

## **Pensar o currículo na educação pré-escolar: processos de (trans)formação colaborativos**

Isabel Tomázio Correia<sup>1</sup>, Maria Manuela Matos<sup>1</sup>, Sofia Figueira<sup>1</sup>  
isabel.correia@ese.ips.pt, maria.sousa.matos@ese.ips.pt, sofia.figueira@ese.ips.pt

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal*

### **Resumo**

Esta comunicação decorre do projeto de formação contínua promovido pela Direção Geral de Educação (DGE), com o objetivo de divulgar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), através da dinamização de oficinas de formação “*Gerir o Currículo na Educação Pré-Escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*”, junto dos educadores de infância, no sentido da sua apropriação e mobilização para as práticas pedagógicas. Com base na realização de nove oficinas de formação, envolvendo cerca de 180 educadores de todas as redes da educação pré-escolar (privada, social e pública) pretende-se dar a conhecer algumas dimensões do trabalho desenvolvido, destacando-se as mudanças operadas nas práticas pedagógicas e nos contextos educativos. Partindo da experiência e participação dos educadores, salientam-se os aspetos que, de uma forma geral, foram identificados como mais significativos: a valorização do brincar na e para a construção do currículo; a importância de observar-registar-avaliar, de forma contínua e sistemática, para documentar a aprendizagem das crianças e a intervenção dos educadores, como contributo para respostas educativas mais justas e inclusivas para todos (crianças, equipas e famílias). Serão mobilizados e discutidos testemunhos e instrumentos pedagógicos (re)construídos na formação, como exemplo das vozes e das aprendizagens realizadas nos diferentes grupos, bem como as mudanças que, cooperativamente, os educadores promoveram nos seus contextos educativos.

**Palavras-Chave:** educação pré-escolar, orientações curriculares, práticas pedagógicas, formação contínua.

### **Abstract**

This communication stems from the ongoing training project promoted by the Directorate General of Education (DGE), with the aim of disseminating the Curricular Guidelines for Pre-school Education (OCEPE), through the dynamization of training workshops "Managing the Curriculum in Pre-school Education: planning and evaluation in the perspective of the OCEPE 2016", with the educators of childhood, in the sense of their appropriation and mobilization for pedagogical practices. Based on nine training workshops, involving about 180 educators from all pre-school education networks (private and public), the aim is to present some dimensions of the work developed, highlighting the changes pedagogical practices and educational contexts. Starting from the experience and participation of the educators, there were some aspects, generally identified, as the most significant: the role of the playing activities in and for the construction of the curriculum; the importance of both observing-registering-evaluating and systematically monitoring and evaluating children's learning and the intervention of educators as a contribution to more equitable and inclusive educational responses for all

(children, teams and families). Testimonies and pedagogical instruments (re) constructed in the training will be mobilized and discussed, as an example of the voices and the learning carried out in the different groups, as well as the changes cooperatively promoted by educators in their educational contexts.

**Keywords:** pre-school education, curricular guidelines, pedagogical practices, continuous training.

## 1 Introdução

No quotidiano da intervenção educativa, os educadores de infância são confrontados com inúmeros desafios, consubstanciando-se num trabalho exigente, cheio de imprevistos e para o qual não é possível estabelecer uma padronização de conduta, uma vez que, cada grupo de crianças e respetivas famílias se caracteriza por uma dinâmica muito peculiar, e cada criança é uma pessoa, com uma história única.

No sentido de garantir respostas educativas de qualidade, direcionadas para a especificidades de cada contexto educativo, o Ministério de Educação, em 1997, definiu as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997), que se constituiu como um documento orientador de todos os educadores de infância a desempenhar funções na educação pré-escolar das redes social, privada e pública.

No ano 2016, este documento foi revisitado, dando origem às atuais orientações curriculares, homologadas pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 9180, de 19 de julho, depois das mesmas terem sido objeto de discussão pública.

A fim de divulgar o novo documento e contribuir para a sua apropriação por parte de todos os profissionais, a Direção-Geral da Educação (DGE), em conjunto com as autoras das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), desenharam um plano de formação contínua - Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016 -, na modalidade de oficina, constituíram uma equipa de formadores e as oficinas desenvolveram-se a nível nacional, no sentido de

apoiar os/as educadores/as a implementarem a proposta das OCEPE, apropriando-se de processos de gestão curricular em que a utilização de instrumentos de observação e registo lhes permitam planear e avaliar de forma dinâmica e interativa o contexto e as aprendizagens das crianças, sendo ainda capazes de utilizar a informação recolhida para comunicar com as famílias, colegas e docentes do 1.º ciclo (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2016).

