



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA ISABEL
ARAÚJO CARVALHO
230129028

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:
CONTRIBUTOS PARA O
ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE
EDUCATIVA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
de Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Teresa Elvas de
Matos

26 de maio de 2025

ANA ISABEL
ARAÚJO CARVALHO

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:
CONTRIBUTOS PARA O
ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE
EDUCATIVA**

JÚRI

Presidente: Mestre Ana Teresa Melo Gonçalves, ESE/IPS

Orientador: Professora Especialista Maria de Teresa Elvas de Matos, ESE/IPS

Vogal: Professora Doutora Sofia Gago Silva Corrêa Figueira, ESE/IPS

26 de maio de 2025

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens educam-se juntos, com a mediação do mundo” (Freire, 1987).



“Complicar é fácil, simplificar é difícil. Para complicar basta juntar (...). Todos são capazes de complicar. Para simplificar é preciso tirar, como faz o escultor quando, a golpes de cinzel, tira do bloco de pedra todo o material que está a mais na escultura que quer fazer. Tirar quer dizer reconhecer a essência das coisas e comunicá-las com essencialidade” (Munari, 1981).



“Somos construídos pelas narrativas que nos foram feitas ao longo da nossa existência” (Fochi, 2012).



Agradecimentos

“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto” (Saramago, 1997).

A entrega e defesa deste relatório de investigação significa o culminar de uma caminhada que estava em pausa desde 2017. Tive a sorte de ter ao meu lado as melhores pessoas, aquelas que nunca me deixaram cair, aquelas por quem fiz esta caminhada, além de mim mesma.

Agradeço e dedico este trabalho aos meus queridos filhos, Alice e Luís. Vocês foram o motor que me fez andar sem pensar muito no que andava a fazer. Desculpem se vos faltei em alguma coisa, algum dia. Desculpem pelas noites em que não vos pude deitar, pelas manhãs em que não vos levei à escola, pela falta de paciência por vezes. Espero que um dia me possam ter como exemplo de força e perseverança e que tenham a certeza que vale sempre apenas lutarmos pelos nossos sonhos.

Ao Carlos, meu companheiro de vida, pai dos meus filhos e meu melhor amigo. Obrigada por teres estado sempre lá. Foi uma loucura que ultrapassamos juntos, por vezes a desesperar, sem mais nenhum apoio. Conseguimos! Sem ti não seria possível.

Correndo o risco de falsa modéstia, obrigada a mim mesma, por um dia ter ganhado coragem. Só eu sei o quanto foi difícil. Obrigada a Deus que me acompanhou nas viagens Sines-Setúbal e Setúbal-Sines. Tenho mais um sonho concretizado.

Agradeço à minha família (aos meus pais, aos meus tios e tias e às minhas primas) pela dedicação que tiveram sempre comigo, ao longo de toda a minha vida. Por terem acreditado em mim. À tia Paula e à Bé, em especial, pela educação exemplar que me deram, da qual muito me orgulho e que me fez chegar aqui hoje.

Aos meus vizinhos que são também meus amigos: Iris, Telmo, Ana e Nuno, obrigada por estarem sempre lá quando precisamos.

À minha amiga e companheira pedagógica Julieta Pincho, foste luz neste caminho que foi, por vezes, de trevas.

Obrigada à minha querida orientadora, professora especialista Maria Teresa de Matos, por me ter apoiado, por ter zelado sempre pelo meu bem-estar e por ter

sido sempre extremamente compreensiva com a minha situação. Foi uma honra ter sido orientada por si.

À Joana, a minha companheira de estágio, obrigada pelas reflexões, companheirismo e cooperação durante este processo. Somos umas guerreiras.

Obrigada a todos(as) os(as) professores(as) da Escola Superior de Educação de Setúbal com quem me cruzei. Uma escola de excelência com pessoas maravilhosas. Estou em crer que não teria encontrado tanta reciprocidade em mais nenhum sítio.

Obrigada aos(às) professores(as) Sara Araújo, Paulo Fochi, Ana Azevedo e Júlia Oliveira-Formosinho pela inspiração.

Por fim, mas não menos importante, dedico este trabalho às crianças que estiveram comigo nesta investigação e na procura deste caminho. Às suas famílias, sempre tão acolhedoras. Ficarão para sempre na minha memória emocional.

A todos o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O presente projeto de investigação, intitulado “A importância da Documentação Pedagógica na Educação de Infância”, tem como finalidade compreender de que forma é encarada a documentação pedagógica, em contexto de educação de infância, e de que forma pode ser potenciado na prática educativa, por forma a aproximar e integrar a comunidade nas instituições de infância.

Pretende, desde forma, definir o que é a documentação pedagógica, há luz de algumas conceções pedagógicas participativas. No fundo, a intenção é de revelar a importância da documentação pedagógica no quotidiano pedagógico da primeira infância, enquanto se evidencia os seus contributos para da comunidade educativa. Para isso, serão mobilizados os documentos oficiais orientadores das práticas educativas da educação de infância, as Orientações Pedagógicas para a Creche, de 2024, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016.

Posto isto, a finalidade deste projeto de investigação é responder à questão de investigação-ação “De que forma a documentação pedagógica pode promover a comunicação e o envolvimento da comunidade educativa no quotidiano da educação de infância?”, recorrendo à metodologia de investigação qualitativa, cumprindo os princípios da investigação-ação, sendo que as intervenções foram realizadas somente em contexto de educação pré-escolar, uma vez que o estágio em creche foi realizado noutra instituição de ensino superior.

No que concerne aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, foi utilizada uma forma de observação participante, recorrendo a notas de campo, registos fotográficos, análise documental, entrevista semiestruturada à educadora cooperante e à análise de conteúdo. As intervenções apresentadas aconteceram em contexto pré-escolar e foram planificadas tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Este projeto de investigação permitiu o aprofundamento de conhecimentos no âmbito da documentação pedagógica, bem como lançar algumas estratégias que podem ajudar a estreitar relações e a potenciar a comunicação entre as instituições e a comunidade educativa, problemática esta levantada no contexto de estágio, mas também transversal a muitos outros contextos.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Documentação Pedagógica; Envolvimento; Comunicação; Comunidade educativa.

Abstract

The present research project, entitled “The importance of Pedagogical Documentation in Early Childhood Education”, aims to understand how pedagogical documentation is seen, in a context of early childhood education, and how it can be enhanced in educational practice, in order to bring the community closer together and integrate it in childhood institutions.

It aims, therefore, to define what pedagogical documentation is, in the light of some participatory pedagogical conceptions. Basically, the intention is to reveal the importance of pedagogical documentation in the daily pedagogical life of early childhood, while highlighting its contributions to the educational community. To this end, official documents guiding educational practices in early childhood education, OPCs and OCEPEs will be mobilized.

That said, the purpose of this research project is to answer the action research question “How can pedagogical documentation promote communication and involvement of the educational community in the daily life of early childhood education?”, using qualitative research methodology, complying with the principles of action research, and the interventions were carried out only in the context of early childhood education, since the daycare internship was carried out in another higher education institution.

Regarding information collection and processing procedures, a form of participant observation was used, using field notes, photographic records, document analysis, semi-structured interviews with the cooperating educator and content analysis. The interventions presented took place in a preschool context and were planned taking into account the interests and needs of the group of children.

This research project allowed for the deepening of knowledge within the scope of pedagogical documentation, as well as launching some strategies that can help to strengthen relationships and enhance communication between institutions and the educational community, a problem raised in the internship context, but also transversal to many other contexts.

Keywords: Pedagogical Documentation, Involvement; Communication; educational community

Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Introdução 1

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência 4

1. Documentação Pedagógica na educação de Infância: Conceitos e Perspetivas 5

2. Estratégias de organização da documentação pedagógica : as paredes, os portefólios e os meios digitais 11

3. A voz das crianças na documentação pedagógica..... 16

4. O papel do(a) educador(a) de infância na documentação pedagógica 18

Capítulo II – Metodologia de Investigação 22

1. Investigação Qualitativa 22

2. Investigação-Ação 23

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação 25

3.1 Observação Participante 27

3.2 Notas de campo 28

3.3 Registos Multimédia 29

3.4 Análise documental 30

3.5 Entrevista..... 31

3.6 Análise de conteúdo 32

3.7 A ética na investigação com crianças 33

Capítulo III – Descrição do Contexto de Educativo e descrição e interpretação das intervenções 35

1. Contexto do jardim de infância - Instituição A 36

1.1 Caracterização da Instituição – Infraestruturas 36

1.2 Equipa pedagógica 37

1.3 Grupo de crianças 38

1.4 Quotidiano pedagógico 39

1.4.1 Rotina 40

1.4.2 Espaço e Materiais	42
2. Descrição, interpretação e análise das Intervenções	43
2.1 Intervenção A – Documentação Pedagógica produzida na proposta “Colos de Amor”	44
2.2 Intervenção B – Documentação Pedagógica sobre a comemoração dos 50 anos do 25 de abril	46
2.3 Intervenção C – Documentação Pedagógica produzida na proposta do “Dia da criança”	51
3. Contributos para potenciar a comunicação (padlet e sacola do conhecimento).....	54
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	59
Apêndices.....	64
Apêndice A – Guião de Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante.....	64
Apêndice B – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante.....	68
Apêndice C – Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada educadora cooperante	77
Apêndice D – Rotina da sala de jardim de infância da Instituição A	80
Apêndice E – Planificações das intervenções selecionadas	81
Apêndice F – Organização do ambiente educativo (espaço e materiais).....	90

Índice de Figuras

Figura 1 - Agenda Semanal das crianças e da comunidade educativa	41
Figura 2 - Momentos de brincadeira entre crianças e famílias	45
Figura 3 - Almoço de famílias e momentos de cumplicidade	46
Figura 4 - Documentação Pedagógica organizada para a comunidade educativa....	49
Figura 5 - Documentação Pedagógica sustentada pelo modelo MEM.....	49
Figura 6 - Registo fotográfico da reunião com os idosos - relatos da vida antes do 25 de abril de 1974.....	51
Figura 7 - Enquadramento da proposta através da leitura do livro de Luísa Ducla Soares	52

Figura 8 - Processo de registo das crianças sobre os direitos fundamentais.....	52
Figura 9 - Registos das famílias sobre os Direitos das Crianças	53
Figura 10 - Almoço e brincadeira livre no espaço exterior (relva)	54
Figura 11 - Organização (meses) do Padlet da sala da Instituição A.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização dos momentos de estágio	35
Tabela 2 - Plano Anual de Atividades da Instituição A (abril)	47

Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

Introdução

O projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de “Estágios em Educação de Infância II e III”, integrado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

O processo de investigação-ação foi desenvolvido num único contexto educativo, no caso, educação pré-escolar, tendo em conta que o estágio em contexto creche foi realizado em outra instituição de ensino superior. O contexto educativo onde foi feito o estágio revelou-se impactante para a minha formação, enquanto futura educadora de infância. Foi um espaço onde encontrei receptividade, onde aprofundi a questão de investigação-ação, onde nada me foi negado, desde consulta de documentação, intervenções pedagógicas e questões reflexivas. Neste percurso, procurei sempre acolher e respeitar as crianças, tendo em conta as suas especificidades, interesses e/ou necessidades. Considero que o meu tema de investigação é, de certa forma, inovador, não sendo um tema recorrente no que se refere a Projetos de Investigação em Mestrado.

Assim sendo, o tema deste relatório de investigação é a **Documentação Pedagógica na educação de infância**, mais especificamente, de que forma é que a documentação pedagógica pode potenciar a comunicação e o envolvimento da comunidade educativa na educação de infância. Este projeto de investigação pretende dar resposta à seguinte questão de investigação **“De que forma é que a documentação pedagógica pode promover a comunicação e o envolvimento da comunidade educativa na educação de infância?”**.

Torna-se necessário definir o conceito de documentação pedagógica e diferenciá-lo, claramente, de outros conceitos relacionados com estas palavras, mas sem o significado pedagógico que lhe é atribuído. Assim, Formosinho & Peeters (2019, p.11) defendem que a documentação pedagógica dos dias de hoje “reconceptualiza a relação entre crianças e educadores, entre ensino e aprendizagem”. O conceito é original da pedagogia desenvolvida por Loris Malaguzzi, ao criar a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Segundo Malaguzzi, a documentação pedagógica é uma estratégia para tornar visível o processo de

aprendizagem das crianças, a postura pedagógica do adulto, sendo suscetível a interpretações e reflexões por parte dos envolvidos, das famílias e da comunidade (Edwards et al., 2016).

A documentação pedagógica está presente em todas as pedagogias socio-construtivistas, uma vez que expressa a democracia vivida dentro da sala de atividades. Também no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna a documentação pedagógica é fortemente utilizada, através dos instrumentos de pilotagem, muitos deles usados diariamente, que potenciam o envolvimento e a comunicação, com e para a comunidade educativa.

Quanto aos documentos reguladores do currículo, como são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), a documentação pedagógica surge numa triangulação entre a observação e o registo, contribuindo também para o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação entre as partes. Assim, entende-se a documentação pedagógica como o centro de toda a práxis, que se constrói através de uma observação atenta e participante, originando registos que servem a reflexão e o planeamento da ação, que, por sua vez, contribuem para a avaliação da criança e do grupo, dando origem a material físico variado, como forma de divulgar as vivências quotidianas das crianças à comunidade educativa (Silva et al., 2016).

Apesar do meu projeto de investigação não incluir o estágio em creche, irei integrar a perspetiva de documentação pedagógica para a creche, uma vez que se prevê um caminho cada vez mais idêntico e articulado entre os dois contextos, isto é a Educação de Infância. Segundo Marque et al. (2024, p.36), há uma “interdependência entre os ciclos da observação, escuta, registo e documentação e os ciclos de planificação, ação e avaliação”. Posto isto, quer as OCEPE, quer as OPC, defendem esta articulação estruturada, embora em creche a escuta da criança vá além de ouvir o que a criança tem para dizer, relacionando-se com o processo de observação e dos sinais de bem-estar e envolvimento no quotidiano pedagógico.

No decorrer do estágio em educação pré-escolar, foi interessante dialogar e refletir com a educadora cooperante sobre que formas poderíamos usar para potenciar a documentação pedagógica para envolver e comunicar com a comunidade educativa. A educadora cooperante já documentava bastante, uma vez que utiliza o modelo MEM, contudo, ela deparava-se com a problemática de estar a ser difícil

envolver as famílias no cotidiano pedagógico. Esta questão foi tema de diversas reflexões, questionamentos que motivaram a realizar pesquisas de obras e autores de referência.

O presente relatório está estruturado em três capítulos: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia de investigação; (iii) caracterização do contexto, e descrição e interpretação das intervenções.

O primeiro capítulo é relativo ao quadro teórico de referência do tema de investigação, onde apresento os principais conceitos, sendo eles a documentação pedagógica na educação de infância, as estratégias de organização da documentação pedagógica, a documentação, a voz das crianças na documentação pedagógica e o papel do/a educador/a de infância na documentação pedagógica. Todas estas dimensões, serão sustentadas com as perspectivas de diversos autores de referência e documentos orientadores/reguladores do currículo da educação de infância.

No segundo capítulo, é apresentada a estratégia de investigação utilizada para este trabalho, sendo ela a investigação qualitativa e a metodologia de investigação-ação, enfatizando as preocupações éticas evidentes num tipo de investigação com crianças pequenas em contextos educativos. Neste capítulo estão presentes as técnicas de recolha e tratamento de informação necessária à investigação realizada.

No terceiro capítulo, apresento a caracterização do contexto educativo no qual desenvolvi a investigação, evidencio as propostas de intervenção que realizei, acompanhadas da minha reflexão sobre as mesmas, articulando, uma vez mais, com autores de referência e com a voz da educadora cooperante.

De seguida, apresento as considerações finais, que resultaram de uma reflexão alargada e retrospectiva de todo o processo de estágio e de investigação-ação que realizei em contexto educativo, procurando responder ou dando pistas de resposta para a minha questão de investigação-ação, pois cada realidade é única e não há uma só resposta correta ou uma estratégia infalível de documentação pedagógica.

Finalmente, apresento as referências bibliográficas dos autores de referência que utilizei, bem como apêndices com documentos que fizeram parte do processo de investigação.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

A documentação pedagógica é um conceito utilizado na educação de infância, mas que tem várias definições e entendimentos. Neste projeto de investigação o foco será em definições relacionadas com pedagogias participativas, nomeadamente, na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, uma vez que foi lá que nasceu o conceito pedagógico referido. Isto não implica que se mobilizem outros autores.

A documentação pedagógica pode ser entendida como uma forma/processo de tornar visíveis os processos e as práticas do grupo de crianças, através da sua própria aprendizagem, e dos trabalhos de projeto que desenvolvem. Esses processos estão sujeitos a reflexões, diálogos, interpretações e críticas dos envolvidos e da comunidade educativa. (Moss, 2019). Além disso, Gandini & Goldabher (...) defendem que

a documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos.

