quando questionada sobre a relação que estabelece entre a participação ativa e a cidadania, a diretora começa logo por refutar a ideia da existência de “uma cidadania disciplinada, com papel cívico e moralista, aquela ideia da educação para a cidadania que tem vindo a ser referenciada e vivida pela maior parte dos estabelecimentos educativos”. Em contrapartida, defende a idade de que a cidadania requer o direito à participação “territorial”, num tempo-espço adequado a quem dela está a usufruir, “temos que pensar aqui numa conceção renovada e alargada de cidadania para podermos atribuir um sentido pleno de participação à expressão de cidadania da infância”.

#### 4.4.3. A participação das crianças a partir de si mesmas

Sendo esta uma investigação que prioriza a participação das crianças, importa saber qual as conceções das mesmas sobre este tópico. Para esta análise começo por relembrar que o grupo entrevistado era composto por 6 crianças. A idade das mesmas varia entre os 5 e 6 anos, correspondendo a maioria aos 5 anos, sendo este, pelo menos, o segundo ano de todas as crianças nesta OS.

Tabela 1. Caracterização das 6 crianças

Idades	2. <sup>a</sup> vez (ou mais) nesta OS		TOTAIS
	Meninos	Meninas	
5 anos	Frederico G.	Sofia M. Rosa Madalena	4
6 anos	Manuel A.	Maria	2
TOTAIS	2	4	6

Iniciando a entrevista com as mesmas sobre as conceções que tinham sobre ser criança, as meninas e meninos abordam 4 subcategorias dentro da categoria “ser criança” (cf. Tabela 2):

Tabela 2. Ser criança - entrevista às crianças

Categoria	Subcategoria
Ser criança	Tamanho
	Brincar
	Direitos
	Imaginação

A maioria das crianças, ao especificar o que é para si ser criança aborda o conceito **brincar**, a partir da relação de pares e de um gosto pessoal de que os seguintes excertos são exemplificativos: “nós podemos brincar juntos” (Rosa); “que gostas de brincar” (Manuel A.). Brincar é algo como a todos, independentemente da idade, género, contexto social em que está inserido, etc., Silva e Sarmento (2017) referem este direito da criança como promotor de aprendizagem, tendo efeitos sobre o desenvolvimento da mesma, uma vez que nestes momentos de atividade lúdica a criança experimenta inúmeras sensações e interações sociais. O Frederico G. mostra estar familiarizado com o conceito de direitos, afirmando que, também as crianças são detentoras de direitos, “direitos diferentes” de, por exemplo, “brincar mais tempo” e “poder estar na escola em vez de trabalhar”. Estas afirmações por parte da criança parecem ir ao encontro das práticas que observei no período de PPS II, sendo neste caso, a situação explicitada na seguinte nota de campo, onde é notória a importância e valor que a OS transmite às crianças sobre os direitos das mesmas:

As crianças do JI vão até à mata apoiar os colegas do 1º CEB na corrida de 1km pelos Direitos das Crianças. Esta é a segunda vez que a mesma é organizada pela OS, como uma manifestação pelos Direitos das Crianças.” (NC n.º 92 – 18novembro2022).

Esta relação entre os/as adultos/as trabalharem e as crianças não trabalharem e/ou irem para a escola, é a principal diferença entre estes dois grupos sociais. De facto, espaços e ofícios, estão na origem da diferenciação que estabelecem e que foi mencionada por todas as crianças: “Porque os adultos fazem mais trabalho” (Manuel A.), “Porque os adultos

têm de ir para o trabalho e as crianças na escola.” (Rosa). Outra das características apontadas de ser criança e, ao mesmo tempo, a diferença identificada entre adulto e criança, remete ao tamanho, “ser criança é ser uma pessoa mais pequenina” (Manuel A.), “os adultos podem ser iguais, só são um bocadinho maiores.” (Maria), “os adultos são maiores e as crianças são mais pequeninas” (Madalena).

Reconhecendo que são possibilitadoras de uma participação ativa na OS, as crianças referem-se a **participação** através de exemplos de momentos em que consideram participar na instituição, podendo realçar a participação em projetos, uma dimensão pedagógica fundamental no MEM: “participar nos projetos” (Rosa), “é tipo poder estar num projeto” (Frederico G.), e em diferentes atividades: “em fazer pinturas” (Rosa), “participo nas brincadeiras” (Manuel A.), “participo nas aulas do Diogo” (Frederico G.).

Quando questionadas sobre se se **sentiam respeitadas pelas adultas da sala** quando participavam, as respostas identificavam alguma ambiguidade, “às vezes sim, às vezes não” (Rosa), “[se for na reunião da manhã] sim, acho que sim” (Frederico G.), “acho [que sim]!” (Manuel A.), sendo que, a Maria mostra os instrumentos de pilotagem como suporte para estes momentos, “se elas [as adultas] não ouvissem, eu ia escrever no Diário... ia escrever no Diário o que eu quero.”, confirmando a conceção destacada por Folque (2018), em que os instrumentos de pilotagem preveem uma documentação da vida do grupo e, através desta, ajudam os/as adultos/as e as crianças a orientar/regular os acontecimentos do dia-a-dia na escola, podendo esta regulação ocorrer individualmente ou em grupo.

Sendo a Reunião de Conselho um momento do MEM, modelo pedagógico seguido pelas/os adultas/os da OS, onde é proporcionada a partilha de poder mas também de exercício direto da participação democrática na escola, bem como o desenvolvimento moral, social e cívico (Niza, 1991), quando questionadas como se sentiam relativamente ao sentido de participação nestes momentos, foi uníssono a questão de que todas as crianças sentem que têm possibilidade de falar, sentindo-se respeitadas pelas adultas presentes. Algumas crianças foram mais além abordando o sentido de oportunidade que respeitam ter nestas ocasiões, “Podemos, mas às vezes não, não pode ser as nossas [propostas que seguem]” (Rosa), “Eu não dou sempre (...) primeiro eu penso (...) se for uma coisa má eu não digo, se for uma coisa boa para ajudar eu digo.” (Maria).

A influencia que uma ação pedagógica guiada para a participação da criança tem na construção do cidadão até aqui defendida por diversos autores, torna-se relatada nestas entrevistas desenvolvidas com as crianças. Sobre o que fazer perante **desrespeito por situações que valorizam no contexto da OS e que transportam para a comunidade envolvente**, todas as crianças foram objetivas ao referir que “Dizia que ele não podia fazer” (Madalena), “Eu digo para parar” (Rosa), de forma a evitar a situação. E perante uma possível resposta negativa por parte de outro, algumas crianças referem o auxílio de um adulto, contudo, só depois das mesmas terem agido perante a situação, “se continuar... vou chamar os senhores do lixo” (Frederico G.), “se não parasse dizia a um adulto” (Madalena).

Destarte, através desta amostra do grupo de crianças, é notória a relevância transparecida pelas mesmas no que concerne aos seus direitos, destacando o direito à participação, identificando-se como um cidadão. A possibilidade de participação nos momentos/decisões na OS é identificada por todas as crianças, embora se assista ao especificar de momentos onde sentem que sejam mais propícios a tal. Este nível de participação com que estão familiarizados, aparenta espelhar-se nos valores que transportam para a comunidade envolvente.

5. QUE EDUCADORA  
CONSIDERO SER DAQUI EM  
DIANTE? - CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE

| | " | | " | |

E ao fim de 5 anos deste percurso académico, desta minha construção académica e conseqüente crescimento, termino esta etapa com uma reflexão sobre *Que educadora eu vou querer ser?* Seria interessante pensar nas minhas premissas enquanto futura educadora há 5 anos. Não vou saber responder, mas permaneço com a certeza de que todo este percurso me proporcionou um crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, na condição de estagiária, construindo assim as minhas conceções, embora que para já, de que profissional que quero ser. Assumo referir “embora para já” uma vez que este crescimento que senti ao longo destes 5 anos, acredito e espero que se mantenha daqui em diante, alterando assim a minha lógica de ver as coisas, acreditando manter a essência e valores que fui construindo/adquirindo.

Com as variadas e intensas leituras realizadas, e tomando conhecimento de Sarmiento (2009), não me faria sentido avançar nesta ideia de construção de profissionalidade sem a referir. Tal como “as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66), como referi no capítulo inicial deste relatório, a identidade de qualquer outro cidadão se constrói com base nas envolvências, “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal” (Sarmiento, 2009, p.48). Por esta razão, a mesma autora faz-nos recordar da necessidade se falar em identidades e não em identidade, efetivando a ideia de que os valores profissionais tenderão a se (re)construir.

