



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

**O PAPEL DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE UM
CURRÍCULO EMERGENTE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

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

**ANA MARGARIDA FERNANDES MONTEIRO GAMBOA
JULHO 2016**



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

**O PAPEL DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE UM
CURRÍCULO EMERGENTE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

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

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

**ANA MARGARIDA FERNANDES MONTEIRO GAMBOA
JULHO 2016**

“This is what a school should be:
first and foremost, a context of multiple listening”
(Rinaldi, 2006, p. 67)

AGRADECIMENTOS

A todos que acreditam no meu trabalho e em mim, que me questionam, fazem ter
dúvidas, refletir e crescer, sem vós teria sido ainda mais difícil.

Bem hajam, sempre!

RESUMO

Documentar porquê, para quê, quando e o que fazer com a informação daí retirada?

A documentação pedagógica vai mais além do que uma mera recolha de evidências que justifiquem uma avaliação individual; do ponto de vista do docente permite que este tome consciência do trabalho que está a desenvolver pois obtém provas interpretativas de como as crianças processam a aprendizagem, assim como quais os significados que atribuem a determinada ocorrência, sendo possível decidir com mais estabilidade quais os futuros avanços que determinada situação deverá ter. Do ponto de vista da criança, permite que esta revise o seu trabalho, reflita sobre o mesmo e se questione de forma crítica sem receios de estar errada.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo retratar de forma reflexiva as semanas de intervenção de prática pedagógica, sendo que pretende igualmente registar o trabalho desenvolvido em investigação-ação, sob o tema de documentação pedagógica, que decorreu com o grupo de crianças de Jardim de Infância.

Após a caracterização do grupo, foi perceptível que o mesmo apresentava bastantes fatores protetores que faziam com que possíveis problemáticas fossem praticamente inexistentes ou bem adaptadas ao grupo, não se podendo considerá-las para este trabalho. Assim, e em conjunto com a supervisora institucional e a educadora cooperante, decidiu-se em conjunto que a investigação-ação seria mais focada no desenvolvimento profissional da estudante em causa.

Com o decorrer do trabalho foi sendo mais acessível a identificação do que é pertinente para o avançar em novos caminhos. No entanto, é seguro afirmar que quando se trata de observar a documentação recolhida ao longo do tempo toda a prática é essencial, visto que ainda é uma ferramenta em construção no desenvolvimento profissional da estudante.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Currículo emergente;

ABSTRACT

To document, why and for what use? How to treat the information gathered?

The documentation goes beyond the mere gather of evidence that justify an individual evaluation; from the point of view of the teacher it allows him to be more conscious of the work that he is developing since he obtains interpretative proof on how the children process apprenticeship, and also the meanings that they input to a determined occurrence, therefore allowing for a more conscious evaluation on how to define the future teachings on each situation. From the child's point of view, it allows her to review her work, reflect on it and to question critically without fear of being wrong.

The present study aims to portray reflexively the weeks of the practice intervention, and also intends to register the work developed in action-research under the theme of pedagogical documentation, held with the group of children from the kindergarten. After characterizing the group, it was apparent that it presented enough protective factors that made it impossible for problematic situations to occur, and the ones that did, were well resolved by the group and therefore couldn't be considered for this work. Thus, in conjunction with the institutional supervisor and the cooperating teacher, it was decided that the research-action would be more focused on the professional development of this masters' degree student.

During the course of this work it started to be more evident the identification of what is more relevant to advance in new ways. However, it is safe to say that when it comes to observe the documentation collected over time all the practice its essential, since it is still a the construction tool in the professional development of the student.

Key words: documentation; emerging curriculum

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Imagens	viii
Lista de abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto educativo	3
1.1. Contexto	3
1.2. Equipa educativa de sala	5
1.3. Famílias das crianças	6
1.4. Grupo de crianças	8
Capítulo 2. Análise reflexiva da intervenção	11
2.1. Intenções para a ação pedagógica	11
2.2. Análise reflexiva das intenções para a ação pedagógica	13
2.2.1. Intenções gerais para a prática pedagógica em Creche e JI	14
2.2.2. Intenções específicas para a prática pedagógica em Creche	17
2.2.3. Intenções específicas para a prática pedagógica em JI	18
Capítulo 3. Crescer profissionalmente com recurso à documentação pedagógica em ambientes de currículo emergente	21
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	21
3.2. Metodologia	27
3.2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
3.2.2. Análise de dados	30
3.2.3. Roteiro ético	30
3.2.4. Caracterização do grupo observado	30
3.2.5. Objetivos	31
3.3. Intervenção educativa	32
Considerações finais	45

Referências	49
Anexos	53/CD
Anexo A. Informações relativas à caracterização das instituições e seus contextos	54/CD
Anexo B. Informações relativas à caracterização das famílias	56/CD
Anexo C. Informações relativas à caracterização do grupo de crianças	58/CD
Anexo D. Relatório de Projeto Curricular Integrado “A Horta Direita da Casa Torta – Um Sistema de Rega”	65/CD
Anexo E. Planeamentos de atividades	116/CD
Anexo F. Imagens	125/CD

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Intenções gerais para a prática pedagógica em Creche e JI	12
Quadro 2. Intenções específicas para a prática pedagógica em Creche e JI	13
Quadro A1. Distribuição dos utentes e funcionários nas valências da Creche	54/CD
Quadro A2. Distribuição dos utentes e funcionários no JI	55/CD
Quadro B1. Situação profissional do Pai e da Mãe em relação ao seu nível de escolaridade e idade e tipo de família (Creche)	56/CD
Quadro B2. Situação profissional do Pai e da Mãe em relação ao seu nível de escolaridade e idade e tipo de família (JI)	57/CD
Quadro C1. Idades das crianças e seu percurso institucional (Creche)	58/CD
Quadro C2. Comportamentos observados com base nos domínios das experiências-chave para bebés e crianças (Creche)	59/CD
Quadro C3. Idades das crianças e seu percurso institucional (JI)	61/CD
Quadro C4. Comportamentos observados com base nos domínios das experiências-chave pré-escolares (JI)	62/CD
Quadro E1. Planeamento da atividade E1	116/CD
Quadro E2. Planeamento da atividade E2	117/CD
Quadro E3. Planeamento da atividade E3	118/CD
Quadro E4. Planeamento da atividade E4	119/CD
Quadro E5. Planeamento da atividade E5	120/CD
Quadro E6. Planeamento da atividade E6	121/CD
Quadro E7. Planeamento da atividade E7	122/CD
Quadro E8. Planeamento da atividade E8	124/CD

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo do trabalho docente

| 25

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Desenho “Como penso ser uma horta” da Francisca (5Anos)	33
Imagem 2 – Desenho “Como penso ser uma horta” do Ben (4Anos)	33
Imagem 3 – Desenho à vista da sementeira do Guga (5Anos)	33
Imagem 4 – Desenho à vista da sementeira do Téo (5Anos)	33
Imagem 5 – Organização dos desenhos das sementeiras	34
Imagem 6 – Recreio (visto a partir da janela da sala 4)	35
Imagem 7 – Recreio desenhado pela Joana (4Anos)	35
Imagem 8 – Ginásio (visto a partir da varanda do mesmo)	37
Imagem 9 – Desenho do chão do ginásio do Sérgio (6Anos)	37
Imagem 10 – Desenho do chão do ginásio da Francisca (5Anos)	37
Imagem 11 – Desenho da planificação dos tubos da horta da Joana (4Anos)	38
Imagem 12 – Desenho da planificação dos tubos da horta do Sérgio (6Anos)	38
Imagem 13 – Representação gráfica da planta da horta da sala 4 e localização da canalização	38
Imagem 14 – O que acho que vai acontecer quando a água passar no cano de barro	40
Imagem 15 – O que acho que vai acontecer quando a água passar no cano de barro II	40
Imagem 16 – Um tipo de medição da nave espacial	41
Imagem 17 – Desenho à escala da nave espacial	41
Imagem 18 – Divulgação da atividade fora da sala	42
Imagem 19 – Placar “Que material usar nos canos?” (dentro da sala)	42
Imagem 20 – Placar “Como é que as plantas bebem água?” (fora da sala)	42
Imagem 1C – Desenho da personagem do Guga (a Professora)	62/CD
Imagem 2C – Conjunto de algumas representações gráficas realizadas pelas crianças	64/CD
Imagem 1F – Desenho “Como penso ser uma horta” do Téo (5Anos)	125/CD
Imagem 2F – Desenho da sementeira da Nina (5Anos)	125/CD
Imagem 3F – Desenho da sementeira do Diogo (4Anos)	125/CD
Imagem 4F – Desenho chão do recreio pelo Téo (5Anos)	125/CD
Imagem 5F – Desenho chão do recreio pelo Guga (5Anos)	126/CD

Imagem 6F – Desenho chão do recreio pela Carolina (5Anos)

| 126/CD

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AML	Área Metropolitana de Lisboa
AO	Assistente Operacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CML	Câmara Municipal de Lisboa
JI	Jardim-de-Infância
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCG	Plano Curricular de Grupo
PEC	Projeto Educativo da Creche
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Após ter mergulhado num ambiente que em muito se assemelha à realidade profissional, e onde irei atuar num futuro próximo, fico com a certeza de que uma boa intervenção pedagógica se baseia num ciclo de observação, planificação, intervenção e avaliação. Surge assim o presente relatório que procura retratar a Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada ao longo de dezoito semanas nas valências de Creche, de 10 de dezembro de 2014 a 13 de fevereiro de 2015, e de Jardim de Infância (JI), no período que decorreu entre 19 de fevereiro de 2015 e 29 de maio de 2015, tendo sido desenvolvida em salas de Creche e JI da rede social e pública, respetivamente, na área urbana do concelho de Lisboa.

O presente trabalho encontra-se dividido em três grandes partes, a primeira e a segunda mais articuladas entre si, fazendo referência a ambos os contextos de intervenção. A terceira foca-se mais no processo de investigação-ação que decorreu ao longo da PPS de JI. Terminando este trabalho com a reflexão de todo o percurso e expectativas para o futuro.

Assim, e após a caracterização dos contextos de PPS, indico e reflito acerca das intenções pedagógicas que nortearam o meu trabalho em ambos os contextos de forma geral e as intenções mais específicas para cada grupo.

Quando chegamos ao terceiro capítulo, inicia-se a redação do trabalho de investigação-ação que tem como tema a documentação pedagógica e de como esta é importante em ambientes de currículo emergente, e apresenta uma importância ainda maior na construção da identidade profissional da estudante.

Todo o processo que envolveu o trabalho referente à documentação pedagógica foi registado através de métodos de recolha de dados que passaram pela observação direta, o registo fotográfico e áudio, utilizando para tal, instrumentos de escrita e papel, máquina fotográfica digital e aplicação de gravação áudio para smartphone. A observação direta tem como função principal a recolha de informação mediante os objetivos do observador através dos comportamentos observáveis (De Ketele & Roegiers, 1999). As observações efetuadas foram registadas através de notas de campo descritivas e reflexivas, tanto no momento em que ocorreram as situações como em diferido (Máximo-Esteves, 2008). O registo fotográfico e áudio permitiu a documentação tanto do processo como do produto, de modo a que mais

tarde se pudesse retornar a esses momentos, retirando dos mesmos pormenores que de outra forma poderão desvanecer-se na memória do educador. Penso que seja pertinente uma breve referência à parte ética que me rege na minha prática profissional, visto que deverá ser uma prioridade a noção consciente de quais os procedimentos e atitudes que são considerados os mais corretos para com todos os participantes, assim como, para os nossos pares (Bogdan & Biklen, 1994). Perante o exposto, e tendo como base o roteiro ético de Tomás (2011) e de Máximo-Esteves (2008) apresentam-se em seguida os princípios éticos que regeram o presente trabalho: dar a conhecer a finalidade e os objetivos da minha intervenção aos familiares dos participantes, o equilíbrio custo/benefício, o respeito à privacidade e confidencialidade dos participantes, pelo que ao longo da redação do presente documento todos os nomes com exceção do meu são fictícios, tendo sido escolhidos pelos participantes, o consentimento prévio dos encarregados de educação e a partilha de informação obtida.

Para finalizar este trabalho é redigida uma reflexão final onde para além da referência ao trabalho desenvolvido ao longo da PPS explico as minhas dúvidas, receios e pensamentos que o futuro profissional me poderá trazer, assim como as poucas certezas que carrego comigo neste momento.

CAPITULO 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1. Contexto

As Instituições onde decorreu a minha PPS situam-se na Área Metropolitana de Lisboa (AML), mais propriamente no concelho de Lisboa, porém em freguesias distintas, tratando-se assim de Instituições localizadas em zona urbana. Em ambas as Instituições a maior percentagem de utentes provém da freguesia onde as mesmas se encontram localizadas, no entanto, dão resposta a utentes de freguesias limítrofes (Projeto Educativo da Creche [PEC], 2013-2016, Projecto Curricular de Escola [PCE], 2003-2004).