Neste primeiro capítulo pretende-se dar especial ênfase às referências teóricas sobre o estudo, no caso, a documentação pedagógica na educação de infância. O projeto de investigação centra-se, exclusivamente, na valência de jardim de infância, uma vez que foi o único estágio que fiz na ESE do IPS. Contudo, serão feitas referências à creche, através das orientações pedagógicas para a creche, de 2024.

Segundo o documento orientador da prática educativa e da gestão do currículo da educação pré-escolar (OCEPE) torna-se necessário distinguir o processo de documentar do conceito de documentação pedagógica. Documentar é a “recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa”, enquanto documentação pedagógica é definida como a

organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa (Silva et al., 2016, p.106).

Apesar destas definições serem claras e objetivas, podem ser complementadas com outras visões mais aprofundadas, uma vez que a documentação pedagógica não é apenas “uma descrição objetiva da realidade mas sim o resultado de uma escolha (...)” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.32).

Posto isto, este capítulo organiza-se em quatro pontos fundamentais, sendo o primeiro sobre referenciais teóricos e autores de referência; o segundo sobre as estratégias utilizadas para organizar a documentação do quotidiano pedagógico; o terceiro sobre a voz da criança na documentação pedagógica e, por fim, o quarto sobre o papel do/a educador/a de infância neste processo de documentar as vivências das crianças. Todas estas dimensões estão relacionadas e são interdependentes. Assim,

a documentação pedagógica pode ser vista como um meio autêntico para concretizar e trazer à luz a experiência de educação (*Erlebnis*) vivida, característica dos centros de educação de infância, e que envolve todos os atores desse centro: crianças, professores, famílias, instituições e comunidade local (Biffi, 2023, p.84).

1. Documentação Pedagógica na educação de Infância: Conceitos e Perspetivas

A documentação pedagógica no jardim de infância é uma prática democrática essencial para divulgar e monitorizar o processo de aprendizagem das crianças. No fundo, é o grande barómetro das pedagogias participativas, estando no centro da práxis:

transversal a todas estas abordagens está o reconhecimento que a documentação pedagógica pode desempenhar um papel central na recolha e preservação das memórias de toda a comunidade educativa (professores, crianças, pais, comunidade local) o que, por sua vez, pode alimentar o pensamento e a reflexão e proporcionar uma base para a avaliação (Formosinho & Peeters, 2023, p.83).

Assim, pode-se afirmar que todas as abordagens pedagógicas participativas incluem uma prática de documentação pedagógica, adaptada ao modelo curricular de referência e adequado ao grupo de crianças.

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), por exemplo, a documentação pedagógica reside, essencialmente, nos instrumentos de pilotagem utilizados no quotidiano pedagógico, sendo que “o conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (...)” (Folque, 2012, p.55). Os instrumentos de pilotagem utilizados no modelo MEM são o *mapa de presenças*, o *mapa de atividades* (planear e registar), *os inventários* (fixados nas áreas da sala), o *diário de grupo* (registo de incidentes, desejos, conflitos, etc), *mapa das regras da vida* (regras acordadas para a regulação do grupo), *quadro das tarefas* (atribuir responsabilidades às crianças) (Folque, 2012). Estes instrumentos não aparecem todos ao mesmo tempo e não são todos “obrigatórios”, fazem sim parte da regulação dos grupos heterogêneos e pretendem dar voz às crianças e documentar o seu quotidiano.

Há, também educadores(as) que usam uma prática de documentação criada e definida por Freinet: o jornal escolar. O jornal escolar, definido por Freinet, é “uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica de Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e correspondentes” (Freinet, 1974, p.19). Este instrumento foi idealizado para o 1º ciclo do ensino básico, ou seja, estes *textos livres* são realizados pelas crianças, tendo em conta os seus interesses. Na educação de infância, o jornal pode ser feito através do registo (escrito e fotográfico) das propostas e projetos do grupo de crianças, fazendo-o chegar às famílias e comunidade educativa, como forma de divulgar as vivências mais significativas do quotidiano pedagógico daquele grupo de crianças. Os projetos

são um conceito vivenciado na educação de infância porque as “atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.33). Assim, torna-se importante documentar o resultado do projeto, mas torna-se fundamental e urgente documentar o processo da criança, o seu caminho na satisfação da sua curiosidade. Para isso “os detalhes, mesmo ínfimos, não devem ser ignorados, porque só através destes são possíveis os grandes projetos” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.15).

Na pedagogia-em-participação, também são usados instrumentos de regulação do quotidiano pedagógico, adaptados e adequados ao grupo de crianças. Este modelo pedagógico entende a documentação pedagógica como um processo descritivo, interpretativo, narrativo e experiencial, feito de forma colaborativa e reflexiva – com a criança e com a família (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Assim, “a documentação pedagógica não é apenas um processo central para a meta-aprendizagem das crianças e dos seus profissionais, é também um processo central para a meta-aprendizagem dos formadores desses profissionais (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.117). Além de ter um propósito em si mesma, a documentação pedagógica serve também para monitorizar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento de propostas e projetos, bem como das aprendizagens das crianças.

Outra abordagem pedagógica incontornável nesta temática é Reggio Emilia, uma vez que foi com Loris Malaguzzi que nasceu e se desenvolveu o conceito de documentação pedagógica na primeira infância. Com este autor, a primeira abordagem e conceptualização do conceito foi de base política, isto é, foi uma afirmação democrática, equitativa e respeitosa de educar a criança. Desta forma, Malaguzzi sonhava que todos os(as) educadores(as) de infância pudessem concretizar “que o professor e a criança podem ser ambos vistos como aprendiz e pesquisador”, numa ideia revolucionária para a época (Dahlberg, 2012, p.231). Esta abordagem/modelo pedagógico é conhecido como “a pedagogia da escuta”, sendo que esta nomenclatura evidencia a forma como os adultos procuram estratégias para apoiar as crianças a resignificar aquilo que fazem/vivem, nomeadamente, através do questionamento intencional e reflexivo. Foi necessário definir documentação pedagógica como referência a “qualquer registro de desempenho (*performance*) que contenha detalhes suficientes para ajudar os outros a compreenderem o

comportamento registrado” (Rinaldi, 2012, p.251). Nasce, assim, o conceito de documentação pedagógica, baseado na escuta ativa da criança. Através deste conceito, começou-se a tentar fazer dialogar os registos de observação escritos (a voz da criança), com as fotografias da criança em ação, nomeadamente pelas mini-histórias, através dos painéis, das paredes da sala e dos portefólios.

A prática da documentação pedagógica envolve e depende do registo sistemático das experiências, projetos e vivências mais significativas das crianças, por forma a dar a conhecer à comunidade educativa os processos pelos quais as crianças passam durante o processo de aprendizagem. “Malaguzzi experimentou um modo de comunicar os projetos das crianças por meio de exposições dos desenhos (...) para chamar a atenção da comunidade para que percebessem o valor da escola na formação das crianças” (Fochi, 2019, p.122). Esta forma de fazer pedagogia dignifica a primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe valor intrínseco.

A documentação pedagógica tem em si diferentes objetivos que devem estar claros na ação do/a educador/a e da equipa pedagógica. Alguns destes objetivos são: tornar visíveis as aprendizagens das crianças, contribuir para a reflexão dos(as) educadores(as) de infância e respetiva equipa pedagógica, motivar o envolvimento das famílias e instigar a valorização da expressão da criança. No processo de registo podem ser utilizadas diversas ferramentas como fotografias e vídeos, registos escritos pela equipa pedagógica (através da observação participante das crianças), portefólios e as paredes ou murais/painéis. Posto isto,

(...) a documentação pedagógica pode desempenhar um papel central na recolha e preservação das memórias de toda a comunidade educativa (professores, crianças, pais, comunidade local) o que, por sua vez, pode alimentar o pensamento a reflexão e proporcionar uma base para a avaliação. E, muito importante, comunicar e produzir uma *cultura da infância* (Biffi, 2023, p.83).

Loris Malaguzzi, encara, assim, a documentação pedagógica como um instrumento de reflexão, avaliação e construção de conhecimento de todos os envolvidos. “A documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. Ela incorpora os valores de subjetividade – de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra” (Dahlberg, 2012, p.229). Segundo o mesmo autor, a

documentação pedagógica é “uma atitude específica sobre a vida”, envolvendo dimensões éticas e políticas que não podem nem devem ser recusadas/evitadas pelo/a educador/a e equipa educativa.

Para documentar é necessário acompanhar o processo e não apenas colecionar os produtos das crianças que depois serão expostos sem o claro registo da intencionalidade pedagógica. Para documentar pedagogicamente é preciso acompanhar o andamento das experiências de aprendizagem para compreender e fazer compreender aos outros o processo cognitivo e experiencial da criança. Assim, podemos destacar três importantes funções da documentação pedagógica: proporciona às crianças uma memória da sua aprendizagem experiencial; promover no/a educador/a a capacidade reflexiva sobre a sua prática pedagógica – envolvendo a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância; divulgar informação à comunidade educativa sobre o quotidiano pedagógico das crianças, com objetivo de provocar reações (Lino, 2013).

Um conceito importante é o de Comunidade Educativa, uma vez que quando se documenta não é só a pensar nas famílias, mas sim num sentido mais abrangente. O/A educador/a “deve conhecer os recursos e serviços da comunidade para poder apoiar as famílias a beneficiar dos mesmos” (Marques, 2024, p.92). A comunidade educativa é um conjunto de pessoas e instituições que se envolvem no processo de aprendizagem das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, integral e holístico.

O trabalho com as famílias e a comunidade é uma parte importante da ação educativa que beneficia todos: as crianças que veem os mundos da creche e da família interligados e em maior sintonia e colaboração; as famílias que se sentem ouvidas e acompanhadas na tarefa desafiante de educar uma criança; ao profissionais que conhecem melhor as famílias e as crianças podendo assim ajustar a sua ação educativa a cada uma das crianças e ao grupo, beneficiando também de uma rede de apoio com quem partilham as necessidades e os desafios do quotidiano educativo (Marques, 2024, p.93).

A comunidade educativa pode incluir: educadores/as, coordenadores, diretores, funcionários, famílias, comunidade local e sociedade em geral. Assim, este conceito ganha também uma dimensão política, para além da social, uma vez que o profissional de educação pode incluir nas suas práticas empresas, comercio local,

entre outros, sendo que estes passam a fazer parte do cotidiano pedagógico e a participar da ação educativa.

A construção de uma comunidade educativa forte e coesa depende dos níveis de envolvimento, colaboração e participação de todos os intervenientes referidos, com um objetivo comum: formar cidadãos críticos e ativos, que tenham voz e que se saibam posicionar tendo em conta a diversidade que é o mundo atual.

A função do jardim de infância e da escola em geral é fundamental na promoção de processos de equidade e justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada e a um trajeto escolar bem-sucedido. Neste sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo (Mata & Pedro, 2021, p.11).

Claro que, o papel mais preponderante e fulcral para o(a) educador(a), pelo menos em primeira instância, é o de envolver a família, que pode e deve ser potenciado através da documentação pedagógica, quer em creche quer em jardim de infância. Podemos afirmar que “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (Mata & Pedro, 2021, p.6). É através das reações das famílias que as crianças, numa fase de adaptação, vão, progressivamente, confiando no contexto educativo onde se vão inserir, até alcançar um sentimento de pertença.

A documentação pedagógica não se pode isolar de entre outros processos pedagógicos, como é a escuta ativa das crianças, a observação da equipa pedagógica, o planeamento e a avaliação. A observação deve ser feita de forma sistemática e, quando possível, com recurso a instrumentos mais ou menos estruturados, que permitam ao/à educador/a olhar a criança de forma intencional e direcionada. Contudo, é importante não esquecer que a observação pode ser subjetiva, daí a importância de ser realizada pela equipa educativa, por forma a existirem momentos de confrontação entre profissionais, cruzando diferentes olhares e, provavelmente, enriquecendo o processo e fazendo mais justiça à ação da criança. Isto é particularmente importante nas crianças que não comunicam de forma verbal. Assim,

a observação precisa, portanto, de ser compreendida como um ato de respeito por quem está a ser observado, que não é um objeto, não é uma coisa, mas uma criança. Uma criança que sente, pensa e age atribuindo sentido ao mundo. Uma criança que tem uma história e que não pode ser reduzida a um mero fragmento da nossa observação (Azevedo, 2009, p.189).

A imagem de criança, em pedagogia, não se constrói “apenas” com base nos referentes teóricos e nos modelos curriculares, mas também na prática, partindo da observação que descreve o *saber fazer* da criança, que permite o conhecimento individual e de grupo, que abre janelas às necessidades e interesses da criança e do grupo que, por sua vez, permite a planificação partilhada, e que origina documentação pedagógica para revelar tudo isto. Assim, podemos dizer que uma documentação baseada na observação e na escuta sistemática de cada criança e do grupo também facilita o diálogo entre a equipa educativa e os pais/famílias sobre os progressos das crianças, os seus interesses, as suas motivações, os seus sentimentos e saberes e as suas preferências (Azevedo, 2019, p.11).

Este conceito de documentação pedagógica é transversal a qualquer modelo curricular para a educação de infância, estando presente nos referenciais teóricos do ministério da educação, sendo que cada educador(a) deverá refletir sobre qual a abordagem/modelo que mais se adequa a si e ao grupo de crianças, tendo em conta que não há apenas uma forma de o fazer, e que esta pode/deve mudar consoante o grupo de crianças. Em suma, é a documentação pedagógica que “permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a sua prática educativa” (Cardona et al., 2021, p.84).

2. Estratégias de organização da documentação pedagógica : as paredes, os portefólios e os meios digitais

Para além da importância de documentar pedagogicamente, é necessário pensar numa estrutura organizativa dos diferentes documentos

recolhidos/produzidos, atribuindo-lhes sentido. Assim, Cardona (2021, p.93) evidencia que

é necessário utilizar diversos meios para articular e sintetizar as informações provenientes de diferentes documentos, porquanto a sua organização permite que os intervenientes (crianças, educadores/as, pais) possam tomar consciência do percurso realizado e dos progressos das crianças.

A documentação pedagógica é, como já definido anteriormente, uma ferramenta essencial das pedagogias participativas para revelar o quotidiano pedagógico das crianças e da equipa pedagógica. Isto significa que “(...) através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que desenvolveram em busca de significado sobre si e sobre o mundo” (Gomes, 2021, p.136).

Para efetivamente se conseguir divulgar a aprendizagem da criança, é necessário encontrar estratégias eficazes e que cheguem à comunidade educativa, que promovam a valorização e o reconhecimento da educação de infância, contribuindo para a reflexão, planeamento e avaliação. O/A educador/a de infância deve conceber estas estratégias “imaginando uma espécie de percurso virtual num serviço para a infância, identificam-se algumas zonas de paragem e de documentação que, conforme a sua disposição e colocação nos espaços, providenciam presenças, experiências, relatos, imagens e diferentes fragmentos narrativos” (Malavazi & Zoccatelli, 2013, p.81). Portanto, o profissional de infância deve ter em conta não só o tipo de estratégia que mais se adequa ao grupo de crianças com quem trabalha, como também situar na sua imagética os locais onde irá expor essa documentação pedagógica selecionada.

Como já foi referido, a observação sistemática, intencional e estruturada é a base que acompanha todo este processo, sendo que o/a educador/a deve definir objetivos claros e registar, essencialmente, os detalhes/pormenores, os diálogos e a comunicação não-verbal das crianças em ação. Portanto,

a observação sistemática torna-se uma ferramenta central na ação dos/as educadores/as e professores/as ao focar-se em tarefas reais e que fazem sentido em cada contexto, garantindo que a observação feita estará relacionada com o que a criança gosta de fazer e lhe faz sentido (Gomes, 2021, p.171).

Ao dirigir a atenção para os interesses das crianças, o(a) educador(a) de infância está a desenvolver aquilo que pode ser o início da documentação pedagógica, registando a voz da criança. Neste sentido, o/a educador/a pode organizar a informação recolhida em diários pedagógicos (relatos semanais ou diários do quotidiano), ou transformá-la em narrativas de aprendizagem para posterior divulgação – em painéis, paredes da sala ou através de meios digitais que cheguem às famílias.