A conceção de criança como ator social tem vindo a ser alterada ao longo das décadas (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014). O mesmo se identifica com tantas outras perspetivas sobre as crianças e a ação a desenvolver para com as mesmas. Tal situação me faz retroceder à expressão supracitada “embora para já”, com a certeza de que o conhecimento adquirido e a prática conseqüente se virão a alterar/adequar, uma vez que também as perspetivas e conhecimentos sobre a pedagogia se mantêm em descoberta. Ao longo das experiências profissionais pelas quais tive a oportunidade de vivenciar, por diversas vezes um receio apoderava-se de mim em diversas novas etapas – estaria eu preparada para aquilo? Para passar por momentos assim sendo eu a educadora? Os profissionais com que me cruzei neste trajeto, referindo-me a educadoras e professores/as, transmitiram-me a “normalidade” de não nos sentirmos totalmente

seguros. Destarte, defino como objetivo manter continua esta construção de profissionalidade, assumindo este como um processo complexo e holístico desenvolvido através das interações com comunidade, crianças, famílias, equipa, entre outros, uma vez que “o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, s.d., 145).

Surpreendente seria se perto de terminar este relatório, com o desenvolvimento da investigação sobre a participação das crianças, não mencionasse qual o valor que dou e darei daqui em diante como educadora. A profissional que preponho ser, procura abrir espaço e tempo para a escuta e observação da criança, possibilitando-lhe ser um cidadão do futuro, mas também do presente, onde a sua voz é ouvida e a sua participação é validada *in situ*. Distinguir momentos frequentes de promoção de conversas/debates sobre a vida em sociedade e as responsabilidades que dela acarreta, promovendo um ambiente de partilha de poder entre adultos/as e crianças, onde a opinião de ambos tenha o mesmo valor e relevância, possibilitando que as crianças tenham a sua voz nesta prática educativa.

A participação da criança aqui defendida para a minha prática, tal como refere Ferreira (2004), compreende a criança como *ator social de corpo inteiro*. O corpo da criança, para além da sua comunicação verbal, expõe muitos dos seus interesses, valores, tornando-se uma fonte de conhecimento dos seus pontos de vista. Espelho assim, a importância da observação para além da escuta direta, aquela em que a criança se dirige e exprime de forma concreta as suas opiniões/sugestões, uma vez que ao observar a criança a brincar permite-nos entrar no mundo dela, compreender o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa, visto que as crianças quando têm oportunidade de escolha optam pelo que consideram ser mais favorável à sua educação holística.

A relação e trabalho desenvolvido através da cooperação com todos os intervenientes da instituição, referindo-me à equipa educativa, crianças, famílias e comunidade envolvente, tornar-se-á uma premissa da minha prática, garantindo sempre os interesses das crianças e desta forma guiar-me nesta relação pedagógica com cada uma delas através da afetividade. E se afetividade é uma das premissas deste minha profissionalidade, a ela acrescento a brincadeira. Foi-se tornando cada vez mais irrefutável a relevância do brincar na infância; este diz respeito a mais que a conhecida

conceção de atividade lúdica, a esta acresce um mecanismo de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, reproduzindo-se numa aprendizagem holística (Silva et al., 2016). Sendo esta uma atividade de escolha livre, sem limitações e imposições externas (Silva & Sarmiento, 2017) a criança terá de saber lidar com emoções, resolver conflitos, compreender e gerir as regras sociais, sendo assim um momento onde prevalecem experiências enriquecedoras para a construção de cidadão. Levo como preocupação transmitir e possibilitar variados e constantes momentos de brincadeira com intencionalidade lúdica e de aprendizagem em simultâneo.

Antes de terminar, preocupo-me em referir uma secção deste percurso de profissionalidade que pretendo manter, referindo-me às questões éticas, pois a responsabilidade profissional requer de componentes deste princípio. Ainda Sarmiento (2009) refere a construção da identidade profissional como um processo não solitário, tendo, por isso, diversas variantes inter e intrapessoais, “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), torna-se então necessária a preocupação ética, garantindo o respeito pelos valores de outrem.

Através do traçar de linhas orientadoras de conhecimentos enriquecidos em princípios e técnicas e sempre sob a prática reflexiva, tomo como basilar a criança como influenciadora da vida nos vários contextos educativos, bem como no seu meio envolvente.

## 6. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Com o término deste relatório e, conseqüente, cessar deste percurso acadêmico de aprendizagens feitas enquanto futura educadora, importa refletir a importância que as práticas proporcionadas pela cadeira de PPS tomaram. Para além da possibilidade de implementar uma prática educativa em contexto de Creche e de Jardim de Infância, a oportunidade destas vivências passarem por diferentes contextos, que com eles acarretam diferentes equipas educativas, famílias, crianças, proporcionou-me inúmeras aprendizagens e conhecimentos adquiridos através de um trabalho colaborativo.

Creio que no decorrer de todo este percurso consigo destacar os períodos de PPS como os principais meios de enriquecimento, tornando-se fundamental para a minha consciencialização da postura que pretendo adotar enquanto educadora daqui em diante, legitimando as conceções teóricas apresentadas até então. Embora não possua todas as respostas às minhas inquietações, e garantido que este sentimento permanecerá, uma vez que prevalece a ideia da necessidade constante de pesquisa e crescimento e enriquecimento, saliento a premissa de Teresa Sarmiento (2009) de que a “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (p.49).

No que diz respeito ao processo de investigação desenvolvido e apresentado neste relatório, tornou-se um foco de enriquecimento com o qual não contava. O estado da arte, o que é resultante do conhecimento de diversas premissas e conceções na abordagem deste tema, provocaram-me um pensamento constante sobre a importância que dei até então à participação das crianças. Associado a isto, os direitos deste grupo social... até onde sempre os respeitei como achava que estaria a fazer? Assim, reconheço a necessidade de identificar a criança como um ator social, com capacidade para intervir no mundo que a rodeia e influenciar a sociedade em que está inserida, transportando-a para a minha prática.

Termino com a certeza de que este é um caminho que ainda agora se iniciou, pois, “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (Sarmiento, 2009, p.61) e esta construção seguirá a premissa de que se faz através do “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser” (idem, p.51).

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%20Maria%20AA%20edi%20Frederico\\_G.%20A7%20Frederico\\_G.%20A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20Maria%20AA%20edi%20Frederico_G.%20A7%20Frederico_G.%20A3o_atualizada%29.pdf)
- Assunção, C. (2011). A Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, 5(40), 68-77.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Casanova, L. V. (2016). Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. *Horizontes* 34(2), 41-48.  
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/469/163>
- Garcia, A., S., R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*.
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). Contextualização do estudo. In M. A. Folque (Ed.), *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (pp. 41-64). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação:A Perspetiva Educativa*. Porto Editora.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Polity Press.

- Larkins, C. (2021). Participação. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51-57). Universidade do Minho.
- Larkins, C. (2022). Listening, Acting and Changing UK Policy with Children: learning from European examples and theories of children’s agency. *Journal of the British Academy*, 65-76.
- Maia, J., M., & Williams, L., C., A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425002.pdf>
- Martins, T., D., F. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [RCIPL: A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância](#)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2). 49-65.
- Moss, P. (2001). Beyond early childhood education and care. *Early Childhood Education and Care Stockholm*, 13-15.
- Niza, S. (s.d.) O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna*, 5, 139-156.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30
- Niza, S. (2013). Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. In J. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (pp.141-160). Porto Editora.
- Nowak-Lojewska, A., O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). “To learn with” in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical*

*Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.  
doi:10.5604/01.3001.0013.1856

- Paliarini, V. (2014). Leituras sem muros: práticas de leitura de crianças para além do espaço escolar. *X Anped Sul*, 01–19.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6(5), 56-61.
- Pechtelidis, Y. (2021). A Criança como Ator Social. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51-57). Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Ed.), *Infância (In)visível* (25-49). Junqueira&marin editores.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e Participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1(25), 183-206.  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESMaria5/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47- 65.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager, V. R. Muller, E. Silvestre & A. J. Morelli (Ed.), *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp. 251 – 268). Maringá.

- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar. *Actas do II encontro de sociologia da educação "Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). CIEC. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2868>
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade* [Dissertação de doutoramento]. RepositóriUM Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-58.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(42), 5-12.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Le Livros. <http://www.hmd.adm.br/ebooks/C003.pdf>

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A.  
Portfólio individual de  
Jardim de Infância

| | ' ' | | ' ' |

Este anexo diz respeito ao Portfólio que fui construído, através de registos escritos e fotográficos e uma prática reflexiva, no decorrer da PPS II. O mesmo está disponibilizado num documento à parte.