No que concerne à Creche, esta encontra-se rodeada de alguns equipamentos sociais que ajudam a favorecer o contacto e envolvimento das crianças na comunidade, tais como: parques infantis, quintas pedagógicas e centro de saúde. Para além do exposto, esta encontra-se, igualmente, inserida numa zona de comércio tradicional. Achamos pertinente referir que as famílias utentes da Creche usufruem dos serviços prestados pelo comércio local, havendo mesmo, em alguns casos, uma relação de proximidade¹. De igual forma, durante o período de observação, verificamos que as crianças referem alguns momentos do seu dia que são passados nestes estabelecimentos de comércio. Historicamente esta instituição surge após o 25 de abril de 1974, impulsionada por um grupo de moradores da freguesia, que sentiram necessidade da existência de um equipamento que desse resposta às necessidades sociais da população infantil e suas famílias. Juridicamente rege-se pelas orientações e enquadramentos legais da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), apresentando esta Estatutos Próprios aprovados pelo Decreto-Lei nº235/2008, de 3 de dezembro (SCML, 2014a), tratando-se assim de uma “pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa” (SCML, 2014a). Relativamente à missão e valores que a Instituição defende e pretende transmitir, os mesmos encontram-se sistematizados no PEC, sendo que, após análise deste documento verificamos que

¹As crianças da sala dos 2 anos, acompanhados de algumas crianças da sala 18/24 meses, foram até ao exterior distribuir lembranças aos comerciantes locais como forma de comemorar o Dia de Reis. Ao longo das paragens realizadas, pudemos constatar que algumas crianças eram bem conhecidas pelos comerciantes, já que estes tratavam-nas pelo nome próprio e perguntavam por familiares próximos das mesmas.

este segue a maioria das indicações existentes por parte dos organismos competentes para a sua realização, ou seja, foi elaborado tendo a participação dos funcionários (em regime de representação quando nos referimos às auxiliares de educação e de serviços gerais). De forma a cumprir a missão e valores mencionados no PEC, verifica-se neste mesmo documento uma sistematização de prioridades para os quatro atores educativos, nomeadamente, crianças, famílias, parceiros e equipa. Atualmente funciona com as valências de creche e creche familiar, o que para nós acarreta em si aspetos positivos, uma vez que dá resposta a mais utentes, prestando um serviço mais local à comunidade, visto ser a Instituição que se “desloca” à comunidade, não ficando restrita à localização geográfica do edifício. Tal como é possível verificar no Quadro A1 (Anexo A.), de momento, a Instituição dá resposta a 79 utentes, empregando 23 pessoas, de onde se destaca o cargo de Diretora, com formação em Educação de Infância, e a presença semanal de três técnicos: um psicólogo, uma assistente social e uma técnica de educação. Na Instituição ocorrem reuniões semanais entre todas as educadoras e entre a equipa de sala, para a elaboração do planeamento semanal e troca de ideias.

Em relação ao JI, encontra-se localizado numa área maioritariamente residencial, sem grande presença de comércio local e transportes públicos, talvez por se tratar de uma zona urbana idealizada e construída mais recentemente. O edifício que alberga o JI apresenta igualmente valência de 1º ciclo do ensino básico, tratando-se de uma EB1/JI, e como tal, a sua construção esteve ao encargo da Câmara Municipal de Lisboa (CML), tendo sido terminada no ano de 2002. Como se trata de uma instituição pública, rege-se juridicamente pelas normas que o Ministério da Educação e Ciência emite. De referir que, por se tratar de uma EB1/JI a coordenadora de estabelecimento é o órgão máximo dentro deste equipamento. Ao observarmos o Quadro A2. (Anexo A.) constata-se que o JI dá resposta a 94 utentes, através do funcionamento de quatro salas, sendo a equipa educativa de cada sala formada por uma educadora e uma assistente operacional (AO). Relativamente à sala 4, a mesma apenas dá resposta a 20 crianças, visto que uma das mesmas se encontra enquadrada no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, tendo por isso direito a redução de grupo e acompanhamento por parte de uma educadora do ensino especial. Verifica-se que o rácio educador-criança cumpre o que se encontra estabelecido legalmente, no entanto, pensamos que este é um número excessivo, mesmo sendo compensado pelo facto de em cada sala existir uma AO fixa e a tempo inteiro.

Analisando o PCE, verificamos que o mesmo não encerra em si a missão e os valores que pretendem transmitir, mas sim competências transversais que unificam a visão de Educação presente neste equipamento, desta forma, e tal como se encontra afirmado neste mesmo documento, as competências transversais para além de atravessarem todas as áreas de currículo dos diferentes ciclos de ensino “sendo susceptíveis de se tornar relevantes em diversas e outras situações da vida dos alunos” (PCE, 2003-2004, p. 34), encontram-se relacionadas com uma escolaridade significativa onde a criança/aluno apresenta um papel mais ativo e autónomo na sua própria aprendizagem (PCE, 2003-2004).

1.2. Equipa educativa de sala

O grupo de crianças de Creche partilha as suas atividades diárias com uma equipa educativa de sala composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa (AAE), contando, em determinados momentos do dia, com o apoio de uma auxiliar de serviços gerais e com a presença de uma voluntária uma manhã por semana (Plano Pedagógico de Sala, 2014 - 2015). Desta forma, a constituição da equipa vai ao encontro do que se encontra nos documentos normativos portugueses, nomeadamente na alínea b) do ponto 1 do artigo 10º da portaria nº262/2011, de 31 de agosto. Com base no exposto, verifica-se que o rácio adulto-criança apresenta um número normal, mediante os documentos normativos mas não se tomamos em consideração as investigações que decorrem acerca deste tema (Formosinho, 2010; Portugal, 2012), de um adulto para sete crianças, uma vez que não se conta a auxiliar de serviços gerais nem a voluntária, para o cálculo do mesmo. Contudo, perante a minha observação verifico que se trata de um número elevado, pois as necessidades das crianças são bastantes exigentes, pelo que um grupo menor seria mais proveitoso para um desenvolvimento global ainda melhor. Relativamente à continuidade da equipa educativa de sala, realiza-se, através de conversas informais, que o grupo é acompanhado desde a sua formação pela AAE, sendo que a educadora apenas iniciou o seu trabalho com o mesmo em setembro do presente ano letivo. A equipa educativa de sala é também responsável pelo delineamento do planeamento semanal de atividades para este grupo de crianças, tendo observado que, de forma diária, refletem informalmente acerca dos acontecimentos diários.

A equipa educativa que acompanha as crianças de JI é igualmente constituída por dois elementos: uma educadora e uma AO. Embora se verifique que se trata de uma sala com um adulto para cada 10 crianças, observo que se trata de um número elevado, pois coordenar atividades para 20 crianças, tendo na sala uma criança com Necessidades Educativas Especiais, torna-se mais complicado. Para além do exposto, a atenção e desenvolvimento da relação necessária entre adulto-criança fica comprometida, pois conseguir dar atenção suficiente a cada criança torna-se uma tarefa árdua. A presente equipa educativa já se encontra a acompanhar o grupo desde, pelo menos, o ano passado, pelo que já conhece com maior precisão as crianças que já frequentam o JI. O trabalho entre ambos os elementos demonstra uma relação de trabalho forte, onde se percebe quem lidera a sala e quem ajuda a liderar, não tendo observado intromissão de papéis nas mais variadas situações. De salientar que o planeamento das atividades a realizar com as crianças parte da educadora cooperante, sendo sempre assistida pela sua AO.

1.3. Família das crianças

Sabendo que o contexto institucional é uma extensão do trabalho que foi iniciado no seio familiar torna-se notório que um conhecimento mais aprofundado das famílias que compõem o nosso grupo de trabalho permite-nos a realização de uma prática mais coerente e real, que possa ir ao encontro das expectativas das famílias, fomentando, de igual forma, uma cooperação entre todos, ou seja, “é dada às famílias oportunidades de estabelecerem relações de confiança com os educadores dos seus filhos, que passam a conhecer-se mutuamente, a criar expectativas comuns, e que aprendem a comunicar eficazmente sobre a criança que os põs em contacto” (Post & Hohmann, 2011, p. 62).

Relativamente às famílias das crianças do grupo de creche e, tendo por base as conversas informais com a equipa educativa da sala, a informação disponível no Plano Pedagógico de Sala (2014 - 2015) e a informação apresentada no Quadro B1. (Anexo B.), verifica-se que a grande maioria das famílias tem um ou ambos os elementos que compõem o agregado familiar em situação de desemprego, podendo colocá-las numa situação económico-social precária. Assim sendo, estas famílias tornam-se o foco de intervenção e acompanhamento da SCML, uma vez que esta

instituição tem como missão primordial “procura[r] a realização da melhoria do bem-estar da pessoa no seu todo, prioritariamente dos mais desprotegidos” (SCML, 2014). Esta situação precária pode apresentar como reverso mais positivo uma maior disponibilidade por parte das famílias em participarem mais ativamente nas atividades da instituição, assim como, nos momentos da rotina diária que envolvem a troca de informações sobre as crianças. Nem todas as famílias são de nacionalidade portuguesa, no entanto, não considero que esta situação contribua de forma negativa para o bom funcionamento da sala ou do desenvolvimento das crianças, visto que todos os intervenientes dominam a língua portuguesa com bastante fluência não existindo conflitos que advenham deste factor.

Já em relação às famílias das crianças do grupo de JI, e tendo, igualmente, por base a informação disponível nas fichas de matrícula, no Plano Curricular de Grupo (PCG) (2014-2015), nas conversas informais com a educadora cooperante e no Quadro B2. (Anexo B.), verifica-se que a maioria das famílias apresenta habilitações literárias ao nível do ensino secundário ou superior, são famílias nucleares onde se verifica em muitas situações a presença de irmãos, quer mais velhos, quer mais novos. As situações de desemprego são pontuais, apenas duas pessoas em 40, sendo que não pertencem ao mesmo agregado familiar. Todas as famílias falam português europeu, com exceção de dois pais que falam português do Brasil. Porém, não se observam conflitos ou mal entendidos que daí possam advir. Pelo que pude observar são famílias bastante presentes na vida escolar dos seus filhos e educandos, comunicando com a educadora frequentemente, participando nas atividades escolares sempre que são solicitados e, igualmente, de forma diária quando se deslocam à sala de atividades conversando não só com a educadora acerca do que está a decorrer, mas também com as demais crianças mostrando um sentimento de grupo e de pertença bastante forte entre todos.

Apesar dos dois grupos de famílias apresentarem marcadores sociais intrínsecos e semelhantes entre si, dentro dos seus grupos de Creche e JI, estas famílias não podem ser consideradas como pertencendo a um grupo homogéneo, uma vez que todas elas apresentam um percurso único que as conduz até ao presente momento (Ferreira, 2004).

1.4. Grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvi atividades, no âmbito de PPS em Creche, é constituído por 14 crianças, seis do género feminino e oito do género masculino, e cujas idades se encontram compreendidas entre os dois e os três anos. Apesar de todos terem nascido no mesmo ano, a diferença do mês de nascimento acarreta esta variação de idades dentro da sala, tal como podemos verificar no Quadro C1 (Anexo C.), no entanto, esta sala é considerada como sendo homogénea na Instituição. De acordo com o mesmo quadro, de todas as crianças do grupo apenas duas são *novatas*² (Ferreira, 2004), tanto na Instituição como neste grupo. A partir de conversas informais com a equipa educativa de sala, educadora cooperante e auxiliar, confirma-se que parte do grupo se juntou há três anos atrás, quando estas crianças começaram a frequentar a Instituição na sala de berçário. Penso ser extremamente importante referir que das 14 crianças utentes desta sala, cinco das mesmas iniciaram o presente ano letivo na sala dos 2 anos, porém, ainda sem terem completado esta idade. Este facto traz à dinâmica de grupo uma maior complexidade, uma vez que em idades tão precoces uma pequena diferença em termos cronológicos acarreta em si grande variabilidade desenvolvimental. No meu ponto de vista teria sido mais benéfico para estas crianças terem sido incluídas na sala referente aos 18 a 24 meses, podendo assim usufruir de mais um ano nesta instituição. Com base nas *experiências-chave*³ (Post & Hohmann, 2011), e no que foi observado, estando essa informação sistematizada no Quadro C2 (Anexo C.), posso afirmar que o grupo de crianças apresenta um desenvolvimento esperado e adequado ao seu nível etário, no entanto, verifica-se que existem áreas em que as crianças necessitam de mais apoio. Algumas crianças encontram-se num período desenvolvimental caracterizado pela emergência do sentido do “Eu”, enquanto outras já estão num período mais avançado onde ocorre a evolução do sentimento do “Eu” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Pude igualmente observar que a educadora cooperante se encontra a realizar um trabalho que promove ativamente a autonomia e a escolha própria. Contudo, este trabalho ainda se encontra aquém das nossas totais intenções, sendo por isso necessário uma permanência no trabalho ativo acerca destas, visto que após conversas informais com a equipa educativa verificou-se que esta é uma área onde as

²*Novatas*: termo utilizado com base em Ferreira (2004) para designar as crianças que são mais novas na pertença do grupo, ou seja, que entraram recentemente para o grupo e/ou instituição em questão.