Alguns dos registos obtidos e posteriormente selecionados em colaboração com a criança e equipa educativa, podem integrar os portefólios (individuais ou de grupo). Os portefólios são uma estratégia muito utilizada pelos/as educadores/as de infância, por norma de forma individual, em formato de papel ou digital. Quanto ao portefólio individual, “é construído ao longo do ano e manifesta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. As produções, as fotografias e os textos para o portefólio são escolhidos pela criança, pelo educador e pelas famílias” (Anastácio & Oliveira, 2024, p.56). Os portefólios de grupo são menos utilizados pelos(as) profissionais da infância, contudo são muito valorizados pelas crianças, uma vez que guardam memórias de brincadeiras, propostas e projetos do grupo de crianças, ficando na sala para construção e revisitação, nomeadamente e habitualmente, na área da biblioteca/mediateca. Contudo, muitos(as) educadores(as) usam o conceito de portefólio, mas não o aplicam, transformando-o num dossiê cumulativo das produções das crianças, muitas vezes sem evidenciar intencionalidade pedagógica e sem mobilizar os referenciais curriculares nacionais. Assim, podemos afirmar que esta forma de guardar produções de trabalhos não é documentação pedagógica, nem este formato é um portefólio. Neste sentido, devemos pensar o portefólio não só como um livro da vida da criança no quotidiano pedagógico, mas também como um importante instrumento que contribui para a avaliação dos progressos de cada criança. Assim sendo, “a consulta da documentação da aprendizagem das crianças organizada em *portfólios* é um dos momentos mais importantes do processo de avaliação das aprendizagens das crianças”. É este momento que revela uma prática baseada na “crença na competência da criança para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social” (Azevedo, 2019, p.182).

O portefólio surge como um elemento integrador, como uma ponte entre a vida da criança em casa e na escola, podendo haver lugar para a voz das famílias neste

documento. Quando o(a) educador(a) opta por usar o portfólio, essa decisão deve chegar às famílias, por forma a incentivar o seu envolvimento neste processo e que pode ser consultado com uma periodicidade a definir.

Muitos/as educadores/as de infância recorrem ao registo fotográfico e videográfico das crianças em ação. O uso de imagens e/ou vídeos permite ao/à educador/a captar expressões, interações e momentos importantes do quotidiano pedagógico, de forma intencional e reflexiva. Neste tipo de registo, devemos ter em conta que, para fotografar as crianças e a relação entre elas, bem como o que estão a fazer, é necessário e imperioso ter uma atenção inalienável, bem como uma abertura ao inesperado. Fotografar crianças em ação requer conhecimento não apenas sobre elas, mas também sobre a linguagem da fotográfica, capturando, destacando e dando expressividade aos acontecimentos que se quer descrever. (Reggio Children, 2021).

É importante usar estas ferramentas (fotografias e vídeos) de forma ponderada e intencional, registando atividades espontâneas da criança e como forma de acompanhar o processo e a evolução dos projetos em curso, sempre com o objetivo de complementar com os registos de observação. Só então se pode considerar a produção de documentação pedagógica, com objetivo de divulgar à comunidade educativa, por meio de murais, plataformas educativas, meios digitais (blog, newsletter, jornais escolares) paredes da instituição, flyers em papel, entre outros. A documentação de parede é muito utilizada pelos(as) educadores(as) de infância, uma vez que consegue chegar a vários públicos, integrando, de alguma forma, a comunidade educativa e fazendo-a dialogar entre si. Malavasi & Zoccatelli (2013, p.94) definem documentação de parede como

painéis que são colocados dentro das salas, nas oficinas, nos laboratórios e até nos espaços comuns, em todas as situações em que se pretende fixar alguns aspetos importantes da vida do serviço (projetos, espaços, relações, etc) narrando-os e interpretando-os com maior qualidade (comentários do adulto, reflexões, palavras-chave, citações e aforismos, etc) e quantidade (fotografias de grandes dimensões ou sequências).

Apesar de existirem todos os meios de documentação pedagógica já referidos, cabe ao/à educador/a conhecer a sua realidade e adequar as estratégias que considera serem as mais viáveis para o seu contexto. Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, é defendido que “a documentação do envolvimento dos pais pode

ser organizada e espalhada de muitas outras formas, como informativos, mensagens telefônicas, folhetins, vídeos, *websites* ou uma página no Facebook. A documentação deve se adequar à população a quem ela é dirigida” (Forman & Fyfe, 2012, p.264).

Há uma dimensão importante que precisa ser considerada: a estética. Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a dimensão estética ganha uma importância fundamentalmente ligada ao conceito de ateliê. Quando a estética é considerada pelo/a educador/a a documentação pedagógica torna-se uma inspiração para quem faz e para quem vê. A dimensão estética surge como um reforço do respeito que os adultos têm pelas crianças e pelos seus processos de aprendizagem experiencial. Assim, para o profissional da infância é preciso refletir sobre o qual/quanto reconhecimento se dá à estética, incidindo não só nos produtos finais, mas nas modalidades do saber fazer experiencial, por isso, na aprendizagem de todos os envolvidos pedagogicamente num determinado contexto educativo (Vecchi, 2017). O pensar sobre a estética da documentação pedagógica implica clareza na organização da informação, bem como na complementaridade dessa informação com os registos fotográficos e produções físicas, tudo isto fazendo-se acompanhar da perspectiva poética e reflexiva do adulto, também ele/a em ação.

A documentação pedagógica serve a reflexão individual e colaborativa, incentivando momentos de diálogo entre crianças e educadores sobre o que aconteceu e como aconteceu, promovendo o pensamento crítico da criança e permitindo-lhe criar uma memória que viverá para sempre através dos registos escolhidos. A documentação pedagógica “possibilita a reflexão do educador sobre as suas observações e ações e permite à criança (re)pensar sobre as suas experiências enquanto constrói com o educador as páginas para o portefólio” (Anastácio & Oliveira, 2024, p.56).

O uso da tecnologia para divulgar a documentação pedagógica é algo que está em voga na atualidade e que a maior parte das famílias valoriza, contudo tem os seus perigos e constrangimentos. Existem várias plataformas educativas, que permitem fazer registos sobre a rotina das crianças e sobre o seu quotidiano pedagógico. Estas plataformas são mais seguras do que as redes sociais, uma vez que foram criadas com o objetivo de valorizar a educação de infância. Assim, “esta dinâmica comunicacional, na qual, em muitos casos, a criança também está envolvida, permite ajustar expectativas, contributos e ações, facilitando a sua coerência e

consistência”, independentemente da forma como se documenta” (Mata & Pedro, 2021, p. 47).

O/A educador/a de infância deve ter a preocupação de escolher um formato de documentação que permita a todos os agentes educativos a sua revisitação. Para o/a educador/a de infância, é uma oportunidade de perceber se os seus objetivos estão a ser cumpridos, promovendo a reflexão com vista a potenciar e melhorar a sua prática educativa. No caso das crianças, é um momento de relembrar e celebrar o que aconteceu, como aconteceu e fazer emergir emoções, sentimentos de pertença e de aprendizagem. Para as famílias é, muitas vezes, perceber o que fazem os seus educandos na escola, como o fazem, quem são os adultos que estão com eles e, claro, criar memórias, despertar sentimentos e emoções. Quanto à comunidade educativa, a documentação pedagógica serve para valorizar a educação de infância e solicitar apoios para determinados projetos que surgem dos interesses do grupo de crianças.

Ao aplicar estas estratégias, a equipa educativa está a potenciar a documentação pedagógica com vista a melhorar a aprendizagem e o bem-estar de crianças e famílias, tornando as suas vivências visíveis, enquanto cria e/ou fortalece a relação com a comunidade educativa. Assim, “os formatos e as dimensões variam segundo o tipo de percurso que se quer documentar, diferindo ainda tais publicações no nível e capacidade de aprofundamento dos próprios grupos de trabalho (...)” (Malavasi & Zoccatelli, 2013. p.95).

3. A voz das crianças na documentação pedagógica

Segundo Lemos (2014, p.68), “para que as crianças possam participar na vida do jardim-de-infância e, conseqüentemente na sua própria vida, não basta proporcionar atividades e momentos interessantes e com interesse. É necessário ouvir o que elas têm para dizer!”

A documentação pedagógica não deve ser o produto resultante de práticas educativas que não tenham em conta os interesses das crianças, nem deve ser o registo do adulto sobre aquilo que vê (ou que acha que vê) sobre a ação da criança. Nas pedagogias participativas, entende-se que a documentação pedagógica “implica a construção de uma argumentação e de uma narrativa sobre as experiências que as

crianças e adultos vivem na escola” (Fochi, 2012, p.19). É, assim, uma forma de dar visibilidade ao pensamento, às emoções e às descobertas das crianças no processo de aprendizagem, quer através de projetos e propostas de atividade, quer através do brincar.

A documentação pedagógica é um veículo que torna visíveis as perspectivas das crianças, curiosidades e processos de aprendizagem experiencial. Nas pedagogias participativas, a imagem de criança que o/a educador/a têm é a de “um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2019, p.115). Escutar a voz das crianças significa reconhecê-las como agentes ativos e participativos da sua própria aprendizagem, pessoas com ideias e ideais que se constroem através das vivências quotidianas, pessoas que levantam hipóteses na tentativa de interpretar o mundo que as rodeia. Para o/a educador/a isto significa escutar ativamente e registrar diálogos, perguntas e teorias das crianças, criar espaço para que expressem as suas “cem linguagens” e integrar a sua voz nos processos de decisão – escolha e interpretação do que será documentado. Contudo, é necessário enfatizar que “os propósitos das crianças não suprimem as intencionalidades educativas e a voz dos educadores” (Oliveira-Formosinho, 2019, p.116). Isto quer dizer que o/a educador/a deve refletir criticamente e preparar um ambiente educativo que promova a harmonização entre as intenções de adultos e crianças, sem que corra o risco de calar uma voz em detrimento de outra.

As crianças são as protagonistas da documentação pedagógica, disto não há dúvidas, por isso devem participar ativamente neste processo, escolhendo quais os trabalhos que gostariam de integrar no portfólio ou de divulgar no mural da instituição, narrando as suas experiências em determinado processo - pode ser gravado em áudio ou vídeo -, colaborando na montagem e organização dos murais ou painéis, no sentido de os partilhar com a comunidade educativa.

Assim, a documentação pedagógica tem o poder de ser “um meio para concretizar os direitos das crianças no quotidiano pedagógico (...)” (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2023, p.47). Estes direitos das crianças estão consignados em vários documentos, entre eles na “carta de princípios para uma ética profissional” (APEI, 2011). Neste documento, o/a educador/a assume compromissos de respeito e responsabilidade para com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho, a entidade

empregadora, a comunidade e a sociedade, na busca de um sentido ético para a profissão.

Como exemplo da escuta e registo da voz da criança no quotidiano pedagógico entende-se os diários de grupo, que são usados nas diferentes abordagens pedagógicas participativas. Os diários de grupo são uma prática educativa que promove a documentação participativa das crianças, envolvendo-as ativamente, no sentido de registarem das suas aprendizagens e experiências diárias (Mais-Grande, 2024). A riqueza da documentação pedagógica está em colocar em diálogo todos os agentes educativos, numa busca pela verdade, pela ética e respeito, através de uma estética que valoriza o que está exposto ou o que é produzido e escolhido. Um tipo de documentação centrada na voz da criança enfatiza o seu protagonismo e fortalece a sua autonomia, enriquece o planeamento pedagógico ao refletir os interesses reais das crianças, promove o envolvimento das famílias através da perspetiva das crianças e amplia a compreensão sobre as “cem linguagens” da criança. A voz das crianças na documentação pedagógica transforma os registos em diálogos entre educadores, crianças e comunidade educativa. Quando as ideias das crianças e os seus sentimentos e emoções são reconhecidos e documentados, a educação torna-se mais democrática, participativa e significativa.

4. O papel do(a) educador(a) de infância na documentação pedagógica

O/A educador/a de infância atua como gestor do currículo, no sentido em que assume um papel fundamental e imprescindível na organização do ambiente educativo, na apresentação de propostas e experiências de aprendizagem às crianças, no acolhimento e adaptação de cada criança e do grupo, entre outras. Assim, é importante perceber que “a conceção do currículo na educação de infância baseia-se em processos holísticos e integrados onde a ação humana não surge fragmentada” (Marques et al., 2024, p.28).

Esta gestão curricular do/a educador/a de infância não se limita a seguir um plano pré-definido, daí o conceito de gestor, exigindo do/a educador/a uma flexibilidade reflexiva intencional, considerando sempre as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo. Neste caminho que é a gestão curricular, é necessário que o/a educador/a faça o planeamento pedagógico, (preferencialmente

envolvendo as crianças e permitindo-lhes participar) mede a aprendizagem da criança, (crie oportunidades, incentive a sua participação e respeite o ritmo individual de cada uma) avalie reflexivamente a criança e a sua própria prática educativa - para isso deve envolver as famílias, valorizar a cultura local não esquecendo a origem cultural de cada criança, e estabelecer, sempre que possível, parcerias institucionais, envolvendo a comunidade em todo este processo. As famílias têm um papel fundamental na articulação entre dois contextos, que se esperam complementares:

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

Contudo, isto só é possível se o/a educador/a de infância se encarar, de facto, como gestor do currículo e agregador das múltiplas dimensões que envolvem a educação de infância. Não raras vezes, observa-se as famílias a serem afastadas da escola, como se houvesse, necessária e imprescindivelmente, uma barreira que as separa. Nas pedagogias participativas entende-se a educação de infância como multifatorial e onde há lugar para todos e para cada um, sendo a família presença essencial na vida do contexto educativo. Atesto a ideia de Lemos (2014, p.71), quando diz que “o estabelecimento das relações com os outros só pode ser construído com base no respeito pelos saberes singulares de cada um e pelos saberes universais que são construídos e partilhados socialmente”.

O/A educador/a de infância, como gestor do currículo, deve tentar equilibrar todas as dimensões educativas, tendo em conta os interesses das crianças, garantindo um ambiente educativo rico, estimulante e seguro, que promova o desenvolvimento integral e holístico das crianças, integrando as orientações curriculares para a educação pré-escolar, como um promotor de aprendizagens e uma forma de contribuir para a avaliação de todas as dimensões educativas. Na educação de infância, “o papel do/a educador/a de infância nas suas diversas dimensões assenta numa visão de criança sujeito de direitos e em fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, mas podemos aplicar esta definição ao contexto educativo de pré-escolar também” (Marques et al., 2024, p.31).

Quanto à documentação pedagógica, o/a educador/a de infância desempenha um papel central, a par das crianças embora em diferentes sentidos, pois é ele/a o/a responsável por observar, registrar e refletir sobre os processos de aprendizagem da criança. Assim,

(...) o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registrar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros, de forma a dispor um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir a sua prática” (Silva et al., 2016, p.15).

Através da documentação pedagógica, poder-se-á compreender melhor os interesses e necessidades do grupo de crianças, sustentar as suas práticas nesses interesses e envolver as famílias e a comunidade nesse processo educativo, potenciando a sua ação mediadora e gestora do currículo.

A documentação pedagógica deve ser um processo contínuo e uma escolha do profissional de educação de infância, que o/a apoia, em colaboração com as crianças, rumo à avaliação. Não se pode apontar a documentação pedagógica como o único instrumento de melhoria e aperfeiçoamento docente, contudo, se vivida num contexto que promove o diálogo, a valorização das experiências coletivas e interativas, pode transformar-se num instrumento potenciador de reflexão e desenvolvimento profissional (Hartmann, 2023).

Ao documentar o processo educativo, o(a) educador(a) não regista apenas memórias, mas constrói um caminho reflexivo, promove a escuta ativa da criança e potencia o seu “eu” educador, a sua prática pedagógica. A documentação surge como um elo entre crianças, famílias, educadores e comunidade, promovendo uma educação mais significativa e participativa. Através desta prática pedagógica, o/a educador/a poderá refletir e, através dessa reflexão, identificar padrões na sua ação, razões para a forma como age e explicações para as consequências destas, num caminho que se pretende de melhoria da sua prática (Hartmann, 2023).

O/A educador/a está atento a várias dimensões pedagógicas, que são apoiadas e instigadas através do ambiente educativo em que está inserido (recursos e materiais), e também através da sua capacidade crítica e reflexiva. Por isso, “um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo

poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural” é um potencial promotor de bem-estar para todos os intervenientes educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.111).

Voltando à abordagem regiana, o terceiro educador é definido como sendo o ambiente educativo, o quarto educador é o tempo pedagógico (e as suas várias camadas) e o quinto educador é a documentação pedagógica. Claro que todas estas dimensões são pensadas, refletidas e intencionalmente preparadas pelo/a educador/a e pela equipa educativa, contudo, o grande objetivo é que se crie uma certa automatização que apoie a prática pedagógica em todas as suas dimensões (Mais-Grande, 2024). Neste sentido, o/a educador/a gestor de currículo surge como um mediador da ação e da aprendizagem da criança e deve ter em conta a “ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.113).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

Importa começar por explicar a diferença entre investigação quantitativa e qualitativa, evidenciando o porquê de ser esta última a servir a investigação em educação.