## ANEXO B.

Tabelas referentes à  
informação das crianças e  
respetivas famílias

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela referente à informação das crianças**

Nome	Data de Nascimento	IDADE		Irmãos
		17out 22 >>>>>> 03fev 23		
Ary	28/07/2017	5 a. 3m.	5 a. 6m.	1*
Carolina	15/10/2017	5 a. 0 m.	5 a. 3 m.	1*
Diana	03/04/2017	5 a. 6 m.	5 a. 11 m.	0
Francisco B.	22/04/2018	4 a. 6 m.	4 a. 9 m.	0
Francisco M.	01/03/2017	5 a. 8 m.	5 a. 11 m.	0
Frederico G.	15/02/2017	5 a. 8 m.	5 a. 11 m.	1
Frederico T.	26/05/2017	5 a. 5 m.	5 a. 8 m.	1*
Gonçalo	15/08/2017	5 a. 2m.	5 a. 5 m.	2 (1*)
Júlia	28/05/2017	5 a. 5 m.	5 a. 8 m.	1*
Laura	13/01/2018	4 a. 9 m.	5 a. 0 m.	0
Madalena	09/08/2017	5 a. 2 m.	5 a. 5 m.	0
Manuel P.	05/07/2017	5 a. 3 m.	5 a. 6 m.	1*
Manuel A.	03/10/2016	6 a. 0.m	6 a. 4 m	2*
Margarida	06/06/2017	5 a. 4 m.	5 a. 7 m.	1*
Maria	06/12/2016	5 a. 11 m.	6 a. 1 m.	2 (1*)
Flor	25/07/2017	5 a. 2 m.	5 a. 5 m.	1*
Mariana	01/12/2016	5 a. 10 m.	6 a. 2 m.	2 (1*)
Noah	31/03/2017	5 a. 6 m.	5 a. 10 m.	1
Pedro	26/02/2017	5 a. 7 m.	5 a. 11 m.	0
Petra	07/12/2017	4 a. 10 m.	5 a. 1 m.	1*
Pilar	07/12/2017	4 a. 10 m.	5 a. 1 m.	1*
Rosa	23/08/2017	5 a. 1 m.	5 a. 5 m.	1*
Sofia M.	04/07/2017	5 a. 3 m.	5 a. 6 m.	1*
Sofia F.	30/04/2017	5 a. 5 m.	5 a. 9 m.	1*
Teresa	16/08/2017	5 a. 1 m.	5 a. 5 m.	1*

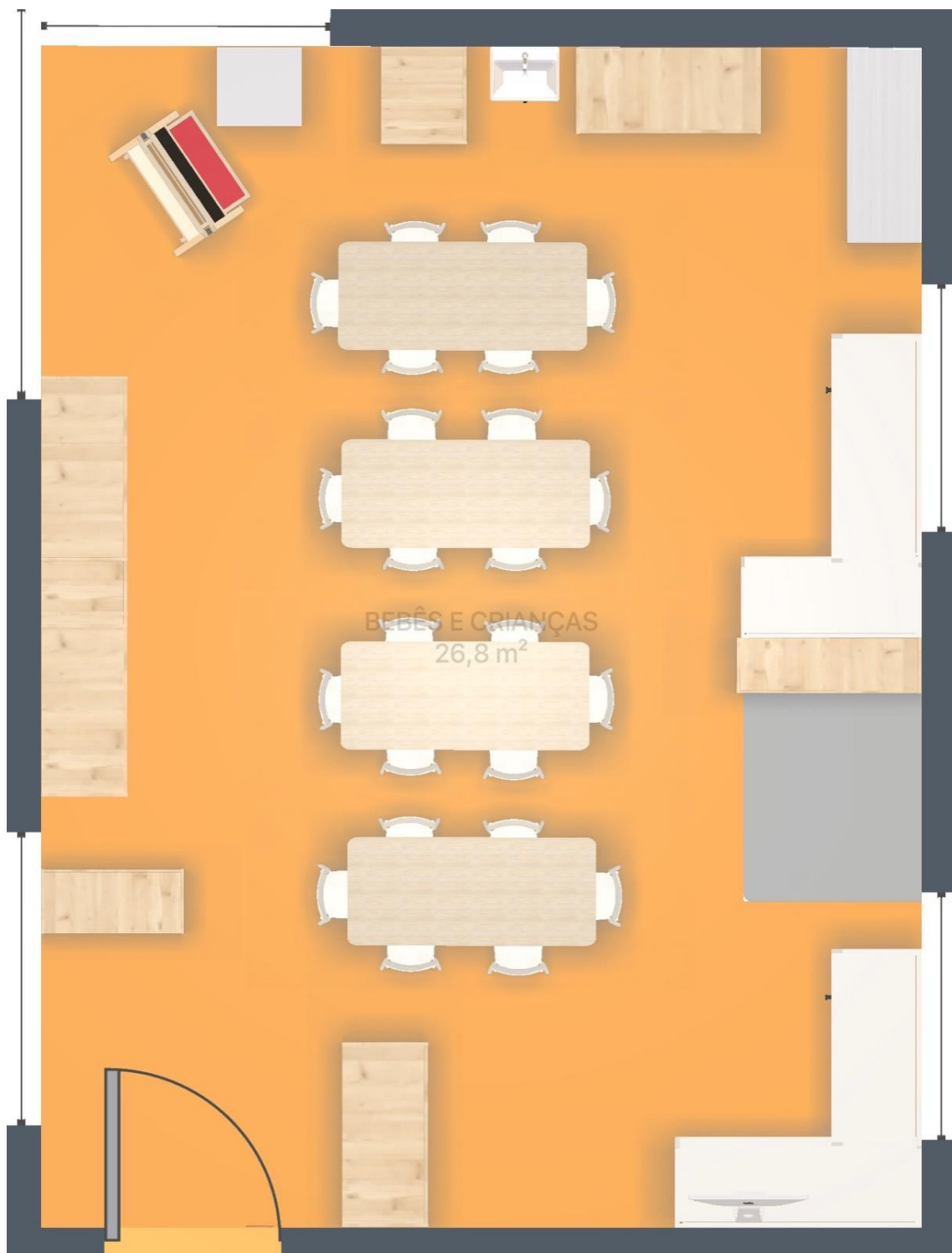
\* irmãos que também frequentam esta OS

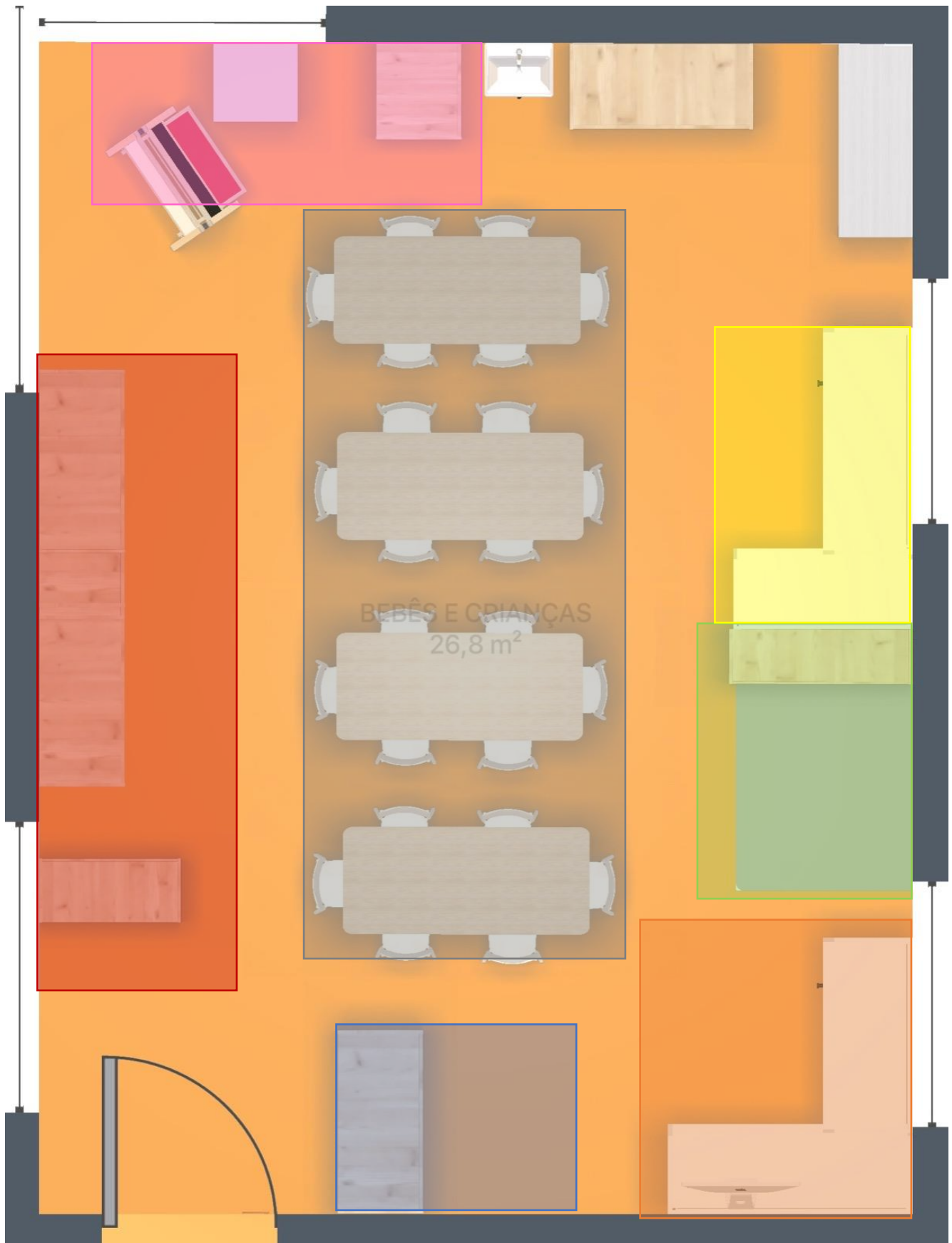
### Tabela referente à informação das famílias