³*Experiências-chave*: “conjunto de linhas orientadoras . . . que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p. 36)

crianças manifestam maior dificuldade, talvez por anteriormente ter sido pouco abordada no decorrer das atividades dos anos letivos transatos. Uma vez que este trabalho mais focalizado na área de autonomia e escolha própria apenas começou a fazer parte do seu quotidiano no presente ano letivo, as crianças ainda demonstram bastantes dificuldades em escolher uma opção perante várias, sendo igualmente observado que após uma fazer uma escolha todas as seguintes também a fazem⁴. Assim estamos perante um trabalho que necessita de continuar a ser desenvolvido de modo a que num futuro próximo as crianças sejam capazes de mostrar cada vez mais autonomia e segurança nas suas escolhas quando confrontadas com situações menos dirigidas.

Ao observar o grupo com que pude desenvolver a minha intervenção de PPS em JI, verifico que se trata de um grupo heterogéneo de 20 crianças, visto que uma das mesmas se encontra ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, e como tal o grupo beneficia de dimensão reduzida, indo por isso ao encontro do que está estabelecido no Despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho, quando refere que “na educação pré-escolar os grupos são constituídos por um mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças” (Despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho). Das 20 crianças, nove são do género feminino e 11 do género masculino, todas se relacionam sem problemas, brincando e conversando em grupos mistos ou homogéneos mediante a brincadeira e/ou trabalho que estejam a desenvolver. Pude observar que existe um sentimento de cooperação, interajuda e partilha por parte dos mais velhos para com os mais novos, pois compreendem que há situações que conseguem resolver sozinhos mas os seus colegas mais novos ainda não (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana, e Guimarães, 2011). De acordo com o Quadro C3 (Anexo C.) pode-se verificar que existe uma predominância entre as crianças que se encontram pela primeira vez neste grupo e aquelas que já o frequentam há dois anos, ressalvando a presença de apenas uma criança no grupo ao longo de três anos consecutivos. Observa-se, igualmente, no

⁴A rotina diária da sala dos 2 anos inclui que no início da manhã as crianças se sentem em grupo no tapete e que cantem uma música de “bom-dia”, marquem a sua presença, ouçam uma pequena história e em seguida se distribuam pelas várias áreas da sala ou façam a atividade dirigida pela educadora. Mesmo nos dias em que existe uma atividade mais dirigida nem todas as crianças a realizam em simultâneo, pelo que é normal que a educadora pergunte para que área desejam ir. Nesta altura é comumente observável que as crianças escolhem sempre a área que mais gostam, no entanto apresentam bastantes dificuldades em o expressar. Quando a educadora propõe que mudem de área ficam ainda mais constrangidos não conseguindo escolher. É igualmente bastante observável que após uma criança escolher uma área todas as outras também mostram interesse em se dirigir para lá.

mesmo quadro (Quadro C3, Anexo C.) que 10 crianças terminarão o presente ano letivo já com seis anos feitos e cinco crianças com idade superior a 5anos e 6 meses, pelo que se presume que estas 15 crianças poderão abandonar a Educação Pré-Escolar ingressando no 1º ano do 1º CEB no mesmo equipamento onde atualmente frequentam a Educação Pré-Escolar, e como tal, poderão apresentar uma adaptação mais facilitada, visto que já poderão ter relações de confiança estabelecidas com funcionários deste equipamento e também por muitas crianças terem irmãos mais velhos a frequentar o ciclo seguinte igualmente neste equipamento. Com base nas *experiências-chave pré-escolares*⁵ do Currículo de Orientação Cognitiva (Hohmann & Weikart, 2011) e no que foi observado, estando essa informação sistematizada no Quadro C4 (Anexo C.), posso afirmar que o grupo de crianças apresenta um desenvolvimento adequado e harmonioso encontrando-se bem ajustado ao nível de desenvolvimento que é expectável em crianças destas idades.

⁵*Experiências-chave pré-escolares*: “uma série de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças . . . definem os tipos de conhecimento que as crianças destas idades estão a adquirir na sequência da sua interacção com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 32).

CAPITULO 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Após uma caracterização inicial de cada grupo de crianças e seu contexto, cabe ao educador o delineamento de intenções pedagógicas, de modo a que as mesmas norteiem o seu trabalho, funcionando igualmente como mecanismos de autoavaliação e autorregulação do trabalho efetuado, ou seja, permitem que o educador se mantenha coerente com o que vai desenvolvendo.

2.1. Intenções para a ação pedagógica

Por ser complementar à ação iniciada no seio familiar, o trabalho desenvolvido na Escola com crianças de idades tão precoces, deve assentar em intenções bem definidas que passam, não só, pela garantia de que as crianças têm contacto com a cultura e com os instrumentos que futuramente vão ser essenciais para que a sua aprendizagem e desenvolvimento decorra da melhor forma possível (Ministério da Educação, 1997), mas também, pela existência de um “contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Tais instrumentos e contactos com a cultura encontram-se bem expressos nos documentos normativos portugueses, tal como as áreas em que deveremos desenvolver atividades com as crianças dos zero aos seis anos. Como tal, não será de estranhar que a minha intenção pedagógica passe pelo desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Para além do exposto anteriormente, penso que perante o contexto socioeconómico que vivemos atualmente, e que se mantém desde há já uns anos a esta parte, e enquanto educadora as minhas intenções deverão estar mais focadas ao nível do crescimento pessoal e social, com especial enfoque na construção da identidade social, cultural e democrática, uma vez que acredito profundamente nos valores de entreatajuda, cooperação, colaboração e solidariedade entre todos. Para tal, pretendendo construir um ambiente de confiança e diálogo, onde a interação entre todos seja encarada como uma mais-valia, já que “as *skills* sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interactivos . . . através de situações

de «dar e receber», no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas” (Katz & McClellan, 2006, p. 19).

É igualmente minha intenção realizar um trabalho que promova a autonomia e a independência sem, no entanto, esquecer o trabalho em equipa, sendo que, para que tal ocorra, tanto eu como a restante equipa presente na sala de atividades deveremos ser o modelo que orienta e securiza as ações das crianças.

As intenções aqui expressas adequam-se, no meu entender, tanto à valência de creche como de jardim-de-infância, visto eu as considerar transversais. Porém, é necessário referir que conforme a valência em que nos encontremos a trabalhar é imprescindível a adequação das mesmas ao grupo, como por exemplo: apesar de se trabalhar o desenvolvimento motor dos zero aos seis, existem especificidades em determinadas idades que não poderão ser negligenciadas, uma vez que esta situação ocorre para todas as intenções aqui explanadas.

Contudo, penso ser importante especificar quais as minhas intenções gerais para ambas as valências de PPS, assim como as mais específicas a cada grupo de crianças, as quais passo, em seguida, a elencar no Quadro 1. e 2., respetivamente:

Quadro 1.

Intenções gerais para a prática pedagógica em Creche e JI

INTENÇÕES GERAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE E JI

Com as crianças:

- Estabelecer uma relação de confiança com as crianças;
- Valorizar cada criança com ser único, ativo e co-construtor do seu conhecimento, sabendo que todas as suas contribuições são válidas;
- Fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças;
- Utilizar a ludicidade como estratégia principal de trabalho;
- Promover a consciência do outro, de entreaajuda e de grupo.

Com as famílias:

- Estabelecer uma relação de confiança com as famílias;
- Acautelar a troca de informações pertinentes entre a Família e a Escola;
- Respeitar cada família como *cluster* próprio e diferenciado.

Com a equipa educativa:

- Estabelecer uma relação de confiança com a equipa educativa;
 - Colaborar de forma ativa, e em grupo, com a educadora cooperante e demais equipa
-

educativa no delineamento de atividades que sejam adequadas ao grupo e contexto;

- Colaborar de forma efetiva nas rotinas de cada grupo.

Elaboração própria

Quadro 2.

Intenções específicas para a prática pedagógica em Creche e JI

INTENÇÕES ESPECÍFICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

- Promover os momentos de escolha própria;
- Promover atividades de expressão artística;
- Desenvolver atividades de aprendizagem sendo o corpo (cinco sentidos) o veículo primordial de diálogo com o contexto;
- Utilizar a brincadeira como momentos de aprendizagem espontânea.

INTENÇÕES ESPECÍFICAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JI

- Promover a aprendizagem ativa através da proposta de atividades onde as crianças se deparem com novos conflitos cognitivos;
- Promover momentos de grande debate, escuta da opinião do outro e decisão justificada dos caminhos a seguir;
- Desenvolver atividades de pesquisa, de modo a encontrar novas soluções a um problema;
- Promover a conscientização social, a ajuda mútua e a normal de vivência em sociedade.

Elaboração própria

2.2. Análise reflexiva das intenções para a ação pedagógica

“concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”

(Ministério da Educação, 1997, p. 27)

Com o delineamento das intenções pedagógicas que desejamos implementar ao longo da nossa prática, surgem vários momentos de reflexão sobre as mesmas: quando as delineamos, quando estamos em atividade e após o nosso trabalho. Esta reflexão garante que estamos no caminho correto de trabalho com determinado grupo, sendo que sempre que seja necessário exista espaço para a reformulação e/ou a determinação de novas intenções. Assim, e face ao exposto, apresento, em seguida, a minha reflexão crítica sobre as intenções pedagógicas mencionadas no ponto anterior.

2.2.1. Intenções gerais para a prática pedagógica em Creche e JI

Quando se redigem intenções pedagógicas, muitas delas são transversais aos contextos, pois em qualquer contexto que trabalhemos temos sempre a necessidade de estabelecer vínculos com as crianças, com as famílias e com as equipas educativas. É, pois normal que assim seja, visto vivermos em sociedade e como tal, sentirmos a indispensabilidade do sentimento de pertença a um grupo. Assim, quando as intervenções tiveram início levava comigo a decisão de estabelecer relações de confiança com os atores educativos, pois só desta forma conseguiria desenvolver um trabalho eficaz, visto que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Com o estabelecimento de relações de confiança seria capaz de proporcionar um ambiente securizante, tanto para as crianças como para as famílias, já que “a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização da tarefa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Como tal, possibilita-se que as crianças se desenvolvam de forma harmoniosa, com confiança no seu papel enquanto co-construtor do seu conhecimento, usufruindo das bases democráticas que lhe permitirão ser um cidadão consciente, de que para além do seu ponto de vista existem outros que deverão ser igualmente respeitados, visto que “muitas crianças pequenas demonstram tolerância e cooperação, capacidade de esperar a sua vez e de partilhar, mostram serem sensíveis aos outros e revelam possuir um sentido de justiça quando brincam com as outras crianças” (Roberts, 2007, p. 147). No entanto, o mesmo autor prossegue afirmando que para que tal aconteça é necessário que os adultos se tornem modelos neste tipo de relações, não só como estabelecem as relações com as crianças mas também como se relacionam com os seus pares adultos (Roberts, 2007).

O estabelecimento de relações de confiança é algo moroso e que não deverá ser apressado, principalmente com as famílias e com a equipa educativa, pois corre o risco de a relação se desmoronar e ter bastantes dificuldades em ser construída novamente. Como tal, a minha postura perante a equipa educativa e famílias passou

sempre por apresentar disponibilidade para falar com todos, esclarecer dúvidas que pudessem surgir sem apressar o desenvolvimento da relação de confiança. Contudo, quando os adultos vêem que as crianças confiam e interagem de forma positiva com o elemento novo na sala torna-se mais fácil o estabelecimento de diálogos que fomentam as redes sociais que estão a ser criadas. De facto, posso afirmar que foi o que aconteceu em ambos os contextos, tendo sido mais visível no contexto de Creche, pois se inicialmente os familiares demonstravam maior acanhamento em falarem comigo, após verificarem que as crianças ficavam bem no meu colo, sorriam e falavam bem comigo, começaram a pouco e pouco a confiar mais em mim, falando mais sobre situações inesperadas, transmitindo informações pertinentes para o dia mesmo quando a educadora cooperante não se encontrava presente. Devo salientar que em ambos os contextos a equipa educativa de sala foi preponderante para que este estabelecimento de uma boa relação com as famílias ocorresse visto que desde o primeiro instante me receberam de braços abertos, confiando no trabalho que ia demonstrando e, desta forma, mostrando de forma indireta às famílias o quanto seria benéfico que todos criássemos uma boa rede de confiança e informação.

É igualmente claro para mim que a criança é um ator ativo no desenvolvimento do processo de aprendizagem, são competentes e conseguem superar os obstáculos propostos, tal como afirma Lino (2013) quando nos indica que a criança deve ser conceptualizada como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (p. 114). Desta forma, quando cheguei aos contextos de PPS, e no decorrer da mesma, tomei consciência de que a minha intervenção deveria ser bastante ponderada de modo a que a minha impulsividade não pudesse comprometer a possibilidade das crianças atuarem.