Em educação, investigam-se dinâmicas humanas, envolvendo, não raras vezes, a psicologia e a sociologia, daí que quantificar uma variável possa ser, em determinado ponto, útil, mas não serve todo o processo investigativo, uma vez que não permite melhorar/potenciar a realidade do contexto educativo. Assim, a investigação qualitativa é a mais adequada para a investigação-ação, uma vez que permite que se retirem dados que realmente importam ao/a investigador/a, sendo estes, posteriormente, alvo de aprofundamento e reflexão por parte do mesmo.

A investigação qualitativa obedece a pressupostos que a tornam cientificamente válida e aceite, tais como a objetividade e a neutralidade do/a investigador/a. Para isso, este deve munir-se de instrumentos e mecanismos que traduzam a diversidade do ser humano, em todas as suas dimensões.

Alves & Azevedo (2010, p.47) defendem que o processo de investigação em educação “deve ser guiada por um conceito amplo de racionalidade o qual inclui a intuição e a imaginação, deve partir da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise”.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), este tipo de investigação caracteriza-se por ser feita em ambiente natural, exige uma recolha de dados essencialmente descritiva (imagens, fotografias, palavras, etc), o foco é sempre no processo - mais do que no produto/resultado - e parte de prática para a teoria, num tipo de raciocínio indutivo – teorização da prática. Assim, os/as investigadores/as interessam-se pelo sentido do que está a ser estudado, isto é, pelo significado que atribui à investigação.

Este tipo de investigação qualitativa requer que o/a investigador/a recorra de técnicas de recolha de dados, para que sejam posteriormente tratados, analisados e refletidos para, em princípio, passar à ação. A reflexão é crucial neste processo, uma vez que é ela que orienta, baliza e melhora a ação investigativa em educação.

A investigação qualitativa solicita que o/a investigador/a recolha dados e que, para isso, se socorra de técnicas e mecanismos para o efeito. Assim, segundo Ponte (2002) as técnicas mais usuais na investigação educativa são a observação, a entrevista e a análise documental, sendo que cada uma destas é apoiada por outros mecanismos, tais como, grelhas e tabelas (no caso da observação), guiões (no caso das entrevistas) e organização por categorias (na análise documental). Segundo o mesmo autor, os diários de bordo têm sido amplamente utilizados, como forma de registar os acontecimentos mais relevantes, dando pistas ao/à investigador/a sobre o caminho a seguir, bem como adequar a sua prática investigativa.

Neste sentido, o mais premente não será tanto a quantidade de dados recolhidos, mas sim a sua pertinência investigativa, tendo em conta a questão de investigação-ação formulada. Para que a recolha e tratamento de dados seja eficaz, é imperativo que o investigador defina um plano de ação, por forma a seguir sempre os procedimentos, com definição e clareza. Só com estes elementos se chegará a um tipo de investigação qualitativa com elevado grau de confiança científica.

2. Investigação-Ação

Vários/as autores/as ligados à investigação educativa defendem que o/a professor/a e o/a educador/a devem ter como característica profissional uma certa inquietude perante a sua prática, um género de desassossego controlado, que o leve a melhorar e a potenciar realidades existentes na sua sala de atividades. Isabel Alarcão (2001, cit. por Ponte, 2002, p.2) esclarece:

realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar (...).

No caso da educação de infância, esta questão é ainda mais relevante, na medida em que exige ao/à educador/a uma sensibilidade apurada, uma observação consolidada e uma comunicação eficaz com os elementos da comunidade educativa e famílias. O/A educador/a não consegue, por vezes, fazer um levantamento rápido e fundamentado dos problemas do seu contexto, uma vez que não possui uma avaliação tão fixa e estruturada das aprendizagens das crianças, como é o caso dos

professores. Daí que os seus sentidos devam estar permanentemente ativados, bem como o seu exercício de observação e reflexão. Por vezes este questionamento é permanente, mas se não houver cuidado, recorrendo até a mecanismos como tabelas de observação, acaba por se perder, por não ter validade investigativa. Coutinho (2002, p.356) questiona

investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo?”, com uma pertinência significativa que nos deve fazer pensar. Continua dizendo que “as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias?

Tende-se a pensar que investigamos para agir e que sustentamos a nossa prática em teorias, mas, na realidade, se ocuparmos por momentos o nosso pensamento com estas questões, vamos perceber o dinamismo deste ciclo. A investigação em educação, normalmente, advém dos problemas com que nos confrontamos na nossa realidade educativa e depois dessa problemática estar num caminho de resolução é que procuramos a sustentação teórica. É neste processo que o/a educador/a se questiona, formulando hipóteses para a investigação-ação.

Neste sentido, as definições complementam-se e evidenciam uma ação como sinónimo de mudança e uma investigação como sinónimo de compreensão, numa lógica cíclica e relaciona sempre e incessantemente a ação e a reflexão. Assim, podemos afirmar que a investigação-ação é usada como metodologia qualitativa, facto já fundamentado nos escritos acima.

Dentro da modalidade de investigação-ação, pode-se falar de dois conceitos refletidos por Amado (2017, p.191), que são “Investigação-para-a-ação” ou “Investigação-na/pela-ação”. Quanto ao primeiro conceito, acontece quando o/a investigador/a tem “a primeira e a última palavra sobre o processo investigativo, e de meio social investigado não passar de um *reservatório* de investigações”. O segundo conceito, por sua vez, é multidirecional, pretendendo definir objetivos com a finalidade de produzir conhecimento, ao mesmo tempo com intenção de introduzir mudanças e melhorias na realidade estudada. Trata-se de um procedimento complexo, que envolve vários agentes além do/a investigador/a, chegando mesmo à comunidade, passando pelas crianças, famílias, agentes educativos, etc.

Posto isto, a investigação-ação é caracterizada por assentar em determinados eixos metodológicos, de acordo com diversos autores, citados por Coutinho (2002),

que são eles o facto de se desencadear de forma participativa e colaborativa, na medida em que integra vários agentes no processo de investigação, de forma prática e interventiva, uma vez que a realidade é essencial, é cíclica, uma vez que não é um fim em si mesma mas sim um processo contínuo de avanços e recuos, crítica, porque os/as participantes são agentes de mudança, e auto-avaliativa, porque as mudanças devem ser permanentemente consideradas para que o/a investigador/a possa ir adequando o processo à realidade que vai surgindo no seu decurso.

Considerando a criança como ser participativo da investigação-ação, é importante identificar as “ferramentas metodológicas”, interpretadas e definidas por Soares (2006, p.35):

Mobilização – a criança é convidada a participar ativamente na investigação, sendo-lhe dada possibilidade de escolher momentos em que as atividades são desenvolvidas, a organização, bem como alguma margem para direccionar os temas visados na investigação; **Parceria** – o investigador parte do princípio que terá o envolvimento de crianças no processo, o que influencia o desenho do mesmo, tendo em conta que muita coisa se poderá alterar quando as crianças forem reais, uma vez que alguns aspetos são definidos em conjunto; **Protagonismo** – a criança é o centro, o ónus da investigação, sendo que o investigador se revela como mediador, consultor, sempre presente e disponível para apoiar a criança no processo. Em suma, Fernandes (2016, p.776) defende que

o caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Na investigação-ação, como em outros tipos de investigação, há procedimentos que devemos seguir, embora esse caminho também seja feito de escolhas e adequação à realidade. Assim, neste caso, não se usam amostras, uma vez que nos importa a especificidade do estudo e não uma representatividade, ou seja, não queremos universalizar.

Neste sentido, temos três grandes mecanismos que servem a investigação qualitativa: o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e a pesquisa documental. É, também, muito usado o diário de bordo ou diário de campo, onde o/a investigador/a regista dados da prática que podem contribuir para o estudo investigativo.

No que concerne ao inquérito por entrevista (Apêndice A), esta pode ser mais ou menos estruturada, apenas com perguntas abertas, apenas com perguntas fechadas ou misto, e pretende recolher informação de uma pessoa em concreto, ou seja, permite ao/à investigador/a perceber as conceções, as crenças e valores pessoais e profissionais daquela pessoa, a sua visão específica da realidade. Segundo Sá et al. (2021, p.18) “no que concerne ao guião da entrevista, este instrumento contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar”.

No caso do inquérito por questionário, ele é mais abrangente, a sua formulação menos específica e permite chegar a um número maior de pessoas, por a forma a quantificar alguns elementos. Segundo Sá et al. (2021, p.14),

tal como para o início de uma investigação, também para a planificação de um inquérito por questionário é necessário que previamente se defina o problema, o(s) objetivo(s), a(s) hipótese(s) de estudo (quando necessário), o método, a população em estudo e a amostra.

Em geral, os inquéritos por questionário apresentam, em primeiro lugar, uma breve apresentação do/a investigador/a, justificação do estudo e da sua pertinência, declaração de consentimento (respeitando a ética na investigação), seguem-se questões relativas aos dados pessoais (idade, sexo, profissão, etc), e, por fim, surgem as questões direcionadas para o tema, para recolha de opiniões e posicionamentos pessoais, sendo que as questões devem ser sempre simples, curtas e objetivas para não saturar a pessoa que está a responder. Por vezes é relevante fazer uma reunião prévia com as pessoas que se vão envolver na pesquisa, por forma a perceber que tipo de perguntas se vão fazer (Sá et al., 2021, p.18).

No que se refere à pesquisa documental, como o próprio nome indica, é a pesquisa de documentos pertencentes ao contexto, a saber, portefólios e dossiês, documentos presentes nas paredes das instituições, projetos desenvolvidos naquela realidade, fotografias e outro material tecnológico, no fundo, são realizações/produtos

feitos pelas pessoas do contexto, que revelam formas de estar e viver nesse mesmo contexto. Inclui também Projetos Educativos, de Sala, de Grupo bem como outros documentos organizativos.

Estes instrumentos de investigação qualitativa devem ser bem pensados, bem formulados, com intenções e objetivos claros por parte do/a investigador/a, por forma a diminuir a probabilidade de não conseguir recolher os dados que pretendem. Contudo, há sempre uma margem de erro, com a qual o/a investigador/a deve contar, uma vez que pode não conseguir amostras significativas no inquérito por questionário, pode não chegar às respostas de que precisa no inquérito por entrevista e, finalmente, pode haver entraves quando pedir para consultar documentos do contexto. Estes desafios também fazem parte da investigação e devem ser refletidos e, tanto quanto possível, contornados e/ou ajustados. Para isso, o/a investigador/a nunca se deve desvincular da sua capacidade reflexiva, pois é ela que lhe vai permitir adaptar-se às contrariedades do caminho, do tal caminho cíclico de investigação-ação.

Além da forma e do conteúdo, que são indiscutivelmente importantes, é crucial pensar em como é que estes instrumentos de investigação vão chegar ao/a inquirido/a, isto é, se de forma presencial ou digital/tecnológica e, dentro da forma tecnológica, de que maneira (por email, redes sociais, plataformas educativas, etc).

3.1 Observação Participante

O tipo de observação participante é uma técnica usada exclusivamente em investigações de cariz qualitativo, em que o/a investigador/a está diretamente envolvido no ambiente e incluído no grupo que está a estudar, fazendo parte das atividades quotidianas, enquanto recolhe os dados. Em educação de infância

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (Marques, et al, 2024, p.15).

Este método é usado nas ciências sociais e permite uma compreensão rica e contextualizada da realidade que se está a estudar, trazendo, simultaneamente,

alguns desafios como a subjetividade, o envolvimento emocional e a própria presença do/a investigador/a como participante. É crucial que o(a) educador(a) compreenda que

essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Silva, et al, 2016, p.13).

3.2 Notas de campo

“Embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Segundo os autores anteriormente citados, as notas de campo não são um fim em si mesmas, contribuindo de forma abrangente para vários métodos de recolha e tratamento de dados qualitativos.

As notas de campo, no que concerne à educação de infância, são os registos detalhados e reflexivos, que os(as) educadores(as) fazem para observar, analisar e compreender o desenvolvimento e a relação das crianças. “Um aspeto agradável das notas de campo é não requererem tantas exigências como a generalidade dos textos escritos. Espera-se que as notas de campo fluam, que saiam directamente da sua cabeça e que representem o seu estilo particular” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151). Quando se investiga qualitativamente em educação,

a investigação ser realizada *com crianças* e não *sobre crianças* representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador, algumas análogas àquelas que caracterizam a investigação que recorre a métodos *por procuração* e algumas que representam uma novidade e são muito específicas à investigação baseada na perspectiva das crianças. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27).

Além do referido, as notas de campo ajudam a planear propostas de intervenção, alinhadas com os interesses e necessidades do grupo de crianças, além de servirem como suporte de documentação pedagógica. Sendo que as notas de

campo utilizam como base a observação, esta pode ser estruturada, usando tabelas de registo ou descritivas, para posteriormente serem refletidas e organizadas.

3.3 Registos Multimédia

Tende-se a concordar que o processo de registar o quotidiano pedagógico é importante, pois permite a reflexão dos profissionais e das suas práticas, além de contribuir para a documentação pedagógica. Contudo, “para que este processo seja significativo é necessário que o/a educador/a tenha consciência de que não pode documentar tudo o que acontece, dada a complexidade do quotidiano pedagógico” (Marques et al., 2024, p.36).

Os registos multimédia, especificamente, são uma importante ferramenta que complementa, de certa forma, a observação e as notas de campo, tornando-as mais ricas e permitindo a elaboração de documentação pedagógica. Estes registos vão além da escrita tradicional, incluindo fotografias, vídeos, gravações de áudio e produções digitais feitas em algumas situações pelas próprias crianças.

As fotografias ganham especial dimensão, pois captam momentos chave da criança em ação, evidenciam expressões, interações e sinais de envolvimento e bem-estar. “A fotografia oferece a possibilidade de ver, mas aquilo que se retém é apenas um dos possíveis pontos de vista daquela situação” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.53). Posto isto, é sempre importante e quase imprescindível usar a palavra para complementar a informação que a fotografia nos fornece, uma vez que “a fotografia tem a capacidade de mostrar instantes extrapolados de um fluxo temporal e desta forma colocados fora do tempo” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.53). Os registos áudio são importantes no sentido de fazer complementaridade com os registos fotográficos ou servir a reflexão do(a) educador(a).

Os vídeos pretendem mostrar processos tendencialmente mais complexos do que as fotografias, tais como conversas entre crianças, uma reação a uma experiência ou uma apresentação teatral, por exemplo. Como integram ou podem integrar a voz de adultos e crianças, não há tanta urgência em usar descrição textual, podendo valer por si próprio se bem pensado e estruturado.

Também o modelo de portefólio pode ser multimédia, sendo que se o/a profissional optar por um portefólio digital poderá ser interessante digitalizar produções das crianças.

Não existem dois portefólios iguais, como não existem duas crianças iguais. Também não existe uma única forma de construir portefólios, ou seja, podem surgir com as mais variadas estruturas. A estrutura e o conteúdo dependem das intenções pedagógicas que o educador constrói e devem ser claras para todos os intervenientes. (Gomes & Oliveira, 2024, p.106).

Os grandes objetivos destes registos multimédia são apoiar a produção de documentação pedagógica, apoiar a reflexão educativa e pedagógica, a partilha com as famílias e comunidade educativa e promover a memória e a continuidade dos projetos.

Para que estes registos não percam o seu valor intrínseco, é necessário organizá-los. Essa organização pode ser feita através dos portefólios digitais individuais, murais digitais coletivos (em plataformas como o Padlet ou apps educativas) e/ou diários multimédia (registo coletivo das atividades diárias, grupais e individuais).

Para que tudo isto aconteça, é necessário que o/a educador/a não se esqueça da importância da ética. Deve pedir a autorização dos responsáveis educativos, ter sempre em mente a preservação da privacidade de crianças e famílias, e equilibrar as dinâmicas da observação com a participação (discrção do/a profissional educativo para não interromper nem influenciar a aprendizagem/brincadeira da criança).

3.4 Análise documental

Segundo Rodrigues (2002, p.1), a análise de conteúdo apresenta-se como um método privilegiado na análise de dados qualitativos que inclui um conjunto de técnicas que permitem cumprir de forma mais rigorosa e objetiva os critérios de cientificidade e a validação da construção do conhecimento.

Em educação de infância, a análise documental passa por examinar e refletir sobre os registos escritos, visuais ou digitais, com ligação ao quotidiano pedagógico

daquele grupo e daquela instituição. Contudo, “mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (Ponte, 2002, p.15).

