

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

MARIA ULRICH

**A IMPLICAÇÃO DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Carla Ester Colaço de Almeida

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado de
Qualificações para a Docência em Educação Pré-Escolar**

Ano letivo: 2013/2014

Fevereiro 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

MARIA ULRICH

**A IMPLICAÇÃO DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Carla Ester Colaço de Almeida

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado de
Qualificações para a Docência em Educação Pré-Escolar**

Orientado por: Mestre Ana Levyaires

Ano letivo: 2013/2014

Fevereiro 2015

“aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos”

(Portugal, 1998, p.208)

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

Este trabalho é dedicado à minha família e aos meus amigos, pois ele é fruto de muita amizade e de muito amor das pessoas que estiveram sempre comigo, principalmente nos momentos de maior desânimo e aos quais quero dirigir o meu muito obrigada.

Agradecimentos

Finalizado este percurso, gostaria de agradecer às pessoas que me acompanharam neste processo, certa de que nunca se agradece tudo nem a todos, mas não quero deixar passar em branco, por isso o meu sincero OBRIGADO a todos aqueles que me apoiaram, aconselharam e deram forças para nunca desistir!

Primeiramente, agradeço aos meus pais e irmão. Sem o vosso apoio incondicional, tanto financeiro como emocional, não teria conseguido.

Seguidamente, agradeço à professora Ana Levyaires pela disponibilidade e ensinamentos.

Um obrigado muito especial à Mauriza que está sempre enviando energia positiva.

Gostaria também de agradecer à restante família, em especial à minha prima Anabela Pereira, às minhas amigas, às colegas de turma que, de algum modo, colaboraram comigo contribuindo para que este ciclo chegasse ao fim.

À Rita Braga que me acompanhou neste percurso difícil, pelos seus ensinamentos, pelo seu apoio e amizade sem tempo e horas!

Também um obrigado, a todos os professores/as que me acompanharam no decorrer desta caminhada académica.

À Sofia, pelo cuidado e atenção na leitura do meu texto, no momento da revisão. Pelas valiosas contribuições à escrita deste texto.

Quero agradecer também às educadoras cooperantes que me acompanharam ao longo deste percurso, pela disponibilidade que tiveram ao transmitir-me os mais valiosos conhecimentos que possuem.

Por último, agradeço às crianças que encontrei nesta caminhada, porque foram peças fundamentais.

Se não fosse a força, o encorajamento, a motivação de todos vós, hoje não me era possível estar aqui a agradecer a grande importância de vocês neste percurso da minha vida.

Não me posso esquecer também de agradecer a Deus, pois é nele que vou buscar a força espiritual de que preciso!

A todos um sincero Muito Obrigado!

Resumo

O presente relatório pretende promover uma reflexão em torno da Pedagogia-em-Participação em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (3 a 5 anos de idade), como uma pedagogia que se quer contextualizar, através dos pilares que assentam nos seguintes princípios fundamentais:

- Organização do espaço e tempo;
- Atividades e Projetos;
- Materiais Pedagógicos.

Assim, o objetivo principal da presente investigação é compreender o impacto resultante da implementação de um conjunto de medidas promotoras do trabalho participativo, bem como quais as suas implicações nas relações interpessoais.

Além disso, o presente relatório pretende descrever e analisar o contexto e a experiência profissionalizante referente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A presente investigação foi desenvolvida no contexto de educação pré-escolar num jardim de infância em Benavente, com início no dia 24 de fevereiro de 2014 e término a 15 de maio de 2014, constituiu uma etapa fundamental na minha formação enquanto futura educadora, possibilitando-me observar e refletir sobre a realidade do referido contexto educativo.

A metodologia de investigação utilizada para responder à problemática formulada pressupõe a recolha de informações, através da observação participante. É de salientar a importância dos instrumentos de recolha de dados, o registo fotográfico, as notas de campo (ver Apêndice II) e os memoriados (memórias pessoais).

Este estudo conclui que o trabalho participativo em sala é profícuo, promotor de aprendizagens curriculares e de aquisição de competências sociais de participação e cooperação.

Palavras-Chave: Pedagogia Participativa; Aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada; Aprendizagem pela Descoberta; Resolução de Problemas; Investigação

Abstract

This report aims to promote a reflection on the Pedagogy-in-Participation in children attending Pre-School Education (3 to 5 years), as a pedagogy that wants to contextualize, through the pillars that are based on the following fundamental principles:

- Organization of space and time;
- Activities and Projects;
- Pedagogical Materials;

Thus, the main objective of the present research is to understand the impact of the implementation of a set of measures promoting participatory work, and their implications on interpersonal relationships.

In addition, this report aims to describe and analyse the context and professional experience on the course Practice of Supervised Teaching (PES), the Master in Pre-School Education.

The present investigation was developed in the context of pre-school education in a kindergarten in Benavente, beginning on the 24th February 2014 and ending on the 15th May 2014, was a key step in my development as a future educator, allowing me to observe and reflect on the reality of this educational context.

The research methodology used to respond to the problem formulated entails the collection of information through participant observation. It is important to emphasize the significance of data collection instruments, the photographic record, field notes and personal memories.

This study concludes that participatory work in classroom is profitable, promoter of curricular learning and acquisition of social skills of participation and cooperation.

Keywords: Participatory Pedagogy; Learning; Supervised Teaching Practice, Learning through Discovery, Problem Solving, Research

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. Nota Introdutória	1
2. Motivação para a Investigação.....	3
3. Investigação, Objetivo de Estudo e Problemática	4
4. Organização do relatório	4
5. O Contexto de Estágio.....	5
5.1. Caracterização Geral da Instituição de Ensino onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.....	6
5.2. Breve Caracterização (da Constituição) do Grupo de Crianças e da Sala onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1. Pedagogias Transmissivas <i>versus</i> Pedagogias Participativas.....	15
1.2. Pedagogia-em-Participação em Portugal através do desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança	17
1.3. Pedagogia em Participação.....	18
1.4. Os valores em que se fundamenta a Pedagogia-em-Participação	20
1.5. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação	21
1.6. Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação	22
1.7. Organização do Ambiente Educativo na Pedagogia-em-Participação.....	24
1.7.1 Organização do Espaço na Pedagogia-em-Participação	25
1.7.2. O Tempo na Pedagogia-em-Participação	27
1.8. Planificar com a criança na Pedagogia-em-Participação	29
1.9. A importância da documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação	32
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	34
2.1. Metodologia Qualitativa	35
2.2. Observação.....	37
2.3 Instrumentos de recolha de dados	39
2.3.1 Notas de Campo	39
2.3.2. Registos Fotográficos	40
2.4. Técnicas de Tratamentos de Dados	41
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	43
3.1 Olhar Investigativo	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA.....	54

APÊNDICES	57
Apêndice I - Caraterísticas das diferentes fases de desenvolvimento das crianças	58
Apêndice II – Notas de Campo.....	64
Apêndice III – Peça de Teatro elaborada e realizada pelas crianças	67

Índice de Figuras

Figura 1 - Crianças a brincarem livremente pelas diferentes áreas existentes na sala.	10
Figura 2 - Algumas das atividades propostas por mim.	12
Figura 3 - Diagrama (1) das instituições de educação de infância como espaço democrático.	20
Figura 4 - Diagrama (2) Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.....	21
Figura 5 - Diagrama (3) Áreas de intencionalidade de aprendizagem na Pedagogia-em- Participação.	23
Figura 6 – Lista feita com as crianças sobre o material necessário à elaboração do Teatro de Fantoches	46
Figura 7 – Receita do Bolo de Cenoura elaborado com as crianças.....	48
Figura 8 a), b), c) – Elaboração do Bolo de Cenoura.....	48
Figura 9 a), b) - Apresentação do Teatro de Fantoches	49

Lista de Abreviaturas

APA *American Psychological Association*

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS Instituto da Segurança Social

PES Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

1. Nota Introdutória

O presente Relatório, pertencente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), pretende ser a conclusão do Mestrado de Qualificações para a Docência em Educação Pré-Escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada é uma componente do estágio pedagógico que é um marco importante na formação de qualquer profissional de educação. Segundo Marques (2001, p.11), “educar é uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo.” Só a estudar, praticar e treinar é que nos tornamos profissionais de educação, mas, sem discussão, a vocação é um facto bastante importante. Citando o mesmo autor “o profissional de educação precisa ter vocação para exercer a função de educar” (2001, p.11), pois é importante que ao ensinar o faça com engenho, entusiasmo e dedicação.

O estágio pedagógico tem, assim, como objetivo a profissionalização de novos mestres, através de um processo de prática profissional autónoma, orientada e supervisionada.

Desta forma, torna-se fundamental que, durante a atividade académica, se dê lugar ao estagiário para desenvolver e pôr em prática as competências cruciais na formação, o que revela que o estágio é um momento essencial para o desenvolvimento de competências teórico-práticas e competências transversais, adquiridas no 1º ciclo de estudos – Licenciatura em Educação Básica e no 2º ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar.

As competências teórico-práticas envolvem o estudo da teoria e a execução das práticas. As práticas dizem respeito ao facto de compreender as características de cada contexto educativo, analisar as diferenças existentes nos atores dos diferentes contextos de intervenção e consciencializar e avaliar a sua orientação profissional.

Já as competências transversais têm como objetivo a aquisição e o desenvolvimento de competências que mobilizam atitudes, em conjunto com os conhecimentos específicos da área de estudo, que facilitem o acesso ao mundo do trabalho e promovam a cidadania responsável. Estas competências facilitam a inserção socioprofissional em diferentes contextos e áreas distintas, ou seja, independentemente da área de formação e das diferentes funções profissionais, existe a igual necessidade de gerir conflitos, trabalhar em equipa, realizar uma reunião, fazer uma apresentação de grupo, por outras palavras, ter a

capacidade de agir em situações diversificadas. Para isso é necessário ser flexível e capaz de identificar problemas de maneira a procurar respostas de forma proativa, criativa e autónoma.

Perrenoud (1999) defende que “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (p.75).

Desta forma, as propostas curriculares não se devem limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação, e sim, situações realistas da vida. A construção de competências no ensino necessita de uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos.

Os currículos não devem definir os conhecimentos a serem ensinados, mas as competências que devem de ser construídas (a construção do saber). Não importa a transmissão do conhecimento, mas sim as ações, ou seja, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (Machado, 2002).

A experiência adquirida a partir do estágio permitiu-me constatar que as crianças adquirem conhecimentos diferentes em diferentes etapas e é importante valorizá-las a todas. É no jardim de infância que se dá início ao processo de ensino/aprendizagem que leva a criança a estruturar o seu pensamento e as suas ideias. A criança é “(...) possuidora de uma voz própria, que deverá seriamente ser tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16).

Nesta perspetiva, as conceções das crianças devem ser escutadas e analisadas, em diferentes momentos do dia-a-dia.

Relativamente às experiências de aprendizagem vividas no pré-escolar, procurei promover experiências integradoras e interdisciplinares, respeitando a identidade das crianças em causa, criando situações pedagógicas diferenciadas que proporcionassem aprendizagens educativas enriquecedoras que me permitissem apresentar alguns princípios da Pedagogia-em-Participação.

Sendo assim, o presente relatório diz respeito à unidade curricular da PES desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. O estágio teve lugar num jardim de infância em Benavente com início no dia 24 de fevereiro de 2014 e terminou no dia 15 de maio de 2014.

Este relatório é também a conclusão do percurso académico, uma desafiante caminhada, nem sempre fácil, mas revivendo tudo tenho a certeza que valeu a pena todo o esforço e dedicação. Aprendi o valor da educação e das crianças, que são seres únicos e com características próprias. Faço das palavras de Malaguzzi, acerca da criança, as minhas palavras: “A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem

modos de pensar de jogar e de falar. Com sempre com, modos de escutar as maravilhas de amar. Com alegrias para cantar e compreender. Com mundos para descobrir, com mundos para inventar. Com mundos para sonhar.” (Malaguzzi, s.d. citado por Edwards, Gandini & Forman, 2008, p.5).

2. Motivação para a Investigação

Este relatório pretende aprofundar o conceito da Pedagogia-em-Participação, novas ações pedagógicas didáticas nas práticas profissionais do educador.

Esta escolha e pertinência surgiu em resultado da reflexão gerada em torno da experiência de estágio, em consonância com os fundamentos teóricos e os resultados empíricos discutidos na literatura especializada, com autores e investigadores que têm contribuído bastante com novos conhecimentos para a investigação em educação ao longo dos anos e dando assim a conhecer novas pedagogias.

Desta forma, expõem-se ao longo do relatório as principais fontes consultadas durante este processo formativo e que contribuíram para a construção do conhecimento científico e pedagógico, bem como a reconstrução de valores e crenças acerca da educação pré-escolar.

Esta temática emergiu da curiosidade e da vontade de investigar, tendo como objetivo compreender a natureza metodológica e a fundamentação pedagógica da Pedagogia-em-Participação.

Além disso, esta temática pareceu-me interessante porque valoriza o envolvimento na experiência e na construção do conhecimento e a interatividade no processo de ensino aprendizagem.

Apesar dos benefícios resultantes da pedagogia participativa, que têm vindo a ser insistentemente apontados por diversos autores como Oliveira-Formosinho, Formosinho, Portugal, entre outros, continua a verificar-se a existência de múltiplos casos de resistência às mudanças das práticas, e, por consequência, à adoção de novos modelos de trabalho que valorizem as crianças e que ponham em prática o trabalho entre pares. “Os valores não se “ensinam”, mas vivem-se na acção conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

No entanto, ainda que lentamente, há educadores que fazem com que esta tendência seja contrariada. A perceção da existência de uma diversidade de dinâmicas de trabalho, reveladas pela educadora cooperante, constituiu a principal motivação para a realização deste relatório.

A Pedagogia-em-Participação é, assim, o conceito principal em torno do qual se desenvolve este relatório, que se concretizou através do experimentado e observado nos contextos da prática pedagógica, ou melhor, uma investigação com observação e registros sistemáticos das observações.

3. Investigação, Objetivo de Estudo e Problemática

Após, as vivências em contexto de estágio, suscitou-me uma imensa curiosidade de conhecer pedagogias alternativas ao modo de transmissão.

Assim, com este relatório aprofundi e compreendi alguns aspetos de novas práticas de ensino com um olhar mais investigativo. Este olhar permitiu-me não só aferir as minhas ideias como as de alguns autores, e também aprender com investigadores que têm contribuído bastante com novos conhecimentos para a investigação em educação ao longo dos anos.