<b>Nome</b>	<b>Profissão da mãe</b>	<b>Profissão do pai</b>
Ary	Professora Universitária	Ilustrador/Designer
Carolina	Médica	Consultor
Diana	Controladora Financeira	Gestor de Investimento
Francisco B.	Enfermeira	Consultor Informático
Francisco M.	Arquiteta paisagista	Administrador
Frederico G.	Gestora de Produto	Engenheiro do ambiente
Frederico T.	Fisioterapeuta	Empresário
Gonçalo	Sub-diretora de um banco	Diretor de empresa
Júlia	Geóloga	Engenheiro Civil
Laura	Médica	Médico
Madalena	Advogada	Engenheiro Informático
Manuel A.	Produtora de eventos	Consultor TI
Manuel P.	Técnica de comunicação	Bancário
Margarida	Engenheira do Ambiente	Engenheira do Ambiente
Maria	Educadora de Infância	Bancário
Flor	Gestora de RH/ Psicóloga	Bancário
Mariana	Educadora de Infância	Jornalista Professor de artes marciais
Noah	Programa Manager	Engenheiro
Petra	Consultor Informático	Consultor Informático
Pilar	Consultor Informático	Consultor Informático
Pedro	Gestora de Marketing	Gestor
Rosa	Bióloga Marinha	Consultor de Estatística
Sofia M.	Arquiteta /Costureira	Informático
Sofia F.	Educadora de Infância	Militar - Exército
Teresa	Financeiro	Financeira

ANEXO C.  
Planta da Sala

| | ' ' | | ' ' |





**LEGENDA:**

- |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <span style="border: 1px solid red; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Área do Faz-de-conta               | <span style="border: 1px solid pink; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Área da Expressão Plástica                 |
| <span style="border: 1px solid lightgreen; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Área da biblioteca          | <span style="border: 1px solid orange; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Oficina da escrita                       |
| <span style="border: 1px solid lightblue; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Área dos jogos e construções | <span style="border: 1px solid yellow; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Laboratório das ciências e da matemática |
| <span style="border: 1px solid grey; display: inline-block; width: 15px; height: 15px; vertical-align: middle;"></span> Área Polivalente                  |                                                                                                                                                                    |

ANEXO D.  
Rotinas institucionais -  
Dia-tipo

| ' ' | | ' ' |

TEMPOS	ESPAÇOS	ROTINAS INSTITUCIONAIS	EVIDÊNCIAS
09:00h - entrada	Do recreio para a sala	<b>Momento de transição família - JI</b>	<p>“Chego à instituição antes das 9h, horário em que as crianças entram para as suas salas. Todas as crianças das diferentes salas estão no recreio sobre responsabilidade das auxiliares de ação educativa. (NC n.º 6 – 18outubro2022)</p> <p>“De manhã, ao chegar à instituição, desloco-me até ao recreio onde estão todas as crianças que já tenham chegado à OS. A Mariana vem ter comigo e dá-me um abraço. Retribuo e pergunto-lhe como está, sendo que quando me responde acrescenta, “Olha, já não tenho o cabelo liso mas eu já pedi à minha mãe para o por liso noutra dia!”.” (NC n.º 171 – 25janeiro2023)</p>
09:05h – reunião	Dentro da sala	<b>Reunião da manhã</b>	<p>“Na Reunião da Manhã, no momento de partilhas, a Laura, ao mostrar o desafio semanal do desafio da</p>

	Área polivalente – (formar uma roda)	- Em grande grupo, as crianças que tiverem assinalado, previamente, na respetiva tabela ( <i>Quero contar, mostrar ou escrever</i> ), contam a/s sua/suas novidade/es.	“Família Leitora”, apresenta também a fotografia que tinha colocado no caderno, dizendo: “Sou eu quando era bebezinha, na cama onde durmo mais a minha mãe.” (NC n.º 44 – 02novembro2022)
10:00h – atividades e projetos	Área do faz-de-conta;  Área dos jogos/construções;  Oficina de escrita;  Biblioteca;  Laboratório das Ciências e Matemática;  Área da expressão plástica;  Área polivalente.	<b>Momento do brincar ou desenvolver projetos</b>  - as crianças desenvolvem atividades livres individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo;  - as crianças desenvolvem projetos apoiadas por uma adulta.	“Para o momento das <i>Atividades e Projetos</i> cada criança vai assinalar no Mapa das Atividades a atividade que pretende realizar.” (NC n.º 21 – 24outubro2022)  “Durante o período da manhã, em pequeno grupo, estive a descascar pinhões com algumas crianças. A Sofia F. tinha trazido no início da semana este fruto seco, uma vez que tinha apanhado e descascado com a família. Assim, como já sabia como se fazia, ia auxiliando os colegas através de palavras e demonstração” (NC n.º 11 – 19outubro2022)  “Assim, hoje reúno novamente com o grupo responsável pelo projeto e revemos a distribuição de tarefas, apontando numa tabela para que as crianças

			<p>possam rever o acordado.” (NC n.º 84 – 15novembro2022)</p> <p>“O Manuel P. chama-me até à área dos jogos de chão e mostra-me a construção que tinha feito. Elogio-o e pergunto-lhe o que era, “É uma máquina!”, “de quê?” questiono-o. O mesmo responde que é uma máquina de doces explicando o percurso dos mesmos dentro da máquina.” (NC n.º 89 – 16 novembro2022)</p>
11:15h		<b>Momento de arrumação coletiva</b>	<p>“No momento de arrumar as áreas, algumas crianças arrumam a área onde estão enquanto outras arrumam o que vêm que está por arrumar, não se preocupando se foram os responsáveis por aquela desarrumação em específico.” (NC n.º 12 – 19outubro2022)</p>
11:30h – 12:00h – fruta e recreio	Casa de banho  Recreio	<b>Momento de higiene</b>  <b>Regulação social da alimentação</b>  - em grande grupo, as crianças comem a fruta correspondente à sobremesa.	<p>“Após a leitura de uma história, descemos para o recreio para que as crianças comam a fruta. Solicito à Flor que viesse comigo buscar a fruta enquanto as restantes crianças iam lavar as mãos. Depois de lavarem as mãos as crianças vão se sentando no chão ou nas cadeiras disponíveis, enquanto vou distribuindo</p>

		<p><b>Momento do brincar</b></p>	<p>a fruta pelas mesmas. À medida que vão terminando, as crianças entregam-me a taça onde estava a fruta e vão brincar.” (NC n.º 172 – 25janeiro2023)</p> <p>“A fruta da refeição é distribuída às crianças antes da mesma. Depois da grande maioria já ter terminado a fruta, as crianças vão para o recreio antes de irem almoçar.” (NC n.º 13 – 19outubro2022)</p>
12:00h - almoço	<p>Do recreio para o refeitório</p> <p>Do refeitório para o recreio</p>	<p><b>Regulação social da alimentação</b></p> <p>- à medida que terminam de almoçar as crianças deslocam-se para o recreio para um momento de brincadeira livre.</p> <p><b>Momento de higiene</b></p> <p>- antes de irem para o recreio, as crianças dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e a boca.</p>	<p>“Após almoçarem, as crianças deslocam-se para o recreio onde brincam durante um período bastante longo (cerca de 2 horas), sendo que neste momento podem ir buscar os brinquedos que trouxeram de casa.” (NC n.º 178 – 31janeiro2023)</p>

<p>12:30h – 14:00h – repouso</p>	<p>Do recreio para o ginásio  Do ginásio para o recreio</p>	<p><b>Momento de repouso</b></p> <p>- as crianças que, por indicação das famílias e/ou vontade própria, deslocam-se até ao ginásio e deitam-se num catre para descansarem o período de tempo que necessitarem.</p>	<p>“Alguns meninos e meninas construíram um percurso recorrendo a blocos de plástico disponíveis no espaço exterior. Antes dos participantes iniciarem o percurso sobre os blocos, dirigiam-se ao pé da Júlia para se medirem de acordo com uma barra (na vertical).” (NC n.º 47 – 02novembro2022)</p> <p>“Numa das sessões de artes, algumas crianças fizeram pulseiras de acordo com um método apresentado e explicado pela Rosa. Muitas das crianças do grupo ficaram <i>interessadas</i> nesta atividade. Depois de almoçar, a Maria vem-me pedir se pode fazer pulseiras no recreio e, após ter aceite o seu pedido, peço-lhe que vá à sala buscar o material que precisamos.” (NC n.º 178 – 31janeiro2023)</p>
<p>14:30h - entrada</p>	<p>Do recreio para a sala</p>		
<p>14:30h – 15:15h –</p>	<p>Área do faz-de-conta;</p>	<p><b>Momento de propostas pedagógicas estruturadas</b></p>	<p>“No momento da tarde, dedicado a Escrita, dinamizo a minha primeira atividade. (...) A tarefa consistia</p>