Assim, a análise documental é um processo essencial para avaliar, planejar e melhorar o processo de aprendizagem das crianças. Este tipo de análise envolve recolha, interpretação e reflexão sobre os documentos institucionais. Podem ser alvo desta análise planificações pedagógicas, projetos curriculares e pedagógicos, registos/cadernos de observação, portefólios individuais e de grupo, entre outros. A utilização destes dados serve a avaliação do desenvolvimento das crianças, permitindo uma constante reflexão com vista à melhoria das práticas educativas e pedagógicas, garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e assegurar o cumprimento das orientações curriculares. Neste processo, torna-se essencial evitar juízos de valor, garantir a privacidade e confidencialidade dos envolvidos e manter o foco pedagógico.

No caso do presente projeto de investigação, foram consultados documentos do contexto educativo, tais como o projeto educativo, o plano anual de atividades e o projeto curricular de grupo. Contudo, não havia nenhum ponto relativo à documentação pedagógica, pelo que não foram documentos diretamente utilizados nesta temática.

3.5 Entrevista

As entrevistas podem ser utilizadas quer com os profissionais de educação de infância, como também podem ser dirigidos a cargos de direção, famílias e elementos da comunidade, se assim fizer sentido. O objetivo das entrevistas é acompanhar, orientar e apoiar a prática de futuros/as educadores/as estagiários/as. Deve começar-se por deixar claro quais são os objetivos do/a entrevistador/a e lançar uma primeira pergunta mais genérica, por forma a criar um ambiente mais leve. De seguida, o/a entrevistador/a pode fazer questões relacionadas com a profissão, depois sobre a sua prática pedagógica (envolvendo aqui o tema da investigação), seguindo-se uma reflexão abrangente sobre a importância de receber pessoas estagiárias, até alcançar a conclusão da mesma (Apêndice A).

A observação, entrevista e análise de documentos poderá provocar uma reconsideração das nossas perguntas problemáticas – surgirão então

perguntas problemáticas novas e específicas, a que designamos por “focalização progressiva”, ou seja, os conceitos organizadores mudam um pouco à medida que o estudo avança (Alves & Azevedo, 2010, p.105).

No presente projeto de investigação é, pontualmente, mobilizada a entrevista à educadora cooperante, apesar das respostas se terem verificado consideravelmente abrangentes e, por isso, pouco focadas na temática da documentação pedagógica. Apesar disso, considero relevante integrar a entrevista neste projeto, dando voz à educadora cooperante.

3.6 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma parte da metodologia de investigação utilizada para interpretar e compreender os dados qualitativos recolhidos – textos, entrevistas, questionários, vídeos e outros documentos – de forma organizada. Apresenta-se, na educação de infância, como uma ferramenta eficaz para investigar práticas educativas e pedagógicas, conhecer melhor famílias e comunidade e envolver a voz das crianças nesse processo de investigação. É uma parte importante do processo de investigação e pode contribuir para o aprofundamento da questão de investigação-ação e ajudar a clarificá-la. Assim, é importante definir o objetivo da análise, selecionar o material necessário e explorar o contexto de forma objetiva (recorrendo à observação e notas de campo). Posteriormente, torna-se essencial agrupar e categorizar as ideias recolhidas (com vista à melhoria ou potencialização da realidade) e interpretar os resultados da investigação (Apêndice B).

Em suma, Bodgan & Biklen (1994) definem que a análise de conteúdo deve obedecer a alguns princípios relacionados com a investigação qualitativa, que são a definição de categorias, a codificação dos dados recolhidos, a busca por significados e, por último, a construção de teorias. Neste projeto de investigação, o foco estará na codificação de dados, nomeadamente na entrevista à educadora cooperante, por forma a revelar padrões e temas emergentes, bem como identificar necessidades e potenciais resoluções de problemas.

3.7 A ética na investigação com crianças

A ética na investigação-ação é uma questão que deve preocupar o/a investigador/a, por forma a respeitar a autoria ou coautoria da sua investigação, bem como salvaguardar a integridade da criança enquanto ser social, sujeito de vontades e recusas, tal como o/a adulto/a. Na generalidade, existe alguma relutância em encarar a criança deste prisma, mas, na realidade, a criança é uma pessoa pequena. No caso da educação pré-escolar, os atores colaborantes, além dos adultos, são crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, que podem ter um papel mais ou menos ativo no decurso da investigação. Existem algumas convenções que começaram a determinar a ética no trabalho investigativo e que deram pistas para o aprofundamento da ética na investigação com crianças, que é o caso do Código de Nuremberga de 1947 e da Declaração de Helsínquia de 1964, que inscrevem os direitos gerais dos cidadãos (Fernandes, 2016, p. 761).

Contudo, estes documentos ficam à quem no que toca á pesquisa na área das ciências sociais, mais ainda quando nos referimos à investigação com crianças. Segundo Fernandes (2016, p. 761), “os primeiros textos que discutiram a ética na pesquisa com crianças, em ciências sociais, datam de meados da década de 1990”. Antes disso, a criança não era considerada parte da investigação, apenas alvo de investigação, não sendo considerada a sua opinião, os seus discursos, a sua visão, como se a criança não fosse um agente social, como se o adulto estivesse acima da criança em todas as dimensões.

Contudo, atualmente, tendo por base os modelos curriculares mais usados, a perspectiva socio construtivista da educação de infância, faz sentido que a criança seja sempre respeitada e encarada como pessoa com agência. Para apoiar esta ideia, contribuiu em larga escala, o desenvolvimento da Convenção dos Direitos da Criança (1990).

Também a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), desenvolve a “Carta de Princípios para uma Ética Profissional”, por forma a determinar os pontos fundamentais a serem considerados na profissionalização e na investigação com crianças pequenas, salvaguardando, essencialmente, o respeito e o compromisso com a criança, bem como com as suas famílias, com a comunidade e com a sociedade em geral. Para além do consentimento informado da criança, o

investigador deve preocupar-se intensamente por proteger a sua identidade, por forma a que a investigação seja confidencial e preserve a privacidade da criança.

Em suma, torna-se importante, no decurso da investigação, que a comunicação seja alinhada com os interesses das crianças e das suas famílias, fazendo delas o principal foco de preocupação e respeito. Comunicar com as crianças de forma simples, mas clara, fazendo-as perceber as intenções e tentando compreender os seus posicionamentos, por exemplo, na exposição dos seus trabalhos, gravação de vídeos, fotografias, entre outros, dando abertura para que possam dizer que não querem ou que não autorizam o seu uso. Silva et al. (2016, p.106) define a criança como sujeito com agência, “ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo”.

A concluir o presente capítulo, devo referir que grande parte das dimensões abordadas, e sustentadas teoricamente por autores de referência, foram efetivamente decisivas para a minha investigação e nortearam muitas das minhas leituras, pesquisas e ações concretas no contexto educativo.

No que se refere aos procedimentos e aos recursos explicitados incluí alguns no presente relatório de investigação, sobre o quais darei visibilidade do capítulo seguinte.

Capítulo III – Descrição do Contexto de Educativo e descrição e interpretação das intervenções

Neste capítulo, irei caracterizar apenas um contexto de estágio em educação de infância, uma vez que o estágio em creche foi realizado noutra instituição do ensino superior, não sendo incluído no presente documento. Caracterizo o estágio relativo à educação pré-escolar, em que são descritas e interpretadas algumas das intervenções mais estruturadas e significativas para o tema de investigação.

Com o intuito de proteger e zelar pela privacidade dos intervenientes deste estudo, a educadora será designada como educadora cooperante e as crianças serão referidas através da primeira letra do nome próprio.

No primeiro ano do mestrado em educação pré-escolar da ESE do IPS, houve dez semanas de estágio em contexto na mesma instituição, focada na educação pré-escolar. No segundo ano, aconteceu um regresso ao contexto, durante duas semanas, com vista a aprofundar algumas questões, fazer entrevistas e questionários, entre outros.

De seguida, apresenta-se uma tabela com a organização dos momentos de estágio realizados, embora as propostas explanadas sejam todas relativas ao primeiro, e mais longo, período de estágio.

Momentos de estágio	Ano letivo: 2023/2024 Educação Pré-escolar	Ano letivo: 2024/2025 Educação Pré-escolar
Duração	10 semanas – de 11 de março de 2024 a 11 de junho de 2024	2 semanas – 30 de setembro de 2024 a 11 de outubro de 2024

Tabela 1 - Organização dos momentos de estágio

1. Contexto do jardim de infância - Instituição A

1.1 Caracterização da Instituição – Infraestruturas

A Instituição onde foi realizado o estágio era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde o ano 2000, apoiando valências relativas à infância, juventude, terceira idade e famílias carenciadas. Neste caso, estive inserida no contexto de apoio à infância, sendo que inclui a valência creche (no piso 1), com capacidade para 86 crianças, e jardim de infância (3 salas no piso 0 e 1 no piso -1), com capacidade para 100 crianças, fazendo um total de 186 crianças na instituição. Segundo o Projeto Educativo da instituição, esta pretende combater a pobreza e exclusão social, contribuindo para o bem-estar físico, intelectual e espiritual dos seus utentes, promovendo a liberdade e a solidariedade (Projeto Educativo, 2021/2024). É uma instituição de cariz religioso, que faz parte do quotidiano da instituição formal e informalmente, e que deu mote aos seus valores e crenças.

O estágio foi realizado na mesma instituição, na valência de pré-escolar, com 25 crianças entre os 3 e os 6 anos, sempre com a mesma educadora cooperante. O contexto pré-escolar está incluído no sistema educativo português, tendo um documento regulador próprio, que são as Orientações para a Educação Pré-Escolar, do ano de 2026. Assim, sendo a lei-quadro da educação pré-escolar,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo 2).

A Instituição possui um refeitório para as crianças do jardim de infância, dois espaços exteriores, um com relva natural e outro com equipamento como baloiço e escorrega, frequentados por todas as crianças que já consigam ter autonomia para se dirigirem a estes espaços. Possui, ainda, uma sala polivalente, onde acontecem as atividades com as crianças que já não necessitam fazer sesta, e um outro espaço multifunções, no piso -1, onde decorrem atividades extracurriculares, como por exemplo, expressão motora, inglês e música. Possui uma sala de reuniões, uma bebeteca, uma receção e um espaço reservado aos/às funcionários/as, várias casas de banho distribuídas pelos diferentes pisos, lavandaria, cozinha e um espaço para as refeições dos adultos.

1.2 Equipa pedagógica

A equipa pedagógica era constituída, de forma permanente, pela educadora cooperante, com uma prática de doze anos na função, a auxiliar educativa C.B., com nove anos de prática, e a auxiliar educativa C.S., com sete anos de prática. A educadora cooperante é formada em educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo, pela ESE do IPS, tendo experiência nas duas valências, embora a experiência seja maior em educação pré-escolar. Recentemente, tornou-se coordenadora pedagógica da educação pré-escolar da instituição A, e está a frequentar uma pós-graduação em supervisão pedagógica. A prática pedagógica da educadora é baseada no modelo MEM, usando os seus princípios e fundamentos, recorrendo aos recursos estabelecidos pelo modelo. Como estagiária, percebi de imediato que se tratava desse modelo pedagógico, uma vez que a forma como a sala estava organizada e pelos instrumentos de pilotagem presentes, isso era muito evidente. Segundo Folque (2012, p.56), “todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo”.

No decorrer das semanas de estágio, fui percebendo outros sinais do modelo MEM que não estão propriamente visíveis, sendo que só se compreendem observando as interações adulto-criança e criança-criança, tendo o adulto como mediador. Sérgio Niza (1996, cit. por Folque, 2012, p.57) defende que “o educador tem de aceitar a criança como pessoa, ouvindo-a e valorizando-a e deve também ajudá-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo”.

O tema do meu projeto de investigação apoiou a reflexão da educadora, como ela própria refere na entrevista

fez-me refletir. Fez-me perceber que não espelhava, e ainda não espelho, nem metade do que se passa no nosso quotidiano pedagógico. Tu obrigaste-me a pensar sobre isto. Por isso, hoje temos o padlet e a sacola do conhecimento, como estratégias para envolver as famílias, através da documentação pedagógica (Entrevista à educadora cooperante).

Quanto áquilo que entende por documentação pedagógica, a educadora cooperante refere “o que eu assumo como documentação pedagógica é o jornal. O jornal de vida daquele grupo de crianças” (entrevista à educadora). Para Freinet (1993, p.84), o jornal escolar é a forma de manter viva a memória:

mesmo as crianças que destroem sem piedade tudo o que lhes lembre a escola, conservam religiosamente estes arquivos familiares. Quando, muitos anos mais tarde, tiram da gaveta das velharias os textos impressos que foram a expressão da sua actividade de crianças, revivem a sua vida.

No fundo, quando se documenta pedagogicamente é esta a finalidade última que se deseja alcançar, a de criar e guardar memória, além da difusão e divulgação do saber experiencial do grupo de crianças.

1.3 Grupo de crianças

O grupo, composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Segundo o Projeto Curricular de Grupo, “o nosso grupo apresenta grande interesse e vontade de explorar a sala, os materiais e os espaços; de se relacionar com os seus pares; de partilhar as suas aprendizagens; de comunicar para o grande e pequeno grupo; de brincar.” Segundo o mesmo documento, no primeiro período os objetivos passam por promover primordialmente o desenvolvimento da área de formação pessoal e social e no segundo período a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo, apesar de integrar todas as outras áreas no decurso do ano letivo. Este é um documento vivo, que se vai construindo ao longo do ano letivo, partindo dos interesses, motivações, necessidades e características do grupo de crianças (Projeto Curricular de Grupo, 2023/2024).

Quando ingressei, pela primeira vez, na sala da instituição A, percebi que estavam a devolver atividades e projetos relacionados com arte e com animais, sendo, por este motivo, alvo da minha observação e questionamento. Silva et al. (2016, p.11) atribui ao(à) educador(a) a responsabilidade de promover

o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar.

Além disso, observei vários instrumentos de pilotagem, junto à mesa onde as crianças e os adultos se reuniam, instrumentos esses que são a documentação pedagógica com clara intencionalidade organizativa e de construção cooperada usada

diariamente de acordo com o modelo do movimento da escola moderna, e utilizado pela educadora na sua sala. Para Folque, este conceito de instrumentos de pilotagem “baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (...)” (Folque, 2012, p.55).

Registo de observação/Nota de campo

14/03/2024, parte da manhã

O M. procurou ajuda para encontrar moldes circulares, de vários tamanhos, para desenhar numa folha. Encontrou sete moldes.

Eu: “Estás satisfeito?”

M: “sim” (com cara sorridente).

Eu: “Porquê que quiseste fazer esse desenho?”

M: “Queria fazer uma roda para todos ficarem tontos” (deu cor ao seu trabalho).

Reflico sobre a oportunidade de se poder fazer a ponte entre a obra do M. e a obra de Kandinsky (“Círculos em círculo”, 1923).

Esta nota de campo, que teve com base uma observação participante, prova que os trabalhos e projetos desenvolvidos pelo grupo de crianças tem como base os seus interesses e necessidades. Assistir a este facto prova as múltiplas possibilidades de trabalho, bem como, a importância de o(a) educador(a) utilizar um modelo pedagógico estruturado que fomente e sustente a sua prática pedagógica.

1.4 Quotidiano pedagógico

A instituição estava organizada pelas valências de creche, no piso 1, e de pré-escolar, no piso 0. Contudo, a sala onde estagiei era localizada no piso -1, tendo uma

casa de banho própria, em frente à sala, e faziam as refeições na sala de atividades, uma vez que o refeitório não tem espaço suficiente para as quatro salas de pré-escolar almoçarem em simultâneo (Apêndice F). Essa logística corria muito bem, considero que até era benéfico, uma vez que a educadora cooperante conseguia gerir o momento da refeição com mais intencionalidade pedagógica, contribuindo para as aprendizagens no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, consignado nas OCEPE, 2016. Assim, não havia ligação entre os contextos creche e jardim de infância, à exceção das salas dos 24/36 meses, que, por vezes, frequentam o mesmo espaço exterior que o jardim de infância.

A sala onde foi realizado o estágio, era uma sala organizada por áreas, áreas essas que já possuíam o inventário feito em colaboração com as crianças, com janelas grandes e acesso ao exterior. Apesar de ter uma parede de janelas, não era uma sala muito luminosa, uma vez que se situava no piso -1 e sem exposição solar direta. Todos os materiais estavam ao dispor das crianças, promovendo a sua autonomia. A área da biblioteca estava mais resguardada, dentro de um espaço onde se arrumavam os portefólios e outros documentos das crianças, bem como, materiais dos adultos.

A educadora cooperante apresenta-se como uma educadora que segue o modelo MEM, sendo que isso era visível na sala, assim como na sua postura perante as crianças e suas famílias. Uma educadora que reflete bastante, quer com as auxiliares de sala, quer comigo, enquanto lá estive, mas também com as outras colegas educadoras. Penso que isto lhe permite estar em constante aprendizagem, potenciando o que as crianças têm de melhor e apresentando uma prática viva. Pude presenciar, por exemplo, a inclusão de uma nova área, a área do escritório, que partiu da observação que a educadora fez do grupo de crianças, indo ao encontro dos seus interesses e motivações.