Deste modo, o estudo do presente relatório procura obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Quais os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação para com a organização do Espaço, Tempo, Materiais e Atividades?
- Qual a função do educador na promoção do envolvimento das crianças/família na cooperação do grupo e no quotidiano da educação pré-escolar?

Para dar resposta a estas questões de estudo e compreendê-las optei por uma metodologia qualitativa, compreensiva e descritiva, apoiada na recolha de dados durante a observação participante no contexto de estágio.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: as notas de campo, que possibilitaram obter detalhadamente situações e experiências, além de mostrarem o ponto de vista do investigador sobre a observação; o registo fotográfico, através do qual se captaram momentos importantes do trabalho realizado pelas crianças; e os memorizados (memórias pessoais), tudo retirado através da observação participante.

4. Organização do relatório

Após uma breve introdução onde contextualizo os pontos essenciais do trabalho, e para uma melhor compreensão da sua estrutura, o presente relatório encontra-se organizado por capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico em se apoia o estudo de investigação, apresenta os principais conceitos e teorias apresentadas por diversos autores sobre a Pedagogia-em-Participação.

O segundo capítulo reflete a Metodologia de pesquisa, os dados e o modo como foram recolhidos e tratados.

No terceiro capítulo é feita a apresentação da análise interpretativa dos dados em função da problemática e das questões colocadas.

No final, em Considerações finais apresento a conclusão do estudo, respondendo às questões inicialmente levantadas, referindo constrangimentos e pistas que se delineiam.

São ainda referidas as referências bibliográficas que serviram de suporte para a realização deste relatório, bem como os apêndices.

Por fim, de referir que esta dissertação será redigida segundo o acordo ortográfico da Língua Portuguesa em vigor e será adotada a norma da *American Psychological Association* (APA).

5. O Contexto de Estágio

A experiência da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Qualificação para a Docência teve lugar num jardim de infância em Benavente, no distrito de Santarém.

Esta investigação foi desenvolvida de segundas-feiras a quintas-feiras, das 8h30 às 17h30, sob a orientação da Professora Margarida Marques e decorreu no período de 24 de fevereiro a 15 de maio de 2014.

A unidade de análise em estudo decorreu numa sala de jardim de infância, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, com a educadora cooperante Cristina Morte e a auxiliar Margarida Praia.

Esta Prática de Ensino Supervisionada teve como objetivo proporcionar-me a possibilidade de vivenciar e experimentar a prática educativa, visando uma maior eficácia no processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento da inter-relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica.

Esta prática possibilitou-me contactar e adquirir conhecimentos de uma realidade educativa, o que permitiu adequar a minha intervenção educativa e respetiva adoção de estratégias às características e limitações individuais observadas e analisadas do grupo e do contexto educativo.

Assim, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu em duas fases: um primeiro momento de observação, que permitiu que conhecesse melhor o grupo, a forma como trabalhava, os seus gostos e interesses, a relação com os grupos de pares e com a

educadora, etc.; um segundo momento, onde dei início à minha intervenção e respetiva planificação de atividades.

Confirmando a grande importância da formação teórica dos profissionais que trabalham na área de ensino, respetivamente com crianças, não se pode esquecer o quanto deveras importante é a experiência prática e direta nesta área.

A Prática de Ensino Supervisionada tratou-se de uma experimentação, em que como futura educadora, apliquei os conhecimentos teóricos adquiridos e vivi na prática experiência de crescimento e desenvolvimento pessoal, que possibilitaram que venha a ser melhor profissional, tratando-se de um enriquecimento na formação.

Deste modo, esta Prática permitiu adquirir conhecimentos práticos da futura experiência profissional, tal como deu a oportunidade de conhecer o funcionamento da instituição de ensino no seu todo, e conhecer-me a mim própria na realidade educativa.

5.1. Caracterização Geral da Instituição de Ensino onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada

O jardim de infância onde foi realizado o estágio é uma Instituição de gestão particular, subsidiada pelo Estado, com carácter social, pertencente a um serviço autónomo. Segundo o enquadramento legal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Esta instituição foi fundada a 20 de outubro de 1990 e engloba na sua estrutura as seguintes valências de ensino: berçário/creche para crianças dos 4 aos 36 meses, jardim de infância para crianças dos 3 aos 5 anos e centro de atividades de tempo livre para crianças do 1º ao 4º ano.

Uma abordagem sistémica e ecológica forma uma perspetiva de compreensão da realidade, que permite adaptar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos.

(...) O meio social envolvente, localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados. (Ministério da Educação, 2002, p.33)

Assim, em relação aos aspetos demográficos, esta possui uma localização geográfica bastante boa, pois encontra-se próximo do centro da vila.

Os recursos humanos que servem a instituição de ensino são: uma coordenadora pedagógica; sete educadoras de infância; uma professora de ensino básico – 1º ciclo; uma animadora cultural; uma psicóloga; onze ajudantes de ação educativa; uma chefe de serviços administrativos; uma escriturária de 1ª; uma escriturária de 3ª; uma cozinheira; duas ajudantes de cozinha; uma encarregada de serviço de limpeza; três auxiliares de limpeza; um motorista de transporte infantil; uma auxiliar de transportes; e, uma trabalhadora auxiliar de lavandaria.

A psicóloga, em estreita articulação com educadoras e professoras, dá assistência na identificação e sinalização de eventuais problemas da criança. Dá apoio às crianças com 5 anos a partir do mês de janeiro, com testes psicotécnicos para saber se as crianças estão aptas para ir para o 1º ciclo

O horário de funcionamento da instituição de ensino é compreendido entre as 07h00m e as 20h00m de segunda a sexta-feira.

Relativamente à sala onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, o horário da componente letiva era das 8h30 às 12h30 e das 14h30 às 17h30. A educadora que organiza a componente letiva e que cooperou na minha formação foi a educadora Cristina Morte.

A creche e jardim de infância colocam à disposição dos pais e das crianças um vasto leque de atividades extracurriculares. Existe inglês, educação musical, natação e educação física. Estas atividades são promovidas por professores exteriores à instituição.

O projeto educativo da instituição foi elaborado pelos órgãos internos e foi a partir dele que cada uma das educadoras construiu o seu projeto curricular de sala. O tema do projeto pedagógico é “Histórias de contar e encantar”. Estas devem potencializar nas crianças os mecanismos de autoestima, da criatividade e da motivação, de forma desenvolverem a construção pessoal do conhecimento e da autonomia intelectual, privilegiando o prazer na aprendizagem, no conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo.

Relativamente ao espaço físico da instituição, este é caracterizado por um edifício construído de raiz, rés-do-chão, constituído por Creche, com uma sala de berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos; Jardim de Infância com uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos; e o CATL que é formado por uma sala ATL.1 - crianças 1º e 2º ano escolaridade e uma sala ATL.2 - crianças 3º e 4º ano escolaridade.

É ainda constituído por um Gabinete de Psicologia, Secretaria, Sala de Direção e Coordenação, Sala de Apoio Escolar, Sala de Inglês, Vestiário, Refeitório, Cozinha, Arrecadação, Lavandaria/Costura, Garagem com Arrecadação e WC para adultos.

Dispõe também de um espaço exterior constituído por um campo de jogos, uma zona com uma caixa de areia, um parque para berçário e sala de 1 ano e um parque infantil para sala de 2 anos e jardim de infância com equipamentos de recreio infantil. “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Ministério da Educação, 2002, p.39)

Esta instituição está aberta ao meio que a envolve e do qual participa, sendo a sua capacidade de adaptação a primordial garantia de estabilidade, acompanhando a evolução da sociedade para que, desta forma, possa dar respostas de qualidade às necessidades das crianças.

Os valores em que assentam a sua ação educativa são:

- Solidariedade: os colaboradores estão conscientes das demências sociais existentes, pelo que desenvolvem estratégias adequadas para as minimizar;
- Respeito pelo outro: valoriza a individualidade de cada criança;
- Cidadania: promove a educação para a cidadania, a partir da consciencialização dos direitos e deveres de cada um;
- Responsabilidade: todos os colaboradores asseguram a prestação de um serviço de qualidade, de forma a fundar credibilidade e confiança;
- Ética: todos os colaboradores estão motivados a agir de acordo com as normas e critérios de conduta da sua área profissional.

Estes valores podem ser constatados no Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de Escola.

Cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe. As diferentes modalidades de educação pré-escolar podem agrupar-se entre si ou integrar-se em estabelecimentos próximos de outros níveis de ensino. Esta inserção num estabelecimento ou num território educativo constitui uma modalidade organizacional que permite tirar proveito de recursos humanos e matérias, facilitando ainda a continuidade educativa. (Ministério da Educação, 2002, p.41)

É na relação e atitude que o educador manifesta um processo dinâmico e interpessoal com a criança e tem como base um conceito amplo de educação. Esta relação desenvolve-se em redor de três pontos essenciais: a criança, a educadora e o meio envolvente. Por tudo isto, a instituição privilegia a relação com as famílias, facilitando-lhes o acesso e promovendo o diálogo e uma participação ativa.

Aliás, a ação educativa é centrada no desenvolvimento global e equilibrado das crianças.

5.2. Breve Caracterização (da Constituição) do Grupo de Crianças e da Sala onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada

A minha Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Sala Arco-Íris e os participantes do meu estudo foi um grupo composto por 26 crianças, sendo 17 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As idades das crianças variavam entre os 4 e os 5 anos, pois havia crianças que já fizeram os 5 anos de idade e outras a fazer em breve.

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais de cada criança que a compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade das idades das crianças, a dimensão do grupo. (Ministério da Educação, 2009, p.35).

Todas as crianças da sala tinham frequentado o jardim de infância da instituição no ano letivo anterior, ou seja, permaneciam com a mesma educadora, à exceção de um menino que vinha de outra instituição e ainda se encontrava em fase de adaptação.

Assim, as crianças estavam bem integradas na dinâmica da instituição, sendo também possível afirmar que estavam integradas na rotina diária da sala e que dominavam o espaço envolvente de forma autónoma.

Este era um grupo constituído por crianças ativas e muito curiosas, próprio desta faixa etária. Cada criança tinha características próprias que a distinguia de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que era respeitado pelos colegas. Eram crianças que faziam questão de estar com os amigos nas atividades que mais apreciavam e que procuravam os adultos com frequência, para partilharem experiências e sentimentos que vivenciavam, ou simplesmente para observar o que estes faziam, pois gostavam de aprender com os adultos, e muitos já conseguiam copiar o nome e reconhecer letras.

As crianças com esta idade gostam de cooperar, procurando agradar e obedecer. Relativamente às suas características, de um modo geral, era um grupo interessado, participativo e bastante curioso.

As brincadeiras eram realizadas em grupo e estas estavam mais disponíveis a novas situações. Eram crianças que gostavam e aderiam bem a novas atividades e novas experiências. Interessavam-se bastante pelos trabalhos de mesa, oferecendo-se de forma sistemática para a sua realização. Porém, ainda tinham pouca capacidade de concentração e, por vezes, dispersavam-se, o que é próprio da idade.

Quanto ao ritmo das aprendizagens, existiam crianças que apresentavam ritmos de aprendizagens satisfatórias, participando espontaneamente nas atividades, outras necessitavam de mais reforço positivo, diálogo e alguma firmeza. No entanto, nenhuma criança sofria de qualquer tipo de patologia.

No que diz respeito à linguagem oral, algumas crianças gostavam de relatar acontecimentos da sua vida familiar, de casa e dos passeios de fim-de-semana. Alguns exemplos de relatos após o fim-de-semana são:

MC: *Fui ao Pingo Doce.* **SS:** *Fui comprar Gormitis.* **MA:** *À calada do meu tio.*
FV: *Eu nunca faço nada.*

(Nota de campo nº 1/04-03-2014)

A maior parte já se vestia sozinha, embora todos necessitassem de ajuda para apertar os atacadores e os botões.

Quanto à alimentação, faziam as refeições utilizando faca e garfo, e a alimentação já não era passada. No entanto, na sua grande maioria, ainda existiam crianças, cuja ajuda do adulto era fundamental para finalizar a refeição.

A nível físico motor, as crianças encontravam-se numa fase de desenvolvimento adequada à faixa etária em que se inseriam, não havendo nenhum caso de atraso motor.

Em relação à situação familiar, a maioria das crianças vivia com o pai e com a mãe, uma criança vivia em situação monoparental – filho de mãe solteira - e duas crianças eram filhas de pais separados.

O grupo preferia brincar livremente nas diversas áreas existentes na sala, tais como a casinha, os blocos, a garagem, a modelagem com plasticina e os desenhos.



a)



b)

Figura 1 - Crianças a brincarem livremente pelas diferentes áreas existentes na sala.

a) Área da oficina e do tapete.

b) Área da casinha e das trapalhadas.

No que concerne ao dia-a-dia das crianças, ou seja, à rotina da sala, esta distribuía-se por dois períodos: manhã e tarde. De manhã estava sujeito às seguintes tarefas: às 8h30 dava-se o acolhimento das crianças na sala; às 10h00 era feito o reforço do pequeno-almoço; das 10h30 às 11h30 eram realizadas as atividades planificadas por mim ou pela educadora cooperante; os almoços eram servidos entre as 11h50 e as 12h30. O período da tarde tinha início às 12h30, a educadora saía para o almoço e as crianças ficavam na sala acompanhadas pela auxiliar, momento em que realizavam a sesta. A partir das 15h30 preparavam-se as crianças para o lanche, das 16h00 às 16h30 era o lanche e a partir das 16h30 dava-se início à saída das crianças até às 18h30. Das 18h30 às 20h00, hora em que encerrava a instituição, era o prolongamento.

A sala dispunha de um Projeto Curricular que era feito pela educadora. Este documento “diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.44), aos seus interesses e necessidades de aprendizagem. O tema do Projeto Pedagógico era “Histórias de contar e encantar”.

Dentro do projeto propriamente construído, a educadora caracterizava o seu grupo, enunciava as características relativas à sala, nomeadamente os materiais, os horários das atividades letivas e não letivas e os objetivos propostos para desenvolver no decorrer do ano letivo.

O projeto seguia também o calendário construído pela instituição e que se encontrava organizado por meses.

Segundo as orientações curriculares para o ensino pré-escolar:

O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno ou de todo o grupo. (Ministério da Educação, 2002, p.44)

Relativamente à organização do espaço, a Sala Arco-Íris estava organizada por áreas, permitindo assim às crianças vários tipos de brincadeiras, de modo a estimular a autonomia e independência, dando-lhes liberdade de escolha.