As autoras do presente artigo integram a equipa de formadores e dinamizaram, até à presente data, nove oficinas de formação na área metropolitana de Lisboa, onde participaram cerca de 180 educadores de infância a desempenhar funções na rede pública, privada e social. Estiveram subjacentes às dinâmicas formativas, estratégias participativas, partindo-se, sempre, das experiências e práticas de cada educador, partilhadas em pequeno e grande grupo, e confrontadas, sistematicamente, com o documento das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Pretendia-se, para além de mudanças na intervenção *direta* no quotidiano com as crianças, que esta formação contribuísse para que os educadores divulgassem nos seus contextos institucionais, as aprendizagens realizadas e promovessem nas dinâmicas do

trabalho em equipa, os princípios e fundamentos das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

É nossa opinião que os espaços de formação contínua se devem alicerçar na partilha de experiências, de forma a promover-se um efetivo trabalho colaborativo, pois enquanto formadoras acreditamos, tal como Roldão (2007), que se o trabalho for articulado e refletido em conjunto “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

Destacamos, aqui, a importância das reflexões conjuntas na formação contínua, como tomada de consciência do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes envolvidos no processo – formandos e formadoras, entendido este como um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001).

Enquanto formadoras, tivemos oportunidade de recolher muita informação ao longo da dinamização das oficinas de formação, nomeadamente instrumentos e modos de fazer relativos à organização das práticas pedagógicas. Parte dessa informação é mobilizada para este texto; contudo, não é nosso objetivo generalizar, pelo que não nos centramos nas práticas pedagógicas de todos os educadores/formandos.

Na procura de particularizar, circunscrevemo-nos a três educadoras de infância (Ana, Isa e Graça, nomes fictícios), no sentido de evidenciar as suas práticas pedagógicas, uma vez que estamos na presença de profissionais que, para além de terem participado na oficina de formação, integraram um grupo de educadores que pensaram e discutiram o documento provisório das OCEPE, ou seja, o que foi submetido à discussão pública.

Estamos certas de que as práticas destas três educadoras espelham, com maior ou menor aproximação, processos igualmente vividos e encetados por outros formandos. Sem qualquer carácter de exaustão nem de exclusão de outras experiências encetadas, move-nos a ideia de dar visibilidade a práticas colaborativas, como um traço identitário deste grupo profissional.

À semelhança do que refere Oliveira-Formosinho (2002), a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção são considerados como fatores importantes para a construção de alicerces de sustentação da profissão.

A recolha de informação teve origem em várias fontes, nomeadamente conversas informais, entrevistas e consulta dos portfólios construídos como produtos de avaliação nas oficinas de formação. Procuramos diversificar as técnicas de recolha de informação, para conseguirmos identificar os aspetos mais pertinentes que subjazem às mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas após a sua participação nos momentos formativos.

No presente artigo, enfatizam-se algumas mudanças vividas após os processos formativos, nomeadamente no trabalho colaborativo em departamento curricular, contribuindo para a capacitação das equipas educativas, bem como para o reforço da visibilidade e valorização da educação pré-escolar, no contexto das instituições e estruturas pedagógicas (departamento curricular; conselho pedagógico e direção).

## 2 O cotidiano da intervenção *direta* com as crianças: “um trabalho muito partilhado”

A partir desta formação, foi possível (re)descobrir outras formas de fazer pedagogia pela leitura crítica e partilhada do documento das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e das práticas desenvolvidas pelos educadores. Entre pares, analisaram-se finalidades, instrumentos e modos de fazer e pensar o cotidiano com as crianças, discutindo-se outras abordagens e perspectivas da construção do currículo, entendendo-o, como uma função do educador, que exige saber e conhecimento, mas também a sua personalidade, “porque o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, como citado em Nóvoa, 1992, p. 15). Conforme refere Walsh (1994, como citado em Vasconcelos, 1997, p. 251),

educar é uma arte. Porém, são muitas as competências que converge nesta arte, tal como são muitas as competências no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas são também algum que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo.