<p>Propostas pedagógicas orientadas</p>	<p>Área dos jogos/construções;  Oficina de escrita;  Biblioteca;  Laboratório das Ciências e Matemática;  Área da expressão plástica;  Área polivalente.</p>	<p>- cada dia da semana tem um domínio ou subdomínio para explorar através de propostas orientadas pelas adultas. Estas propostas podem surgir da adulta ou de alguma criança e/ou família.</p>	<p>em, depois de relembrado o significado apresentado por uma criança, na reunião da manhã, descobrir o/os restante/s em conjunto e representar, através de desenho, numa tabela construída previamente.” (NC n.º 65 – 07novembro2022)</p> <p>“Para o momento de Matemática, a educadora Marta propõe contarmos o dinheiro conseguido com a venda das obras e arte do Pollock.” (NC n.º 70 – 08novembro2022)</p> <p>“uma aula de <i>skate</i> com professores deste desporto. Esta sessão foi combinada depois do <i>interesse demonstrado</i> pelo grupo na “aula” dada pelo Manuel A. e o Frederico G., tendo sido os mesmos a sugerir que os seus professores fossem à OS.” (NC n.º 111 – 30novembro2022)</p>
<p>15:15h</p>		<p><b>Momento de arrumação coletiva</b></p>	

15:30h – lanche	Casa de banho  Dentro da sala  Área polivalente – (formar uma roda)	<b>Momento de higiene</b>  <b>Regulação social da alimentação – lanche da tarde</b>	
16:00h – brincadeira		<b>Momento do brincar</b>  - após o momento do lanche, as crianças deslocam-se para o recreio onde brincam livremente em conjunta com as restantes crianças da OS.  <b>Momento transição JI – família</b>	“Algumas meninas estão a organizar um concurso de dança, sendo a Rosa a “líder”, anunciando as regras do mesmo” (NC n.º 32 – 26outubro2022)

Nota: Tabela construída com base no conceito de *rotinas institucionais* apresentado por Ferreira (2004, p. 93), complementada por excertos de notas de campo, procurando retratar as diferentes etapas da rotina apresentadas nas colunas anteriores.

ANEXO E.  
Carta de apresentação às  
famílias

| | ' ' | | ' '

*Olá, famílias*

Talvez já me tenham visto por esta sala e/ou corredores....

O meu nome é **Rita** Fontes e sou **estagiária** da Escola Superior de Educação de Lisboa, frequentando o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Estou desde o dia 18 de outubro a realizar o meu último estágio de mestrado nesta instituição, na sala da Marta Reis e da Ana, prolongando-se até ao dia 06 de fevereiro de 2023. Durante este período, e colaborando com a equipa educativa, pretendo contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, para que juntos possamos explorar o mundo.

No decorrer de todo este meu percurso, estarei disponível para vos ouvir e esclarecer qualquer dúvida que vos possa surgir.

OBRIGADA



ANEXO F.  
Consentimento informado  
às famílias

| ' ' | | ' ' |

Exmo./a. Encarregado/a de Educação,

Eu, Rita Fontes, estagiária integrante do 2º ano do Mestrado em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar/filmar o/a seu/sua educando/a, de modo que essas imagens possam complementar o meu Relatório Final da Prática Profissional Supervisionado II.

Com estas imagens garanto que será sempre salvaguardada a identidade das crianças na realização do meu Relatório Final e que todos os recursos recolhidos serão exclusivamente usados para os fins acima mencionados. Garanto também que as questões éticas estarão sempre salvaguardadas e, assim sendo, a vontade da criança será sempre respeitada em todos os momentos de captura.

Com os melhores cumprimentos,

Rita Fontes

ANEXO G.  
Roteiro ético da  
investigação

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Pedagógica (notas de campo)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI,2011)
-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------

<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>“ao ajudar as crianças a colocar o cinto de segurança, vou-me apresentando.” (NC n.º 1 – 17outubro2022)</p> <p>“a educadora aborda-me, fazendo uma breve apresentação e questionando as minhas perspetivas para este estágio” (NC n.º 3 – 17outubro2022)</p> <p>“Alguns pais, ao aperceberem-se da minha presença e relação de proximidade com o seu/sua filho/a (...) vêm-se apresentar.</p>	<p>No início da minha Prática Supervisionada, preocupei-me em apresentar-me tanto à equipa educativa como ao grupo de crianças, clarificando-os relativamente aos objetivos da minha presença, uma vez que “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (Tomás, 2011). Este passo foi realizado através de conversas informais, destacando-se as realizadas com a educadora e AAE, e uma apresentação inicial feita às crianças logo no meu primeiro dia. Relativamente à concretização desta apresentação às famílias, a mesma foi realizada, inicialmente, por uma carta de apresentação realizada por mim e exposta à porta da sala para que todos os que frequentavam a OS pudessem ter contacto. A acrescentar a este documento, os momentos de acolhimento e os momentos opostos, foram também bastante</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso para com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso para com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a</li> </ul>
----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Apresento-me também” (NC n.º 7 – 18outubro2022)</p>	<p>suscetíveis a uma apresentação através de conversas informais, preocupando-me sempre em não sentir que estava a ser invasiva.</p> <p>Relativamente à investigação a ser realizada, a possível problemática da mesma foi conversada com a educadora e, depois de ter tomado a decisão final, apresentada explicitando o que tencionava fazer na mesma.</p>	<p>inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2).</p> <p>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>		<p>A realização de uma investigação tem sempre inerente benefícios e custos associados. Contudo, é necessário identificar e antecipar estes últimos [custos], de forma a evitá-los.</p> <p>Considero que da minha investigação se destacam os benefícios associados, sendo que, “depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (Benavente et al., 1997, citado por Tomás, 2011, p.161).</p> <p>Relativamente a custos identificados, é de destacar que estes não impediram a realização de qualquer etapa da investigação, uma vez que me adaptei às circunstâncias estabelecidas. O primeiro custo apontado tornou-se consequência da saída a AAE da instituição no decorrer da minha prática. Uma vez que considerei pertinente envolvê-la nesta investigação, antes de abandonar a OS questionei-a se</p>	

	<p>“- Rita, poso tirar uma fotografia à minha construção para depois fazer o registo? (Frederico G.)</p> <p>Após ter tirado a mesma, digolhe para ir fazendo o registo que depois tratávamos da impressão da fotografia, porém a criança responde-me “Não, quando tu acabares isso depois eu faço o registo contigo!”. Ainda insisto</p>	<p>estaria disposta a responder a uma entrevista já mesmo não fazendo parte da equipa educativa atual, obtendo uma resposta positiva por parte da mesma. Porém, devido à incompatibilidade de horários e espaços e para facilitismo de ambas as partes, esta entrevista aproximou-se de uma entrevista estruturada e respondida através de mensagem, o que considero ter limitado o resultado da mesma.</p> <p>A concretização de entrevistas às crianças considerei também ser um dos custos associados a esta investigação. Ao analisar os dados relativos às mesmas, considerei não serem os melhores, consequentes da falta de aprofundamento/desenvolvimento da minha parte perante as respostas das crianças.</p> <p>Como último custo, estando este associado a uma das etapas da minha prática – portefólio da criança. Considero ter concluído com sucesso a promoção de interesse à criança em questão nos registos das suas atividades. Porém, para os mesmos a criança requeria sempre da minha presença, desta forma, considero ter limitado alguns dos registos por falta de tempo da minha parte.</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>para que ele o faça autonomamente, porém sem sucesso.” (NC n.º 176 – 30janeiro2023)</p>		
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>		<p>Para a concretização deste princípio garanti a privacidade e confidencialidade de todos os atores envolvidos, bem como da organização socioeducativa que frequentei para a concretização desta investigação, tendo sempre em conta que “estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p.161).</p> <p>Em momento algum disponibilizei a face das crianças, ocultando-as a través do desfoque da fotografia. Para esta captura de imagem das crianças, redigi um protocolo de consentimento informado às famílias. Quanto à organização socioeducativa, esta nunca foi identificada através da escrita e/ou imagem, nem sequer o local exato da mesma.</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso para com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso para com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar as normas e</li> </ul>

			regulamentos.” (p.2)
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>“Em conversa com a educadora partilho a dificuldade que estou a sentir em decidir como e que crianças selecionar para as entrevistas. Após ouvir as sugestões da mesma, em conformidade, opto por elaborar um lista de possibilidades e questionar individualmente a criança sobre o sue interesse para tal” (NC n.º 157 - 16janeiro2022)</p>	<p>Para a execução de uma investigação nem sempre se envolvem todas as crianças, contudo, é sempre “necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162).</p> <p>Após refletir sobre este assunto, e discuti-lo com a educadora e orientadora cooperante, optei por selecionar 6 crianças para a participação na realização das entrevista, devido à impossibilidade da minha parte, conseqüente do tempo reduzido para tal, de analisar as 25 entrevistas no caso de envolver todas as crianças.</p> <p>Para esta seleção, comecei por realizar uma lista de possibilidades tendo em conta as características que já conhecia de cada criança. Perante a mesma, comecei por abordar os pais de cada criança, explicando-lhes qual a minha intenção com esta investigação e o envolvimento do/a seu/sua filho/a e, após aceite pelos mesmos, solicitava-lhes o preenchimento do protocolo de consentimento</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul>