Não existe uma organização espacial que se possa considerar exemplar (...) Cada educador deve adequar a organização do espaço às características das crianças, às dimensões existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui (...).” (Direção Geral e Valorização dos Recursos Humanos, 1998, p.19).

A sala estava organizada em seis áreas distintas: trapalhadas/cabeleireiro, biblioteca, garagem, oficina, tapete de atividades, área de trabalho (para a realização de diversas

atividades: expressão plástica, jogos de mesa, culinária, etc.). Diariamente as crianças tinham oportunidade de desenvolver atividades nestas diversas áreas de interesse existentes na sala, tais como: pintura, desenho, jogos, construções, brincar na garagem, brincar ao faz de conta, manusear e explorar livros, para além de atividades de trabalhos de recorte e colagem, digitinta, plasticina, entre outros.

Para além destas atividades, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, surgiram projetos, alguns propostos por mim e pela educadora cooperante, tendo como ponto de partida os interesses e/ou necessidades das crianças, outros resultantes de conversas e situações relacionadas com toda a Comunidade Escolar.

Para definir os objetivos e delinear um plano de ação, foi elaborado um levantamento das características das diferentes fases de desenvolvimento das crianças com base em autores de referência. Este levantamento pode ser consultado no Apêndice I.



Figura 2 - Algumas das atividades propostas por mim.

- a) Utilização de digitinta com espuma
- b) Pintura com pincel em material de diferente textura e forma (bola de esferovite).
- c) Pintura de mãos para a construção de diferentes animais.

O modelo pedagógico observado em sala era um estilo permissivo, com pouco autoridade, o que permitia um acentuar de certas características de algumas crianças como a falta de regras, egocentrismo, má educação, conflitos, entre outras.

Porém, o ambiente educativo era promissor e reforçava a importância da experiência e do processo tentativa e erro. Como refere Cury (2003,p.7) “um educador não é um ser humano perfeito, mas sim alguém que tem serenidade para esvaziar e sensibilidade para aprender.”

Assim, a parceria educativa e a dinâmica da equipa da sala, relativamente à partilha de tarefas, ao envolvimento, à cooperação e à dedicação de cada um, facilita a concretização dos objetivos e promove interações ricas e harmoniosas, para a construção de um ambiente de aprendizagens ativas e de bem-estar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A composição do seguinte capítulo ocorre da necessidade de sustentar as opções educativas realizadas durante a minha prática pedagógica.

Assim, expõe-se as principais fontes consultadas durante este processo formativo e que contribuíram para a construção do conhecimento científico e pedagógico, tal como a reedificação de crenças e valores sobre a educação em pré-escolar.

1.1. Pedagogias Transmissivas *versus* Pedagogias Participativas

Para se perceber melhor a Pedagogia-em-Participação é necessário compreender primeiramente a diferença entre as Pedagogias Transmissivas e as Pedagogias Participativas. Um exercício que a herança pedagógica dos dois últimos séculos nos permite é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão da participação (Oliveira-Formosinho, 2002).

As devidas alterações da sociedade ao longo dos anos, por fatores políticos, económicos e demográficos, mudaram o papel da escola perante a sociedade, tal como os desafios que em termos sociais se lhe colocam. Por conseguinte, as aprendizagens realizadas pelas crianças devem ser com vista a uma inserção plena na sociedade.

As crianças devem adquirir, nas instituições, competências para trabalhar em equipa e para a resolução de problemas de forma colaborativa, facilitando assim a interação numa sociedade cada vez mais exigente.

Investigações de pedagogos como Dewey, Freinet, Paulo Freire, Sérgio Niza, entre outros, demonstra modos alternativos de fazer pedagogia, desconstruindo, assim, a metodologia tradicional.

As Pedagogias Transmissivas privilegiam as aprendizagens em que o educador deposita, transfere e transmite valores e conhecimentos. Por outras palavras, o educador sabe, as crianças não sabem nada, ou seja, apenas cabe ao educador a transmissão desses conhecimentos. Neste sentido, o educador tem a mera função de transmitir aquilo que lhe foi transmitido, é o elo de ligação entre a sociedade e as crianças. E normalmente recorre ao uso de materiais estruturados para essa transmissão, como manuais, fichas, ou seja, materiais que não são da sua autoria.

Contudo, o uso do método tradicional de ensino reforça a exclusão social e os sentimentos de fracasso daqueles que obtêm menor aproveitamento, não preparando as crianças para as dificuldades da vida e as atuais exigências da sociedade.

A criança é detentora de direitos, pelo que importa salientar esses direitos criados em novembro de 1959 e compilados na Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas.

Dando ênfase ao artigo número 28 que reconhece o direito da criança à educação, Dewey destaca-o afirmando que a educação deve ser feita tendo por base as “experiências do quotidiano da criança”. (Dewey, s.d., citado por Sarmiento, 2009, p.49), de maneira a que esta aprenda fazendo, pois “só vivendo de forma plena o presente se prepara para viver o futuro” (Sarmiento, 2009, p.49).

De salientar também os artigos números 12 e 13 que focam o “direito de a criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.17). Ou seja, a criança é um ser ativo, competente e que participa na tomada de decisões, é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.16). Neste contexto, “deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais” (James & Prout, 1990, p.6, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.16), assim como da sociedade ao seu redor, pois só com o seu envolvimento é capaz de dar significado “às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24).

Atendendo a estes direitos, as Pedagogias Participativas originam uma rutura com as Pedagogias Transmissivas, dado que nasce um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem. As crianças deixam de ser um agente passivo para passarem a ser um agente ativo, e assim passam a colaborar nos processos do quotidiano educativo.

Nesta perspetiva, o papel do educador é o de organizar o ambiente educativo, escutar e observar a criança para melhor a compreender e poder ajudar. O processo de ensino-aprendizagem é pensado como um espaço de partilha entre o educador e as crianças, ou seja, uma interação constante entre o adulto e criança.

Todo o espaço envolvente e os tempos educativos são previstos de maneira a facilitar a interatividade e a continuidade educativa. É especialmente a criação desses ambientes educacionais, em que a ética das relações e interações permitem o desenvolvimento de atividades e projetos que são concebidos, de forma a promoverem aprendizagens significativas.

Sendo assim, a Pedagogia-em-Participação parte de um contexto que se contrapõe às Pedagogias Transmissivas, ainda presente em algumas ações na práxis pedagógica. O seu objetivo é procurar dar respostas às variadas situações da sociedade, tendo por base a interatividade, o diálogo e os contextos envolventes, tendo em conta os conhecimentos que as crianças e as suas respetivas famílias possuem.

1.2. Pedagogia-em-Participação em Portugal através do desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança

A Pedagogia-em-Participação trata-se da perspetiva pedagógica da Associação Criança, sendo uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância.

Desenvolvida em vários centros de educação de infância em Portugal, surgiu no início da década de 1990 e é apoiada, desde da sua origem, pela Fundação Aga Khan de Portugal, que tem tido a educação de infância como uma das suas prioridades.

A Fundação Aga Khan é um grupo privado de várias instituições internacionais, não-confessionais, que atuam na forma de melhorar as condições de vida e o acesso a oportunidades. Atua desde 1983, mas só em 1996 é que foi oficialmente reconhecida, por decreto-lei, como uma Fundação Portuguesa.

As suas atividades vão desde a investigação à intervenção inovadora na área da educação de infância, bem como à procura de respostas para a exclusão social e pobreza urbana.

Inicialmente a intervenção da Fundação Aga Khan de Portugal na educação de infância centrava-se no apoio a formadores e investigadores, assim como a profissionais e associações no desenvolvimento de projetos inovadores.

O seu primeiro apoio foi ao Projeto Infância – contextualização de modelos pedagógicos construtivos para a educação de infância - desenvolvido na Universidade do Minho.

Com o seguimento desse trabalho, em 1995, nasceu a Associação Criança,

uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.10).

Assim, a Associação Criança surgiu com a missão de dar apoio a contextos de infância públicos e solidários inicialmente no Norte de Portugal. No âmbito do programa K`Cidade da Fundação Aga Khan, surgiu em Lisboa, após o ano de 2005.

Este programa desenvolve, durante alguns meses, a negociação de um acordo entre a Associação Criança e uma instituição de educação de infância para a contextualização da perspetiva pedagógica da Associação Criança, com o intuito de dar um serviço de qualidade às crianças e às suas respetivas famílias.

Este apoio permite garantir um serviço de qualidade, que pode ser significativo na garantia do direito à aprendizagem e pode contribuir para a luta contra a pobreza.

Este processo de negociação passa por escutas múltiplas em torno de quem são, o que fazem, para onde querem ir e como podem fazê-lo em conjunto, utilizando os portfólios da intervenção que foram desenvolvidos e identificando ângulos de análise.

Já no ano de 2009, a parceria entre a Associação Criança e a Fundação Aga Khan de Portugal iniciou o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação de infância em Portugal.

Em Setembro do mesmo ano, a Fundação Aga Khan de Portugal estabeleceu uma parceria de três anos com o Instituto da Segurança Social (ISS) para o desenvolvimento do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância.

Este Programa tem a sua base no Centro Infantil Olivais Sul e, no âmbito destas parcerias, coloca em prática a perspetiva pedagógica da Associação Criança, ou seja, a Pedagogia-em-Participação.

Neste sentido, a Associação Criança encarrega-se de assegurar o acompanhamento, a formação em contexto, a supervisão pedagógica e a investigação do uso e do desenvolvimento desta pedagogia.

1.3. Pedagogia em Participação

Primeiramente é preciso entender o que trata a perspetiva pedagógica socioconstrutivista que a Associação Criança tem vindo a desenvolver.

A Pedagogia-em-Participação compreende a ação em educação de infância nas valências de creche e jardim de infância, com a criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações possibilita desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em concordância com os saberes e as culturas dos adultos. Assim, permite às crianças viver, conhecer, significar e criar.

Esta pedagogia tem em conta a participação ativa das crianças, pois “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, que a aprendizagem ativa ocorra de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequados do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

Pode-se afirmar que é através de uma aprendizagem ativa que a criança participa na construção do seu próprio conhecimento, “lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias”, conseguindo entender e dar sentido ao mundo que a rodeia (Brickman & Taylor, 1991, p.4).

Deste modo, a Pedagogia-em-Participação procura dar soluções a variadas situações da sociedade e da comunidade envolvente, com base num procedimento constante de diálogo e levando em conta os conhecimentos que as crianças e suas respetivas famílias possuem.

Através da participação esta pedagogia foca-se na construção progressiva do conhecimento, visando processos educativos e culturas envolventes. Centraliza-se numa:

(...) dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, pp.18-19).

A relação constituída entre as crenças, os saberes e as práticas é feita pelos seus intervenientes, visando os contextos de vida e os de ação pedagógica, “(...) a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia em participação em espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19).

De facto, na Pedagogia-em-Participação é preciso saber escutar, dialogar e negociar, assumindo que a criança “tem direitos, tem competências e que, a escuta da sua voz, transforma a ação pedagógica numa atividade partilhada” (Marchão & Correia, 2010, p.6).

Por outras palavras, a aprendizagem a partir da participação das crianças é vista como uma condição fulcral para a reestruturação cognitiva e para o seu desenvolvimento.

A criança forma conceitos, ideias e os seus próprios símbolos através da sua própria atividade, onde o adulto, por vezes, tem um papel de observador participante. Desta forma, é permitido às crianças estarem envolvidas em experiências que, por vezes, criam pensamentos contraditórios e também desencadear uma reorganização da compreensão que elas fazem do seu próprio mundo. Deste modo, como afirma Hohmann e Weikart (2011, p.22)

as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações lógicas e intuitivas de pensamento e ação, por último, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam das suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras.

Assim, a Pedagogia-em-Participação difere das outras, na medida em que considera todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores de um contexto que se faz na partilha, na construção dos saberes e na vivência de experiências.

1.4. Os valores em que se fundamenta a Pedagogia-em-Participação

É através dos saberes que se organizam as pedagogias, que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores.

Assim, a autora Júlia Oliveira-Formosinho (2007, pp.18-19) considera que a Pedagogia-em-Participação:

“(...) centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação.

Para além disso, esta Pedagogia tem a democracia como base, dado que requer a igualdade de todos os intervenientes. Conforme ilustra a Figura 1, são várias as características da Pedagogia em Participação, mas a democracia é o ponto de partida.



Figura 3 - Diagrama (1) das instituições de educação de infância como espaço democrático.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011

Assim sendo, os jardins de infância devem ser organizados de modo a que a democracia seja conjuntamente um fim e um meio, ou seja, esteja presente nas finalidades educacionais, assim como no quotidiano vivido por todos os atores, sejam crianças ou adultos.

É esperado que estes princípios estejam presentes em todos os níveis da intervenção, a saber: a organização das instituições; a definição das finalidades e objetivos

educacionais; os meios e técnicas para o desenvolvimento do quotidiano da Pedagogia-em-Participação; a organização da formação; e o desenvolvimento da investigação.

Este ponto de partida promove não só o respeito e o diálogo intercultural entre todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos pedagógicos, mas também a colaboração na aprendizagem, num contexto de respeito pelos direitos humanos, entre os quais o direito a aprender.

1.5. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Os eixos pedagógicos desenvolvem-se em concordância com as crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Estes eixos mostram-nos o que é necessário fazer e pensar para se aplicar a Pedagogia-em-Participação no dia-a-dia, nomeadamente a criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos.

A intencionalidade dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação é apresentar os campos onde se desenvolve os propósitos ao nível de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação. O seguinte diagrama (2) mostra os eixos determinados no decorrer de vinte anos de intervenção, formação e pesquisa.



Figura 4 - Diagrama (2) Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011

Os presentes eixos pedagógicos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e ambicionam a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. Trata-se de um fortalecimento das identidades em que se cultiva a humanidade a partir da educação, fazendo com que esta seja um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado.

O primeiro eixo pedagógico - ser/estar - leva-nos a uma pedagogia do ser relacional e social onde emergem aprendizagens no contexto das semelhanças e diferenças.

O segundo eixo pedagógico - pertencer/participar - faz intenção de uma pedagogia de laços, onde se reconhece o alargamento progressivo da família à comunidade local e à sua cultura, ao jardim de infância, à natureza, ou seja, ao mundo ao redor da criança. A criança passa a assumir-se como “eu” separado da mãe. Abre-se para a aprendizagem e descoberta, em espiral, das diferenças e das semelhanças num processo caracteristicamente humano. A participação adquire sentido no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem.