De forma sumária, enunciaremos os aspetos que no conjunto das oficinas, sobressaíram como os mais significativos para as mudanças no trabalho *direto* com as crianças:

- A criança como sujeito da sua própria aprendizagem e como sujeito de direitos: a escuta ativa das crianças e a sua participação no quotidiano - ouvir o que têm para dizer, os seus desejos, sentimentos, opiniões; entender as suas motivações, interesses, dificuldades, “de modo a que possam desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9); envolvê-las na planificação e avaliação das situações vividas e da sua própria evolução como aprendentes autónomos;
- Planear e avaliar: enquanto “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15), processo dinâmico, funcional e cultural, com sentido para as crianças e as equipas; estratégia facilitadora e promotora da sua profissionalidade e reconhecimento na comunidade educativa;
- A importância de observar, registar e documentar, de forma sistemática - perder tempo para ganhar tempo - para conhecer efetivamente as crianças e reformular o significado atempado da sua intervenção; a importância de observar “e anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática que constitui uma primeira forma de reflexão.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13);
- A centralidade do brincar, como direito e necessidade da infância, numa perspectiva de “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11) com um lugar visível e reconhecido no currículo e nas práticas quotidianas;
- A necessidade de contextualizar o currículo, partindo de “um conhecimento do meio e das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), sistemático e culturalmente atualizado, (des)formatando ideias e conteúdos importados e

genéricos, sem significado face às experiências e condições de vida sociais e familiares das crianças.

Pela problematização dos aspetos atrás enunciados, as oficinas, para estas educadoras, à semelhança do que aconteceu com muitas outras, consistiram num espaço recorrente de alteração de concepções e práticas no que respeita ao trabalho desenvolvido com os grupos de crianças e famílias, apresentando-se ainda como indutoras de mudanças no seio das equipas. Ao implicarem-se em todo este processo formativo, as três educadoras em estudo transpuseram as suas aprendizagens para os contextos de trabalho, contaminando e ajudando a capacitar os seus pares e outros parceiros para a adesão à mudança. A educadora Ana revela que “foi um trabalho muito partilhado, nós fomos duas a participar na formação e depois, junto das nossas colegas, reproduzimos as oficinas, acabamos por passar tudo, tudo às nossas colegas” (Ana, entrevista, 2018).

### **3 Formar-se e implicar-se na reconstrução das práticas pedagógicas**

Nunca o trabalho está feito. Temos de insistir, voltar a fazer, voltar a trabalhar colaborativamente, voltar a questionar, voltar a denunciar. E recomeçar! (Vasconcelos, 2012, p. 35).

Sabendo que os processos de mudança, em educação, são complexos e lentos e exigem tempo para acomodar toda a inovação e incorporar todas as mudanças (Nóvoa, 2000), a mobilização de vontades e a predisposição para acolher o “novo e o diferente”, estas profissionais percorreram um caminho não linear, de avanços e retrocessos. Contudo, a sua persistência e a sua crença “em ganhar significados coletivos, de clarificação de conceitos e envolvimento profissional” (Ana, entrevista, 2017) levou a cabo um trabalho de partilha com as equipas.

Como afirma a educadora Isa,

uma rede de partilha, também é importante, encontrámos identidades de trabalho, identidades de maneiras de ver e sentir a questão da educação de infância, esta rede leva-nos a estar sempre num processo reflexivo e evolutivo... abre-nos outra forma de olhar para as coisas que todas nós temos como adquirido, mas é um novo olhar. Esta rede foi conseguida com as colegas de departamento, mas também foi conseguida outra rede, com colegas inclusivamente do privado... contribuiu para um grande crescimento profissional (Isa, entrevista, 2018).

Conscientes desta importância, estas educadoras desde cedo manifestaram a vontade e o compromisso de partilharem a experiência formativa, mobilizando-a para as reuniões de equipa e de departamento. Assim, e como refere a educadora Graça no seu portefólio,

Propor dentro da ordem de trabalho das reuniões de Departamento, espaços e tempos concretos, para por exemplo: abordar partes das OCEPE e refletir sobre as mesmas, procurando soluções dentro e em benefício do próprio Agrupamento - ex: criação e/ou alteração de instrumentos, refletir sobre modelos (Graça, portefólio, 2017).

Esta perspetiva foi também assumida pelas outras duas educadoras. A educadora Ana refere que “as dinâmicas mudaram, começamos a estar verdadeiramente preocupadas com as nossas práticas e percebemos que, em conjunto, com base nas OCEPE, podíamos introduzir muitas mudanças” (Ana, entrevista, 2018). A educadora Isa afirma que

em conjunto, foi possível refletir, partilhamos realmente as nossas práticas, as nossas filosofias educacionais, partilhamos os nossos modelos, partilhamos os nossos instrumentos... mas sobretudo tivemos oportunidade de operacionalizar os princípios e fundamentos... bem, conseguimos ter um novo olhar sobre as nossas práticas (Isa, entrevista, 2018).