Sempre que planeei as atividades tive em mente se as mesmas era apelativas do ponto de vista lúdico para as crianças, visto que a ludicidade/jogo é a forma mais simples com que as crianças atuam sobre os contextos e utilizam como forma de compreender e estabilizar situações que fogem ao seu controlo próximo, ao as reproduzirem em brincadeiras suas. Ao utilizar o jogo como estratégia, pude transformar esta ação espontânea das crianças levando-a até à sua dimensão educativa, ou seja, ao “utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições de maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de

iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 2000, pp. 36-37).

Como já referi anteriormente, o trabalho com as famílias é de extrema importância pois a criança desenvolve-se primeiramente no seio de uma família, que apresenta os seus valores e crenças próprias, fazendo o melhor que consegue e sabe para ajudar a criança a desenvolver-se adequadamente, assim, “a família . . . tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança . . . realiza a maior parte das suas interações sociais” (Portugal, 1998, p. 123). Com a entrada no sistema educativo, quer seja na creche quer seja no jardim-de-infância, é importante que a família permaneça presente em todo este processo pois o contacto individual permite a troca de informações e o apoio mais personalizado a cada família, uma vez que existem bastantes informações confidenciais que não poderão ser debatidas em grupo. Detentora desta informação foi meu propósito, sempre que possível, acompanhar a chegada e saída das crianças, recebendo-as e fomentando um pequeno diálogo com os pais ou cuidadores de modo a melhor compreender cada família, quais as suas expectativas, que problemas poderiam estar a ocorrer, pois acredito que a Escola também pode ser um excelente local de apoio às famílias nos momentos menos positivos, acompanhando-as e referenciando locais de apoio onde se poderão dirigir. Para além do exposto, o conhecimento um pouco mais aprofundado de cada *cluster* familiar fornece pistas sobre o que se encontra por detrás de alguns comportamentos que as crianças possam demonstrar enquanto se encontram em ambiente educativo. Em suma “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (Portugal, 1998, p. 127).

No decorrer das atividades e após as mesmas, a reflexão torna-se pertinente pois permite-nos rever o que foi feito e como poderá ser melhorado ou alterado em profundidade, uma vez que nem sempre as atividades decorrem da melhor forma. Como tal, penso que seja pertinente afirmar que apesar de termos sempre um conjunto de intenções pedagógicas fixas e coerentes em todos os contextos educativos, outras encontram-se em permanente mutação não só por estarmos em contínuo crescimento profissional mas também por existir a necessidade de se adequarem ao que o grupo educativo se encontra a vivenciar no momento.

2.2.2. Intenções específicas para a prática pedagógica em Creche

Após ter tido contacto com o contexto e com a equipa educativa, foi meu intuito um trabalho que se baseasse em aprendizagens ativas “que permite[m] às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12), utilizando o corpo como o veículo primordial de aprendizagem, visto que “os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Como tal, a constante exploração do envolvimento com a introdução de novos objetos ou situações problemáticas, induz nas crianças desta idade a necessidade de explorar devido à sua curiosidade natural, sendo estas essenciais no bom desenvolvimento cerebral, uma vez que “as explorações e interações precoces dos bebés com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses . . . que irão utilizar para o resto das suas vidas” (Post & Hohmann, 2011, p. 24). Temos de ter consciência que nos encontramos a trabalhar num período de grande plasticidade cerebral, sendo por isso aconselhável e adequado a variação da estimulação sensorial.

Algo bastante relevante no contacto com o grupo de crianças foi a importância que seria a existência de mais momentos que apelassem às expressões artísticas, nomeadamente atividades mais dirigidas no âmbito da expressão plástica. A educação estética deve estar presente na nossa prática, uma vez que ao planearmos atividades de exploração e contacto com diferentes materiais e formas de expressão estamos a apelar à sensibilidade e criatividade das crianças, que normalmente “usam as suas representações criativas para comunicar e exprimir os seus pensamentos de formas não-verbal e pré-verbal” (Duffy, 2007, p. 132). Como tal, a nossa ação educativa deverá ir ao encontro desta situação proporcionando atividades e criando “as condições nas quais as crianças se sintam levadas a serem imaginativas e a desenvolver a sua imaginação e criatividade através das nossas interações com elas” (Duffy, 2007, p. 139). Também o planeamento acerca dos materiais que disponibilizamos, assim como a forma como os mesmos se encontram organizados tem de ser tido em grande consideração, já que poderá travar o processo criativo ao invés de ser um catalisador do mesmo. Como tal, procurei adequar os materiais disponíveis a cada atividade, não apresentando uma escolha restrita dos mesmos nem uma panóplia tão alargada que colocasse a criança numa situação constrangedora de não conseguir decidir devido à quantidade elevada de opções apresentadas. Dentro

do âmbito das atividades artísticas, mais propriamente da expressão plástica, ofereci ao grupo a oportunidade de manipularem massas de modelagem de diferentes composições e cores, apenas com quatro cores diferentes, sendo que após a introdução das massas de modelar as crianças pediam de forma autónoma aos adultos se podiam brincar com a massa quando se encontravam em momentos de brincadeira livre.

No presente trabalho já havia sido mencionado que o grupo apresentava bastantes dificuldades em tomar decisões sozinhos, nomeadamente quando questionados onde gostariam de ir brincar, qual cor queriam utilizar, entre outros. Como continuidade do trabalho já iniciado pela equipa educativa, propus-me a que, sempre que possível, construir momentos onde as crianças tivessem que se confrontar com a tomada de uma decisão. Normalmente estas situações eram mais recorrentes após o momento de reunião da manhã, pois seria necessário que as crianças decidissem se queriam realizar a atividade proposta pela educadora ou se primeiramente iriam brincar e em que área o desejavam fazer. Era um momento moroso mas que representava uma aprendizagem efetiva por parte das crianças, assim o adulto necessita de não a apressar, mostrando-lhe que a apoia na sua decisão uma vez que “quando é dada às crianças a responsabilidade de fazerem escolhas por elas próprias e quando lhes é atribuída responsabilidade pelas suas pessoas, elas **demonstram independência ao seleccionarem uma actividade ou recursos**” (Roberts, 2007,p. 159).

2.2.3. Intenções específicas para a prática pedagógica em JI

Chegada ao contexto de JI, foi necessário que as intenções pedagógicas específicas para este grupo fossem definidas. De acordo com a metodologia de trabalho da educadora cooperante, com a qual me identifiquei desde o primeiro momento, a aprendizagem ativa, os momentos de debate, a pesquisa de respostas a problemas que surgissem e a construção de uma consciencialização social do que rodeia as crianças foram os grandes pilares sobre os quais assentaram as minhas intenções, sendo que todas elas se retroalimentam e dependem delas próprias. Relativamente à aprendizagem ativa, pretendeu-se que a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças se processasse de forma ativa uma vez que “há

provas de que as crianças que são educadas para assumirem a responsabilidade pelas suas próprias acções e aprendizagens se tornam alunos mais eficientes. Elas aprendem não só o conteúdo do currículo, mas também os processos segundo os quais a aprendizagem se efectua” (Siraj-Blatchford, 2007, p. 11). Como tal, foi comum na minha prática a proposta de atividades mas onde existia o espaço para as crianças decidirem como, onde e quando fazerem determinadas propostas. Para além do exposto, fiz um esforço para que aquando do planeamento das atividades propostas as mesmas fossem desafiantes e as colocassem numa posição de conflito entre o que já sabem e o imprevisto favorecendo assim a aprendizagem, uma vez que “quando as crianças se confrontam com problemas da vida real . . . o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 24),potenciando novas formas de pensar, pois “a aprendizagem . . . pode exigir que as crianças não só assimilem novos conhecimentos, como também mudem as suas formas de pensar” (Glauert, 2007, p. 76).

Uma das formas que temos de proporcionar momentos de aprendizagem ativa é promovendo momentos de debate, exposição de ideias e experimentação num contexto seguro, como o da sala de atividades, onde todas as propostas são válidas. Os momentos de grande e pequeno debate foram uma constante ao longo da minha prática, principalmente quando o Projeto “A horta direita da casa torta – um sistema de rega” (Anexo D.) tomou um lugar de destaque no quotidiano da sala. As decisões sobre qual o rumo a tomar foram efetuadas pelas crianças nos momentos de reunião da parte da manhã ou da tarde. Roberts (2007) afirma que estas reuniões devem ser planeadas, e foi isso que fiz. Sabendo qual o tema que iria ser debatido elaborava questões que pudessem colocar as crianças perante situações inesperadas, uma vez que “as perguntas têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da actividade” (Glauert, 2007, p. 81), fomentando a discussão mas sempre com o cuidado de que esta não se descontrolasse, permitindo que todos falassem e fossem ouvidos. Algumas crianças do grupo não contribuíam com tanta regularidade como outras mas cabia-me a mim, enquanto adulto mediador da situação, permitir que todas se expressassem, mantendo uma postura de apoio.

Com a implementação do Projeto “A horta direita da casa torta – um sistema de rega”, as questões relacionadas com a ciência e pensamento científico ficaram mais visíveis e como tal teriam de ser abordadas. Apesar de, quando pensamos em ciência,

nos vir à ideia apenas informação relacionada com a ciência experimental, nas salas de Educação Pré-Escolar pode-se, e deve-se, desenvolver todo um trabalho precursor mas importante onde a Ciência se estabelece. Observações cuidadas do desenvolvimento das plantas pertencentes ao Projeto, assim como o delineamento de possibilidades de resolução de problemas, bem como a experimentação dessas possibilidades foram constantes ao longo da intervenção, desta forma “as actividades podem, então, ser planeadas de modo a expandir e a desafiar as ideias das crianças, bem como a encorajar a reflectir sobre aquilo que aprenderam” (Glauert, 2007, p. 80). A reflexão por parte das crianças efectuava-se na grande maioria das vezes com recurso ao desenho, algumas vezes utilizando-o como ferramenta de projecção no futuro próximo, visto que de um lado da folha iriam desenhar o que estavam a ver no presente e no outro lado iriam desenhar o que pensavam vir a acontecer.

A Educação Pré-Escolar encerra em si um dos maiores objetivos possíveis da Educação, a meu ver, o saber ser, saber estar e saber interagir com os outros. É nestas idades que estas questões se aprendem, se testam e se acomodam no nosso interior. Como tal, é imprescindível que tais questões sejam abordadas de forma permanente, mas não forçada, no quotidiano de um grupo. Enquanto adulto mediador é minha função fornecer um exemplo vivo e ativo de como é importante a boa convivência em sociedade, já que “quando as crianças sabem que as pessoas se preocuparão com os seus sentimentos e necessidades, elas **são sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros**” (Roberts, 2007, p. 158). O mesmo autor prossegue afirmando que “os educadores que trabalham em Educação de Infância precisam de ter um grande nível de exigência, não apenas do ponto de vista intelectual . . . mas também em termos das qualidades pessoais e sociais e da integridade” (Roberts, 2007, p. 158), pelo que ao longo de toda a PPS me pautei por uma conduta que me pareceu ser a mais adequada, tanto para com as crianças, como para com as famílias e para com colegas e equipa educativa.

CAPITULO 3. CRESCER PROFISSIONALMENTE COM RECURSO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES DE CURRÍCULO EMERGENTE

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

“A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, **pelo desempenho do ofício de aluno**” (Formosinho, 2013, p. 10)

Após uma caracterização do grupo com que iria trabalhar em PPS de JI, já descrito anteriormente, e perante a metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante, foi relativamente claro que a documentação pedagógica, como base de planeamento do meu trabalho ao longo das semanas de intervenção, seria o caminho a seguir para que conseguisse desenvolver um trabalho de qualidade com o grupo de crianças. Numa primeira análise, e em conjunto com a educadora cooperante, ponderei que o meu trabalho de investigação-ação se debruçasse sobre as dificuldades de linguagem, uma vez que na sala 4 dois meninos apresentam problemas óbvios a este nível, estando mais dois a serem acompanhados por uma terapeuta da fala de modo a superarem as suas dificuldades. Pareceu-me ser uma escolha óbvia. No entanto, após mais tutorias com a supervisora institucional e com a educadora cooperante verifiquei que onde poderia atuar, o grupo, já era em si um elemento facilitador destas crianças, visto que não eram colocadas de parte pelos seus pares, muito pelo contrário, eram compreendidas, assim como as suas dificuldades, e reforçavam as suas pequenas conquistas.

Novamente retomei uma observação sobre o que poderia ser uma problemática, até que em reunião com a supervisora institucional chegámos à conclusão de que seria benéfico para mim e para o grupo um aprofundamento da minha formação profissional ao nível do planeamento de atividades tendo por base a documentação pedagógica produzida pelas crianças e utilizando a abordagem metodológica de currículo emergente proposta pelo modelo pedagógico de Reggio Emilia.