O terceiro eixo pedagógico - explorar/comunicar - decide uma pedagogia de aprendizagem experiencial, dado que a intencionalidade é a do fazer e experimentar, ou melhor, explorar continuamente e em constante interação, reflexão e comunicação. Este processo de experienciar, refletir, analisar e comunicar permite extrair diversos saberes e informações.

Por fim, o quarto eixo pedagógico - narrar/criar - é outro vetor de intencionalidade e compreensão, que neste caso é a base da criação, porque compreender é inventar, mas compreende-se melhor quando se vive a situação em si e se narra.

Em suma, a Pedagogia-em-Participação cria intencionalidade em torno destes eixos pedagógicos que apresenta a aprendizagem em espiral e cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das semelhanças e das diferenças. Adicionalmente, desenvolve a aprendizagem experimental e a construção de significados entre o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis, cria conversação e significações que se traduzem na riqueza das linguagens.

1.6. Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação demonstra quatro áreas centrais de intencionalidade para as aprendizagens experimentais: as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

É deveras importante e decisivo criar, nestas áreas, propósitos tanto ao nível das finalidades, dos objetivos, das experiências e da avaliação das aprendizagens. Tal como é importante e decisivo garantir que o aprender está assimilado com o aprender a aprender porque a forma de ensinar está, previamente, preocupada com as formas de aprender.

O diagrama seguinte destaca as quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens.

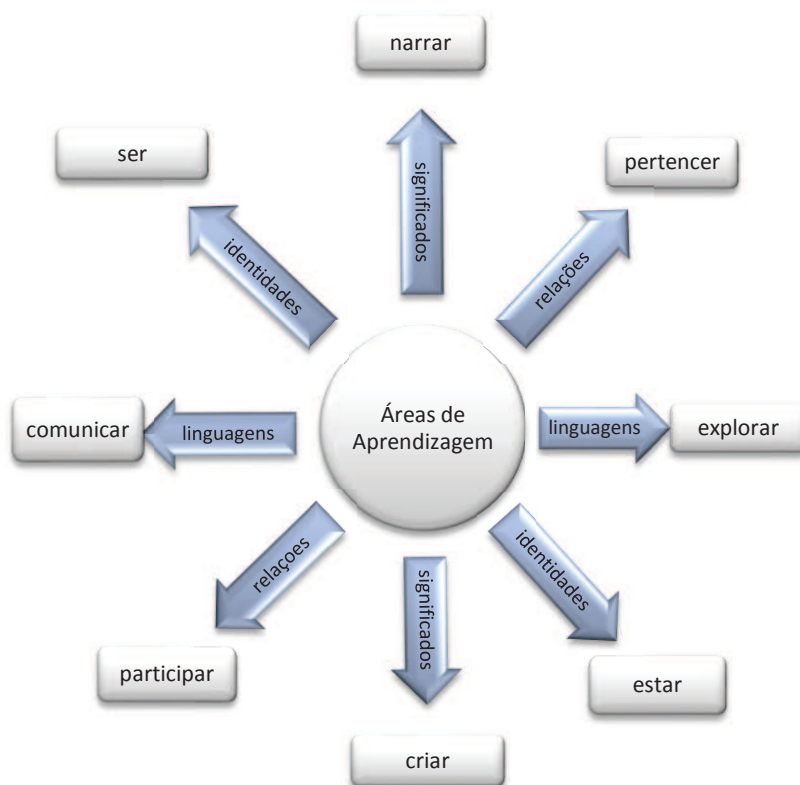


Figura 5 - Diagrama (3) Áreas de intencionalidade de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011

As duas primeiras áreas de aprendizagem - identidades/relações - resultam do cruzamento de dois eixos pedagógicos, ser/estar e pertencer/participar, que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. Estes promovem o progresso de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionado para a aprendizagem do “eu”, ou seja, corpo, mente e espírito e da mesma forma a aprendizagem dos outros, assim como direcionam para a aprendizagem das relações, interações, ligações e laços.

São áreas de aprendizagem fundamentais para as crianças, desde o nascimento, que procuram respostas a algumas questões como: Quem sou eu? Quem é ela/ele? Como nos relacionamos? Como me sinto? Como se sente ela/ele? Como me veem? etc.

Para tal, é necessário fomentar experiências educacionais intencionais ao nível das identidades múltiplas e das relações plurais, impulsionadas por um ambiente educacional que faça com que a escola seja, primeiramente, um espaço de vida.

As outras duas áreas de aprendizagem - experiências/significados - surgem do cruzamento de dois outros eixos pedagógicos, experimentar/comunicar e criar/narrar, que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem.

As experiências sentidas pelas crianças tornam-se um condutor para as aprendizagens dos instrumentos culturais, ou melhor, a linguagem oral e escrita, a matemática, a plástica, etc. e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção, a memória e a imaginação quando estas se realizam a partir da exploração e da comunicação. Desenvolvem-se na reflexão que é feita antes, durante e depois da realização da experiência. A inteligência é desenvolvida através da conversação e da comunicação com os outros.

Assim, as experiências vividas e comunicadas, quando são documentadas pelo educador e pelas crianças, passam à possibilidade de narração que extrai significados de segunda ordem de um processo que é experiencial.

Uma aprendizagem narrativa valoriza as perspetivas das crianças quanto ao seu aprender, referentemente ao conteúdo e à forma. A narrativa é uma maneira de pensamento que possibilita a criança de usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Se o educador for um “coleccionador” dos artifícios culturais das crianças provoca de forma espontânea conversações, comunicações e diálogos em torno desses artifícios e das experiências criadas.

Deste modo, as crianças ao narrarem acerca das suas experiências de aprendizagem refletidas estão a representar uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem. Ao narrar a aprendizagem, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si mesmas e aos outros nesses processos e nessas realizações. Este processo complexo faculta a criação de significado e estimula a criatividade.

As narrativas das crianças mostram o modo de pensarem sobre a vida, do viver, do aprender, do “eu”, dos outros, das relações, que permite compreensão. Trata-se efetivamente de um processo de criação e significado.

1.7. Organização do Ambiente Educativo na Pedagogia-em-Participação

Na Pedagogia-em-Participação uma das funções do educador é de organizar o ambiente educativo, em três aspetos: espaço, tempo e materiais. Estes são pontos essenciais que condicionam a qualidade do quotidiano educativo e a estrutura do trabalho.

O envolvimento das crianças depende de vários fatores contextuais, entre eles a qualidade do espaço, o tempo, os materiais e as suas interações.

Desta forma, desenvolver as interações entre o adulto e as crianças é um ponto vital na Pedagogia-em-Participação, que honra as identidades relacionais e as relações do grupo como condição prévia da aprendizagem experimental. Pela sua importância, é essencial refletir e se necessário reconstruir as interações pedagógicas.

O envolvimento das crianças aumenta quando os educadores se envolvem na transformação do contexto. Neste sentido, o educador deve organizar, transformar e consolidar o espaço, tempo e materiais em contexto, de forma a proporcionar o bem-estar das crianças e desenvolver melhor o tempo pedagógico, isto é, da rotina diária e semanal.

Por conseguinte, quanto maior for o envolvimento do educador maior será o envolvimento das crianças, criando-se um concubinato de envolvimento que resulta do desenvolvimento profissional e da aprendizagem das crianças.

Neste processo cria-se um movimento reflexivo em torno das atividades e dos projetos. Reorganiza-se a prática de trabalho de projeto e o espírito crítico em torno das interações adulto-criança. Oliveira-Formosinho (2000) confirma que o envolvimento da criança melhora com a transformação do espaço pedagógico, a sua organização e estruturação e o enriquecimento de materiais, tendo em conta características como diversidade, quantidade, estética, etc.

Para além destes aspetos, também melhora com a transformação da rotina organizada de forma estável e flexível, com o envolvimento tanto das crianças como das educadoras na busca de interações humanizantes, assim como quando as atividades e projetos permitem liberdade e cooperação.

1.7.1 Organização do Espaço na Pedagogia-em-Participação

O trabalho do educador tem uma importante componente, a da organização do espaço da sala.

A Pedagogia-em-Participação dá extrema importância à organização do ambiente educativo, este deve estar organizado de forma a facilitar e estimular o processo de aprendizagem de cada criança, tornando-se uma mais-valia.

O espaço pedagógico deve ser um espaço organizado para se desenvolver da melhor forma a aprendizagem das crianças. Um lugar de bem-estar, alegria e que seja prazeroso para todos os intervenientes que ocupam esse espaço, em especial as crianças. Sendo um espaço que se abre às vivências e interesses das crianças e comunidades, deve conter uma boa organização, ser funcional e possuir uma estética agradável.

As crianças têm o direito de conviver num espaço amigável, seguro, lúdico e cultural. Neste sentido, o espaço de sala deve ir ao encontro das necessidades das crianças, bem como apoiar os valores e metas estabelecidas pelo educador.

Para além desta importância, o ambiente educativo, a organização e estruturação do espaço também surgem como manifestações da intenção educativa e da dinâmica de grupo, sendo indispensável ao educador interrogar-se sobre as suas funções e finalidades educativas dos materiais.

Um aspeto muito importante na organização do espaço de uma sala é o facto de as crianças terem os materiais ao seu alcance, de forma a permitir que os consigam alcançar e arrumar com facilidade. A sala deve ser organizada por áreas que são centros de interesse com uma grande variedade de materiais, de modo a estimular uma aprendizagem significativa das crianças. Por isso, cada área deve ser planeada de maneira a proporcionar atividades baseadas nos seus interesses.

Algumas áreas de Interesse numa sala são:

- Biblioteca: Os livros devem estar dispostos de maneira a permitir o seu fácil acesso pelas crianças. Esta área funciona como uma fonte de documentação, que pode servir de apoio a projetos a realizar.
Aqui a Pedagogia-em-Participação procura que os livros sejam focados para a educação pela diversidade, ou seja, deve permitir que as crianças vejam nos livros que há, por exemplo, famílias diferentes, como é o caso da Enciclopédia dos Povos. As crianças têm oportunidade de trazer livros e revistas de casa. Os objetivos passam por permitir que a criança se aperceba das diferentes utilidades da leitura, fomentar o contacto com diversos tipos de texto escrito, de modo a que ela compreenda as necessidades e as funções da escrita e que possa criar situações onde possa realizar diferentes formas de leitura;
- Área do Faz-de-Conta: as crianças nesta área têm oportunidade de representar papéis com os quais contactam diariamente. São criadas situações de jogo simbólico e dramático que a conduzem a experimentar novos acontecimentos, deparar-se com obstáculos e procurar várias soluções. Os objetivos visam permitir que a criança represente diferentes papéis sociais; promover a sua socialização, através dos jogos; contribuir para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático; e, promover situações onde a criança tenha oportunidade de se deparar com problemas e procure soluções para os ultrapassar.
- Área dos Jogos e Construções: esta área permite que as crianças interajam, brinquem e manipulem de formas diversas os jogos e materiais lúdicos ao seu

dispor. Além de ser uma área com inúmeras potencialidades, na qual a criança tem oportunidade de se deparar com novas situações e obstáculos que se revelam um desafio para ela, permite que, através da sua atividade, estabeleça relações entre os objetos, forme conjuntos e reconheça propriedades. Com isto, os objetivos passam por adquirir vários conceitos matemáticos, linguísticos e espaciais, assim como desenvolver a coordenação motora, motricidade fina e estratégias para encontrar soluções. Permite ainda que a criança experiencie situações de manipulação de objetos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações no domínio da matemática; crie situações onde resolva problemas lógicos, quantitativos e espaciais; e, trabalhe e fundamente aprendizagens matemáticas como a comparação, nomeação de tamanhos e formas e designação de formas geométrica.

- Área das Expressões: nesta área as crianças têm uma maior oportunidade de expandir a sua imaginação. Para além disso, também lhes dá a oportunidade de contactarem com materiais diferentes, aos quais nem sempre têm possibilidade de ter acesso em casa. A esta área também estão interligadas as atividades de recorte, colagem e modelagem, as quais são feitas semanalmente, de uma forma livre ou orientada. Materiais como a plasticina e a massa de pão são sempre explorados das mais variadas formas pelas crianças, motivando-as a criarem as suas próprias obras de arte. Para além dos aspetos ligados à socialização, criatividade e imaginação, as atividades de expressão plástica contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e consolidam e sistematizam várias noções matemáticas como o espaço, o tempo e o número. Deste modo, os objetivos passam por explorar diferentes materiais de diferentes texturas, dimensões, volumes e formas; desenvolver o controlo da motricidade fina; procurar que a criança descubra esta área como meio de expressão, representação e comunicação; e, promover o acesso da criança à arte e à cultura, procurando ampliar o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.

1.7.2. O Tempo na Pedagogia-em-Participação

Na Pedagogia-em-Participação o tempo pedagógico deve dividir-se em rotinas diárias. A rotina é constante e, por isso, torna-se previsível para as crianças a ordem dos acontecimentos, visto que sabem o que as espera. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.224) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida

que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.”

As situações de rotina estabelecem momentos singulares de interação entre educador e crianças, nas quais o educador pode interagir com a criança em diferentes contextos, tais como: criar, jogar, falar, sorrir. Esta interação estabelece uma relação de afeto com as crianças, uma vez que cada uma destas tem características únicas e diferentes necessidades.

A rotina constitui um elemento essencial. As crianças gostam de ambientes estruturados do ponto de vista do tempo, dado que sabe o que se segue depois de cada momento. Vai adquirindo a noção temporal, aprendendo a orientar-se no tempo.

É imprescindível existir uma organização estável dentro da sala de aula, ou seja, onde se repetem as rotinas, pois isto faz com que as crianças se sintam mais confiantes e seguras, se pelo contrário, ao redor delas só for visível desorganização, estas tornam-se seres pouco confiantes em si próprios.

A criação de laços afetivos, entre as crianças e o educador é reforçada através das rotinas, dado que elas se sentem mais seguras e conseqüentemente mais confiantes. O facto de tudo acontecer de um modo previsível contribui tanto para uma maior interação entre as crianças como para a aprendizagem. Podem ser flexíveis e são momentos de partilhas intensivas, trocas intensas e aprendizagens significativas, em que se motiva a independência, autonomia e cooperação do grupo.

Assim, a rotina assume uma grande importância quando é realizada respeitando a individualidade de cada criança. Uma rotina diária organizada e estável dá segurança e estabilidade à criança porque lhe permite saber o que vai acontecer a seguir, antecipando a ação (Maio, 2001).

Com crianças pequenas as rotinas exercem um importante papel de lhes dar segurança, de as fazer sentir comodamente. Uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguro, pois sabem o que fazer. A rotina desempenha também um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais e contribui para o desenvolvimento das crianças, pois oferece-lhes a oportunidade de explorar, auto-organizar-se, ter conhecimento das realidade e o uso funcional dos seus recursos, autonomia e tomada de decisões.