	<p>Depois de ter feito a primeira entrevista à Rosa, no recreio, a Madalena e a Júlia vêm ter comigo e questionam-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é que a rosa foi fazer contigo? - Madalena</li> <li>- Fui fazer-lhe uma entrevista, mais ou menos como a Celeste a Cláudia fizeram convosco. – explico-lhes” (NC n. 0177 – 30janeiro2023)</li> </ul>	<p>informado. Mesmo após o consentimento por parte dos pais, questionava diretamente a criança se o queria fazer, deixando à vontade para um resposta negativa e/ou abandonar o momento da entrevista quando quisesse, tendo sido esta possibilidade indicada às famílias.</p> <p>Relativamente às crianças que exclui deste processo de entrevista, embora não tenha sido explicitado a todas o que estava a fazer com algumas crianças do grupo, quando me questionavam optei por lhes responder sempre a verdade e promovendo uma conversa sobre a problemática: a participação das crianças.</p>	
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>		<p>Dei a conhecer a todos os participantes do estudo a problemática, os objetivos da mesma, a natureza a os métodos da investigação. Ao longo da realização desta investigação darei também a conhecer o timing, os resultados e os processos que foram realizados durante o estudo (Tomás, 2011).</p> <p>Embora tenha, inicialmente, existido, considero que toda esta partilha ficou à quem do expectável com a AAE que</p>	

		<p>integra esta investigação, devido à ausência da mesma na instituição.</p> <p>Inicialmente, ponderei envolver as famílias nesta investigação através da realização de questionários/ entrevistas, porém, após debater esta ideia com a orientadora e educadora cooperante, optei por não o fazer, centrando-me mais nas crianças e equipa educativa.</p>	
<p><b>6. Consentimento e assentimento informado</b></p>	<p>“Coloco o consentimento informado para captura de imagens ao pé do Mapa das Presenças. Aos pais com quem me cruzo explico-lhes a intenção do mesmo e solicito-lhes que preencham.” (NC n.º 19 – 24outubro2022)</p>	<p>Como já referido anteriormente, realizei protocolos de consentimento informado, ficando a minha ação dependente da resposta ao mesmo.</p> <p>O primeiro protocolo de consentimento informado entregue às famílias corresponde à autorização (ou não) da captura de registos fotográficos de cada criança, bem como a utilização dos mesmos. O mesmo foi disposto na sala, junto ao mapa de presenças das crianças, uma vez que era comum as famílias participarem no preenchimento do mesmo diariamente. Contudo, eu, a educadora e/ou auxiliar abordamos diretamente os pais sobre a existência do mesmo. A decisão deste tipo de protocolo foi sugestão da educadora uma vez que acredita que facilita todo o processo, tanto para mim como para as próprias famílias.</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso para com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2).</li> </ul>

	<p>“O Frederico G. vem pedir se posso tirar uma fotografia à construção que tinha feito. Dou-lhe o meu telemóvel para que o possa fazer sozinho. “Rita já tirei, mas podes-me tirar um fotografia a mim e ao Manuel A.?” , pergunta-me a mesma criança” (NC n.º 120 – 05dezembro2022).</p>	<p>Para com as crianças optei por recorrer também a um consentimento em que as mesmas, depois da minha explicação sobre o seu propósito, preenchiam recorrendo a uma cor. Porém o preenchimento do mesmo não foi feito por todas as crianças, primeiramente, devido à ausência de algumas por motivos de doença e, posteriormente, por consequência da desvalorização que acabei por dar ao mesmo. Antes, durante e depois o preenchimento deste consentimento sempre me preocupei em garantir o assentimento da criança no momento da captura. Para tal, sempre que realizei algum registo de imagem questioneei a criança se o podia fazer, agindo em conformidade com a resposta da mesma. Outras vezes, fiz com que a criança nota-se a presença do telemóvel para esse registo, sendo que, quando esta se mostrava desconfortável com a situação não realizava o registo. Após estes momentos, e quando observava interesse por parte da criança, mostro-lhes a fotografia tirada, atendendo às reações perante a mesma. Desta forma, justifico a irrelevância que o consentimento referido acima demonstrou ter para mim, uma vez que, a minha ação dependia da disponibilidade momentânea da criança.</p>	
	<p>Devido à incompatibilidade de</p>	<p>O segundo protocolo de consentimento informado entregue</p>	

	<p>horário com a mãe do Frederico G., é a educadora a entregar à mesma o consentimento para a elaboração do portefólio da criança. Hoje encontro esta mãe e ao abordar este assunto, a mesma responde-me “Boa sorte!”, uma vez que esta não é uma prática comum da criança. (NC n.º 164 – 19janeiro2023)</p>	<p>diz respeito à elaboração de um portefólio individual da criança. Após selecionar uma possível criança para a elaboração do mesmo, informei a família da mesma sobre os objetivos e razões para a seleção daquela criança. Com o processo de elaboração do mesmo, tinha como objetivo motivar mais a criança elaborar registos mais frequentes de momentos que considera-se mais relevante.</p> <p>O último protocolo entregue, também às famílias, tem como objetivo dar a conhecer a investigação que vou realizar e a solicitar a participação do seu educando.</p> <p>Todos estes consentimentos foram entregues com o conhecimento e autorização prévia da equipa educativa, sendo mesmo discutidos com esta.</p>	
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>		<p>Considero que deva existir uma devolução de informação apreendida no decorrer desta investigação, não existindo assim uma assimetria de poder (Tomás, 2011). Desta forma, embora o decorrer da investigação ainda em prática não tenha ocorrido durante período extenso, no desenrolar desta investigação fui partilhando as conclusões retiradas da minha recolha de dados com a educadora e, momentaneamente, com a nova AAE.</p>	

		Com as famílias, esta partilha de conclusões não existiu no decorrer da minha prática, porém, em momentos de conversa com as mesmas, comprometi-me a partilhar a investigação aquando terminada.	
<b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>		<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados das crianças.” (Tomás, 2011, p.166). A problemática desenvolvida nesta investigação era já uma prática de todos os elementos da equipa educativa desta OS. Contudo, considero que a envolvência na mesma promoveu momentos de reflexão sobre a problemática por parte da equipa educativa e das famílias. Relativamente às crianças que participaram nas entrevistas, tirando conclusões das respostas das mesmas, julgo ter-lhes proporcionado um contacto com novos conceitos relacionados com a realidade que vivem diariamente nesta instituição.</p>	

<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>“Ao entregar o consentimento informado para a elaboração de uma entrevista às crianças, informo as famílias dos objetivos desta investigação e comprometo-me em, quando terminada esta investigação, partilhar com a educadora para que esta partilhe com as famílias.” (NC n.º 179 - 31janeiro2023)</p>	<p>Considero-me consciente de que todo o processo deve ser transparente e promover metodologias participativas e relações horizontais em todo o processo (Tomás, 2011). Assim, pretendi garantir a passagem de feedback a todos atores desta investigação, sem nunca fugir ao princípio 3. <i>Respeito pela privacidade e confidencialidade</i>, comprometendo-me a devolver a concretização deste relatório à educadora e famílias.</p>	<p><b>Compromisso para com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso para com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</li> </ul>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>		<p>O tratamento de dados é feito sempre de forma a garantir a confidencialidade e privacidade de cada participante. Desta forma, as notas de campo realizadas por mim no decorrer desta prática só são disponibilizadas, na íntegra, à orientadora de estágio e à educadora cooperante.</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</li> </ul>

ANEXO H.