1.4.1 Rotina

A rotina é um elemento essencial e presente nas práticas educativas e pedagógicas, uma vez que visa proporcionar segurança, autonomia às crianças, enquanto promove um ambiente estimulante para o desenvolvimento holístico das

mesmas, respeitando os seus interesses e necessidades. É, habitualmente, organizada no sentido de ter um momento de acolhimento, reunião em grande grupo, atividades e projetos, refeições e higiene, brincadeira livre e preparação para o regresso à família. A consistência da rotina pode ser um importante contributo para promover o sentimento de pertença na criança e nas suas famílias.

Assim, de seguida apresento a estrutura flexível da rotina, que se designa agenda semanal, a que assisti na sala da instituição A. A primeira é a agenda semanal construída com as crianças e que está na sala de atividades e a outra está no hall de entrada, para acesso da comunidade educativa.



Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00/9h30	Acolhimento (Acolher, preenchimento dos instrumentos de pilotagem e brincar)				
9h30/10h00	Proporcionar momentos de qualidade e tranquilidade no acolhimento das crianças para que estas se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas. Construção da identidade e da autoestima.				Conselho de grupo
10h00/10h15	Reunião em grande grupo: Bons dias, comunicações do mapa do mostrar, contar e escrever e planeamento do dia.				Convivência democrática e cidadania. Regulação das aprendizagens.
10h00/11h30	Permitir que as crianças de sintam parte integrante e fundamental do grupo, preenchendo mapas que lhes atribua o sentido de pertença. Respeitar e facilitar momentos de interação entre os pares; proporcionar escuta ativa para que a criança se sinta valorizada e respeitada. Planear em conselho e a compreensão da rotina. Construção de identidade e autoestima; convivência democrática e cidadania e consciência de si como aprendente.				Mapa do coração - valores da associação
11h30/12h00	Brincadeiras, trabalhos e Projetos	Brincadeiras, trabalhos e Projetos	Brincadeiras, trabalhos e Projetos	Brincadeiras, trabalhos e Projetos	Brincadeiras, trabalhos e Projetos
11h30/12h00	Proporcionar à criança tempo autónomo, mas apoiado, para que esta possa decidir o que pretende fazer (brincadeiras nas áreas de interesse, propostas e projetos). A sala está organizada por áreas o que lhes permite explorar todas as áreas de conteúdos - Formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação.		Karaté	Actikids - Expressão motora	Música
11h30/12h00	Expressão e comunicação: Domínio da educação física	Expressão e comunicação: Domínio da educação física	Brincadeiras, trabalhos e Projetos	Expressão e comunicação: domínio da educação artística: subdomínio da música.	Brincadeiras, trabalhos e Projetos
11h30/12h00	Comunicações				
12h00/13h00	Momento para partilhar com o grupo o processo e os produtos dos seus projetos e/ou atividades. Aprendizagens a promover: comunicação oral e consciência linguística.				
12h00/13h00	Higiene /ALMOÇO/ Higiene				
13h00/14h00	Proporcionar momentos de prazer e convívio e de múltiplas aprendizagens, nomeadamente, que as crianças vão conquistando importantes competências - saber estar à mesa de acordo com as regras sociais, aquisição autonomia nas refeições e fomentar boa relação com a comida e promover sensibilização para hábitos de alimentação saudável.				
13h00/14h00	SESTA/ Brincadeira e momento tranquilo				
14h00/14h15	Respeitar as necessidades de cada criança e proporcionar momentos tranquilos e serenos para que cada criança se sinta segura, valorizada e apoiada.				
14h00/14h15	Leitura de uma história				
14h15/15h00	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: Prazer e motivação para ler e escrever.				
14h15/15h00	Ler e escrever	Artes	Jogos e números	Artes	Conselho de grupo
15h00/15h30	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita		Domínio da Matemática	Domínio da educação artística e subdomínios: Artes Visuais; Jogo dramático/teatro; Música e Dança.	Convivência democrática e cidadania. Regulação das aprendizagens.
15h00/15h30	Pausa para Lanche				
15h30/17h00	Brincadeira nas áreas de interesse/recreio				Língua Estrangeira
16h45/17h30	YEAH - Ciências				Expressão e comunicação: contacto com outras línguas que não a materna.
16h45/17h30	Abordagem às ciências				

Figura 1 - Agenda Semanal das crianças e da comunidade educativa

A rotina, apesar de organizada é flexível, uma vez que as crianças tinham várias propostas de atividades extracurriculares que entravam na rotina em horários variados e em dias diferentes.

Tendo em consideração o modelo curricular utilizado pela educadora cooperante (MEM), a rotina deve ser estruturada tendo em conta o acolhimento e

planeamento em conselho, o momento de atividades e projetos, o momento de comunicações e apresentações por parte das crianças, a higiene e o almoço, o trabalho curricular compartilhado e o balanço em conselho (Folque, 2014). A educadora cooperante nem sempre seguia uma ordem pré-estruturada, estando atenta aos sinais do grupo. Como muitas vezes conversamos, é preciso saber “agir da urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud, 2005).

Relativamente ao segundo momento de estágio, não era de todo possível seguir a agenda semanal, na realidade ainda estava em construção e alvo de ajustes, uma vez que o grupo de crianças se encontrava numa faixa etária mais baixa, fazendo momento de repouso, uma vez que algumas ainda não tinham completado os três anos. Este facto fez com que a educadora cooperante aproveitasse para conhecer melhor os interesses do grupo antes de estruturar a rotina da sala.

1.4.2 Espaço e Materiais

A organização do espaço e dos materiais (Apêndice F) é uma parte fundamental do ambiente educativo, que deve ser pensado e refletido pela equipa pedagógica em articulação com as sugestões do grupo de crianças. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p.111), considera que “o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades”.

Tendo em conta o meu tema de investigação, esta questão dos espaços torna-se um foco de importante reflexão, uma vez que a documentação pedagógica deve estar nos espaços mais visíveis e repletos de sentido para chegar a todos os potenciais interessados e participantes.

Os materiais pedagógicos selecionados têm um enquadramento no modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante, sustentando as suas práticas e promovendo o sentimento de pertença e de envolvimento das crianças. A educadora cooperante caminhou sempre em direção a um espaço estruturado por forma a promover a independência e autonomia das crianças, objetivo amplamente alcançado. Senti que “a pluralidade das experiências que se criam quando mediadas

pela pedagogicidade de materiais fortalece, no cotidiano pedagógico, a coerência da proposta teórica fundante” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.112).

2. Descrição, interpretação e análise das Intervenções

No Projeto Educativo da instituição A é evidente que as famílias são importantes para o bom funcionamento da mesma, especialmente na triangulação crianças-equipas-famílias. Na IPSS as famílias são bem-vindas a qualquer momento do dia, sendo que são, inclusivamente, convidadas a entrar e a participar do quotidiano pedagógico das salas, entre outras atividades mais organizadas/estruturadas/datadas. No rescaldo da pandemia de Covid 19, foram detetados pelas educadoras marcas importantes nas crianças e as famílias demonstraram receios no regresso à vida “normal”. Estes fatores estão explícitos no Projeto Educativo da instituição, os quais passo a citar

Comportamentos mais instáveis nas crianças; Nas crianças mais velhas uma preocupação excessiva com a pandemia; Medo na socialização, do toque, da proximidade; Comportamentos obsessivos em relação à higiene pessoal; A necessidade extrema de estarem em contato com a natureza, visto estarem mais tempo do que o normal em confinamento em casa (Projeto Educativo, 2021/2024).

Pode ser considerado relevante a instituição ter feito este levantamento, uma vez que evidencia preocupação com as famílias e com as crianças e, só desta forma, se consegue aproximar as famílias para tentar, nos limites do possível, apoiar e ajudar a ultrapassar estes tempos mais negativos.

Segundo Niza (2013, p.159) o modelo de trabalho MEM “requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância.” Mais acrescenta dizendo que se conta

com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.

2.1 Intervenção A – Documentação Pedagógica produzida na proposta “Colos de Amor”

A intervenção/proposta “colos de amor” decorreu no primeiro momento de estágio e foi pensada e articulada em conjunto com a educadora e por interesse daquele grupo de crianças (Apêndice E). Esta proposta proporcionou o aprofundamento e desenvolvimento do tema de investigação definido: Documentação pedagógica na educação de infância. Em reflexão com a educadora cooperante, percebeu-se que estava a ser difícil envolver as famílias no quotidiano pedagógico, apesar da comunicação ser satisfatória. Considera-se que falta documentar as vivências das crianças para criar memórias e, não menos importante, como contributo para o planeamento, avaliação e reflexão pedagógicos. Além disso, há necessidade de mudar o meio de comunicação com as famílias, feito até então através do WhatsApp. A pretensão seria aliar ao tema já definido uma questão de investigação-ação que pudesse, senão mudar, dar contributos para fazer essa mudança e potenciar os mecanismos já utilizados e existentes na instituição.

Assim, a documentação pedagógica surge em estreita ligação com a observação, numa primeira fase. Considerando que ninguém consegue observar tudo e todos de uma só vez, torna-se fundamental o(a) educador(a) aceitar a ideia de que vai fazer opções, que devem ser diversificadas, preferencialmente em diferentes momentos, e, por isso, essas observações resultarão numa documentação também ela escolhida, diversificada e intencional. Segundo Azevedo (2009, p.9)

não é possível documentar sem observar e sem escutar as crianças assim como não é possível compreender a experiência educacional sem a interpretar e a avaliar. Tudo isto sustenta e informa a planificação que dá início a um novo ciclo.

Nesta proposta, as crianças começaram a falar sobre a aproximação do Dia do Pai e questionaram a educadora sobre essa comemoração. A educadora

cooperante devolveu o questionamento às crianças, sobre a forma como gostariam de comemorar esse dia, dizendo que não o iria limitar à presença dos pais (homens), sendo que cada criança podia escolher o seu/sua adulto(a) preferido(a), convidando essa pessoa. Fica decidido, numa reunião da manhã, que haveria um almoço no espaço exterior da instituição (relva), em que cada familiar escolhido pela criança levaria a sua comida preferida, partilhando esse momento com as restantes crianças, havendo lugar a alguma brincadeira no mesmo espaço.

No dia dezanove de março de 2024, dia em que as famílias se reuniram, sentiu-se alguma ansiedade. Algumas famílias foram muito pontuais e outras menos, devido aos seus compromissos laborais. Contudo, isto teve impacto no comportamento e níveis de ansiedade das crianças, o que me fez refletir que provavelmente há adultos que já faltaram aos compromissos com as crianças (Registo de observação).

Todas as propostas têm uma intencionalidade pedagógica, pelo que esta não foi exceção. Em articulação com a educadora cooperante, definimos como intencionalidades principais: envolver as famílias numa atividade de interação entre crianças, famílias e equipas; produzir documentação pedagógica capaz de divulgar as vivências de crianças e famílias; registar através de fotografias e vídeos momentos/dinâmicas capazes de traduzir as vivências de crianças e famílias (equipa educativa); envolver a comunidade educativa no decurso da proposta e/ou documentar para que a proposta possa ter visibilidade na instituição.



Figura 2 - Momentos de brincadeira entre crianças e famílias

Refletindo, esta proposta aconteceu logo no início do meu estágio, pelo que apreciei ver que as crianças eram ouvidas e que havia tentativas de aproximação da comunidade educativa à escola. Ao analisar, refletir e produzir alguma documentação

pedagógica, através de fotografias e vídeos, foi possível partilhar com a educadora cooperante e realizar uma efetiva reflexão cooperada. Contudo, considero que deveríamos ter organizado essa documentação por forma a dar mais visibilidade à proposta, uma vez que essa documentação foi passada apenas às famílias, através do WhatsApp. Assim, poderíamos ter ampliado a comunicação utilizando outras estratégias que envolvessem a comunidade educativa. Rinaldi (2021), considera que as mini-histórias são o resultado visual, de modo parcial, mas objetivo, dos processos e vivências das crianças em ação. São as mini-histórias que podem contar o que aconteceu, como e com quem, além de traduzir, de certa forma, o pensamento, as emoções e as vivências da criança ou grupo de crianças, documentado.

O objetivo desta proposta foi divulgar uma parte do quotidiano pedagógico, criar e guardar memórias, e traduzir sentimentos e emoções vividos. No fundo, Malavasi & Zoccatelli (2013, p.20) definem a intencionalidade de profuzir documentação pedagógica através desta proposta (que envolve as famílias):

A documentação visa constituir um lugar privilegiado em que a teoria e as práticas se evidenciam e onde as diversas dissonâncias culturais e de pensamento que se encontram num grupo educativo sejam recebidas como valores e transformadas em ocasiões de conhecimento recíproco.



Figura 3 - Almoço de famílias e momentos de cumplicidade

2.2 Intervenção B – Documentação Pedagógica sobre a comemoração dos 50 anos do 25 de abril

Esta proposta está presente no plano anual de atividades (PAA) da instituição A, sendo muito importante para a instituição, uma vez que fomenta os valores vivenciados nas diversas valências (Apêndice E).

abril						
01 a 05 2ª a 6ª feira	- Comemoração do dia Internacional do livro infantil. Realização da Feira do Livro com a Editora <i>Prodidático</i> .	- Promover o gosto pela leitura e pelos livros.	- Crianças e suas famílias.	- Equipa Educativa e Editora <i>Prodidático</i> .	- Registo fotográfico.	Cartaz a 14 de março
24 4ª feira	- Comemoração do dia da liberdade - 25 de abril	- Proporcionar experiências de aprendizagem que permitam conhecer e valorizar manifestações do património cultural - história de Portugal.	- Crianças	- Equipas de salas	- Registos de observação direta. - Registo fotográfico.	

Tabela 2 - Plano Anual de Atividades da Instituição A (abril)

Começou por se debater, em equipa, que obra literária poderia dar mote à introdução do tema, tendo sido sugerido “Abril o peixe vermelho” de Marjolaine Leray. Partindo do livro conversou-se com as crianças sobre as mensagens subliminares e percebeu-se que, algumas crianças, já tinham conhecimentos prévios sobre o tema.

Registo de observação/Nota de campo

22/04/2024, parte da manhã

Algumas crianças vão falando sobre o que sabem:

- “O Salazar mandava sozinho.”
- “Não se podia falar nem fazer reuniões.”
- “As meninas não podiam usar saias curtas nem vestidos.”
- “As meninas não podiam estar juntas com os meninos.”
- “As crianças não iam à escola, trabalhavam.”
- “Não se podia votar.”



Posteriormente, falou-se sobre o cravo, como símbolo da revolução, sendo que as crianças pediram para o ver ao vivo e desenhar à vista.

Nota de Campo 23/04/2024, período da manhã:

L. - “Ana podemos desenhar os cravos?”

Ana - “Claro que sim. Vou-te ajudar a preparar a mesa.”

Mais crianças se juntaram à L.



A proposta envolveu a comunidade, fazendo um convite ao lar de idosos da instituição, para conversarem com as crianças sobre como se vivia antes do 25 de abril de 1974, e responderem às suas questões. Pensou-se numa forma de documentar as aprendizagens e passá-las às famílias, nomeadamente através de produções das crianças, fotografias e vídeos, que deram origem a murais e placards expostos na instituição.

Nota de Campo: 23/04/2024 período da manhã

Uma criança: “Onde estava no 25 de abril?”

Uma senhora: “Eu estava em Tróia, trabalhava como criada de servir nos hotéis. Eu, na minha vida, nem sabia que vivíamos em ditadura. Vivia normalmente. Só soube naquele dia”.

Uma criança: “O Salazar era mau?”

Um senhor: “Era muito mau e estava mal rodeado. Havia muito medo. Nós estávamos num café, mas no meio de nos havia bufos/informadores que depois levavam as pessoas presas a mando do Salazar.”



Figura 4 - Documentação Pedagógica organizada para a comunidade educativa



Figura 5 - Documentação Pedagógica sustentada pelo modelo MEM

Com esta proposta, o meu intuito enquanto investigadora/educadora estagiária, foi produzir documentação pedagógica capaz de traduzir como se vivia a democracia e a liberdade na instituição, registar e divulgar as vivências mais significativas desta proposta, através das áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE, 2016), mobilizando a área da formação Pessoal e

Social e as áreas de Expressão e Comunicação, bem como compreender a importância do envolvimento da comunidade educativa, nomeadamente de pessoas mais velhas. A participação da comunidade, através dos relatos, foi muito significativo e permitiu a captura de imagens e vídeos que, posteriormente, foram difundidos à restante comunidade educativa. Segundo Silva et al (2016, p.62) “cabe ao/à educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.”