Estas profissionais procuram contrariar, de alguma forma, uma tendência para reuniões com uma lógica mais instrumental e organizativa, que até à data aconteciam com mais frequência e desafiaram, progressivamente, a introdução de conteúdos pedagógicos.

O processo de apropriação do documento foi faseado pelo que, numa primeira abordagem, a educadora Isa testemunha que

houve uma motivação, uma vontade para conhecermos os documentos das OCEPE, para o fazermos em equipa, o consciencializar que estava a li um documento muito importante, que houve muita gente a trabalhar nele, a pensar nele e que nós enquanto educadores temos que ser os principais motores da sua disseminação (Isa, entrevista, 2018).

Numa segunda fase, “dialogamos sobre a globalidade do documento” (Isa, entrevista, 2018) e, posteriormente, face à sistematização e à “novidade” dos princípios e fundamentos - “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; A exigência de resposta a todas as crianças; A construção articulada do saber” - incluídos nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 8-11), estes foram discutidos em equipa, uma vez que “a leitura isolada não permite a necessária reflexão partilhada e dialógica” (Ana, entrevista, 2018).

Esta mesma educadora propôs, ainda, em paralelo, um trabalho de análise e comparação entre o texto das OCEPE de 1997 (ME, 1997) e o texto revisitado das OCEPE de 2016 (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), no sentido de sinalizarem as alterações verificadas entre os dois documentos, discutindo os seus significados e desocultando as diferenças, que nem sempre são óbvias e perceptíveis numa primeira leitura.

Posteriormente, propôs no grupo, uma “reflexão partilhada das questões que surgem no final dos capítulos como sugestões de reflexão” (Ana, portefólio, 2017), o que veio reforçar a reflexividade da equipa sobre a sua intervenção pedagógica e a necessária articulação teoria-prática.

Este trabalho colaborativo permitiu, numa primeira fase, consciencializar o que mudou, “quais as novas palavras, as novas ideias e os novos conceitos que apareciam no novo documento” (Ana, entrevista, 2018) e, mais tarde, como é que essas alterações se refletiam nas práticas pedagógicas coletivas e individuais. Assim, para além de um maior conhecimento das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), esta estratégia potenciou uma progressiva reflexão em equipa sobre a pedagogia que exige, como refere a educadora Graça,

refletir, refletir, refletir.... A título individual e a pares, com as crianças e envolvendo os parceiros educativos nesta aventura ao longo do ano (famílias, comunidade, equipa, técnicos...), num processo participado, tendo como objetivo fundamental, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente, assertivo e adequado à educação de infância (Graça, portefólio, 2017).

Passamos a explicitar, de forma sumária, as mudanças sentidas a vários níveis.

Um primeiro aspeto respeita ao trabalho de reestruturação de documentos de registo, observação e avaliação. No que respeita à avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças partilhado com as famílias no final de cada período letivo, os registos sofreram alterações e passaram a realizar-se através de sínteses descritivas de observação, apostando num documento mais simplificado e mais fiel à natureza da avaliação em educação pré-escolar. “Alteraram-se as anteriores formas de registo avaliativo, [que] apenas se focavam nas componentes curriculares, de forma classificatória, genérica e padronizada” (Ana, portefólio, 2017), desistindo-se de instrumentos standardizados, “em forma de *checklist*, com todas as cruzinhas” (Isa, entrevista, 2018). As formas de registo encontradas focando-se numa abordagem holística e contextualizada, “passaram a ser feitas numa grelha simples, descritiva” (Isa, entrevista, 2018) onde se valorizam as aprendizagens das crianças no seu contexto natural, mobilizando o que fazem, como fazem, o que dizem, procurando ilustrar a singularidade de cada criança, numa perspetiva positiva.

Este trabalho foi um processo muito participado por todas as colegas e conseguimos chegar a uma ideia consensual – a avaliação da criança é consigo própria, não é com os outros, portanto não há comparações e isso, penso que foi uma grande mais-valia para todas nós (...) fizemos este crescimento enquanto grupo (Isa, entrevista, 2018).

Refira-se, ainda, a este propósito, a importância dada à avaliação como um processo participativo e ético, onde as crianças devem ser implicadas em processos de auto e heteroavaliação, como “primeiros interessados” e parceiros da construção do currículo. Em algumas situações, foram criados “instrumentos de autoavaliação das crianças, como revelador da perspetiva da criança e uma forma de comunicar com as famílias” (realizado em Departamento) (Graça, portefólio, 2017).