De facto, esta seria uma boa problemática para mim, após observar diariamente como a educadora cooperante utilizava as demais situações que ocorriam na sala para propor atividades significativas não ficando constrangida a um planejamento estanque. É assim que futuramente querei desenvolver as minhas atividades com um grupo de crianças, a partir do que surge como situações problema no seu cotidiano, ou seja, a partir do que emerge destas. Para tal é necessário que “formul[e] objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança” (Rinaldi, 1999, p. 113). Para mim as mesmas são pessoas capazes de questionarem o mundo à sua volta de forma consciente tendo todas as capacidades para conseguir responder às suas dúvidas tendo a ajuda necessária por parte do adulto, assim a criança é “un sujeto que elige y se responsabiliza de sus compromisos activamente” (Hoyuelos, 2004, p. 75).

Perante o exposto anteriormente penso ser pertinente afirmar que a forma como encaramos a Educação é algo pessoal e construído ao longo do tempo, muitas vezes baseado na nossa experiência prévia tanto como alunos como observadores críticos do que nos rodeia e sempre com o intuito de sermos os melhores profissionais que consigamos ser, tendo em atenção a população com que iremos intervir: as crianças. Desta forma, e já com algum contacto com esta realidade, penso que nos devemos afastar da ideia de criança como recetora de conhecimento e aproximarmos da ideia da criança como co-construtora do seu conhecimento, visto que esta se encontra em permanente contacto e interação com o meio que se desenvolve em seu redor, ou seja, “a experiência educativa é vida, deve ser procurada no cotidiano e o significado deve ser construído, não existe *a priori*” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 11). Assim, e tendo por base estes ideais, penso que os princípios que decorrem da pedagogia baseada no sócio-construtivismo serão aqueles que me guiam na minha intervenção pedagógica junto das crianças.

O sócio-construtivismo perspetiva a aprendizagem como o resultado da interação entre a criança, os objetos e a cultura (Vygotsky, 2007). Podemos, então, afirmar que é a interação entre estes três aspetos que faz com que a criança aprenda: de fora para dentro, ou seja, transformando o conhecimento que adquire exteriormente em aprendizagens permanentes. Esta teoria pressupõe a existência de uma Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) e uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde

a ZDA corresponde ao que a criança consegue fazer no momento atual (Vygotsky, 2007) sem ajuda, enquanto a ZDP reflecte a diferença entre o nível do que o observado realiza quando funciona independentemente e o que efetua de forma independente quando se encontra em colaboração com um indivíduo mais experimentado ou conhecedor (Vygotsky, 2007). Desta forma será ao nível da ZDP que no futuro irei planear e orientar atividades, visto que as aquisições que se realizem nesta zona transformam-se em aprendizagens contínuas e atuais para a criança. O sócio-construtivismo preconizado por Vygotsky

“permite ver al niño como un sujeto predispuesto . . . a interaccionar con el ambiente, a dar y a recibir, y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno. Un sujeto que elige y se responsabiliza de sus compromisos activamente. Este supuesto . . . propone una figura de niño activa, capaz de activar sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de interferencias, experiencias e interconexiones con las disposiciones ambientales” (Hoyuelos, 2004, p. 75).

Face ao exposto, o adulto toma em si um papel fundamental como mediador e criador de contextos e/ou situações que permitam o surgimento de conflitos cognitivos, tendo em atenção que os mesmos devem estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança de modo a que a mesma o consiga resolver sozinha, com a ajuda dos pares ou dos adultos, ou seja, “o educador [deve ser] apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 8). Desta forma, torna-se imperativo planear o nosso trabalho tendo por base “una teoría ecológica fundada sobre el intercambio continuo entre el individuo y el ambiente” (Hoyuelos, 2004, p. 76).

De acordo com os princípios e filosofias pedagógicas que enunciei anteriormente no presente trabalho, penso que o modelo pedagógico de Reggio Emilia é um modelo de trabalho de referência, visto que na sua essência vai ao encontro dos valores sócio-construtivistas. Este modelo caracteriza-se pelo

“sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com

todos” (Lino, 2013, p. 111).

Por se tratar de um modelo pedagógico não transmissivo, a criança não é encarada como não recetora de saberes, sem passado de conhecimentos, muito pelo contrário, já que é ela que protagoniza o seu conhecimento e desenvolvimento, uma vez que apresenta competências para tal (Lino, 2013). Apraz-me bastante este modelo uma vez que ele equaciona com bastante seriedade a participação da comunidade e de como todas as crianças deverão ter igualdade de oportunidades, visto que “o conhecimento é um processo que se realiza em grupo” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 8). Este tema torna-se bastante caro para mim devido ao meu passado formativo e profissional como psicomotricista, já que ao trabalhar com populações especiais, o contributo das redes informais presentes na comunidade é extremamente importante para que o desenvolvimento e inclusão da criança sejam, de facto, bem-sucedidos.

Para além do exposto, estamos perante um modelo pedagógico que dá especial enfoque à **escuta**, “listening, therefore, as a «listening context», where one learns to listen and narrate, where individuals feel legitimated to represent their theories and offer their own interpretations of a particular question” (Rinaldi, 2006, p. 66), e à **documentação pedagógica**, “producing traces/documents that testify to and make visible the ways of learning . . . as well as to ensure that the group and each individual child have the possibility to observe themselves from an external point of view” (Rinaldi, 2006, p. 68), como bases essenciais, sobre as quais se desenvolve todo o processo de aprendizagem das crianças. Tanto a escuta como a documentação pedagógica são interdependentes na sua ação, pois exigem dos educadores um refreamento na sua vontade de falar e agir, fazendo com que estes adotem uma postura de retaguarda, mas de observação aguçada, de modo a que consigam ver, compreender e escolher qual o caminho mais indicado a seguir perante os evidências/comportamentos demonstrados⁶ pelas crianças com quem desenvolvem o seu trabalho.

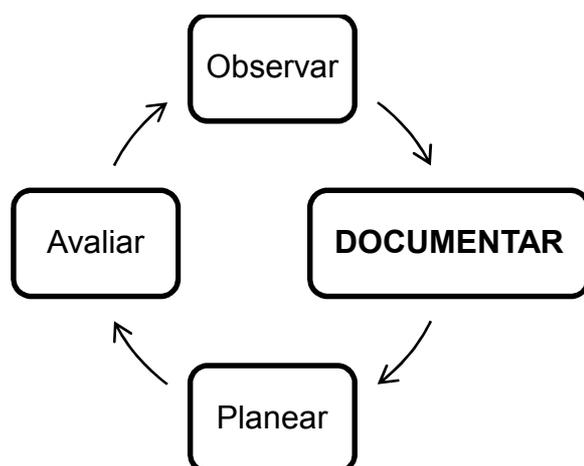
Embora muito se documente nas salas de Educação Pré-Escolar, pouco se reflete sobre como esta etapa do ciclo de trabalho docente, esquematizado em seguida na Figura 1., deve ser preponderante nas demais fases deste ciclo, mas com especial realce na fase de planeamento, ao invés do seu peso massivo na fase

⁶ *Comportamentos demonstrados*: englobam as conversas, as brincadeiras, os desenhos, no fundo tudo o que as crianças vão demonstrando ao longo do quotidiano e que nos dá indicações sobre o que fazer de modo a que consigam chegar a conclusões das suas dúvidas.

avaliativa onde a “documentação limita-se, portanto, a recolher informação sobre a criança com o objectivo de avaliar se a resposta é certa ou errada, isto é, se o comportamento da criança corresponde à norma e às expectativas pré-determinadas” (Azevedo, 2009, pp. 8-9), ideia reforçada por Hoyuelos (2013) ao afirmar que “tenemos que evitar concebir la documentación como mera conservación y utilización de los resultados finales” (p. 199), ou seja, após os momentos cruciais de aprendizagem das crianças e não durante o decorrer/processo da mesma (Rinaldi, 2006).

Figura 1.

Ciclo do trabalho docente



Elaboração própria

Desta forma, é necessário que ocorra uma mudança na forma de pensamento dos docentes ao nível de como a documentação pedagógica vai mais além de uma mera colectânea de documentos produzidos pelas crianças, sendo, entre mais visões, igualmente uma forma de “dar un testimonio cultural o pedagógico a la propia profesión” (Hoyuelos, 2013, p. 194).

A base de toda a documentação é a observação ativa, atenta e crítica por parte do educador (Gandini & Goldhaber, 2002). Sem este trabalho, os documentos recolhidos poderão não trazer consigo informação pertinente, pois o educador não consegue decifrar, tal como nos diz Hoyuelos (2013) ao afirmar que “a través de los diarios las maestras debían recoger informaciones de la realidad educativa y

reflexiones teórica y prácticas” (p. 196). Ao tomarmos consciência da informação importante que os documentos produzidos pelas crianças nos dão, podemos estar mais confortáveis na tomada de decisões relativas a atividades a propor, visto que estas vão necessariamente ao encontro dos interesses das crianças, ou seja, a documentação pedagógica “permite colocar em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto” (Azevedo, 2009, p. 7), tratando-se por isso de uma ferramenta crítica e reflexiva que permite construir uma nova cultura de educação (Hoyuelos, 2013).

A reflexão sobre o processo, com todos os seus avanços e recuos não poderá ser encarada como algo menos positivo para a identidade de docente, visto que “possibilit[a] à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 4). Esta ideia é apoiada por os demais autores que se identificam com o modelo Reggiano, tal como Rinaldi (2006), quando a autora afirma que “proceeding by trial and error does not debase the didactic paths; indeed, it enriches them on the process level (that is, the process and our awereness of it), as well as on the ethical level” (p. 73).

Existem várias formas de documentar, e com o avançar da tecnologia, essas formas vão mais além do que o registo escrito detalhado das situações ou recolha de documentos elaborados pelas crianças (eg. desenhos, construções). Embora o registo escrito detalhado seja extremamente pertinente e fulcral, acompanhá-lo de registos fotográficos, de vídeo ou de áudio complementa toda a situação, pois permite-nos observar o mesmo contexto de vários pontos de vista diferentes, sendo que todos eles trazem evidências próprias para a reflexão. Desta forma, “la documentación se convierte en una memoria viva y visible del proceso compartido com los niños, que no se centra tanto en los productos finales” (Hoyuelos, 2013, p. 198).

Após a recolha de várias evidências é necessário um trabalho de organização das mesmas para que seja possível partilhá-las, discuti-las e interpretá-las (Gandini & Goldhaber, 2002), sendo no processo reflexivo em grupo com os pares que chegamos a determinadas conclusões que serão a base do planeamento de algumas atividades. Por se tratar de um currículo emergente, “é visto como decorrente das observações dos professores sobre as idéias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas” (Gandini & Goldhaber, 2002, p. 154), pelo que as atividades que tenhamos pensadas, podem na altura da sua concretização, não serem as mais

adequadas devido a fatores que fogem ao nosso controle. No entanto, também essa situação faz parte do processo contínuo de aprendizagem por parte do docente, tal como já foi referido mais acima neste documento.

A documentação também nos oferece uma base sólida para a elaboração de boas perguntas. As boas perguntas alimentam o debate e troca de ideias, pois “a sua função regenerativa faz que de cada pergunta nasçam outras novas” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 13). O bom questionamento, ou seja, as perguntas para as quais não temos uma resposta pré-definida e que acompanham todo o processo (Malavasi & Zoccatelli, 2013), faz com que os horizontes do pensamento sejam alargados, possibilitando a existência de se considerar novas formas de resolução de situações que até então não tinham sido tidas em consideração.

Em suma, a documentação pedagógica e todo o seu tratamento é um procedimento complexo, que se retroalimenta de todas as fases do ciclo de trabalho docente e em simultâneo alimenta todo o processo ensino-aprendizagem. Estamos perante uma competência que demora o seu tempo até a conseguirmos utilizar com alguma mestria, no entanto, não deverá ser encarada como algo extra a fazer, mas sim como parte integrante do nosso trabalho diário. Desta forma, no meio da agitação da nossa sociedade atual, a documentação permite-nos ter “uma ocasião para abrandar o tempo, para ativar a reflexão em torno daquilo que se está a fazer e a realizar com as crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 21), tomando consciência plena de como o nosso trabalho como educadores pode evoluir e crescer.

3.2. Metodologia

O presente trabalho de investigação situa-se no método de investigação-ação sem que, no entanto, tenha sido possível a concretização de um ciclo completo do referido método. Este método de investigação caracteriza-se principalmente por se tratar de uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p. 362). Os mesmos autores prosseguem afirmando que a investigação-ação pretende igualmente “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho et al., 2009, p. 366). De igual forma, este método de investigação permite que o investigador consiga resolver questões que pensa serem importantes na sua formação profissional, uma vez que a reflexão crítica sobre a prática é uma constante,

tal como podemos verificar no texto de Máximo-Esteves (2008) quando a autora afirma que “a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores . . . para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), ampliando, desta forma, o seu conhecimento e competência. Ressalvo que apesar de apresentar uma definição e caracterização de investigação-ação, a complexidade deste método não se esgota nas palavras aqui apresentadas. Resta igualmente referir que o ciclo de investigação não foi completado devido a constrangimentos temporais de intervenção prática, assim como, a constrangimentos próprios de um investigador que se encontra, no presente momento, a completar a sua formação profissional inicial, e como tal ainda se depara com dificuldades próprias.