Torna-se importante referir que esta proposta, sendo parte do Plano Anual de Atividades, não se dirigiu exclusivamente à sala de estágio, mas sim a toda a valência pré-escolar. Contudo, cada sala fez a contextualização que mais se adequava ao grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, e a documentação pedagógica também foi diferente e variada, adequada a cada uma das realidades. Refletindo, verifica-se que uma atividade proposta tendo em conta determinada data do calendário pode ser significativa, respeitosa e adequada a cada grupo de crianças, não sendo obrigatório fazer o mesmo para todos os grupos. Oliveira-Formosinho (2007, p.33), define que se trata de

encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que foge à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que consegue superar o modo simultâneo. Isto é, trata-se de encontrar uma base para fazer uma diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar a classe e a escola.

A referência supracitada resume bem a intencionalidade desta proposta e a preocupação que se teve de dar espaço a todos e a cada um para serem o que são.



Figura 6 - Registo fotográfico da reunião com os idosos - relatos da vida antes do 25 de abril de 1974

2.3 Intervenção C – Documentação Pedagógica produzida na proposta do “Dia da criança”

A intervenção/proposta que se segue foi aquela onde houve maior abertura e maior intervenção da minha parte, uma vez que já foi no final do estágio. Foi uma proposta sugerida por mim, tendo em conta a questão de investigação-ação definida, a par das múltiplas reflexões realizadas com a educadora cooperante (Apêndice E). O grupo tinha este dia como um dos mais importantes do calendário, devido à sua componente festiva e lúdica. Demonstraram isso nas conversas diárias em reunião da manhã, em que o tema era recorrente. Em conversa com a educadora cooperante, foi proposto que abordássemos os Direitos das Crianças. A proposta foi aceite por todos os intervenientes, e começou-se a desenvolver o tema partindo do livro de Luísa Ducla Soares “os Direitos das Crianças”.



Figura 7 - Enquadramento da proposta através da leitura do livro de Luísa Ducla Soares

As crianças que quiseram, desenharam em papel de cenário os direitos mais significativos e foi escrito os diálogos que iam tendo entre si e com os adultos da sala.



Figura 8 - Processo de registo das crianças sobre os direitos fundamentais

Foi pedido às famílias que trouxessem uma fotografia representativa de um ou mais momentos que considerassem ser respeitado um direito fundamental da criança. Seis famílias, num universo de vinte e cinco, trouxeram as fotografias que foram expostas no hall da sala de atividades. Este número indica alguma falta de envolvimento/participação das famílias, que tem, com certeza, uma multiplicidade fatorial, sendo um tema complexo em educação de infância.

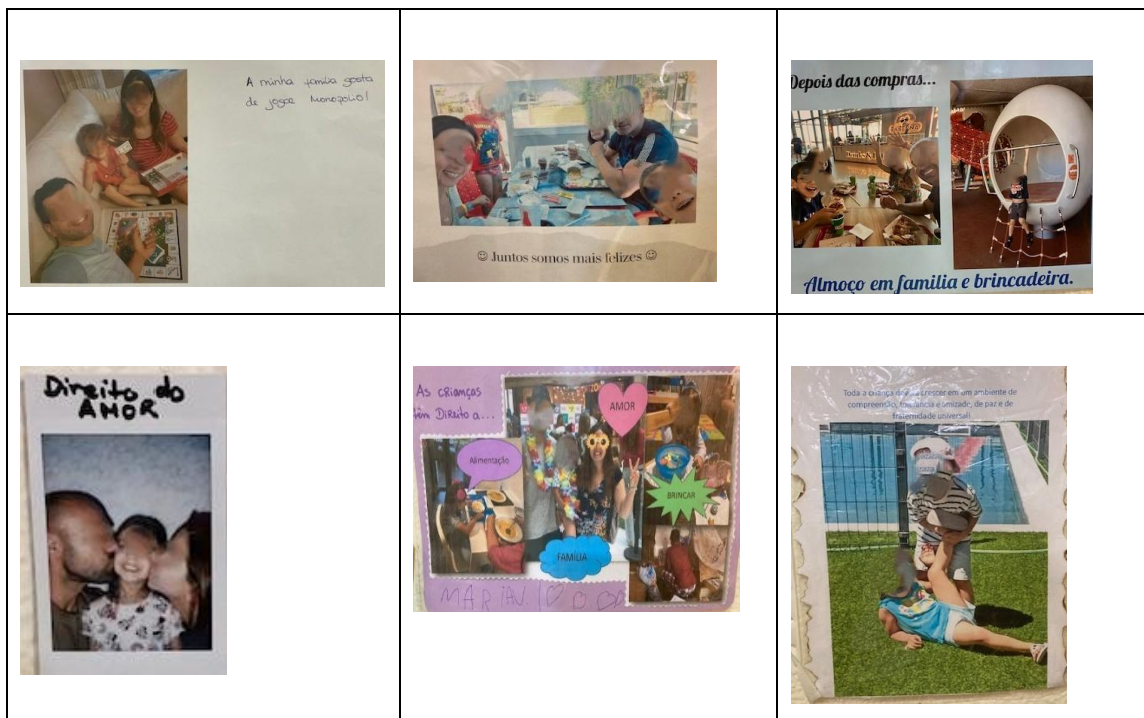


Figura 9 - Registos das famílias sobre os Direitos das Crianças

No caso das crianças que levaram o registo, foi notória a satisfação com que o mostravam aos seus pares e famílias, com orgulho e surpresa por estarem expostos. Mata & Pedro (2021, p.10) referem que “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem (...)”.

Quanto à intencionalidade pedagógica, visou produzir documentação pedagógica capaz de evidenciar a consciencialização para os direitos das crianças – produções/conceitualizações das próprias crianças, produzir e divulgar documentação pedagógica capaz de traduzir as vivências das crianças - forma lúdico-pedagógica – envolvendo as áreas das OCEPE, 2016, de Formação Pessoal e Social e as áreas da Expressão e Comunicação.

Esta proposta pretendeu, também, evidenciar que nem sempre a participação/envolvimento das famílias tem de ser feita de forma presencial, sendo que dentro do envolvimento à várias dimensões que podem e devem ser promovidas pela equipa educativa.



Figura 10 - Almoço e brincadeira livre no espaço exterior (relva)

3. Contributos para potenciar a comunicação (padlet e sacola do conhecimento)

Utilizando a documentação pedagógica como uma ferramenta dentro do modelo curricular escolhido, os meios de comunicação definidos como os mais eficazes são: Cartazes/Placards, Paredes e Portefólios digitais - Documentar com diferentes linguagens para a comunidade (Mata & Pedro, 2021). A documentação pedagógica é uma forma de refletir a diversidade cultural na educação de infância, se for essa uma das intencionalidades do(a) educador(a) ao documentar.

A documentação pedagógica é um instrumento essencial e central das pedagogias participativas, como já foi referido, por forma a contribuir para as várias dimensões da pedagogia da infância (planeamento, avaliação, reflexão).

Posto isto, houve uma reflexão profunda que promoveu a mudança na instituição de estágio. Pensando sobre a pertinência, eficácia e ética do uso do WhatsApp como meio de comunicação com as famílias, decidiu-se experimentar uma nova plataforma: o Padlet. A equipa educativa de toda a instituição fez formação na área para saber usar a plataforma e ajudar os pais a lidar com a mesma. Esta ferramenta está a ser utilizada em toda a valência pré-escolar da instituição, estando a ter sucesso e uma boa adesão pela maioria das famílias. Assim, a documentação pode ser feita diretamente na plataforma, de forma organizada, contextualizada e em vários formatos, sendo ainda possível criar separadores para as informações, reuniões, entre outros. Isto não invalida outros tipos de documentação como murais, placards, panfletos e portefólios em papel.

Nem todas as salas estão a documentar da mesma forma, pelo que cada educadora deve tomar a sua opção de organização. De seguida, apresenta-se o Padlet da sala do contexto referido ao longo deste projeto de investigação. O nome dado a este Padlet, “Vamos brincar na nossa aldeia!” é com base no novo Projeto Educativo que foi feito neste ano de 2025.

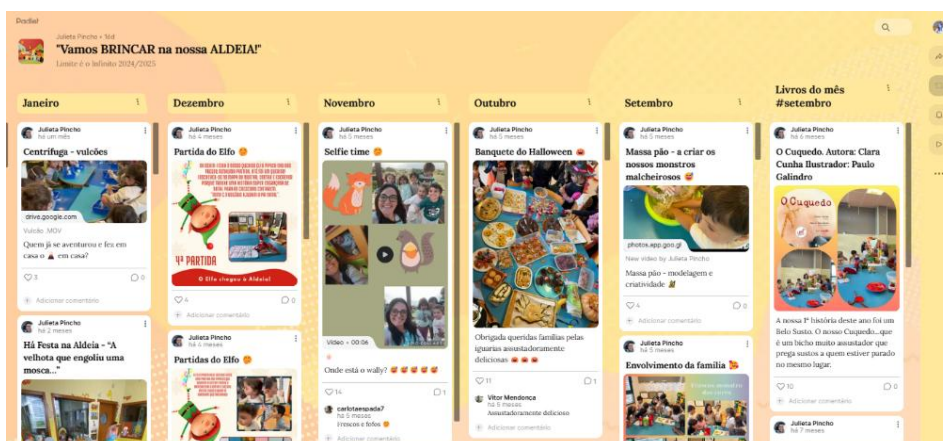


Figura 11 - Organização (meses) do Padlet da sala da Instituição A

Para além da plataforma de comunicação com as famílias, a educadora cooperante considerou importante criar um mecanismo de participação ativa das famílias no portefólio das crianças. Nasceu assim a sacola do conhecimento, ideia fundada na brochura “Participação e Envolvimento das Famílias” de Mata & Pedro:

Com a colaboração das famílias, cada criança passou a ter um saco de pano a que chamaram Sacola do Conhecimento. Esta tinha como finalidade a de que as crianças à sexta-feira levassem para casa o(s) trabalho(s) que nessa semana tivesse(m) sido mais importante(s), refletindo os conhecimentos explorados e/ou progressos feitos. As crianças, em conjunto com a educadora, escolhiam o que queriam levar na sua sacola e o que queriam partilhar com as famílias (Mata & Pedro, 2021, p.52).

A sacola do conhecimento pretende, assim, que as crianças escolham periodicamente um produto, fotografia, ou outro objeto significativo para si, de forma a levar para casa num saco e ser devolvido com a apreciação/consideração das famílias sobre o mesmo, integrando posteriormente o portefólio da criança. Esta ferramenta ainda não está a ser utilizada, uma vez que o grupo de crianças é praticamente novo e com idades a baixo dos quatro anos. A educadora cooperante pretende colocar esta estratégia em ação assim que sinta que o grupo esteja preparado.

Partilhei vivências pedagógicas, algumas das mais significativas, ocorridas na sala, no Estágio em educação pré-escolar, nas quais estive efetivamente muito envolvida, planeando, agindo e avaliando e refletindo, em cooperação com a equipa. As referidas vivências permitem dar a conhecer a forma como a documentação pedagógica evidenciou/potenciou a comunicação entre crianças, famílias e equipas.

Considerações Finais

No culminar deste projeto de investigação-ação apresenta-se uma síntese do estudo, com vista a responder à questão de investigação-ação definida: **De que forma a documentação pedagógica pode promover a comunicação e o envolvimento da comunidade educativa no quotidiano da educação de infância?**”. Além disso, pretende-se fazer um balanço global de todo o processo vivido, destacando dificuldades e contributos deste estudo.

O reingresso no ciclo de estudos de mestrado, na área da educação pré-escolar, foi um sonho concretizado e há muito desejado e esperado. Nem sempre a vida é um plano certo a seguir, tendo situações inesperadas com as quais lidamos, adiando sonhos e concretizações. É com enorme satisfação e sensação de dever cumprido e realizado que concluo esta etapa de formação, que me habilita a ser educadora de infância.

Durante este ano letivo que frequentei o Mestrado em Educação Pré-Escola, na escola superior de educação do instituto politécnico de setúbal, tive a possibilidade de frequentar o estágio em educação pré-escolar numa instituição cooperante que me recebeu bem e que me permitiu dar contributos, ser ouvida e fazer a minha investigação em companhia e em permanente reflexão.

Refletindo de forma abrangente sobre a minha vida, sinto que esta vontade e gosto de documentar é uma forma de atribuir significado à vida e às vivências mais significativas. Desde sempre me lembro de gostar de registar em desenhos, em textos, em fotografias, etc. Tenho sempre muita vontade de documentar as viagens que faço, acrescentando pequenas frases, curiosidades e observações às fotográficas que escolho imprimir. Como mãe, faço questão de ter uma caixa pequena para cada um dos meus filhos onde guardo os objetos que considero mais significativos das suas vidas, acrescento fotografias e cartas que lhes escrevo para que um dia conheçam a criança que foram. Nos livros de saúde e desenvolvimento, sou a mãe que preenche o espaço das fotografias e a descrição das primeiras atividades sensoriais e motoras. Como profissional não poderia ser diferente.

Na formação inicial (licenciatura) cruzei-me com uma professora que também valorizava bastante a documentação pedagógica, especialmente em creche, uma vez que o olhar do(a) educador(a) deve ser mais sensível e apurado para poder documentar as vivências mais significativas dos bebés. Esta vontade de estudar mais

sobre o tema foi-se alimentado quase que de forma pouco consciente. Quando tive de decidir o tema do meu projeto de investigação não tive dúvidas que seria sobre **documentação pedagógica**, precisava apenas de afinar o meu olhar e levantar uma questão emergente do contexto, com o intuito de potenciar o que já existia.

A questão de investigação-ação foi um processo moroso, mas que foi surgindo de forma quase espontânea, através do meu questionamento e constante reflexão com a educadora cooperante. Assim, a questão de investigação-ação definida é **“De que forma a documentação pedagógica pode promover a comunicação e o envolvimento da comunidade educativa no quotidiano da educação de infância?”**.

Em reflexão com a educadora cooperante, questionei a utilização do “WhatsApp” como motor de comunicação entre a escola e a família, uma vez que me parecia não respeitar a privacidade das crianças e das próprias famílias, nem ser um mecanismo completo a que pudéssemos chamar documentação pedagógica. Além disso, esses registos ficavam limitados aquele espaço virtual, não envolvendo a comunidade educativa. Assim, a equipa educativa da instituição teve formação sobre a utilização do “Padlet,” com vista a melhorar e potenciar a comunicação com as famílias e com a comunidade, e a documentar efetivamente de forma pedagógica e sustentada. Neste momento a instituição está a pôr em prática essa sugestão. Claro que a documentação pedagógica, realizada fisicamente, em papel, colocada nas paredes da sala, nos corredores e no contexto educativo é uma estratégia comunicativa presente e essencial.

A introdução da sacola do conhecimento surgiu numa outra reflexão com a educadora cooperante sobre como poderíamos valorizar o portefólio das crianças e potenciar o envolvimento das famílias na sua construção, uma vez que a educadora cooperante gostaria de ter mais contributos das famílias. Assim, criamos a ideia da “sacola do conhecimento”, em que cada criança escolhe um ou mais registos/produções da semana para levar para casa. A ideia é que as famílias deixem um comentário a esse trabalho para, posteriormente, integrar o portefólio da criança.

Ao conhecer de mais perto e de forma participante o modelo do movimento da escola moderna, pude compreender a documentação pedagógica que emerge dos instrumentos de pilotagem utilizados. Descobri desta forma novas formas de documentar pedagogicamente, algo que não tinha conhecimento nem percebia bem como se processava.

Continuo a achar muito relevante a organização da documentação pedagógica nos placards, paredes e exposições na instituição, uma vez que se torna mais visual e dá voz às crianças. A educadora cooperante tem por hábito fundamentar todos os produtos das crianças que expõe, fazendo uma contextualização de como surgiu a proposta e identificando as suas intencionalidades pedagógicas no seu desenvolvimento.

Com as minhas intervenções consegui atingir muito mais do que esperava. Ao refletir com a educadora cooperante conseguimos enriquecer a forma de comunicar com as famílias, que ultrapassou a nossa sala, tendo sido ampliada a todo o contexto educativo. Como ela própria refere na entrevista “fizeste-me pensar (...) tenho que tornar visível”. (entrevista à educadora cooperante)

Quanto aos desafios à concretização de uma documentação pedagógica de qualidade, estes passam por ter tempo e recursos disponíveis, o que nem sempre acontece, a par de outros desafios especialmente no que se refere ao tempo. Mas as possíveis dificuldades, não podem ser impeditivas da educadora fazer chegar à comunidade educativa que a documentação pedagógica é mais do que simples registos, são sim uma ferramenta poderosa de reflexão, planificação e avaliação (central nas pedagogias socio-construtivistas), e, por fim, mas não menos importante, garantir a inclusão de todas as famílias, independentemente das suas limitações.