É de referir que a rotina funciona como um suporte para o educador, pois permiti-lhe gerir melhor o seu tempo, contudo, tem de ser flexível na medida em que, com as crianças pequenas seria impensável suportar processos rígidos. Neste contexto, uma das tarefas do educador é organizar as etapas de modo a que façam sentido quer para adultos, quer para crianças.

A sequência dos tempos pedagógicos, em sala é o seguinte:

1. Acolhimento: recetivo a ouvir os pais/encarregados de educação e esclarecê-los de qualquer dúvida/situação sobre a sua criança;
2. Planificação: é durante esta atividade que as crianças propõem atividades e são informadas do trabalho a realizar, colocando em evidência os seus interesses e as suas preferências;
3. Atividades e projetos: aqui a criança é possibilitada de fazer escolhas para o que quer desenvolver; trata-se da escuta ativa da criança e o seu modo de fazer;
4. Reflexão: é um momento de verdadeira partilha, através da comunicação de vivências, experiências e apresentação de diferentes opiniões;
5. Recreio: tempo em que as crianças brincam livremente;
6. Momento (inter) cultural: é um momento de construção da compreensão social e das vivências de cada um;
7. Momento de trabalho em pequenos grupos: as atividades pedagógicas permitem o desenvolvimento pessoal, social, intelectual e criativo de cada criança;
8. Conselho: um espaço de reflexão sobre as aprendizagens do dia, o que se fez, o que não terminaram e que querem terminar, como se sentiram com a nova experiência, etc.
9. Tempo de partida: no final do dia a criança deve ser entregue por um adulto da sala, contando como foi o dia, complementando, assim, as informações que são fornecidas às famílias por outros instrumentos. É importante esta complementaridade entre a escola e a família, que contribui para a construção de relações de confiança.

1.8. Planificar com a criança na Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação compreende a criança como um sujeito total e não faccionada na sua formação. Oliveira-Formosinho (2007; 2011) afirma que é necessário o desenvolvimento e promoção das linguagens das crianças no processo de fala e escuta na coparticipação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Os processos essenciais nesta Pedagogia são a observação com registo intensivo, a escuta ativa e a negociação (Oliveira-Formosinho 2007; 2011), ou mais especificamente:

- Observação: é constituída pela busca contínua do conhecimento das crianças. A observação precisa compreender os diversos contextos envolvidos: a família, a comunidade envolvente, a sociedade e a escola. É importante que o educador

não desvalorize as diversas fontes de informação, mesmo situações como o brincar são importantes, de tal forma que se trata de uma fonte de pesquisa fundadora para a compreensão da ação e aprendizagem das crianças. Note-se que a observação constrói-se na participação e também na reflexão, ou seja, não se faz isoladamente, mas em partilha com os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

- Escuta: baseia-se no processo de ouvir as crianças e parte da construção da experiência vivida. Tal como a observação, é um processo permanente que envolve a busca da experiência sobre as crianças, ou seja, os seus interesses, as suas interações e os seus desejos e saberes. A escuta está relacionada com o ato de compreender uma mensagem, onde o educador pode reconstruir várias atitudes e melhorar as possibilidades de as crianças compreenderem as suas abordagens. Assim, a escuta parte de um modo permanente que procura respostas aos interesses das crianças. Na Pedagogia-em-Participação é importante escutar o que as crianças gostam e como gostam de fazer, pelo que o ato de escutar a criança permite ao educador oferecer os seus interesses.
- Negociação: constitui-se em debater, definir os processos curriculares e decidir, em contexto, o que se planeia semanalmente, respondendo aos interesses do grupo. É um processo entre o educador e as crianças, que, por vezes, ultrapassa a sala e, muitas dessas vezes, envolvem a família no contexto de participação. Segundo Azevedo (2009, p.51) “a negociação é um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspetiva construtivista tradicional, pois leva os alunos a entrar naquilo que no coração da pedagogia transmissiva é exclusivo do professor- o currículo.”

As pedagogias transmissivas, que seguem o currículo, têm no seu conceito as seguintes características:

- É reconhecido pelos investigadores;
- É o que deve e pode ser ensinado nas escolas;
- Tem um programa de ações e intenções para ir ao encontro de finalidades e contextos específicos;
- É ajustado a partir da realidade que o define;
- Possui uma seleção e organização dos conteúdos a ensinar – Conceitos ENSINAR e APRENDER;
- Tem um caráter prático e educativo;
- Tem um corpo de aprendizagem necessário socialmente;
- É necessário ao processo de escolarização, logo a todos os indivíduos;

- Deve corresponder à diversidade existente – promover aprendizagens diversificadas que garantam a qualidade a todos;
- Deve contemplar no currículo vários aspetos e instrumentos, como: atitudes, valores, práticas, aprendizagens e finalidades pré-estabelecidas, etc.

Em resumo, é o currículo que define os saberes a transmitir, sempre de acordo com a população escolar e deve estar em constante mutação. Tem que ser aplicável ao contexto social para ser bem-sucedido. No entanto, esta realidade é pouco aplicada sendo comprovado com o insucesso escolar existente.

Já na Pedagogia-em-Participação, a planificação é feita em conjunto com as crianças (escutam a educadora e são ouvidas as suas sugestões), possibilitando-as de ouvirem e de serem ouvidas, de forma a serem definidas e delineadas as intenções educativas.

As diferenças pedagógicas, entre as pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas, são a interseção entre os pontos: a observação com registo intensivo, a escuta e a negociação.

Procura-se encontrar uma base entre esses três pontos, ou seja, não se pretende educar todas as crianças como uma só, considera-se que todas as crianças são diferentes e têm diferentes tempos de aprendizagem.

Esta diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade e a diversidade como uma mais-valia para a aprendizagem e procura encontrar formas alternativas de organizar os grupos da instituição de ensino, para que as diferenças evoluam em modos de expressão.

Assim, Oliveira-Formosinho (2007, p.19) afirma que esse “modo de fazer pedagógico configura: a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.”

Nesta perspetiva, o reconhecimento do direito à participação das crianças passa pelo seu reconhecimento como atores que, tendo uma vida própria, produzem atividades educativas. Estas atividades da criança resumem-se a questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar.

A forma como a criança participa nos processos sociais e, consequentemente, nos processos de investigação baseiam-se em dois pilares fundamentais e complementares: a convicção nos direitos das crianças, em particular no direito de a criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida, e na imagem da criança como um ser com competência cognitiva, moral, racional e social, capaz de compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social (Oliveira-Formosinho, 2008, p.18).

Ouvir a perspectiva das crianças é um direito que lhes é garantido segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989), dos quais se apresentam dois artigos que realçam esta necessidade:

- Artigo 12º - “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”
- Artigo 13º - “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.”

1.9. A importância da documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação

As pedagogias tradicionais visam e focam resultados. Nas pedagogias participativas processos e resultados entrelaçam-se e completam-se entre si. Deste modo, o portfólio da intervenção, que se utiliza no âmbito da Pedagogia-em-Participação, trata-se de um instrumento de observação e análise que investiga o desenvolvimento das crianças.

Uma mais-valia deste portfólio é que este contém uma memória que pode ser objeto de futuro de análises múltiplas, que se transformam em leituras do processo, focos analíticos que sustentam a interpretação. Os focos para análise são:

- Envolvimento – crianças, educadores, etc.;
- Interações que transportam em si o potencial de libertar, estimular, etc.;
- O espaço, o tempo, os materiais.

Formar para transformar, através da investigação da transformação, requer a utilização de instrumentos pedagógicos que permitam descrever, ler, interpretar os processos transformativos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

A Pedagogia-em-Participação recorre-se do portfólio de aprendizagem para comparar tempos de um processo de desenvolvimento onde se descreve situações e se cruza interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos das crianças.

O portfólio é um documento pedagógico, onde se regista as jornadas de aprendizagem mais significativas das crianças, este processo tem impacto nas realizações das crianças. As crianças têm assim a possibilidade de revistar a própria jornada de aprendizagem, estas são as aprendizagens mais significativas e este processo é feito em conjunto com a educadora, as crianças e os pais.

A consulta dos portfólios de aprendizagem trata-se de uma base para a reflexão avaliativa dos momentos de aprendizagem, onde o educador interpreta e identifica as áreas curriculares que é necessário intervir de modo a criar mais oportunidades de aprendizagens.

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia de direitos e deveres. Vê as crianças em ação, observa-as, ouve-as e regista, dando assim condições de construção do desenvolvimento através de projetos. E o facto de registar e interpretar, automaticamente faz com que as crianças sejam incluídas no quotidiano pedagógico.

Neste contexto, o educador documenta em fotografia e escreve as falas que acompanham os processos das aprendizagens das crianças. Elas visualizam, assim, o respeito que o trabalho delas merece, tornando-se, deste modo, um documento de reflexão.

Todo este processo de observar, ouvir e registar para que os pensamentos das crianças, as ações, os seus sentimentos se tornem visíveis é um fator indispensável para a aplicação da Pedagogia-em-Participação.

Em suma, o portfólio das aprendizagens estimula a comunicação e a partilha quando parte da realização ativa da criança. Com esse documento, de carácter eminentemente pedagógico, concretizável, pretende-se elaborar um registo de trabalho, assegurando uma unidade e coerência na atividade educativa, contribuindo, assim, para o sucesso na aprendizagem das crianças.

CAPÍTULO II – PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo, é enunciada a metodologia de investigação adotada neste estudo, de modo a justificar as opções metodológicas para a investigação tendo em conta as questões de estudo.

2.1. Metodologia Qualitativa

A investigação em educação determina o propósito das questões e melhorias da prática pedagógica dos profissionais de educação. Segundo Estrela (1994, p.26):

(...) poucos princípios sobre a formação de professores têm suscitado um acordo tão geral como o da necessidade de incluir a investigação nos planos de formação. (...) O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.

Portanto, existem vários métodos e técnicas em investigação. As técnicas de investigação são “conjuntos de procedimentos (...) destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de investigação” (Almeida & Pinto, 1990, p.78). Entre os vários métodos ao serviço da investigação, podem destacar-se o inquérito, a entrevista, a observação, entre outros. A mais-valia destes métodos é que é recorrente nas várias ciências sociais.

Contudo, neste estudo, aquele que melhor se adequa é o método qualitativo, por isso importa definir este método, essencial à investigação educacional.

Se desmontarmos este termo percebemos que se trata de nos transpor para a realidade que nos rodeia e que tentamos perceber, isto é, numa perspetiva de observação.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.201), “a investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados.” Assim, procura-se compreender como as ações que foram realizadas podiam constituir em dados relevantes à pertinência do estudo.

A investigação qualitativa, também reconhecida por investigação naturalista, não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo.

Deste modo, para o presente relatório, foi adotado um paradigma qualitativo interpretativo e descritivo. Bogdan e Biklen (1994, p.11) consideram que esta “(...) é a sustentação metodológica que reúne as características que comportam a operacionalização de dados direcionados ao problema em estudo.”

Este método de pesquisa procura desvendar o como e o porquê das coisas acontecerem. Dá relevância aos estudos do processo e não aos resultados finais e não se quantifica valores nem se submete à prova de factos, pois os dados analisados são não-métricos (provocados e de interação) e valem-se de distintas abordagens.

Através da investigação qualitativa, procura-se responder às questões de pesquisa formuladas que no decorrer do trabalho vão sendo ajustadas, clarificadas e especificadas. Para isso, foram recolhidos dados relativos à participação das crianças e analisadas e refletidas as opções educativas e curriculares, que foram emergindo no decorrer do estágio.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam cinco características da investigação qualitativa:

- 1) A preocupação principal dos investigadores é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento de recolha dos dados;
- 2) Os dados recolhidos são descritivos, podendo ser notas de campo, fotografias, documentos pessoais, etc. A sua análise é deveras importante;
- 3) O processo em si é mais relevante que o produto final;
- 4) É de forma indutiva que a análise de dados é feita, por outras palavras, os dados recolhidos não são com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente. Pelo contrário, só acontece à medida que os dados são recolhidos e se vão juntando;
- 5) O interesse é compreender que significados as pessoas envolvidas dão às suas experiências.

Na investigação qualitativa, os objetivos nem sempre são os mesmos, diferem de investigadores para investigadores, ou seja, atuam de maneiras distintas de acordo com as questões de investigação.

Os mesmos autores, Bogdan & Biklen (1994, p.70), referem que “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.”

Assim, as investigações são situações específicas e verdadeiras, reconhecíveis e não controladas pelo investigador (Afonso, 2005). No estudo qualitativo, o investigador intercede na realidade à sua volta da maneira mais correta. Terá primeiro que observar, problematizar, questionar e organizar a realidade, e, de seguida, formular variadas hipóteses e fundamentá-las com as citações dos autores que estão dentro do assunto.

Assim, o papel do investigador é adquirir uma visão aprofundada do contexto em investigação, interagindo com os participantes dentro dos seus contextos naturais. (Gray, 2012).

Contudo, a investigação qualitativa é também interpretativa no modo que o investigador após recolher os dados tem que os analisar e interpretar. Com as conclusões, pessoais e de ponto de vista teórico, podem derivar novas questões de investigação.

Desta forma, todas as fases da investigação qualitativa interagem entre si: a teoria, as estratégias de pesquisa, a recolha e análise de dados e as conclusões.

2.2.Observação

O principal método de recolha de dados foi a observação, pois, tal como afirma Ketele (1980, cit in Ketele & Damas, 1985, p.11), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele.” Para além disso foram utilizadas fotografias, notas de campo e memoriados (memórias pessoais).

A observação consiste numa técnica de recolha de dados a partir de diferentes registos realizados pelo investigador, não sendo, portanto, obtidos através de opiniões e pontos de vista dos sujeitos. Esta técnica apresenta-se de várias formas, consoante o tipo de observação. Pode ser estruturada ou não estruturada.

De acordo com Ketele e Roegiers (1993), as observações devem ser descrições detalhadas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. Não devem ser descrições onde são feitas interpretações e juízos sobre os dados observados.