Relativamente à natureza da investigação realizada, a mesma insere-se no paradigma qualitativo visto que os dados recolhidos são-no “em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47-48). Os dados obtidos são maioritariamente descritivos e/ou fotográficos, estando maioritariamente focados nos processos que caracterizam a questão a investigar. Desta forma, o paradigma qualitativo encerra em si a realidade de que tudo pode estabelecer um caminho para compreendermos de forma mais eficaz e esclarecedora o que nos propusemos a investigar, pelo que a recolha de dados não se centra naqueles que poderão vir a “confirmar ou infirmar hipóteses construídas anteriormente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

3.2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Quando nos propomos a investigar uma questão, é necessário a recolha de dados, de forma sistemática e consistente, que nos permita a obtenção de informação pertinente e precisa para o estudo em curso, ou seja, a recolha de informação permite-nos passar de um nível de conhecimento para outro, existindo por isso uma nova representação da situação, sendo esta mais fiável e perto da realidade (De Ketele & Roegiers, 1999).

Mediante a questão a que nos propomos investigar temos à nossa disposição

uma panóplia de técnicas e instrumentos que poderemos utilizar, no entanto, apenas deveremos escolher e utilizar os que melhor se adequam ao nosso trabalho (Máximo-Esteves, 2008). No trabalho em curso foram utilizadas as técnicas de observação com registo em forma de notas de campo, o registo fotográfico e o registo áudio. Para tal foram utilizados instrumentos de escrita e papel, máquina fotográfica digital e aplicação de gravação áudio para smartphone.

A observação pressupõe um objetivo final, tendo como função principal a recolha de informação mediante os objetivos do observador através dos comportamentos observáveis (De Ketele & Roegiers, 1999). Para além do exposto, a observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto . . . [assim como] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Os dados obtidos através da observação são registados sob a forma de notas de campo, que na presente investigação incluem registos detalhados, de modo a “registar um pedaço de vida que ali ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) e registos reflexivos. As notas de campo foram registadas tanto no imediato, ou seja, quando ocorrem, assim como em diferido (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente ao registo fotográfico, o mesmo consiste em fotografar de forma sistemática tanto documentos realizados pelas crianças como situações de atividade, fornecendo informação à investigação de forma diferida visto que regista documentos e situações com “informação visual disponível para mais tarde . . . serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Por último, faço referência ao registo áudio, uma técnica que na presente investigação foi tomando um lugar de destaque, principalmente nos momentos de debate e conversa em grande grupo, uma vez que “permite o registo integral da conversação, de modo [a] que o . . . [educador] fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102) da situação conversacional em curso. Após a recolha áudio é sempre necessário a transcrição da mesma, sendo necessário algum cuidado neste processo de modo a que a veracidade da situação transcrita não desapareça. Com isto em mente, no presente trabalho foi o investigador que procedeu à transcrição dos momentos acima mencionados, pelo que foi possível “acrescentar, à margem, um conjunto de observações de origem não-verbal relativas ao contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102) que irão permitir ao leitor uma melhor compreensão do que realmente ocorreu.

3.2.2. Análise de dados

Relativamente à análise de dados deste trabalho a mesma é qualitativa, pois sendo os dados recolhidos de natureza maioritariamente descritiva, a sua análise matemática e estatística é complexa, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que “os dados recolhidos são . . . ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Desta forma, toda a informação recolhida irá sofrer um tratamento adequado, ou seja, “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2004, p. 40), de modo a se consiga chegar a indicadores válidos de análise de contexto.

3.2.3. Roteiro ético

“as questões éticas adquirem centralidade num quadro investigacional em cujo fulcro se encontra o ser humano em toda a sua complexa plenitude”
(Máximo-Esteves, 2008, p. 106)

Sempre que estamos a desenvolver um trabalho de investigação, deverá ser uma prioridade a noção consciente de quais os procedimentos e atitudes que são considerados os mais corretos para com os participantes da investigação, assim como, para os nossos pares (Bogdan & Biklen, 1994). Perante o exposto, e tendo como base o roteiro ético apresentado por Tomás (2011) e por Máximo-Esteves (2008) apresentam-se em seguida os princípios éticos que regeram o presente trabalho de investigação. Assim, no decorrer da presente investigação foram utilizados os princípios: dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação aos participantes, o equilíbrio custo/benefício, o respeito à privacidade e confidencialidade, o consentimento prévio dos encarregados de educação e a partilha de informação obtida.

3.2.4. Caracterização do grupo observado

Por se tratar de um trabalho de natureza investigativa e face à limitação

temporal que a PPS impõe, seria impossível que o grupo observado correspondesse às vinte crianças que compõem o grupo da sala 4. Por essa razão, e após reuniões com a supervisora institucional e educadora cooperante, decidiu-se ser mais benéfico para o meu próprio processo de aprendizagem que o grupo fosse reduzido a oito crianças distribuídas equitativamente pelas seguintes categorias: género (quatro do género feminino e quatro do género masculino) e idade (duas com 4 Anos, quatro com 5 Anos e duas com 6 Anos). A escolha do número de crianças encontra-se intrinsecamente relacionada com o facto de se ter querido espelhar ao máximo nesta amostra a realidade existente na sala, como tal, visto que a maioria das crianças do grupo ter cinco anos, justifica que na amostra esse seja o grupo com mais peso.

Todas estas crianças já haviam sido observadas e caracterizadas, pelo que não existe nenhum aspeto que considere pertinente realçar neste momento.

3.2.5. Objetivos

Tal como todas as investigações também esta apresenta objetivos aos quais se tentou dar resposta. No entanto, essa resposta não se traduz em dados quantificáveis, uma vez que ao contribuírem para o enriquecimento da minha formação profissional apenas poderão ser de natureza qualitativa, ecoando-se num futuro próximo quando me encontrar a trabalhar.

Desta forma, em seguida passo a elencar os objetivos que nortearam o presente trabalho:

- Trabalhar em contextos de currículo emergente;
- Aprender a elaborar documentação pedagógica;
- Identificar os conhecimentos e as necessidades das crianças através das evidências presentes na documentação pedagógica;
- Propor atividades que vão ao encontro das evidência recolhidas.

3.3. Intervenção educativa

“For the teacher, being able to reflect on how the learning is proceeding means that she can base her teaching not on what she wants to teach, but on what the child wants to learn . . . search together for the best way to proceed”
(Rinaldi, 2006, p. 101)

A minha intervenção educativa norteou-se não só pelos pressupostos éticos e teóricos já mencionados neste trabalho, mas também pela caracterização e avaliação inicial que realizei do grupo. Para além da caracterização, que me permitiu elaborar atividades adequadas ao grupo, a existência de um projeto na sala fez com que conseguisse utilizar as evidências documentais de forma mais segura e clara, neste primeiro contacto com esta metodologia. Como tal, foi natural que o decorrer do trabalho de investigação-ação andasse a par do trabalho desenvolvido no projeto.

Inicialmente foi fácil para mim encontrar evidências, principalmente nas notas de campo, que remetiam para os aspetos comportamentais. Contudo, apenas uma revisão das mesmas é que me apercebi deste facto, pelo que tive de realizar um esforço consciente para alterar o meu foco de atenção e passar a registar outros tipos de informação. Com a introdução do registo fotográfico dos desenhos ou do decorrer das situações, assim como do registo áudio dos debates tornou-se mais fácil a obtenção de evidências que me permitissem planear novas atividades.

Assim que o projeto⁷ começou foi pedido às crianças que desenhassem como pensavam ser uma horta. Cada um desenhou como achou ser, mas pelos desenhos apresentados observamos que a maioria das crianças desenha uma horta apenas em duas dimensões (2D), onde os vegetais e frutos crescem à superfície da terra, conforme é visível nas duas imagens que apresento em seguida, Imagem 1. e 2., respetivamente.

⁷ O Projeto “A Horta Direita da Casa Torta – Um Sistema de Rega” (Anexo D.) desenvolveu-se sob a alçada da Unidade Curricular de Projetos Curriculares Integrados e surgiu no presente grupo pois compreendeu-se que as crianças gostavam de temas relacionados com as plantas e que se poderia realizar algo de modo a contrariar o distanciamento que o grupo tinha com o Projeto de Ciência Viva. Com a chegada das sementeiras à sala, o tópico surgiu de uma conversa em grande grupo, pois todas as crianças sabiam como regar um canteiro individualmente mas regar todos em simultâneo tornou-se numa questão pertinente para todos.

No entanto, quando comparados com um desenho à vista das sementeiras que trouxeram de casa, que nessa altura funcionavam como mini-hortas, verifica-se que conseguem desenhar a terra, opaca, e os rebentos que crescem acima desta, Imagens 3. e 4.. Tal observação fez-me questionar se as crianças tinham noção real de como seria uma horta, pelo que planeei uma atividade onde seriam mostradas várias imagens de hortas, sendo esta visualização acompanhada de um pequeno debate provocado por mim (ver planeamento no Quadro D1, Anexo D.).



Imagem 1 – Desenho “Como penso ser uma horta” da Francisca (5 Anos)
Data: 07.abril.2015



Imagem 2 – Desenho “Como penso ser uma horta” do Ben (4 Anos)
Data: 07.abril.2015



Imagem 3 – Desenho à vista da sementeira do Guga (5 Anos)
Data: 07.abril.2015



Imagem 4 – Desenho à vista da sementeira do Téo (5 Anos)
Data: 07.abril.2015

Porém, antes da atividade referida anteriormente, refleti sobre como poderia introduzir um novo conflito cognitivo a partir dos desenhos das mini sementeiras, visto que estes desenhos podem ser o fator desencadeante de várias situações. Para além da noção de horta real, também poderiam ser trabalhados vários aspetos importantes,

tais como: atender cognitivamente a mais do que um atributo em simultâneo (visto algumas sementeiras possuírem mais do que uma variedade semeada), agrupar os objetos de acordo com um critério (neste caso descobrir qual o critério comum a cada grupo de sementeiras), explorar e descrever semelhanças e diferenças (porque agrupei as sementeiras da forma que as apresentei e não de outra) e verifica as suas hipóteses analisando e discutindo os resultados em grupo (pequeno debate para se chegar a uma conclusão). Desta forma, e em conjunto com a educadora cooperante, colocámos os desenhos das sementeiras agrupados mediante um fator comum, tendo este sido pré-determinado por nós (Imagem 5., em seguida), sem que, no entanto, esse fator comum tenha sido dito ou colocado perto dos desenhos (ver planeamento no Quadro D2, Anexo D.).



Imagem 5 – Organização dos desenhos das sementeiras
Data: 07.abril.2015

Após um pequeno debate em grupo sobre o porquê de os desenhos se encontrarem dispostos dessa forma, começam a surgir respostas sobre fatores comuns às sementeiras, como por exemplo são só flores. A partir desse ponto as crianças foram capazes de forma autónoma chegarem às suas próprias conclusões. Apesar de tomar a criança como capaz de construir e organizar o seu conhecimento, o adulto como mediador tem uma tarefa complexa de grande responsabilidade. Organizar, e neste caso expor publicamente os documentos, evidencia muitas vezes a forma de pensar de quem os organizou e permite que os outros entrem em contacto com novas organizações de pensamento de uma forma natural. Para além do exposto,

e visto ter tomado um papel mais de retaguarda ao longo da minha ação, a organização da documentação por parte do educador permite que se compreenda a sua ação, visto que “a documentação faz emergir e coloca em primeiro plano também o trabalho e papel do adulto que, frequentemente, tende a subtrair-se à visibilidade” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 37).

Já nesta altura começaram a surgir representações onde se conseguia observar um uso rudimentar da noção de perspetiva (ver imagens E1., E2. e E3., Anexo E.), porém não as verifiquei nesse momento, pelo que essa situação apenas foi abordada mais tarde, em conjunto com a atividade anteriormente mencionada.

Com a posterior introdução do visionamento das muitas imagens de hortas, o projeto dirigiu-se para a escolha da disposição dos canos do sistema de rega ao longo da horta. De modo a que conseguissem desenhar melhor o local por onde queriam que os canos passassem, dividi esta atividade em passos que no fim conduziram a que este desenho fosse bem conseguido por todos, embora não fosse desenho à vista. Assim, começou-se por observar a horta da sala estando em cima de uma cadeira e no chão, reportando as diferenças observadas. Algumas crianças diziam-me que em cima da cadeira viam a horta toda, mas que a partir do chão também. Quando tal acontecia questionava-as mais, provocando algumas dúvidas. Mesmo que não verbalizassem as diferenças, o importante é que tinham visualizado a mesma situação a partir de pontos de visão diferentes. De seguida, passou-se para o desenho a partir de um plano superior do recreio do JI (Quadro D3., Anexo D.), a partir da janela da sala (Imagens 6. e 7., em seguida).