Neste âmbito, procedeu-se, igualmente, à reformulação da ficha de avaliação diagnóstica, por não se encaixar no tipo de avaliação alternativa e aberta enfatizada pelas OCEPE e apresentar-se como algo mais formalizado indo ao encontro do 1.º Ciclo e não à especificidade do pré-escolar (...) substituindo a mesma pela recolha de evidências nas vivências diárias (Graça, portefólio, 2017).

A este respeito, a educadora Isa refere que

em algumas equipas seja um processo que ainda decorre e está em implementação ainda não há um documento comum, ainda estamos num caminho de construção conjunta, no sentido também de conseguirmos um documento aberto, onde contemplamos a adaptação das crianças, o registo das suas potencialidades... temos mesmo que partir da observação e registo e não de grelhas standardizadas (Isa, entrevista, 2018).

Num segundo aspeto, ainda que sem carácter vinculativo, as equipas debruçaram-se sobre a importância da observação e registo como suporte para o “desenvolvimento do ciclo planeamento, ação, avaliação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17), trocando entre si instrumentos para a recolha de informação sobre a aprendizagem das crianças e a sua participação no quotidiano educativo. Sendo reconhecido como um procedimento difícil e pouco praticado, esta atitude favoreceu também o envolvimento das parceiras de sala – as auxiliares de ação educativa - reforçando assim o desenvolvimento de novas competências e o objetivo de “continuar a contar e a envolver a equipa da sala no apoio nas diferentes formas de registar, escutar e negociar

com as crianças, promovendo um contexto educativo colaborativo e participativo por todos” (Graça, portefólio, 2017). Esta estratégia gerou, em algumas equipas, o aumento de “momentos informais de partilha de informação entre o educador/Assistente Operacional de forma a integrar e sensibilizar a mesma para a pertinência do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças” (Graça, portefólio, 2017). Poderá dizer-se que neste sentido, as equipas ficaram mais despertas e disponíveis para a necessidade de documentar os processos pedagógicos e caracterizar as fontes de documentação, ensaiando formas de descrever e factualizar o vivido, como reveladoras da participação de todos.

Numa outra dimensão, relativa aos modos e tipos de planificação, a educadora Isa refere que “os quatro princípios e fundamentos das OCEPE começaram a estar sempre muito presentes em tudo e claro que tiveram reflexos imediatos nos modos de planeamento” (Isa, entrevista, 2018). Foram, assim, sugeridas algumas mudanças no sentido do seu significado e de uma maior funcionalidade, nomeadamente

na planificação mensal, por ser um documento que na maior parte das vezes recolhe um conjunto de intenções e de atividades projetadas no PAA, que muitas das vezes não passam disso mesmo e que não integram ou refletem as necessidades dos grupos especificamente. Onde é que a criança entra neste processo? (Graça, portefólio, 2017).

Também a educadora Ana refere que não alterou

a grelha de planificação já era uma grelha muito aberta, mas passei a ouvi-las mais [às crianças], passei a integrar mais os interesses delas nas minhas propostas e os conteúdos das planificações passaram a ser muito diferentes, há sempre coisas que nos entram pela sala dentro e vou conduzindo todo o planeamento integrando tudo o que elas trazem (Ana, entrevista, 2018).

Nos Projetos Curriculares de Grupo, centraram-se na sua elaboração como um documento *vivo*, de forma contextualizada e que espelhasse o trabalho efetivamente a desenvolver, num processo recorrente e continuamente revisitado, de acordo com as dinâmicas projetadas e vividas no contexto educativo. A este respeito a educadora Ana realça que, no ato de partilha dos projetos, se

aperceberam que se limitavam a descrever aquilo que a criança já fazia em cada área de conteúdo e começamos mais a estar atentas como é que a criança se relaciona, como é que ela participa, onde participa... e acabamos por fazer a relação entre o currículo e a avaliação (Ana, entrevista, 2018).