Há vários tipos de observação dependente do nível de participação do observador e da frequência e objetivos com que é feita. Pode dividir-se ainda consoante o grau de envolvimento do observador:

- Observação participante, em que o pesquisador passa a agir como os informantes. De acordo com Machado (2011) a observação participante é aquela em que o observador e o observado partilham o mesmo espaço, o mesmo contexto e os mesmos referenciais avaliativos/observacionais.
- Observação participante passiva, onde:
O avaliador/investigador coloca-se numa situação de aparente passividade observacional na sala de aula, sem nela interferir, ainda que, a montante da sua efetivação, se relacione de modo íntimo com o professor observado/avaliado, não se podendo, assim falar verdadeiramente de uma observação completamente descomprometida e pedagogicamente desresponsabilizada (Machado, 2011, p.36).
- Observação participante ativa, onde o observador não é indivíduo estranho à sala, mas sim partilha e vive o acontecimento.

- Observação não-participante, em que o pesquisador somente observa os informantes. O observador deve colocar-se o mais afastado possível relativamente ao cenário observável. Nesta situação, o observador deve tentar passar despercebido, de modo a que apenas intervenham na investigação os objetos observáveis.

O investigador para poder interceder na realidade, deve ser capaz de observar primeiro, para depois levantar questões e de seguida construir hipóteses explicativas.

Para conseguir responder a essas questões, deve ser capaz de recolher informação para a organizar e conseguir analisar pormenorizadamente e criteriosamente. Tudo isto colabora para uma investigação segura e adequada, de modo a conseguir alcançar os seus objetivos.

A principal preocupação dos investigadores é o contexto, sendo a observação o seu principal instrumento de recolha de dados, que incluem as notas de campos, posteriormente analisadas pelo investigador.

Assim sendo, recorreu-se à observação direta e participante e registos, nomeadamente as notas de campo, fotografias, memorandos e reflexões. Ao utilizar estes diferentes instrumentos, foi possível obter vários tipos de dados, que permitiram refletir, por exemplo, sobre as rotinas e as relações.

Em caso de investigação, o principal objetivo da observação deverá ser contribuir para a formação e desenvolvimento de uma atitude experimental. Estrela (1992, p.12) defende que a “observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior.”

Na observação participante, também chamada de observação etnológica ou antropológica, o observador coopera na atividade do grupo por ele estudado, ou seja, o investigador poderá participar, de certo modo, na atividade de quem observa. É uma observação de fenómenos, tarefas e situações específicas, nas quais o observador se encontra centrado.

No que diz respeito à observação do grupo, a minha atitude enquanto investigadora esteve dependente dos momentos em que se desenrola a investigação. Sempre assumi um papel participante, ou seja, tomei uma atitude participativa.

Nos primeiros dias de estágio dediquei-me mais à observação e registo de dados, para melhor executar este relatório, mas com o decorrer dos dias, fui deixando de observar somente e passei a participar. A observação permitiu-me conhecer melhor o grupo, a forma

como trabalhavam, os seus gostos e interesses, a relação com os grupos de pares, com a educadora, etc.

Para o registo dos dados observados recorri às notas de campo, que permitem que o investigador registe as suas atividades, reflexões, os seus comentários, sobre o modo como se desenvolveu o trabalho com o grupo de crianças.

É uma forma privilegiada, que permite ao investigador descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento da atividade e a forma de os superar. Mas também dá espaço para refletir o que se faz bem e o porquê. Nesta perspetiva, o registo escrito permite criar o hábito de pensar nas práticas e de se pensar na própria aprendizagem.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração do presente estudo foi necessário observar e registar o contexto educativo. Para tal, foram selecionados instrumentos de dados que permitiram a recolha de episódios sobre a forma de registo fotográfico, notas de campo e memoriados (memórias pessoais).

Os instrumentos de recolha de dados devem facultar um repositório de dados possíveis em profundidade e em concordância com os objetivos e o suporte teórico utilizado.

É através de situações concretas que se pode refletir com maior clareza sobre a condição e o comportamento humano, colaborando, em alguns casos, para a melhoria e condições de vida

Na investigação qualitativa, existem vários tipos de instrumentos de recolha de dados. Bogdan e Biklen (1994, p.149) definem que “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar.”

Os dados recolhidos na investigação têm de ser plenamente descritivos, não desprezando pormenores. Os investigadores, ao procederem à sua análise, fazem-no respeitando a forma como estão registados. Segundo Laville e Dione (1999, p.180), “devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada.”

2.3.1 Notas de Campo

Sendo as notas de campo um relato, pode-se considerar um documento de registo diário. Nele devemos anotar o local onde decorreu o que se está a registar e terminar o

registo com uma reflexão. Como Bodgan e Biklen (1994, p.86) mencionam, as notas de campo são “descrições de dados observados, vividos, experienciados e pensados.”

Ainda, segundo os mesmos autores, são “(...) o relato escrito daquilo que um investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso de recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo,” (p. 150) pelo que se revelam pertinentes para perceber o ponto de vista das crianças sobre dada situação.

Deste modo, observei, tomei notas, questionei, obtive respostas, umas mais concretas, outras nem tanto e no fim do dia registei num bloco do qual me fazia sempre acompanhar, para que quase nada falhasse, de forma a conseguir fazer uma análise justa sobre a participação das crianças no contexto de estágio.

Assim, as notas de campo foram escolhidas de forma aleatória, tendo apenas em conta a minha questão inicial. As observações em questão foram realizadas de forma natural e com rigor sobre os atos. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p.142) os membros da equipa observam e documentam as ações das crianças a partir de uma perspetiva neutra e factual.

Depois, da leitura dessas notas de campo, selecionei e organizei-as por ordem cronológica, o que posteriormente me permitiu evidenciar as interferências possíveis.

Após momentos de reflexão e análise dos seus conteúdos, pude avaliar a investigação em curso para no final poder interpretar e apresentar as considerações finais.

Importa referir ainda que, no que se refere às notas de campo registadas, estas contém as iniciais dos nomes das crianças, de forma a zelar pelas suas individualidades e privacidade, correspondendo as idades à data em que se deu início à Prática de Ensino Supervisionada e estão colocadas no final em apêndice.

2.3.2. Registos Fotográficos

Os registos fotográficos dos momentos que me pareceram mais significativos foram utilizados várias vezes. Como dados de apoio ao descritivo, ajudam a recordar pormenores da investigação, aberta ao que o quotidiano vai informando, não o constituindo com categorias *a priori* ajuda a compreender as ações da criança (Bogdan & Biklen, 1994).

A fotografia, outro dos meios de recolha de dados que recorri, permitiu-me ficar com um retrato fiel das situações vividas e vivenciadas, possibilitando reparar em pormenores que na hora do decorrer da ação não foi possível. Máximo-Esteves (2008, p.91) afirma que “os registos fotográficos são um recurso que permite analisar momentos e circunstâncias sem grande perda de tempo, desde que devidamente datadas e referenciadas espacialmente.” Para tal, pedi autorização à direção da instituição onde realizei o estágio.

Este meio de recolha de dados possibilita também, no futuro, fazer uma comparação de uma mesma situação mas em épocas distintas.

A máquina fotográfica não se tratou de um instrumento intrusivo, porque o seu recurso foi uma constante durante o estágio, esta passava despercebida e não afetava o normal funcionamento da sala de aula.

Após a utilização destes instrumentos de observação, fiz uma análise pormenorizada de todos os dados, para poder tirar todas as conclusões possíveis e importantes para a nossa investigação e prática pedagógica.

Assim sendo, a escolha destes instrumentos de dados, no período que decorreu o estágio, deveu-se à coerência que se pretendia ter entre os objetivos propostos e as características do estudo.

Esta escolha prende-se, também, com facto de serem instrumentos de recolha de dados que permitiram o contacto direto com as crianças, visto que a observação participante possibilita este tipo de contacto do investigador com o fenómeno observado, na procura de dados referentes às ações dos sujeitos observados no contexto no qual estão inseridos.

No entanto, é importante voltar a referir que a observação desempenhou um papel fundamental, constituindo a primeira etapa da intervenção pedagógica fundamentada, levando à recolha de dados.

2.4. Técnicas de Tratamentos de Dados

A cada instrumento de recolha de dados corresponde uma técnica de tratamento adequada. Segundo Holsti (1986, citado por Sousa, 2005, p.265) as notas de campo e as fotografias pressupõem ser “um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência.”

A análise de conteúdo é a técnica utilizada para o tratamento dos dados recolhidos. Qualquer investigação tem a interpretação de dados como base de todo o processo. Esta análise é determinante para as considerações finais, que poderão ou não ser iguais à opinião do investigador.

Conforme Bodgan e Biklen (1994, p.205) afirmam:

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões de dados, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais.

De tal modo que, para a elaboração de uma investigação, a análise de dados torna-se essencial, para o apuramento das considerações finais que têm de ser fundamentadas. Portanto, tratar e analisar os dados trata-se da partilha dos resultados adquiridos pela investigação.

Segundo Bardin (2007, p.33), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

Ainda a mesma autora, refere que a inferência é o procedimento intermédio da descrição (características do texto) à interpretação (significado das características).

Para Bodgan e Blikem (1994, p.205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”, com o objetivo de compreender e interpretar esses materiais para posteriormente “apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Além das crianças, estão envolvidas neste estudo a educadora (adulto responsável pela turma) e a estagiária responsável pela investigação, neste caso eu.

Procurei evidenciar nas notas de campo, o estudo pretendido: a participação das crianças em contexto pré-escolar. A análise devidamente fundamentada, de maneira a obter esclarecimento sobre os dados de registo, serão uma constante.

Saliento que o apoio que tive por parte da educadora cooperante e o trabalho de equipa foram uma mais-valia para a realização desta investigação.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS

Atualmente, as crianças passam a maior parte do seu tempo no jardim de infância. Tal como nos dizem Papalia, Olds e Feldman (2001) estes locais são centros de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento, isto é, são locais que permitem às crianças escolher atividades de entre um vasto leque que têm à sua disposição, de acordo com os seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem. Segundo os mesmos autores é através destas atividades que as crianças experimentam, o que promove a sua confiança e autoestima. Como tal, cabe aos educadores “diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular crianças.” (Ministério da Educação, 2009, p.26).

Ao sermos investigadores, assumimo-nos como “instrumento principal” do estudo qualitativo tal como defendem Bogdan e Biklen (1994, p.47). Por isso, como observadora participante, durante a recolha de dados e registos escritos, procurei sempre interagir com as crianças, assim como estar atenta ao significado das experiências, para que a análise e interpretação dos dados fosse o mais consistente e coesa possível. Os dados que de seguida vão ser analisados têm como suporte a descrição fiel das notas de campo em causa, tal como a interpretação do registo das notas de inferências (ver Apêndice II).

Este estudo, tal como já foi mencionado, foi efetuado durante o período de estágio e incidiu no registo das observações efetuadas, em contexto educacional, de situações espontâneas, rotineiras e naturais, assim como os comportamentos e atitudes das crianças e da educadora. No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada foi também proposto por mim diversas atividades, com o objetivo de promover o desenvolvimento de todas as crianças do grupo.

Aqui serão apresentadas apenas algumas dessas situações, contudo, todas elas foram de extrema importância para mim. No entanto, é normal que nem todas tenham corrido como previsto ou tenham sido realizadas tal como foram planificadas, o que é perfeitamente normal, pois ao trabalharmos com crianças sabemos que estas são imprevisíveis.

3.1 Olhar Investigativo

Os supermercados Lidl (empresa de distribuição alimentar) surgiram com uma campanha de troca de pontos por um peluche. Tratava-se de uma coleção de sete peluches, de seu nome Gang dos Frescos, com o intuito de salientar a importância de incluir fruta e

legumes na alimentação diária das crianças e eram em forma de cenoura, brócolo, alho, beringela, pera, morango e banana.

Durante dias, estes peluches em forma de fruta e legumes, estavam a suscitar o interesse das crianças e eram adereços de grande entusiasmo nas suas brincadeiras. E como o entusiasmo das crianças contagia a sala, por vezes, cria-se ali uma partilha de interesses e motivações que se transforma em aprendizagens com propósitos pedagógicos e ações consequentes.

Conversar sobre o que está a suscitar o interesse das crianças, escutar as falas de umas crianças com as outras, documentar os saberes que transportam e as interrogações que dali se geram pode dar início a um projeto.

Assim, o interesse do grupo exigiu mais atenção da minha parte e da educadora cooperante, como tal, questionamos as crianças sobre as frutas e legumes em questão para perceber os saberes que elas já dispunham.

As conversas iniciais sobre estes peluches e, consequentemente, sobre as frutas e legumes, surgiram no acolhimento, que é o tempo do reencontro, da comunicação e a transição entre a família e a escola.

A curiosidade sobre os peluches tornou-se o interesse das crianças e a fruta tornou-se o centro de conversas entre as crianças e os adultos, emergindo assim perguntas e comentários.

Dar espaço às falas das crianças, dando-lhes atenção, refletir sobre os seus dizeres, ou seja, esta troca de partilha, em que se ouve e se é ouvido, trata-se de uma característica da Pedagogia-em-Participação, ser racional porque é esta a essência do ser. A escuta ativa das crianças vai instituindo a participação. O respeito pela escuta é um conceito de ética relacional. Deste modo, a criança sente-se incluída.

O interesse das crianças por esses peluches foi tão grande que sugeriram fazer um teatro com esses peluches, como pode ser verificado na nota de campo seguinte:

***JL:** Carla, hoje trouxe estes bonecos. **ID:** Eu também tenho, o morango é para dormir. **MA:** Eu também tenho lá em casa. Tenho dois e vou ter mais. **FC:** Eu tenho a cenoura. **AM:** Carla, eu não tenho. **LM:** Eu também não. **JL:** Podemos fazer um teatro. **MA:** Com os bonecos todos. **Estagiária:** Está bem. Os meninos que têm bonecos vão trazer para a escola. Assim sabemos quem são as personagens da história. **JL:** As personagens são quem entra na história. Os fantoches têm que ter um nome.*

(Nota de campo nº 2/31-03-2014)

A educadora cooperante já tinha comentado, que o grupo em questão gostava muito da área da Expressão Dramática.

Para promover um processo de estudo sistemático, a educadora precisa de encontrar em conjunto com as crianças a respostas às suas questões e dúvidas, de forma a

explicitá-las e negociá-las como perguntas de partida, pois outras vão-se desenvolvendo no decorrer do processo. E assim desta situação nasceu um projeto e um momento de investigação, que partiu das crianças e que teve como ponto de partida os peluches em forma de fruta e legumes do supermercado Lidl.

Numa conversa em grande grupo foram recolhidos os peluches que o grupo possuía, ou seja, conversou-se em conjunto para saber, por exemplo, quantas cenouras havia, quais as crianças que não tinham peluches, se havia crianças que tinham mais que um, se não se importavam de emprestar às crianças que não tinham, etc. E a partir deste ponto foram trabalhadas as características dessas frutas e legumes, tendo sempre em conta as motivações das crianças: qual a cor, qual o sabor, qual o cheiro, etc.