Imagem 6 – Recreio (visto a partir da janela da sala 4)
Data: 06.maio.2015



Imagem 7 – Recreio desenhado pela Joana (4 Anos)
Data: 06.maio.2015

A maioria das crianças ainda desenhava o chão do recreio e o seu equipamento como se estivessem à sua frente, não a partir do plano superior. Nesta altura questionei-me sobre se não seria uma atividade que estivesse fora da ZDP da maioria destas crianças, visto que algumas delas desenharam o recreio como o estavam a ver, tentando introduzir nos seus registos a intenção de perspetiva (Imagens 4E., 5E. e 6E., Anexo E.). Contudo, em conversa com a educadora cooperante, surgiu a possibilidade de irmos até ao ginásio do estabelecimento e a partir da varanda que o mesmo tem, colocar objetos no chão e pedir às crianças que desenhem o que estão a ver. Como se tratavam de objetos de linhas retas balizados pelas referências que o próprio chão apresentava poderia ser que os registos fossem mais fieis ao que estavam a observar (Quadro D4., Anexo D.).

De facto, esta proposta de atividade pareceu ser a mais adequada a todas crianças, pois encararam-na com determinação pedindo ajuda sempre que necessário, não tendo medo de errar e quando tal aconteceu, as próprias crianças deram conta do seu erro pedindo se poderiam repetir⁸. Em seguida apresentarei imagens resultantes dessa atividade (Imagem 8., 9.e 10.), onde se consegue verificar o grande contraste que representam perante os desenhos do chão do recreio. Esta atividade foi igualmente ao encontro da identificação da lateralidade (direita/esquerda) e orientação espacial, o que nos mostra que apesar de numa atividade existir um foco principal, existem áreas adjacentes que são trabalhadas de forma interligada.

⁸**7.maio.2015**

O Rui (6Anos) representa o que vê no chão do ginásio, mas passado um bocadinho chama-me e diz: "Margarida enganei-me! Devia ter desenhado o colchão neste lado [aponta para o quadrante superior direito da folha] mas desenhei neste [aponta para o quadrante superior esquerdo da mesma folha]. Posso fazer outro?". Dei-lhe outra folha e recomeçou, tendo realizado o seu desenho sozinho sem ter pedido ajuda do adulto ou de pares.



Imagem 8 – Ginásio (visto a partir da varanda do mesmo)
Data: 07.maio.2015



Imagem 9 – Desenho do chão do ginásio do Sérgio (6 Anos)
Data: 07.maio.2015



Imagem 10 – Desenho do chão do ginásio da Francisca (5 Anos)
Data: 07.maio.2015

Por último foi então pedido às crianças que desenhassem qual a melhor disposição dos canos na horta da sala 4 (Quadro D5., Anexo D.). Por já terem tido este trabalho prévio, foi notória uma evolução na representação gráfica dos mesmos (Imagens 11. e 12.). No entanto, e tal como aconteceu ao longo de toda a intervenção, sempre que terminavam uma atividade, eu dispensava uns momentos com todos de forma individual a debatermos o que tinham representado e/ou experienciado colocando questões que levariam a novos conflitos cognitivos. Tal como quando realizamos a atividade de “Representação Gráfica da Planta da Horta da Sala 4 e Localização da Canalização” (Quadro E5., Anexo E.), assim que cada criança entregou o seu desenho troquei com a mesma breves palavras sobre o que tinham desenhado para que, não só expusessem oralmente o que tinham feito graficamente,

como também pudesse levantar novas questões⁹. Quando chegou a Flora (5Anos) me entregou seu desenho, reparei que nem todos os canteiros tinham um cano e que no cimo da folha existia algo semelhante a um regador. Questionei-a sobre como a água chegaria a todos os canteiros e ela explicou-me que alguns canteiros teriam um cano direto e outros seriam regados através de um sistema semelhante a um aspersor que iria rodar nas direções dos canteiros, de modo a que todas as plantas fossem regadas. Perguntei então se não existiria uma solução melhor para que a água não fosse muito desperdiçada. Após ter refletido alguns momentos disse que não, que para ela assim estava bem.

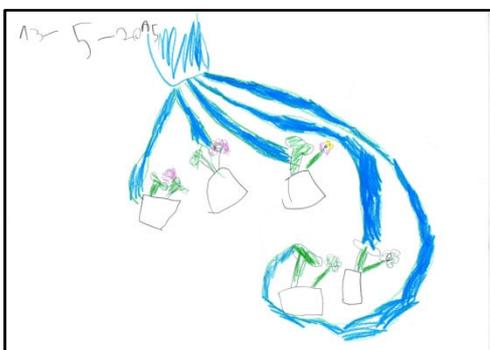


Imagem 11 – Desenho da planificação dos tubos da horta da Joana (4 Anos)
Data: 13.maio.2015

Nota: Desenho incorpora em si aspetos de desenho a partir de um plano superior e aspetos de quem está a ver a horta de frente.



Imagem 12 – Desenho da planificação dos tubos da horta do Sérgio (6 Anos)
Data: 13.maio.2015

9



Imagem 13 – Representação gráfica da planta da horta da sala 4 e localização da canalização

Data: 13.maio.2015

Nota: Guga (5 Anos) desenha um complexo sistema de canos. Quando lhe pergunto como será possível de apenas um cano surgirem dois, fica pensativo. Para esta criança não há necessidade de cada canteiro ter um cano individual, visto que um mesmo cano pode fornecer água a mais do que um canteiro.

Como já havia referido anteriormente os momentos de debate em grande grupo traziam sempre novas evidências para o planeamento de atividades, o que me indica de forma veemente que o currículo emergente é uma entidade viva que pode tomar vários rumos, podendo estes ser determinados exclusivamente pelas crianças ou pelo educador em conjunto com as crianças. Após se ter decidido que a horta iria necessitar de canos, propus uma atividade exploratória de materiais (Quadro D7., Anexo D.) de modo a que as crianças chegassem à conclusão de qual o material que queriam utilizar na sua horta. Os materiais foram selecionados tendo por base debates anteriores onde foram indicados vários materiais que poderiam funcionar como canos¹⁰. Após todos terem experimentado a passagem de água por diferentes canos, o grupo chegou à conclusão que as palhinhas seriam o mais indicado. Nesta altura questioneei o grupo se com as palhinhas seria possível fazer curvas nos canos caso fosse necessário. Foi, então testado a utilização de palhinhas com curvas, o tendo o grupo concluído que não era possível realizar curvas utilizando exclusivamente palhinhas, pelo que tínhamos de solucionar este problema. A Nina (6A) propôs que se utilizasse barro para fazer as curvas dizendo “Eu já tive uma ideia da outra vez que falámos nisto! Com barro moldamos um tubo com curva e depois de seco a água passa sem sair!”, enquanto o Sérgio (6A) propôs: “Nós podemos usar aqueles tubos... Sabes?” “Sim, os tubos de mangueira” (Ana Margarida) “Isso! Porque podemos torcer para um lado e para o outro, e com o barro já não, porque fica duro e os tubos são moles” (Sérgio, 6A).

Como surgiram duas propostas de construção de curvas nos canos, proporcionei às crianças a oportunidade de realizarem curvas em barro e em tubo de mangueira (Quadro D7. e D8., Anexo D.) para que após as mesmas pudessem efetuar uma decisão informada. Também propus que desenhassem o que viam no presente e o que pensavam que iria acontecer após o barro ter secado (Imagem 14. e 15.). Como já tinha feito este tipo de registo, aquando da atividade de “Como as flores bebem

¹⁰ Com vários materiais à disposição as crianças escolheriam o que achavam mais adequados para a construção de canos. Após ter colocado água a passar no cano que construiu, a Catarina (5A) constatou que a água dissolve o papel rompendo o cano. Ideia partilhada pelo João (5 Anos), visto que este mostrou por diversas vezes o conhecimento que tinha sobre a durabilidade de papel na água, pois mesmo tendo visto a sua ideia rebatida pelo Guga (5 Anos), conseguiu superar esta dificuldade dizendo que mesmo que se acrescentassem camadas de papel “a água ia molhar uma e depois outra e depois outra e depois outra até fazer um buraco e sair água por todo o lado” (João, 5A).

água?”¹¹, pude ter uma base de comparação. A maioria das crianças respondeu de forma assertiva, ao contrário do que tinha acontecido na atividade das flores. Estas evidências são prova de como o pensamento e a forma de resposta perante novas situações é modificada através da manipulação do ambiente e da tentativa de resposta a conflitos cognitivos que surgem no quotidiano da sala de forma natural ou provocados pelo educador, pois apesar de o educador ter uma postura de retaguarda, não deverá ficar passivo perante tudo o que se vai desenrolando no seio do grupo. O educador é um ator ativo que pode, e deve, ajudar as crianças a chegarem a novas conclusões e conhecimentos através da proposta de atividades e do questionamento consciente.



Imagem 14 – O que acho que vai acontecer quando a água passar no cano de barro

Data: 11.maio.2015

Nota: Representação gráfica do que vêem no agora e do que pensam que vai acontecer, com registo escrito por parte do adulto sobre a hipótese que a criança formulou. Ben (4 Anos) acredita que “Vai passar água”.

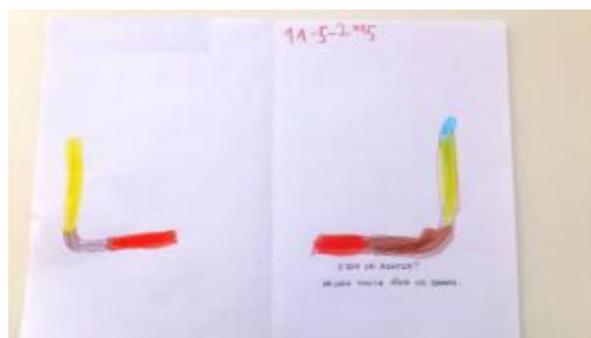


Imagem 15 – O que acho que vai acontecer quando a água passar no cano de barro II

Data: 11.maio.2015

Nota: Representação gráfica do que vêem no agora e do que pensam que vai acontecer, com registo escrito por parte do adulto sobre a hipótese que a criança formulou. Nuno (5A) acredita que “Vai sair muita água no barro!”

Para além das atividades planeadas por mim, com o apoio da equipa educativa, que surgiram de forma natural como evolução do Projeto “A horta direita da casa torta – um sistema de rega”, também ocorreram situações onde de um momento

¹¹ Uma destas crianças quando lhe foi perguntado no início do projeto o que iria acontecer às flores que estavam num copo com água colorida, desenhou e respondeu oralmente que “Vão explodir!” (Ben, 5A). Com o desenrolar das atividades, esta mesma criança respondeu de forma assertiva quando questionada sobre o que pensava que iria ocorrer quando o tubo de barro secasse. Nesta ocasião respondeu que “Vai passar água” (Ben, 5A).

de brincadeira livre surgiu uma boa oportunidade de aprendizagem, tal como foi o caso de quando um grupo de quatro meninos construiu uma nave espacial com legos¹². Com a construção desta estrutura surgiu de forma quase imediata uma situação onde puderam medir (Imagem 16.) e desenhar à escala (Imagem 17.) de forma lúdica e dentro dos seus interesses. Esta atividade seguiu o seu curso, tendo passado as paredes da sala de atividades, pois ao ser colocada na parte de fora da sala a linha que mediu a nave com a pergunta “És maior ou menor do que a nave?” (Imagem 18.) estávamos a questionar a restante comunidade escolar. A comunidade reagiu a esta pergunta, principalmente os pais das crianças da sala 4. Em retrospectiva esta atividade poderia ter tido continuação bastante interessantes, tais como recolher os dados de quem se media e ao termos estes dados questionar o grupo o que fazer com eles, como os organizar, que conclusões poderíamos retirar deles depois de organizados. Tal não ocorreu visto que a mesma teve lugar já no final da minha intervenção e como tal não houve tempo suficiente para o desenrolar da mesma.



Imagem 16 – Um tipo de medição da nave espacial

Data: 26.maio.2015



Imagem 17 – Desenho à escala da nave espacial

Data: 28.maio.2015

¹² **18.junho.2015**

Estava a colocar, na parte de fora da sala, um cartaz de divulgação do Projeto quando o Téo (5 Anos) me vem chamar para ver o que ele e mais três colegas estavam a construir. Quando entrei na sala deparei-me com uma construção em lego que muito se assemelhava a uma nave espacial. Comentei “Que boa construção, parece mesmo uma nave espacial! E é mesmo grande!”. As crianças tinham-me chamado não só para eu ver o que tinham construído, mas também porque queriam saber se eu era maior do que a nave. Tentaram colocá-la na vertical, mas como estava quase a partir-se decidi deitar-me no chão ao lado da nave, posto isto propus que medissem a nave. O Sérgio (6Anos) lembrou-se de utilizar um fio, pelo que a Henriqueta (AO) providenciou um fio de lã. Quando acabaram de medir alvitrei se não seria bom fazerem um desenho da nave numa cartolina (trabalhando assim as questões da escala), sendo que em seguida colocaríamos não só o desenho como também ao fio que mediu a nave à porta da sala para que os pais e outras pessoas se pudessem medir. Todos concordaram e tal aconteceu.