Guião de entrevista à  
educadora de infância e  
AAE

| | " | | " | | "

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora de Infância e Auxiliar de Ação Educativa (PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre a participação da criança Jardim de Infância;
- Compreender o lugar e a função que a participação da criança assume na prática pedagógica da entrevistada.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PPS II – A participação das crianças no Jardim de Infância: um estudo caso.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora / AAE</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância / auxiliar de ação educativa?</p> <p><b>B3.</b> Há quanto tempo trabalho nesta instituição?</p> <p><b>B4.</b> Há quanto tempo está com este grupo de crianças?</p>	

		<b>B5.</b> Porque razão segue o modelo do Movimento da Escola Moderna?	- Que princípios orientam a sua prática?
<b>C.</b> Concepções da educadora / AAE sobre o que é ser criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a concepção da educadora / AAE sobre o que é ser criança;</li> <li>• Compreender a visão da educadora / AAE sobre o papel da criança na OS.</li> </ul>	<b>Rosa.</b> O que é ser criança? <b>Maria.</b> Qual o papel da criança na OS? E na sala? <b>Frederico G. .</b> De que forma valoriza os conhecimentos e experiências das crianças na prática pedagógica? Pode dar alguns exemplos?	- É distinto o papel da criança na OS e na sala?
<b>D.</b> A participação da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora / AAE atribui à participação da criança.</li> </ul>	<b>D1.</b> O que entende sobre participação da criança? <b>D2.</b> Que processos/estratégias mobiliza para promover a participação das crianças na sala de JI? <b>D3.</b> Em que momentos vê privilegiada a participação da criança?	- Consegue destacar alguns?
<b>E.</b> A comunicação como promotora da participação ativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a correlação entre a comunicação e a participação.</li> </ul>	<b>E1.</b> Qual a importância que atribui aos momentos de comunicação? <b>E2.</b> Considera tão relevante o momento da comunicação como o da escuta? Porquê?	
<b>F.</b> A participação ativa da criança na	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação entre a concepção de participação da</li> </ul>	<b>F1.</b> Que relação estabelece entre participação ativa da criança e cidadania?	

construção de um cidadão	criança e a formação de um cidadão		
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

## ANEXO I.

# Guião de entrevista à Diretora da Organização Socioeducativa

| | " | | " | |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Diretora da OS (PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

- Caracterizar a conceção da diretora da OS sobre a participação das crianças Jardim de Infância;
- Compreender o lugar e a função que a participação da criança assume na missão e consequente prática pedagógica implementada na OS.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PPS II – A participação das crianças no Jardim de Infância: um estudo caso.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
<p><b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da diretora</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções como diretora desta OS?</p> <p><b>B3.</b> Exerce funções como educadora de infância nesta OS?</p> <p><b>B5.</b> Porque razão esta OS segue o modelo do Movimento da Escola Moderna?</p>	

<p><b>C.</b> Concepções da educadora sobre o que é ser criança:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a concepção da diretora sobre o que é ser criança;</li> <li>• Compreender a visão da diretora sobre o papel da criança na OS.</li> </ul>	<p><b>Rosa.</b> O que é ser criança?  <b>Maria.</b> Qual o papel da criança na OS?  <b>Frederico G.</b> . De que forma a equipa educativa da OS valoriza os conhecimentos e experiências das crianças? Pode dar alguns exemplos?</p>	
<p><b>D.</b> A participação da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a diretora atribui à participação da criança.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> O que entende sobre participação da criança?  <b>D2.</b> Que processos/estratégias mobiliza para promover a participação das crianças na OS?  <b>D3.</b> Em que momentos vê privilegiada a participação da criança?</p>	
<p><b>E.</b> A comunicação como promotora da participação ativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a correlação entre a comunicação e a participação.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Qual a importância que atribui aos momentos de comunicação?  <b>E2.</b> Considera tão relevante o momento da comunicação como o da escuta? Porquê?</p>	
<p><b>F.</b> A participação ativa da criança na construção de um cidadão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação entre a concepção de participação da criança e a formação de um cidadão</li> </ul>	<p><b>F1.</b> Que relação estabelece entre participação ativa da criança e cidadania?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"><li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li><li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li><li>- Agradecer a disponibilidade</li></ul>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO J.  
Guião de entrevista às  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatários:** Crianças (PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das crianças sobre a participação da criança no Jardim de Infância;
- Compreender de que forma as crianças consideram ter espaços e tempos de participação.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação decorrente para a PPS II – A participação das crianças no Jardim de Infância: um estudo caso.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p>	
<b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a criança</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual é o teu nome?</p> <p><b>B2.</b> Quantos anos tens?</p> <p><b>B3.</b> Quantos anos tinhas quando vieste para esta escola?</p>	
<b>C.</b> Conceções das crianças sobre o que é ser criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções das crianças sobre o que é ser criança;</li> </ul>	<p><b>Rosa.</b> O que significa ser criança?</p> <p><b>Maria.</b> Há diferença entre adultos e crianças?</p> <p><b>Frederico G.</b> . O que as crianças dizem é valorizado da mesma forma de quando são adultos a dizê-lo?</p>	<p>Se sim, quais?</p> <p>Porque é que isso acontece?</p>

<p><b>D.</b> Conceções das crianças sobre o que é a participação:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções das crianças sobre o que é a participação;</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Quando falamos em participação o que é para ti?  <b>D2.</b> Sentes que participas no JI? Onde e quando? Podes dar exemplos?</p>	
<p><b>E.</b> A valorização das adultas à participação das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a opinião das crianças sobre a valorização da sua participação.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Quando dás sugestões de atividades consideras que as adultas as ouvem? E as outras crianças da sala? E fora da sala?  <b>E2.</b> E essas atividades são feitas como tu pensaste? E gostas disso? Porquê?  <b>E3.</b> Nas reuniões de conselho, sentes que podes dar a tua opinião? Sentes que é respeitada?</p>	
<p><b>F.</b> A participação ativa da criança na construção de um cidadão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as capacidades comunicativas da criança com um público-alvo desconhecido;</li> <li>• Compreender a ação da criança perante situações que valorizam no contexto da OS.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> Se tivesses de ir falar, por exemplo, sobre um tema com meninos e meninas de outra escola, consideras que conseguias?  <b>F2.</b> Se vires a ser feito algo que não gostas dentro ou fora do JI, o que fazias?  <b>F3.</b> O que se podia fazer para que as vozes das crianças fossem levadas mais a sério?</p>	<p>- E se fosse com adultos que não conhecias?  - E com meninos e meninas aqui da escola?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- Queres dizer mais alguma coisa sobre isto?  - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;  - Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO K.

Árvore categorial -  
entrevistas educadora e  
AAE

| | " | | | " |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>Número de incidências</b>
<b>Perfil do entrevistado</b>	Formação	Mestrado	ED: “(...) a minha formação é o mestrado em educação pré-escolar”	3
		Especialização	ED: “neste momento tenho a especialização em educação especial.”	
		Técnica	AAE: “Técnica de Ação Educativa” ; “(...) encontro-me a tirar o curso superior de Educação Básica”	
	Experiência profissional	Tempo de serviço	ED: “Há 10 anos”	2
		Tempo de serviço na organização socioeducativa	AAE: “3 anos.” ED: “(...) e os 10 anos nesta instituição educativa.” AEE: “2 anos e meio.”	2

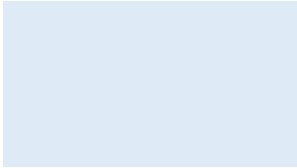
		Tempo de serviço com este grupo de crianças	ED: “exatamente com este grupo (...) desde setembro, mas a grande maioria do grupo já segue comigo, este é o terceiro ano.”  AAE: “2 anos e meio.”	2
		Modelo pedagógico adotado	ED: “(...) na escola este é o modelo que serve de requisito à prática de todos os trabalhadores.”  ED: “pelas questões associadas à participação, às práticas democráticas (...) não me fazia sentido nada impositivo por parte do adulto”	2
	<b>Conceções sobre o que é ser criança</b>	Criança	Direitos	ED: “(...) é um ser ativo, que participa, tem uma voz”  AAE: “(...) é sentir muito amor, carinho, liberdade, respeito e valor.”

Papel da criança na organização socioeducativa	Participante ativo	ED: “(...) a criança tenha uma voz ativa e consiga encontrar interesses, dar resposta às suas inquietações, fazer propostas (...) discutir regras sociais em conjunto e elaborá-las e também ter esse espaço de comunicação e de partilha com os outros.”	1
Valorização dos conhecimentos das crianças	Verbalização por parte da criança	ED: “(...) [as crianças], a partir do momento que encontram esse espaços, são eles que fazem as propostas (...) verbalizam aquilo que querem fazer”	1
	Utilização dos conhecimentos das crianças	ED: “(...) isso não significa nada se o adulto não agarrar nisso e fizer alguma coisa com isso”  ED: “(...) vão mostrando as suas aquilo que vão sendo as suas descobertas e o adulto vai utilizando essas descobertas como pontos de partida para aquilo que que vamos fazer.”	2

		Impacto na criança	AAE: “(...) são muito importantes para a mesma [criança].”	1
<b>Participação da criança</b>	Conceção de participação da criança	Expressão através do discurso oral	AAE: “expressar perante as outras pessoas o que sente, o que pretende, as suas ideias.”	1
	Promoção da participação das crianças	Espaço-tempo	ED: “Criar espaços e tempos para esse efeito”	1
		Observação e escuta	ED: “porque se não conseguirmos estar atentos e não encontramos pontos de partida decorrentes dessa observação ou de interações que possamos observar entre as crianças, vamos sempre tender a valorizar mais a participação de uns do que outros.”  ED: “pela observação o adulto também consegue perceber o tipo de participação que cada criança tem no dia-a-dia na escola.”  AAE: “mostramos interesse pelo que ela nos está a dar a conhecer, valorizamos e debatemos sobre o devido assunto.”	3
	Momento onde é privilegiada a	Momentos da rotina	ED: “Reunião da manhã, momento do tempo de comunicações, o momento da reunião de	1

	participação das crianças		Conselho (...) tempo de atividades autónomas das áreas”	
		Outros momentos	AAE: “nos momentos em que lhe damos atenção, em que a ouvimos”	1
<b>A comunicação como promotora da participação ativa</b>	Importância atribuída aos momentos de comunicação	Demonstrar relevância às partilhas das crianças	ED: “momento em que eles sabem que estamos ali para os ouvir (...) sentir-se ouvido e sentir-se valorizado” AAE: “mostramos disponibilidade, a criança sente que estamos lá para ela quando ela necessita”	2
		Ponto de partida para os próximos momentos	ED: “nós vamos pegando e pontos de partida para dar continuidade, ou para dar significado aquilo que vai acontecendo na sala.”	1
	Comunicação VS Escuta	Conceitos que se relacionam	ED: “estão intimamente relacionadas (...) a escuta decorre da observação (...) talvez a escuta seja aquilo que nos permite criar sentido e significado para aquilo que observamos”	1