Ainda em grande grupo conversamos sobre o que seria preciso para se fazer o teatro com os peluches conforme elas tinham sugerido.

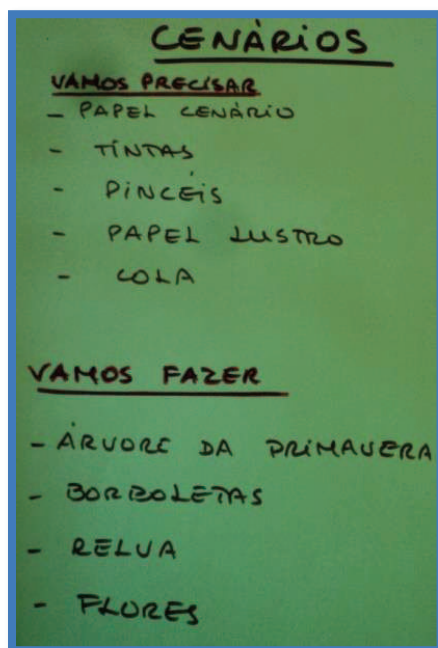


Figura 6 – Lista feita com as crianças sobre o material necessário à elaboração do Teatro de Fantoques

Assim, depois de sabermos todos os bonecos que temos e o que é necessário para a elaboração do teatro, começamos a escrever a história do “Teatro de Fantoques” (Ver Apêndice III) Tudo organizado em conjunto com as crianças e com a aprovação da educadora cooperante.

Perguntou-se quais as crianças que queriam e as que não queriam entrar no teatro e qual o peluche que queriam representar.

Depois desse levantamento e de agrupar os peluches por categorias (fruta e legumes), pedi às crianças para, em conjunto com os pais, iniciarem uma pesquisa sobre as características da fruta ou do legume que iam representar na peça de teatro.

Desta forma, cria-se o hábito de participação por parte dos pais nas atividades e projetos das crianças que toma formas diferenciadas. Os pais, tal como sugerido, fizeram essa pesquisa. Relembre-se que na Pedagogia-em-Participação desenvolve-se a colaboração sistemática com os pais, promove-se o contacto com a família e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração. Assim, o contributo dos pais foi explorado no projeto e incluído na história.

A história foi sendo adaptada à medida que ia sendo desenvolvida, como se pode ver no excerto desta nota de campo:

***MJ:** A minha avó fez anos e a minha mãe fez um bolo. **JL:** A história pode acabar com uma festa e fazíamos um bolo. **GF:** Eu quero bolo chocolate. **JL:** Eu gosto do outro. **MS:** Tenho ovos de fazer bolo.*

(Nota de campo nº 3/01-04-2014)

Para ajudar as crianças a seleccionar o bolo em questão, sugeri incluir no bolo um dos legumes da história e assim acordamos em fazer um bolo de cenoura.

De seguida, passou-se à construção do cenário pintado pelas crianças. Foram necessárias cinco semanas para criar a história, elaborar os cenários e ensaiar.

Chegando o tão desejado dia, da parte da manhã elaborou-se o Bolo de Cenoura, deixei sempre que fossem as crianças a colocar os ingredientes na tigela, apenas as orientava, começamos por raspar as cenouras, logo de seguida partiu-se os ovos. Já da parte da tarde apresentamos a peça de teatro às salas dos 3 e dos 5 anos.

O tempo de atividades e projeto foi usado pelas crianças para produções que revelaram os saberes que construíram.

Assim, a identificação dos interesses das crianças e a criação de situações educativas, que se desenvolveram em contexto, resultou numa experiência muito rica em aprendizagens para as crianças.

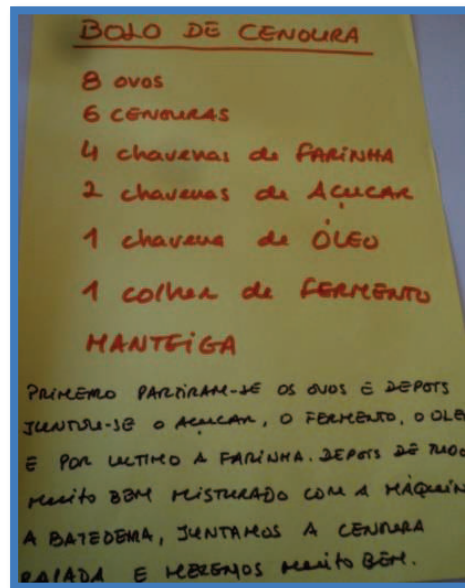


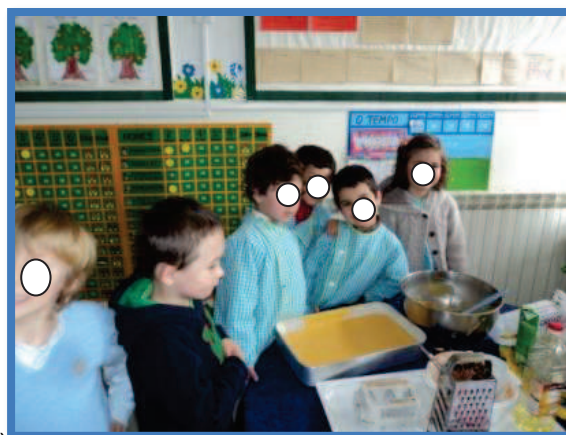
Figura 7 – Receita do Bolo de Cenoura elaborado com as crianças.



a)



b)



c)

Figura 8 a), b), c) – Elaboração do Bolo de Cenoura

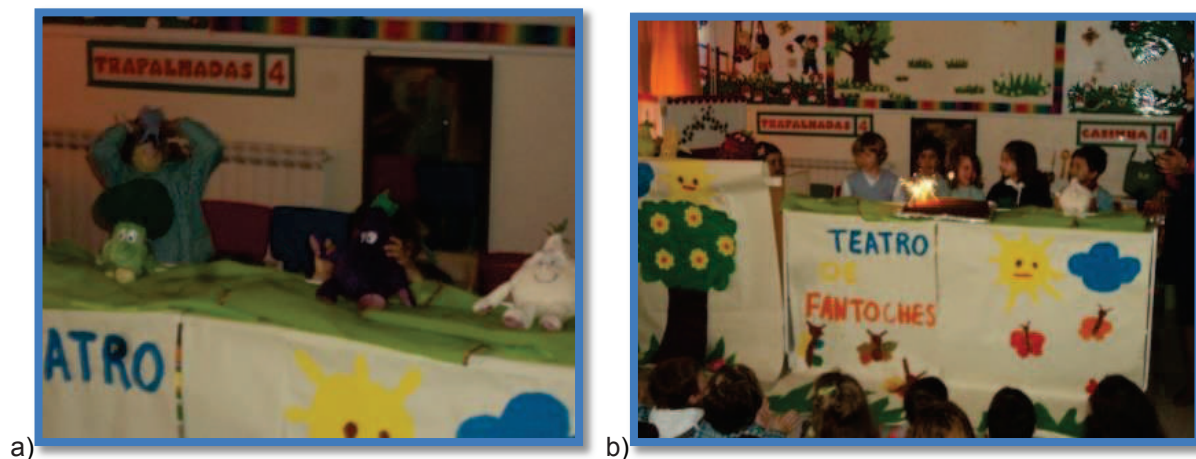


Figura 9 a), b) - Apresentação do Teatro de Fantoques

Os projetos que partem das crianças e de apreciação de algo aumentam a capacidade de investigar, de apreciar e de criticar. Na construção do Teatro de Fantoques o planejamento foi possibilitado pela interação das crianças.

Na Pedagogia-em-Participação o ato de planejar “cria um momento em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definirem as suas intenções para escutarem as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.114).

Ainda na análise desta situação, verificou-se a decisão das crianças, que é um princípio da Pedagogia-em-Participação, pois, a criança deve poder decidir e analisar as suas atitudes, algo que essa pedagogia favorece em contexto da ação (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011).

Assim, os trabalhos de projetos são um meio, um caminho, para a autonomia para a participação.

Educar é ajudar a despertar as vocações das crianças, como tal, cabe aos educadores “Proporcionar as condições para que cada um atinja o máximo das suas potencialidade e não fique privado de realizar todo o potencial de que é capaz.” (Ramiro Marques, 2001; p.18). O mais importante é que as atividades sejam importantes para o desenvolvimento das crianças. E que a motivação de ensinar também motive as crianças a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a conclusão de um trabalho pretende dar a conhecer com clareza e precisão os resultados finais da pesquisa efetuada, de uma forma clara, objetiva e concisa.

O presente estudo nasceu do interesse em tentar perceber os conhecimentos do ponto de vista científico sobre as perspetivas dos pedagogos portugueses sobre a Pedagogia-em-Participação e aprofundar as suas contribuições prático-sociais, procurando responder às questões que inicialmente se colocaram, a relembrar:

- Quais os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação para com a organização do Espaço, Tempo, Materiais e Atividades?
- Qual a função do educador na promoção do envolvimento das crianças/família na cooperação do grupo e no quotidiano da educação pré-escolar?

Respondendo à primeira questão de investigação, os eixos são baseados nas necessidades das crianças, nas suas propostas, estes não podem ser questionáveis, mas sim suscetíveis.

A definição de objetivos, a determinação de métodos e estratégias, a previsão de uma avaliação consequente são as fases enunciadas nos eixos pedagógicos. Pretende saber para onde vamos, orientar o nosso percurso de forma coerente e motivadora.

O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a sua atitude crítica.

Torna-se cada vez mais importante introduzir e fomentar nas crianças esses valores, sensibilizando-as para o respeito, disciplina e interação com os outros. Pretende-se favorecer a formação da criança, promovendo atitudes e valores que lhe permitam conhecer os seus direitos e deveres e os dos outros, formar cidadãos atentos e sensíveis à diferença, promovendo a igualdade, a partilha, o respeito por si e pelo outro.

Segundo a Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, para elaborar um projeto é necessário haver o desejo de realizar algo, ou uma intenção, ou seja, um ponto de partida e um ponto de chegada.

O ponto de partida é implementar um tema que seja pertinente para as crianças e que responda aos seus “Porquês”.

Os objetivos gerais devem encontrar-se em concordância com os eixos pedagógicos, sendo estes os seguintes:

- Despertar na criança o interesse e curiosidade em tudo aquilo que a rodeia, levando-a a questionar-se;

- Sensibilizar as crianças para uma compreensão e uma participação mais consciente na sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores;
- Desenvolver nas crianças atitudes de respeito mútuo e regras de convivência (colaboração, ajuda e cooperação), que conduzam à formação de cidadãos;
- Assimilar as normas e valores culturais, fomentando a solidariedade e evitando atitudes de domínio ou submissão;
- Adquirir uma compreensão fundamentada do ambiente global, dos problemas deles dependentes, da presença humana nesse ambiente e da responsabilidade que cabe a cada indivíduo.

Respondendo à segunda questão de investigação o educador deve ter em conta as características/necessidades das crianças do grupo. Estas devem ter acesso a novas experiências, a novas regras. Considera-se a observação um método fundamental e crucial na avaliação e deteção de problemas, nesse sentido, é essencial que exista uma constante capacidade de observação por parte do educador, que implica olhar, perceber, examinar, descobrir, analisar o grupo de crianças.

Assim, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2002, p.25).

Pretende-se saber para onde vamos, de reflexão permanente e de reformulação. A criança deverá poder escolher, manusear, experimentar, contando sempre com o apoio do educador.

Comecei por procurar refletir sobre alguns conceitos e fundamentações chave, sobre as pedagogias participativas. Procurei, também, compreender a Pedagogia-em-Participação e de que forma esta ajuda ao desenvolvimento das crianças.

Importa referir que o papel do educador na Pedagogia-em-Participação é de fomentar momentos de diálogo, escuta e de negociação, tentar que estes sejam uma constante de inter-relações entre as crianças.

As crianças devem ser sempre o centro do processo educativo e o educador deve incentivá-las a construir o seu próprio conhecimento para que participem progressivamente

O objetivo da Pedagogia-em-Participação é o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem, a partir da experiência continua e interatividade, onde a criança é vista como um ser competente “(...) que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007, p.21).

Posso constatar que se verifica claramente a riqueza da utilização da perspectiva pedagógica, da Pedagogia-em-Participação, que se constitui numa gramática da ação educativa com grande impacto transformativo, quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem, quer na avaliação da distribuição dessas oportunidades pelas crianças.

Desta forma, confirmada que está a importância da experiência prática, a investigação teve como principal objetivo contribuir para a formação de uma atitude experimental.

Assim, a Prática de Ensino Supervisionada trata-se de uma experimentação em que pude aplicar conhecimentos teóricos adquiridos e viver na prática experiências de crescimento e desenvolvimento pessoal, que me possibilitaram que venha a ser melhor profissional, tratando-se de um enriquecimento na minha formação.

Deste modo, foi uma importante etapa na minha construção pessoal e pedagógica, enquanto futura educadora, uma vez que me possibilitou observar, experimentar e refletir sobre a minha ação educativa.

Isso permitiu-me constatar a importância de proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa Pedagogia-em-Participação, valorizando a opinião das crianças, pois o educador não pode ser um mero transmissor, mas alguém que apela à participação ativa da criança de acordo com as suas necessidades e interesses, motivando-as nesse sentido.

Durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica, que se baseou na Pedagogia-em-Participação, nunca foi minha intenção ser encarada como uma mera transmissora de saberes, tentei assim romper com as pedagogias transmissivas, que em nada contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e onde a criança é vista como “(...) uma folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não poder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.99).

Em suma, posso concluir que é indispensável dar oportunidade às crianças de serem ouvidas, tomarem decisões e criarem aprendizagens significativas, tendo em conta o seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Posto isto, cabe ao educador proporcionar experiências de aprendizagem de acordo com os interesses e necessidades das crianças, com vista ao seu desenvolvimento em termos físicos, comunicativos, competências cognitivas, assim como das suas relações de interações sociais.

Ser educadora passa por saber escolher, saber decidir, ter em conta os outros e nós próprios e ter a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que cometemos, de modo a poder ultrapassá-los e aprendendo com essas situações.

A escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não à transmissão de conhecimentos, ou seja, não se pode formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado

O conhecimento deve de ser definido em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelas crianças.

Por tudo isto, cabe ao educador promover aprendizagens significativas de, modo a que a criança sinta prazer em realizar novas descobertas.