Imagem 18 – Divulgação da atividade fora da sala

Data: 28.mai.2015

Esta atividade veio confirmar a minha vontade em continuar a trabalhar através de modelos de currículo emergente. Contudo, veio igualmente mostrar-me que para que o trabalho seja de qualidade e eficaz nesses ambientes a observação crítica e perspicaz, a experiência e a rapidez de pensamento são fatores que não podem ser renegados para segundo plano pois as situações em sala de atividade podem ser tão voláteis que podemos perder a oportunidade de as explorar em momentos.

Por último, penso que seja pertinente referir que ao longo da intervenção houve a construção de placares onde foi exposto todo o processo de aprendizagem, não só para que de alguma forma as crianças pudessem revisitar esses momentos, mas também como forma de memória do que ocorreu (Imagens 19. e 20.).



Imagem 19 – Placar “Que material usar nos canos?” (dentro da sala)

Data: 15.mai.2015



Imagem 20 – Placar “Como é que as plantas bebem água?” (fora da sala)

Data: 15.abril.2015

Esses placares foram organizados por mim, tendo eu tomado esta decisão. No entanto, não pareceu que tal decisão tenha chocado as crianças, uma vez que estes foram bem aceites pelo grupo, tendo sido muitas vezes utilizados pelas crianças para explicarem aos seus familiares o trabalho que estava a ser desenvolvido na sala. Relativamente à decisão de ter sido eu a organizar os placares e, indo ao encontro do que já foi dito anteriormente no presente trabalho acerca de levar as crianças e entrarem em contacto com novas formas de organizar o pensamento, tomei-a no sentido expor os aspetos importantes que foram vivenciados, mas também como forma de “assumir a responsabilidade de dar visibilidade e valor às crianças e a quem trabalha e vive com elas” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 37).

Como se pode verificar o registo fotográfico foi aquele que mais utilizei ao longo da prática, talvez por a sua obtenção e observação ser a mais rápida. O registo áudio permite-nos registar com detalhe debates e conversas que ocorrem ao longo das atividades, mas torna-se num moroso processo de passagem a registo escrito. No entanto, ambos são complementares entre si, já que nos providenciam evidências com características diferentes, visto que através do primeiro a voz das crianças é indireta, é aquilo que ela representa, enquanto nos registos áudio é uma voz direta, com afirmações e nuances que no desenho são mais difíceis de registar, pelo menos neste momento da minha formação.

Uma das grandes dimensões da documentação pedagógica prende-se com a possibilidade de as crianças revisitarem os seus trabalhos, olhando-os com uma visão crítica. Assumo que essa foi a dimensão que não consegui trabalhar de forma plena, talvez por constrangimentos temporais, ou outros mais em linha com a minha pouca preparação neste campo. Contudo, sei que fiz o melhor que conseguia e sabia no decorrer de toda a intervenção, fica, assim, este ponto de reflexão e melhoria a cumprir.

Penso que a minha intervenção com recurso à documentação pedagógica mostrou ser bem sucedida, mesmo quando entre atividades por mim pensadas surgiam outras que decorrem do normal funcionamento do quotidiano educativo. Apesar de existir algum tempo entre as atividades, as crianças mostravam-se interessadas nos assuntos onde tinham tido uma palavra a dizer, muito provavelmente porque ao longo das semanas de PPS foram tendo feedback da minha parte sabendo que estavam a ser ouvidas, que as suas opiniões/sugestões eram importantes e alteravam o curso do desenvolvimento das atividades. Não posso deixar de afirmar

que o trabalho prévio da educadora cooperante foi determinante para que esta situação ocorresse, visto ser norma na sala 4 as crianças tomarem decisão sobre bastantes assuntos, sentindo-se apoiados pelos adultos presentes na sala.

Considerações finais

“um educador em condição de se conter e de não se antecipar às crianças, porque acredita que este abrandamento poderá significar ganhar tempo em vez de o perder”
(Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 9)

Com o culminar de um trajeto torna-se importante a reflexão sobre o mesmo, reconhecer o que aprendemos, onde errámos, o que faríamos diferente, mas no fundo aceitar que a experiência pela qual passámos aumentou o nosso repertório pessoal e profissional de vivências e que num futuro as poderemos utilizar em situações semelhantes, de uma forma mais consciente de todos os passos que deveremos, ou poderemos, dar.

Não é fácil ser Educador de Infância, pois para além de todo o conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil que necessitamos de dominar, é igualmente necessário um domínio acerca dos mais variados assuntos do nosso quotidiano, uma vez que as perguntas e os interesses das crianças são variados e muito mais alargados do que esperamos.

Para além do exposto, penso ser de extrema importância a formação cultural, pessoal e social dos educadores, sem que se esconda das crianças os momentos em que nos sentimos mais tristes ou irritados, pois para mim ser bom modelo social implica que sejamos verdadeiros nas nossas relações. São estes pormenores, entre outros, que fazem com que a Escola possa ser um bom modelo social de cidadãos competentes e livres, tal como nos diz Hoyuelos (2004) ao afirmar que "es necesario que el educador tenga una gran formación cultural amplia para ser más libre y educar en la libertad" (Hoyuelos, 2004, p. 248).

Estas dezoito semanas de intervenção foram o culminar de um percurso académico, iniciado há quatro anos atrás, tendo sido aqui que colocámos de forma efetiva em prática os conhecimentos teóricos que fomos adquirindo ao longo da formação, ou seja, e segundo Santos (2005, citado em Gomes, 2013) a intervenção em situações educativas

“é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, devendo ser encarado numa perspetiva

de formação continuada, tendo a função de facilitar uma melhor compreensão das dificuldades da profissão docente e, sobretudo, de promover a inclusão do professor estagiário no meio profissional e na comunidade escolar” (p. 21).

Perante o exposto posso afirmar que foi exatamente o que aconteceu. Compreendemos melhor as nossas dificuldades, apelamos às nossas áreas fortes para ultrapassar problemas e verificamos que por muita bagagem cultural, social e educacional que tenhamos existem sempre momentos em que pensamos não ter resposta adequada ao que nos está a ser proposto.

Ao longo destas semanas passei por vários estados de espírito desde muita alegria a algum desalento, sempre com a questão permanente no fundo da minha mente: algum dia serei boa Educadora? Conseguirei observar e avaliar o que é realmente necessário para determinado grupo de Crianças? No meu caso, esses momentos foram bastantes, mas ao verificar que o feedback obtido nos momentos de tutoria ou conversa informal com a supervisora institucional ou educadoras cooperantes era bastante favorável ficava um pouco mais tranquila. Penso que a necessidade, por vezes não consciente, de realizar um trabalho perfeito leva a que tenhamos muitas dúvidas e que encontremos problemas em situações que estão a decorrer bem. É um aspeto a melhorar, mas que simultaneamente permite que a disposição para sermos melhores não termine.

As questões mantêm-se mais agora do que nunca, pois em breve poderei assumir uma sala e um grupo e depois? Por onde começar, o que fazer... são questões que me assolam mas sei que terei sempre o apoio de pessoas que me ajudaram a formar profissionalmente de modo a efetuar um bom trabalho. No fundo, e tal como em outras áreas da nossa vida, é fundamental uma rede de apoio onde possamos recorrer quando nos sentimos mais fragilizados. Não querendo passar a imagem de uma aluna atormentada por várias questões que podem denotar alguma insegurança, a verdade é que quando me indicam os meus pontos fortes e após um processo de reflexão pessoal compreendo e vejo-os claramente: a capacidade de escuta, o saber esperar e o questionar com clareza não infantilizando as crianças. Penso que estes são uma boa base para um bom futuro profissional.

De facto, será no equilíbrio entre trabalho efetuado e questões acerca do mesmo que se constrói uma prática de qualidade com crescente autonomia visto que “o saber das educadoras de infância constrói-se no quotidiano, a partir da reflexão

sobre as actividades intensivamente práticas, esperando-se respostas criativas às questões que são levantadas nesse dia-a-dia” (Vasconcelos, 1993, in Sarmento, 2002, p. 93).

Mantenho a ideia reforçada que o trabalho em equipa e colaborativo entre os docentes e auxiliares é uma base sólida para que as crianças encontrem na sua sala de actividades um ambiente seguro, protetor e com regras ajustadas que lhes permita desenvolver as suas múltiplas capacidades sem que se sintam, em algum momento, diminuídas, ridicularizadas e que se encontram a errar sem rede de segurança. Para além de que o trabalho de planeamento e implementação de actividades se torna mais eficaz, uma vez que “com base no seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, [as equipas] vão construindo um entendimento comum sobre as suas crianças . . . delineando estratégias que apoiam os seus pontos fortes, os seus interesses e as suas capacidades emergentes” (Post & Hohmann, 2011, p. 308).

Foi, igualmente, meu propósito que o conhecimento adquirido fosse trabalhado num contexto de articulação curricular, já que acredito que o conhecimento não se encontra estanque em categorizações, mas sim que flui através dessas mesmas categorizações definidas pela sociedade. Reforçando a ideia de que ao se promover momentos de debate, exposição de ideias e experimentação num contexto seguro, como o da sala de actividades, onde todas as propostas são válidas, as crianças desenvolvem-se de forma harmoniosa, com confiança no seu papel enquanto co-construtor do seu conhecimento, usufruindo das bases democráticas que lhe permitirão ser um cidadão consciente de que para além do seu ponto de vista existem outros que deverão ser igualmente respeitados.

O trabalho de investigação-ação foi uma mais-valia que não consigo traduzir em palavras de tão natural que me pareceu. Encontro-me longe de dominar com a mestria necessária a análise e utilização da documentação pedagógica, mas o que aprendi permite-me dar relevo a pormenores e situações que de outra forma não seria possível. A existência de um projeto na sala de actividades tornou-se num aspeto positivo para a minha intervenção ao permitir que a documentação surgisse de forma fluída, auxiliando-me neste momento inicial de observação e reflexão sobre a mesma. Não posso deixar de afirmar que existiu uma ponderação cuidada acerca das actividades a realizar ao longo da PPS, de modo a que as mesmas contribuíssem de forma efetiva, não só, para os objetivos delineados, mas também para a aquisição de novos conhecimentos de forma ativa por parte das crianças.

Por último, não nos podemos esquecer que com a prática vem o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, pelo que, penso que a formação de educadora de infância nunca se encontra finalizada, sendo sempre necessário a continuidade da formação ao longo da carreira, visto que de acordo com os contextos é necessário encontrar o desenvolvimento de novas práticas de trabalho (Cardona, 2006) tanto em conjunto com os demais colegas informalmente como mais formalmente em formações planeadas.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/10985>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cardona, M.J. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355-378.*
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duffy, B. (2007). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1º ed., 3ª tiragem) (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”- *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos [Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010]* (pp. 61 - 91). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

- Gandini, L. & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini & C. Edwards (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Glauert, E. (2007). A ciência na Educação de Infância. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1º ed., 3ª tiragem) (pp. 88-102). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, F. (2013). *Percepções dos professores estagiários sobre a sua formação inicial, na Universidade Estadual da Paraíba* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultada em <http://hdl.handle.net/10316/25486>.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. & Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2ª edición). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. & Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (3ªed., 4ª tiragem) (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Kishimoto, T. (2000). O jogo e a educação infantil. In T. Kishimoto (Org.), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (4ª ed.) (pp. 13-43). São Paulo: Cortez Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo Emergente e o Construtivismo Social. In Edwards, Gandini & Forman (Coord.), *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: ARTMED Editora, S.A..
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. Oxon: Routledge.
- Roberts, R. (2007). Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª ed., 3ª tiragem). Lisboa: Texto Editores.
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2014). Missão e Valores. Consultado a 22 de fevereiro de 2015, em http://www.scml.pt/pt-PT/scml/missao_e_valores/.
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2014a). Natureza Jurídica e Tutela da Santa Casa da Misericórdia De Lisboa. Consultado a 8 de fevereiro de 2015, em http://www.scml.pt/pt-PT/scml/a_instituicao/.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1º ed., 3ª tiragem) (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V. & Guimarães, J.E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), pp. 57-60. Consultado a 30 de abril,

2014 em

[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD EQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.spp.pt%2FUserfiles%2FFile%2FApp%2FArtigos%2F27%2F20110729093923_Opiniao_Teixeira_A_42\(2\).pdf&ei=T0phU-LIK8ip0QXnhIHYCg&usg=AFQjCNEcJAXBfIcQMADd2-_tt8GKR2LgZg&sig2=hZolZexZvj7xEXxIEeGcEA](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD EQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.spp.pt%2FUserfiles%2FFile%2FApp%2FArtigos%2F27%2F20110729093923_Opiniao_Teixeira_A_42(2).pdf&ei=T0phU-LIK8ip0QXnhIHYCg&usg=AFQjCNEcJAXBfIcQMADd2-_tt8GKR2LgZg&sig2=hZolZexZvj7xEXxIEeGcEA).

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L.S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº4 – 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº13170/2009 de 4 de Junho. *Diário da República nº108 – 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria nº262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº167 – 1ª série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

Documentos internos consultados

Projecto Curricular de Escola (2003 - 2004)

Plano Curricular de Grupo (2014 – 2015)