Igualmente na construção do Plano Anual de Atividades, registou-se a necessidade da redução da quantidade de atividades agendadas de caráter pedagógico e que não se apresentasse como um somatório avulso de ações dispersas, “atividades *à la carte*” (Ana, entrevista, 2018). As questões relativas à planificação mobilizaram uma análise das intencionalidades educativas, pondo em confronto “a forma e os conteúdos,” e a necessária adequação à natureza do trabalho realizado com as crianças e da reconstrução de um currículo emergente, pensado e decidido com o seu envolvimento; no relatório anual de atividades do Agrupamento também foram introduzidas mudanças, deixou-se a preocupação só com o sucesso educativo, deixou-se de pensar só em números e percentagens, passei a fazer um quadro sinótico sobre o perfil de cada grupo, com as aprendizagens e o desenvolvimento e aceitaram muito bem (Ana, entrevista, 2018).

Num outro plano destaca-se a reflexão no departamento e nas equipas educativas permitiu, também, efetivar outras estratégias no domínio da “continuidade educativa e transições” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), nomeadamente no “trabalho com as famílias e com colegas de outros níveis de ensino no início e no final do ano letivo” (Graça, portefólio, 2017), com propostas de articulação, por exemplo, na área das Ciências e Matemática, articulando conteúdos/domínios programáticos, utilizando as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) como ponto de partida para o trabalho colaborativo entre os docentes. No domínio do trabalho com as famílias, foram discutidas e propostas estratégias para uma participação mais efetiva, nomeadamente a “auscultação das suas expectativas sobre a passagem e frequência dos seus filhos pelo jardim de infância enquanto crianças que estão a frequentar um contexto educativo (...), fazemos essa recolha através de pequenos questionários” (Isa, entrevista, 2018) ou através de “conversas informais no início e também no final do ano” (Ana, entrevista, 2018), mobilizando, assim, a sua participação para a construção do plano curricular de grupo.

Na decorrência dos aspetos referidos o trabalho de equipa também foi reforçado através de “encontros semanais de uma hora com as educadoras do mesmo espaço educativo, para definir projetos comuns, para refletir sobre as práticas, partilhar instrumentos, projetos, dificuldades e/ou facilidades” (Graça, portefólio, 2017). Esta estratégia revelou-se eficaz para garantir uma pedagogia mais negociada, mais partilhada e mais coerente no sentido de “reavaliar para modificar os compromissos assumidos com as crianças, as famílias, a comunidade e connosco mesmo!” (Graça, portefólio, 2017).

Para além de outras situações de colaboração e parceria, o trabalho das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) no contexto dos departamentos, possibilitou, ainda, a realização de sessões de trabalho para a divulgação do documento junto de todos os níveis educativos, estratégia que se revelou fundamental para uma melhor compreensão dos objetivos e finalidades da educação pré-escolar.

#### **4 Considerações finais**

O trabalho aqui apresentado permitiu, para as educadoras de infância envolvidas, uma reflexão longa e profunda sobre o sentido da sua profissão e modos de a realizar, envolvendo nesse processo outros profissionais (de sala, de estabelecimento, de Agrupamento), famílias e comunidade educativa.

Ao ultrapassar a dimensão das quatro paredes da sala do jardim de infância, este trabalho colaborativo contribuiu para repensar as práticas pedagógicas em equipa, criar uma linguagem comum e um sentido de pertença ao grupo profissional, reforçar a(s) sua(s) identidade(s), ampliando a visibilidade da educação pré-escolar, no contexto dos estabelecimentos educativos.

Ao refletir sobre o seu papel e função, estas profissionais ganharam maior consciência da sua importância enquanto elementos mediadores das aprendizagens das crianças e dos adultos que com elas convivem, assumindo-se como *caminhadores de perguntas*, animando processos de autonomia, desenvolvimento e criatividade.

Neste caminho encetado, as redes de parceria apresentam-se como âncoras na construção do currículo, contrariando o isolamento docente, pela sua inserção nos

contextos de trabalho, com igual direito e espaço de participação, face a outros profissionais e colegas.

Ser educador de infância não pressupõe estar à margem ou apenas imerso nas suas singularidades próprias, mas discutir, de igual para igual, os desafios curriculares e as organizações escolares, contribuindo para a continuidade educativa e as transições, enquanto processo flexível, articulado e holístico.

Reforça-se, neste testemunho, pela voz e experiências de três educadoras, a importância da formação contínua como fundamental para o desenvolvimento profissional, sustentado e vivido em dinâmicas colaborativas, onde adultos, em conjunto, se envolvem ativamente na procura de espaços educativos mais amplos, mais diversificados, para um quotidiano mais inclusivo e *amigo* das crianças.

## 5 Referências

- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2016). *Gerir o currículo na educação pré-escolar: Planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*. Braga: Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 15-43). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24-29.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.