		Escuta como meio de confiança	AAE: “ouvi-la também é importante (...) faz com que crie confiança”	1
<b>A participação ativa da criança na construção de um cidadão</b>	Práticas democráticas na sociedade	Afetação pelo meio envolvente	ED: “sentem que a este espaço onde podem influenciar aqueles que os rodeiam, eles estão a criar este sentido de cidadania e de afetação pelo meio envolvente”	3
			ED: “nós sabemos que podemos fazer a diferença (...) ter impacto naquilo que nos rodeia”	
		Democracia	ED: “se não houvesse esse sentido de participação, nunca estaríamos a construir cidadãos ativos na comunidade próxima”	
			ED: “todos os momentos democráticos que vão acontecendo ao longo do dia (...) vão preparando para esta cidadania”	1



ED: “há um conflito (...) temos que conversar  
sobre regras de convivência em grupo”

ANEXO L.

Árvore categorial -  
entrevista às crianças

|| " | | " | " |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Número de incidências</b>
<b>Perfil do entrevistado</b>	Idade	Atual	Rosa: “5”  Maria: “6”  Frederico G. : “5”  Manuel A.: “6”  Sofia M. : “5”  Madalena: “5”	6
		Quando ingressou nesta OS	Rosa: “era bebé”  Maria: “Eu estava noutra escola com a Marta e depois vim.”  Frederico G. : “Tinha 2.”	5

			Manuel A.: “3”	
			Madalena: “Era um bocadinho bebé... acho que tinha 2”	
<b>Conceções sobre o que é ser criança</b>	Ser criança	Tamanho	Manuel A.: “ser uma criança é uma pessoa mais pequenina”	1
		Brincar	Rosa: “nós podemos brincar juntos”  Frederico G. : “o direito de poder brincar mais tempo”  Manuel A.: “que gostas de brincar”  Sofia M. : “elas brincam... elas gostam de coisas, tipo livros, brinquedos... jogar ao futebol”  Madalena: “e brincar com eles”	5

		Direitos	Frederico G. : “Ter alguns direitos diferentes (...) há o direito de poder estar na escola em vez de trabalhar”	1
		Imaginação	Maria: “podemos fazer mais criações”	1
	Criança VS adulto	Tamanho	<p>Maria: “os adultos podem ser iguais, só são um bocadinho maiores.”</p> <p>Manuel A.: “os adultos também são maiores”</p> <p>Sofia M. : “as crianças não são da mesma altura que os adultos”</p> <p>Madalena: “os adultos são maiores e as crianças são mais pequeninas”</p>	4
		Responsabilidade	Rosa: “Porque os adultos têm de ir para o trabalho e as criança na escola.”	4

		<p>Frederico G. : “as crianças estão na escola até ficarem crescidas (...) e os adultos no trabalho”</p> <p>Manuel A.: “Porque os adultos fazem mais trabalho”</p> <p>Sofia M. : “as crianças não trabalham e os adultos trabalham”</p>	
A voz da criança VS a voz a do adulto	Redução da valorização da voz da criança	<p>Rosa: “Não (...) porque as pessoas não querem fazer (...) [se fosse um adulto a dizer] nós tínhamos de fazer”</p> <p>Maria: “Quando é uma coisa muito, muito importante (...) eu acho que estão a ouvir”</p> <p>Frederico G. : “Não...só às vezes”</p> <p>Sofia M. : “Eles importam-se mais com os adultos.”</p>	4

<b>Participação da criança</b>	Conceção de participação da criança	Ação interventiva	Maria: “tipo fazer um grupo e fazer alguma coisa nisso... com o grupo e fazer tudo junto”	1
		Projetos	Rosa: “participar em projetos”  Maria: “nos projetos”  Frederico G. : “é tipo poder estar num projeto”  Sofia M. : “projetos”	4
		Atividades	Rosa: “participo também nas brincadeiras (...) em fazer pinturas”  Frederico G. : “participar nas aulas do Diogo”  Manuel A.: “participo nas brincadeiras”	4

			Madalena: “fazer tipo um concerto”	
<b>Valorização das adultas à participação das crianças</b>	Ouvir as crianças	As adultas da sala ouvem a voz das crianças	Rosa: “às vezes sim, às vezes não”  Maria: “Sim”  Frederico G. : “[se for na reunião da manhã] sim, acho que sim”  Manuel A.: “acho [que sim]!”  Sofia M. : “Sim!”  Madalena: “Sim!”	6
		Instrumento de pilotagem como meio de comunicação	Maria: “se elas [as adultas] não ouvissem, eu ia escrever no Diário... ia escrever no Diário o que eu quero.”	1
	Valorizar as propostas das crianças	Sobreposição de propostas	Rosa: [em que momentos é que as adultas não ouvem?] Quando nós	1

			temos ideias e depois os adultos pensam noutra.	
		Concretização das propostas	<p>Rosa: “Às vezes nós não temos tempo. Mas noutro dia podemos fazer.”</p> <p>Maria: “Sim!”</p> <p>Frederico G. : “Sim, sim!”</p> <p>Manuel A.: “Sim!”</p> <p>Sofia M. : “Sim!”</p>	5
		Liberdade de escolha no método utilizado	<p>Rosa: “É feita de outra maneira, mas á a mesma coisa (...) nós fazemos, mas é de outra maneira e é giro.”</p> <p>Maria: “Eu explico como é que é melhor e depois podemos fazer outra</p>	4

			<p>vez (...) podemos tentar primeiro a maneira que eu pedi (...) e depois fazer a outra maneira.”</p> <p>Frederico G. : “Mesmo que seja de outra maneira eu me divirto.”</p> <p>Manuel A.: “Eles podem fazer o que eles quiserem menos fazer as coisas que não se fazem”</p>	
	Reunião de Conselho	Possibilidade de falar	<p>Rosa: “Podemos [dar sempre opinião]”</p> <p>Frederico G. : “Sim.”</p> <p>Manuel A.: “Sim.”</p> <p>Sofia M. : “Sim!”</p>	4

		Sentido de oportunidade	<p>Rosa: “Podemos, mas às vezes não, não pode ser as nossas [propostas que seguem]”</p> <p>Maria: “Eu não dou sempre (...) primeiro eu penso (...) se for uma coisa má eu não digo, se for uma coisa boa para ajudar eu digo.”</p>	2
		Respeitam a voz da criança	<p>Rosa: “Sim”</p> <p>Maria: “Sim”</p> <p>Frederico G. : “Sim!”</p> <p>Sofia M. : “Sim... às vezes não”</p>	4
<b>A participação ativa da criança na construção de um cidadão</b>	Capacidades comunicativas da criança com um público-alvo desconhecido	Vergonha como barreira	<p>Frederico G. : “Porque não conheço e não sei se vão gostar ou se não vão.”</p>	3

		<p>Manuel A.: Não (...) eu gosto de conhecer as pessoas...”</p> <p>Madalena: “Quando eu tivesse vergonha eu não ia falar, mas quando já não tivesse eu ia.”</p>	
	Auxílio de um par	Frederico G. : “Com um bocadinho de ajuda”	2
Ação da criança perante situações que valorizam no contexto da OS	Comunicar e impedir a ação	<p>Rosa: “Eu digo para parar”</p> <p>Maria: “Ia dizer para ela parar e se não conseguisse, chamava um adulto para tentar resolver.”</p> <p>Frederico G. : “Vou dizer para ela parar e se continuar... vou chamar os senhores do lixo, para dizer que essa pessoa, eu já disse para ela parar de deitar lixo para o chão e ela continua.”</p>	5

			<p>Manuel A.: “Dizia para ela não fazer mais, nunca mais”</p> <p>Madalena: “Dizia que ele não podia fazer”</p>	
		Ajuda do/a adulto/a	<p>Madalena: “se não parasse dizia a um adulto”</p>	2
			<p>Rosa: “Nós podemos dizer... não da forma que queríamos dizer, mas dizer, mas dizer de outra forma.”</p> <p>Manuel A.: “Dizer mais perto das pessoas...”</p> <p>Sofia M. : “Nós podíamos fazer... um desenho para a outra pessoa”</p>	