Saliento, que para a realização desta investigação tive como base o livro de Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Enumero também as dificuldades que senti por ter estagiado num sítio que não seguia a Pedagogia-em-Participação como modelo pedagógico, mas para melhor fundamentar o meu relatório realizei uma visita à exposição de final de ano letivo 20013/20014 do Centro Infantil Olivais Sul que a Fundação Aga Khan de Portugal e a Associação Criança tiveram o prazer de convidar. Nesta visita, não me foi permitido tirar fotografias mas a exposição foi muito útil.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Azevedo, A. M. L. C. (2009). Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Estudos da Criança, área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, Universidade do Minho, Braga.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma
- Direcção Geral e Valorização dos Recursos Humanos (1998). *Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Cury, A. J. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Sextante.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, Albano (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Guimarães, C. M. & Cardona, M. J. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. (2ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kamii, C. (1990). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J.M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed
- Marchão, A & Correia, R. (2010). *Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada – Total: 500 Horas*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre – Direção do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.
- Machado, E. A. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: Papelmude.
- Machado, N. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud & M. Thurler (Eds). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.137-155). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Presença.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M. Rodrigues, A. V. et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (2ª Edição). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In L. D. Oliveira-Formosinho & S. Niza (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. (3ªEd.).(pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J (2002) Um Capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (org). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp.89-108). São Paulo: Thomson Ed.
- Oliveira-Formosinho (org.). (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola vista pelas crianças*. (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª edição). Editora McGraw – Hill de Portugal.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

APÊNDICES

Apêndice I - Características das diferentes fases de desenvolvimento das crianças

“Observar cada criança e o grupo [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Segundo Piaget, o grupo de crianças da sala dos 4 anos encontra-se no Estádio Pré-operatório (2-7 anos). Este estágio, também chamado pensamento intuitivo, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

No entanto, a criança já é capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes:

- **Jogo:** Para Piaget o jogo mais importante é o jogo simbólico (só acontece neste período), onde predomina a assimilação (Ex.: é o jogo do faz de conta, as crianças "brincam aos pais", "às escolas", "aos médicos"...). O jogo de construções transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação (Ex.: Lego - a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa, no entanto, para os adultos "é tudo menos uma casa").

Inicialmente (mais ao menos aos 2 anos), a criança fala sozinha porque o seu pensamento ainda não está organizado, só com o decorrer deste período é que o começa a organizar, associando os acontecimentos com a linguagem na sua ação.

A criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo, por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disto, através do jogo também nos podemos aperceber da relação familiar da criança (ex.: Quando a criança brinca com as bonecas pode mostrar a sua falta de amor por parte da mãe através da violência com que brinca com elas).

- **Desenho:** De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

Até aos 2 anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

Aos 3 anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental depois de criar o desenho.

Mas aos 4 anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente. Projeta nos seus desenhos a realidade que ela vive, não há realismo na cor, e também não há preocupação com os tamanhos. Nesta fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis pelos adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação e não se preocupa com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação.

- **Linguagem:** A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Traduz por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva... E, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo. Isto manifesta-se através dos monólogos e dos monólogos coletivos, (ex.: quando num grupo de crianças está a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a falar sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo).

O termo egocentrismo, característica descritiva do pensamento pré-operatório, foi progressivamente sendo utilizado por Piaget, que o substitui pelo termo descentração.

A partir dos 2 anos dá-se uma enorme evolução na linguagem, a título de exemplo, uma criança de 2 anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto uma de 5 anos compreende 2000. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolvem a sua linguagem. Neste estágio a criança aprende sobretudo de forma intuitiva, isto é, realiza livres associações, fantasias e atribui significados únicos e lógicos. Se atentarmos a uma experiência muito conhecida de Piaget em que é dado a uma criança dois copos de água com igual quantidade de líquido, embora um alto e estreito e outro baixo e largo, intuitivamente a criança escolhe o copo alto, pois no seu entender este parece conter mais água.

- **Imagem e pensamento:** A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. É um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da assimilação, é artificial. Na organização do mundo a criança dá explicações pouco lógicas.

Entre os 2 e os 7 anos distinguem-se dois sub-estágios: o do pensamento intuitivo e o do pensamento pré-conceptual. O pensamento intuitivo surge a partir dos 4 anos, permitindo que a criança resolva determinados problemas, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações preceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes. No pensamento pré-conceptual domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade e que possui também as seguintes características:

- Animismo: A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente. Aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir sensivelmente dos 5 anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.
- Realismo: A realidade é construída pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo dá corpo, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto.
- Finalismo: Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo. Vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e respostas que os adultos dão às crianças.

Com o decorrer do tempo, os pais terão de ensinar à criança novos conceitos, de modo que futuramente não tenha dificuldade em aprendê-los.

- Artificialismo: É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos.

Piaget considerou a irreversibilidade uma das características mais presentes no pensamento da criança pré-operatória. Podemos dizer que as estruturas mentais neste estágio são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas.

Para concluir a abordagem a este estágio é importante referir que a criança ao contactar com o meio de forma ativa está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original.

Este estágio é fundamental, pois a criança aprende de forma rápida e flexível, inicia-se o pensamento simbólico, em que as ideias dão lugar à experiência concreta. As crianças

conseguem já partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação.

3/4 Anos:

Desenvolvimento Físico:

- Grande atividade motora; grande desejo de experimentar tudo;
- Veste-se sozinha razoavelmente bem;
- É capaz de comer sozinha com faca e garfo;
- Faz puzzles simples;
- Copia figuras geométricas simples;
- É cada vez mais independente ao nível da sua higiene; é já capaz de controlar os esfíncteres (sobretudo durante o dia);
- Desenvolvimento Intelectual;
- Compreende a maior parte do que ouve e o seu discurso é compreensível para os adultos;
- Utiliza bastante a imaginação: início dos jogos de faz-de-conta e dos jogos de papéis;
- Compreende o conceito de "dois";
- Repete sequências de três algarismos;
- Começa a ter noção das relações de causa-e-efeito;
- É bastante curiosa e inquiridora.

Desenvolvimento Social:

- É bastante sensível aos sentimentos dos que a rodeiam relativamente a si própria;
- Tem dificuldade em cooperar e partilhar;
- Preocupa-se em agradar os adultos que lhe são significativos, sendo dependente da sua aprovação e afeto;
- Começa a interessar-se mais pelos outros e a integrar-se em atividades de grupo com outras crianças.

Desenvolvimento Emocional

- Começa a desenvolver alguma independência e autoconfiança;
- Pode manifestar medo de estranhos, de animais ou do escuro;

- Começa a reconhecer os seus próprios limites, pedindo ajuda;
- Imita os adultos.

Desenvolvimento Moral

- Começa a distinguir o certo do errado;
- As opiniões dos outros acerca de si própria assumem grande importância para a criança;
- Consegue controlar-se de forma mais eficaz e é menos agressiva.

4/5 Anos

Desenvolvimento Físico

- Grande atividade motora, com maior controlo dos movimentos;
- Consegue escovar os dentes, pentear-se e vestir-se com pouca ajuda;

Desenvolvimento Intelectual

- Adquiriu já um vocabulário alargado, manifesta um grande interesse pela linguagem, falando incessantemente;
- Articula bem consoantes e vogais e constrói frases bem estruturadas;
- Exibe uma curiosidade insaciável, fazendo inúmeras perguntas;
- Compreende as diferenças entre a fantasia e a realidade;
- Começa a reconhecer padrões entre os objetos: objetos redondos, objetos macios, animais...
- Começa a compreender que os desenhos e símbolos podem representar objetos reais.

Desenvolvimento Social:

- Gosta de brincar com outras crianças; quando está em grupo, poderá ser seletiva acerca dos seus companheiros;
- Gosta de imitar as atividades dos adultos;
- Está a aprender a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro;

Desenvolvimento Emocional

- Os pesadelos são comuns nesta fase;
- Tem amigos imaginários e uma grande capacidade de fantasiar;

- Procuram frequentemente testar o poder e os limites dos outros;
- Exibem muitos comportamentos desafiantes e opositores;
- Os seus estados emocionais alcançam os extremos: por ex., é desafiante e depois bastante envergonhada;
- Tem uma confiança crescente em si própria e no mundo.

Desenvolvimento Moral:

- Tem maior consciência do certo e errado, preocupando-se maioritariamente em fazer o que está certo; pode culpar os outros pelos seus erros (dificuldade em assumir a culpa pelos seus comportamentos).

Apêndice II – Notas de Campo

Notas de Campo	
Nota de Campo n.º1	
Data: 04-03-2014	
Hora: 10h00	
Local: Sala Arco-íris	
Intervenientes: Crianças e estagiária.	
Contextualização: durante o acolhimento	
Descrição	Inferências
MC: <i>Fui ao Pingo Doce.</i> SS: <i>Fui comprar Gormitis.</i> MA: <i>À calada do meu tio.</i> FV: <i>Eu nunca faço nada.</i>	Nesta nota de campo verifica-se o interesse dos alunos a falar de como foi o fim-de-semana deles. Trata-se de uma troca de vivências e de uma partilha. FV como não saiu de casa no fim-de-semana, não conseguiu lidar com a situação e começou a chorar.

Notas de Campo

Nota de Campo n.º2

Data: 31-03-2014

Hora: 10h00

Local: Sala Arco-íris

Intervenientes: Crianças e estagiária.

Contextualização: após acolhimento

Descrição	Inferências
JL: Carla, hoje trouxe estes bonecos. ID: Eu também tenho, o morango é para dormir. MA: Eu também tenho lá em casa. Tenho dois e vou ter mais. FC: Eu tenho a cenoura. AM: Carla, eu não tenho. LM: Eu também não. JL: Podemos fazer um teatro. MA: Com os bonecos todos. Estagiária: Está bem. Os meninos que têm bonecos vão trazer para a escola. Assim sabemos quem são as personagens da história. JL: As personagens são quem entra na história. Os fantoches têm que ter um nome.	Nesta nota de campo verifica-se o interesse dos alunos nos bonecos. A satisfação manifestada pelas crianças foi notória. A partir desta situação conseguimos realizar um trabalho de grupo de partilha de conhecimento, dos materiais, e respeito da opinião do outro.

Notas de Campo

Nota de Campo n.º3

Data: 01-04-2014

Hora: 10h30m

Local: Sala Arco-íris

Intervenientes: Crianças e observadora.

Contextualização: após acolhimento

Descrição	Inferências
<i>MJ:</i> A minha avó fez anos e a minha mãe fez um bolo. <i>JL:</i> A história pode acabar com uma festa e fazíamos um bolo. <i>GF:</i> Eu quero bolo chocolate. <i>JL:</i> Eu gosto do outro. <i>MS:</i> Tenho ovos de fazer bolo.	A partir das descobertas que se iam realizando começaram a surgir novas ideias que deram origem a novas atividades consoante o interesse do grupo.

Apêndice III – Peça de Teatro elaborada e realizada pelas crianças

Era uma vez um senhor chamado Zé Bernabé, que tinha uma quinta.

O Inverno estava a chegar ao fim. E a primavera estava quase a chegar.

Todos os dias o Sr. Zé ia trabalhar. Era altura de semear os legumes na horta.

O Sr. Zé também olhava para as suas pereiras e morangueiros.

A primavera finalmente chegou. E com ela muito sol. As árvores ficaram com folhas e com flores. Os legumes da horta começaram a nascer. Os alhos foram os primeiros.

- Olá eu sou o alho! – GR (Alho)

O alho tem uma cabeça grande, que é formada por muitos bocadinhos chamados dentes de alho. O alho serve para dar sabor à comida. Tem um sabor muito forte e ninguém gosta do seu cheiro. Faz muito bem ao sangue e à nossa saúde. As avozinhas fazem um chá de alho muito bom e que faz muito bem.

- Eu também faço muito bem à saúde! – MA (Beringela)

- Quem és tu? – GR (Alho)

- Eu sou a Beringela! Sou roxa e muito bonita! – MA (Beringela)

A beringela tem muitas vitaminas. Faz muito bem ao sangue. Deixa o nosso corpo por dentro muito, muito limpo. É boa para comer. Faz comidas deliciosas. Mas não a podemos comer crua.

- Ai, Ai, Ai. Já cá estou fora que belo sol! – SS (Brócolo)

- Quem é este? – GR (Alho)

- Não me conhecem sou o Brócolo! – SS (Brócolo)

- És verde. Pareces uma árvore pequena! – MA (Beringela)

- Não sou uma árvore. Sou um legume! – SS (Brócolo)

Os brócolos têm muitas vitaminas. Fazem muito bem aos dentes e fazem os nossos ossos muito fortes. Também fazem bem à constipação e à gripe. Os brócolos comem-se cozidos.

- Esta árvore já tem frutos! – SS (Brócolo)

- São as Pêras! – MA (Beringela)

- Estão a falar de nós? – MC (Pêra)

As pêras...

Lá na quinta apareceram uns frutos amarelos, que ninguém conhecia. Quem seriam?

- Ai quem me está a pisar? – LM (Morango)

- Desculpe, desculpe! Fiz-lhe algum mal? – MS (Banana)

- Não, não! Estou bem, muito bem...Quem és tu? – LM (Morango)

- Sou a Banana! Vim de muito longe! – MS (Banana)

As bananas crescem nos países onde faz muito calor. Cá em Portugal, há bananas na Ilha da Madeira.

A árvore que dá bananas chama-se Bananeira. É uma árvore muito alta. As bananas crescem em caches e não têm sementes.

A banana faz muito bem à saúde. Dá-nos muita energia.

Sabem quem gosta muito de banana? São os macacos!

- Nós somos os morangos! Gostamos muito de sol, para ficarmos vermelhinhos! – LM (Morango)

Os morangos...

- Olhem as amigas cenouras já estão a nascer! – Margarida Almeida (Beringela)

- Fomos as últimas? – JG (Cenoura)

- São verde como tu Brócolo! – GR (Alho)

- São cor de laranja estão debaixo da terra! – LM (Morango)

A cenoura é um legume do qual comemos a raiz. Tem muitas vitaminas. Faz muito bem aos olhos e se comemos muitas ficamos com os olhos bonitos. Também faz bem à pele, ao cabelo e às unhas.

Quando nos dói o estômago devemos comer cenouras. Podemos comer cenouras, cruas, cozidas fritas ou assadas.

- Fomos as últimas a nascer! Podíamos fazer uma grande festa?! – JG (Cenoura)

E assim foram todos os legumes e frutos fazer um bolo delicioso de cenoura. E fizeram uma grande festa lá na quinta.

“A festa da chegada da Primavera” - Todos