É com satisfação e sensação de dever cumprido que termino este projeto de investigação, esperando que possa contribuir para outros estudos relacionados com a documentação pedagógica, uma vez que a investigação em educação é viva e dinâmica e nunca podemos parar de aprender e procurar novas formas de valorizar a educação de infância.

Referências Bibliográficas

Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação; Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo Multi-Referenciado*.

Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-ação e as suas modalidades. In Amado, J. *Manual de Investigação qualitativa em Educação* (2ª edição), (pp. 187-197). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Anastácio, C. & Oliveira, M. (2024). Documentar as Aprendizagens da Criança: Contributos da Documentação Pedagógica em Contextos de Educação de Infância. In Oliveira, M. (org.), *Documentar e Avaliar o Quotidiano e a Aprendizagem da Criança* (pp.22-79). APEI.

Azevedo, A. C. (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 11.

Azevedo, A. C. (2009) *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10985>.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. DGE.

Freinet, C. (1974) *O jornal escolar*. Editorial Estampa.

Dahlberg, G. (2012). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (orgs), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (vol. 2)* (pp. 229-273). Penso.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação* 21 (66), p. 759-779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Fochi, P. S. (2019) *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional

Fochi, P. S. (2012). *Documentação Pedagógica: Uma possibilidade metodológica – Caderno 2*. Editora letra.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e tecnologia.

Formosinho, J. & Peeters, J. (2023). *Compreender a Documentação Pedagógica na Educação de Infância: Divulgar e refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade*. 1ª Ed. APEI.

Hartmann, A. A., (2023). O professor reflexivo, In Hartmann, A. A. *A Documentação Pedagógica na Educação Infantil e o Desenvolvimento Profissional Docente*. Editora CRV.

Lemos, A. (2014). *Modalidades de Divulgação das Práticas Pedagógicas em Contextos de Educação Pré-Escolar*. [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/15442>.

Mais-Grande, A. (2024). *Documentação no Nosso Quotidiano*. Passos de Gigante.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. 1ª Ed. APEI.

Mata, L. & Pedro I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Direção-Geral da Educação.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Direção-Geral da Educação.

Moita, M. C. (2012). O processo de construção de uma carta de princípios. In M. C. Moita, APEI, *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (pp.9-24). APEI

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs), (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (orgs), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (pp.111-136). Penso.
- Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (orgs), 2021. *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão da escola*. APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas, 1989. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. ONU.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 1-25.
- Reggio Children: Escolas e creches da infância Reggio Emilia, (2020). *As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Penso.
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Praxis Educacional*, 17 (48), 1-23.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Soares, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras* 6 (1), 25-40.
- Vecchi, V. (2017). Estética e Poética. In Vecchi, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte.

Legislação:

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. *(1997). Diário da República: 1.º série, n.º 34. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Documentos Consultados:

Projeto Educativo da Instituição A (2021/2023)

Plano Anual de Atividades da Instituição A (2023/2024)

Projeto Curricular de Grupo (2023/2024) – Sala de Jardim de Infância da Instituição A

Entrevista à Educadora Cooperante da Instituição A

Trabalhos realizados nas Unidades Curriculares no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Apêndices

Apêndice A – Guião de Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante

Objetivos:

- Compreender o percurso académico e profissional da educadora cooperante
- Compreender e refletir sobre as suas conceções de Documentação Pedagógica
- Perceber quais os recursos que utiliza para organizar e divulgar a documentação produzida
- Identificar e caracterizar as suas práticas pedagógicas
- Perceber o papel das auxiliares no processo de recolha e organização da documentação

Educadora:

Contexto:

Data:

Categorias	Questões e explicitações colocadas	Respostas	Observações/ Nota/ Análise de conteúdo
Legitimação/ Confidencialidade reserva de dados recolhidos	Agradeço imenso por ter aceite realizar esta entrevista.		

	<p>Todos os dados recolhidos através da presente entrevista são confidenciais e serão apenas utilizados no produto do meu relatório de investigação de forma anónima.</p>		
<p>Apresentação dos objetivos</p>	<p>O objetivo desta entrevista é perceber qual a sua conceção, enquanto educadora, relativamente à documentação pedagógica.</p> <p>Questão de investigação: “Que estratégias de documentação pedagógica usar para potenciar o envolvimento das famílias na educação pré-escolar?”</p>		
<p>Percurso Académico e Profissional de educadora</p>	<p>1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?</p>		

<p>Documentação Pedagógica: concepções da educadora</p>	<p>2. Qual a sua concepção de documentação pedagógica?</p> <p>3. De que forma é que a documentação pedagógica, que advém/emerge da sua prática, revela a tua identidade enquanto educadora?</p>		
<p>Documentação pedagógica: papel das auxiliares de educação</p>	<p>4. Qual o papel das auxiliares de sala na recolha e seriação da informação?</p> <p>5. Considera que há interesse e motivação, por parte das auxiliares de sala, de transmitir as vivências das crianças às famílias?</p>		
<p>Documentação Pedagógica: a voz das crianças</p>	<p>6. A documentação pedagógica é uma estratégia para dar voz às crianças? De que formas?</p>		

<p>A documentação pedagógica global nas salas da instituição</p>	<p>7. Que relação existe entre a documentação pedagógica das suas colegas e o seu papel enquanto diretora pedagógica?</p> <p>8. Como considera que pode potenciar os registos que originam a documentação pedagógica? Quais as estratégias?</p>		
<p>Documentação pedagógica: envolvimento das famílias</p>	<p>9. Qual a sua conceção de envolvimento das famílias, relativamente à documentação pedagógica?</p> <p>10. Que estratégias de documentação pedagógica está a considerar implementar para aumentar/potenciar o envolvimento das famílias?</p>		
<p>Documentação pedagógica: pertinência do tema de investigação</p>	<p>11. A escolha do meu tema de investigação trouxe contributos para a sua prática? Em que aspetos?</p>		

Apêndice B – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante

Estagiária: Há quantos anos exerces a profissão de educadora de infância?

Educadora Cooperante: Há 12 anos.

Estagiária: Foi sempre aqui?

Educadora Cooperante: Foi sempre aqui. Tirando como educadora, o meu primeiro ano foi como professora de 1ºciclo num centro de estudos.

Estagiária: Ok. E qual é a tua conceção de documentação pedagógica?

Educadora Cooperante: Opa, Ana! (risos)

Estagiária: Já me respondeste a isto, dentro do teu modelo curricular, não é?

Educadora Cooperante: Dentro do meu modelo curricular, temos os instrumentos de pilotagem, ou seja, o que eu assumo como documentação pedagógica, é o jornal, o jornal de vida daquele grupo. Ou seja, tudo o que contribui para ficar, de alguma forma, registado com as aprendizagens que vão sendo feitas, pelos momentos que vão ser vividos pelo grupo. Mostrar e contar, para mim, é uma documentação pedagógica, porque todos os princípios, todas as intencionalidades que existem no mapa do mostrar e contar, tudo aquilo que tu reténs de informação, das narrativas que eles vão tendo, como é que eles estão. Por exemplo, agora tivemos a nossa M., contou a história pela primeira vez, da forma como contou. Ou seja, aqui há uma grande observação e reflexão minha - que ela ganhou confiança, ganhou segurança, não é? Até na forma como contava, porque ela contou sempre num registo muito baixo de nível de som e tudo, e hoje fez mesmo questão de ser ela a contar. Pronto, a documentação pedagógica, normalmente na escola moderna, com os instrumentos de pilotagem, é a toda a hora, quer dizer, e era um bocadinho isto que a gente tinha falado, era um bocadinho isto.

Estagiária: Era isso mesmo. De que forma é que a documentação pedagógica, que advém/emerge da tua prática, revela a tua identidade enquanto educadora? Já foste respondendo a isto...

Educadora Cooperante: A forma como eu vejo as crianças, a forma como eu dou voz às crianças e a forma como toda a minha prática pedagógica é conduzida pelas observações e pelos interesses das crianças, eu acho que tem a ver com isto. A forma como se dá, a importância que se dá às crianças, a voz que lhes damos, acho que tem muito a ver com isto.

Estagiária: E qual é o papel das tuas auxiliares de sala na recolha e seriação dessa informação?

Educadora Cooperante: Ah, é fundamental. Tu já conheces a nossa C.S., a nossa C.S. é

uma educadora, e neste momento também tenho uma C. que também tem esse olhar pedagógico e das observações que vão fazendo e das coisas que vai contando. Desculpa, repete-me outra vez a pergunta.

Estagiária: Qual é o papel delas nesta documentação?

Educadora Cooperante: Sim, sim, nesta seriação também da informação. Nesta seriação da informação, ou seja, eu reflito com elas, porque não consigo fazê-lo sozinha, os meus pensamentos precisam de ter algum suporte também aqui delas, e o facto de eu não conseguir ver tudo. Elas são 25 crianças e aqui é muito repartido, as observações que se fazem. O que eu sinto aqui que está a faltar, mas também se calhar por minha culpa, porque não dou esse exemplo, é de escrevermos, ou seja, termos um diário, que nós tentámos o ano passado, mas depois acabámos por não concretizar, em que há a escrita, em que há esses momentos, por exemplo, eu lembro da C., a primeira semana que teve comigo, ela fez uma observação deliciosa, agora já não consigo recordar, depois tenho de lhe voltar a perguntar, acho que foi da B., ela veio contar-me, ou seja, mas nós temos de arranjar aqui um documento em que isso fique, e aqui acho que é um bocadinho por culpa minha. Lá está, eu uso aquela minha bengala, a minha memória, e isto não ajuda as equipas a ganharem este hábito de escrever. Sim, eu acho que é muito importante. Inclusive a Marta Parracho fez uma partilha e eu achei aquilo superinteressante, eu até mandei para elas e elas concordaram, que é tipo uma grelha simples, que tem momentos efetivos do dia, em que cada criança tem um quadradinho em que nós escrevemos, uma coisa significativa para ficar registado.

Estagiária: Exatamente.

Educadora Cooperante: Eu acho que é muito importante, tenho de ir buscar isto. Agora estamos a precisar, temos tido muitos momentos de grandes empatias, que vamos falando umas com as outras, mas depois não fica registado.

Estagiária: Não fica registado, exatamente.

Educadora Cooperante: Apesar de agora ter o Padlet. Eu acho que o Padlet tem sido muito bom, porque no Padlet eu consigo pôr pequenos comentários, isso tem ajudado a ficar registado.

Estagiária: Penso que já me foste respondendo, mas consideras que há interesse e motivação, por parte das auxiliares de sala, de transmitir as vivências das crianças às famílias?

Educadora Cooperante: Sim, mas acho que isso tem de ser uma coisa que o educador tem de trabalhar, porque nem sempre as auxiliares têm isto.

Estagiária: Certo. Tu estiveste o ano passado com uma equipa diferente, tinhas a C.S., que continua contigo, que tinha este olhar mais pedagógico e a C.B. nem tanto. Não é uma coisa assim tão natural certo?

Educadora Cooperante: Não acho que seja uma coisa natural. Existem auxiliares, poucas, que tenham já esse olhar mais intencional e essa perceção da importância que tem de se dar isto aos pais, mas nem todas.

Estagiária: Porque isto também é envolver famílias, não é?

Educadora Cooperante: Isto também envolve famílias, sim, na nossa vida quotidiana. E eu aqui acho que o Padlet está a ter muito essa função. Mais do que fundamentar com uma escrita muito... elaborada. Elaborada, rica, sustentada. Tem a ver com isto, sabes?! As partilhas que eu tenho feito têm sentido. Imagina qual a empatia, o que é que nós estamos aqui a fazer, nós estamos a cuidar uns dos outros, pronto. E este registo, estes pequenos registos dos abraços, o dar a mão quando o outro está a chorar.

Estagiária: Mas os pais continuam a perguntar o que é que elas (crianças) aprendem, não é? Como dizia a J. ontem.

Educadora Cooperante: Não, têm perguntado nas outras salas. Na nossa não têm perguntado. Também estão um bocadinho habituadas ao nosso registo, não é? Até aos novos (crianças) que entraram têm-se sentido satisfeitos. Também tive uma reunião prévia com eles, não é?!

Estagiária: Sim. E a J. também...

Educadora Cooperante: Eu acho que se nota mais porque a J. tem um grupo que não fez as reuniões individuais. As reuniões individuais foram feitas por mim, quando eu os recebi.

Estagiária: Pois.

Educadora Cooperante: Quando eles desceram (da creche), porque estávamos naquela situação incerta. Será uma J., será a outra J. (baixa médica prolongada da educadora da sala). E aqui eu acho que as coisas mudam quando ela tiver agora a reunião.

Estagiária: Ok, sim. A documentação pedagógica é uma estratégia para dar voz às crianças? De que formas?

Educadora Cooperante: Sem dúvida. E eu acho que aqui o Padlet, esta aplicação, está a tornar as vivências mais claras. Eu acho que é a primeira vez que estou a ter um documento ou um lugar em que isto se torna verdadeiramente intencional. Sim.

Estagiária: A minha perceção também é que até agora tu não tinhas muita imagem da criança, não é? A fotografia a nível de exposição e agora tens. Tens a fotografia, tens o vídeo e depois tens a descrição, tens a intenção, tens tudo isso. Mais completo, não é?

Educadora Cooperante: Mais completo. Sim, sem dúvida. Eu acho que está a ser o ano que eu estou a conseguir fazer uma melhor compilação daquilo que acontece.

Estagiária: Exatamente.

Educadora Cooperante: Sabes mesmo no jornal, naquela altura, naquele ano que fiz o jornal, acho que tive muito isso, mas não tinha tanta fotografia como agora, também não se usava tanto a móvel.

Estagiária: Claro.

Educadora Cooperante: Mas acho que até, ao contrário do que eu achava, no ano passado eu dizia-te que o WhatsApp funcionava bem, mas depois punham-se outras conversas no meio e a ferramenta do WhatsApp não é vista como pelos pais como uma coisa formal.

Estagiária: Claro.

Educadora Cooperante: Não é uma coisa de riqueza intencional ou pedagógica. É visto como uma troca.

Estagiária: E mesmo a organização, não é?

Educadora Cooperante: Sim, não tem nada a ver. Porque tu consegues associar tudo e estar tudo por meses, por exemplo.

Estagiária: Como tu tinhas dito é diferente.

Educadora Cooperante: Sim, muito diferente. Estou a sentir isso. Às vezes gosto de estar tipo, também há um olhar diferente naquilo que eu considero que seja importante relatar, não é? E isto aqui vai voltar ao meu princípio, que é, enquanto educadora, a minha grande preocupação, mais do que as aprendizagens formais e cognitivas, é muito formação pessoal e social. E eu acho que as pequenas fotografias, os momentos que fomos apanhando do cuidado um do outro, têm sido ricos aqui.

Estagiária: Ok. Que relação existe entre a documentação pedagógica das tuas colegas e o teu papel enquanto diretora pedagógica?

Educadora Cooperante: Eu estou a falhar nesse papel. Porque não quero ser muito evasiva e por isso é que me propus à pós-graduação em Supervisão Pedagógica. Eu estou a sentir necessidade de entrar dentro das salas para podermos refletir e podermos evoluir e poder ter uma maior informação sobre como é que é feita esta documentação e como é que são feitos os registos para poder falar.

Estagiária: Porque às vezes o olhar não chega.

Educadora Cooperante: O olhar não chega. Sim, eu sinto isso.

Estagiária: Pode estar lá tudo e não ser usado com intenção, não é?

Educadora Cooperante: Sim. Aqui até já se vê, imagina, o facto de termos o Padlet, entro dentro das salas e aí

percebo claramente os registos que existem e não existem com intencionalidade.

Estagiária: Ok. Pois, também é mais fácil assim acederes à documentação pedagógica supostamente produzida pelas outras salas.

Educadora Cooperante: Sim.

Estagiária: Então consideras que, por exemplo, o Padlet foi uma estratégia para potenciar os registos que originam a documentação pedagógica?

Educadora Cooperante: Sim, sem dúvida.

Estagiária: Achas que é a tua estratégia principal neste momento?

Educadora Cooperante: Sim, acho.

Estagiária: Hás-de ter outras porque estás na pós-graduação, não é?

Educadora Cooperante: Sim, mas acho que é.

Estagiária: Foi bem apostado?

Educadora Cooperante: Foi.

Estagiária: Elas fizeram todas a formação no Padlet?

Educadora Cooperante: Fizemos toda a formação no Padlet, sim. Eu acho que é uma ferramenta que é muito útil e valoriza a nossa profissão.

Estagiária: O WhatsApp não.

Educadora Cooperante: O WhatsApp não. De nada. Ou seja, eu acho que quem entra no meu Padlet percebe a noção que eu tenho de criança.

Estagiária: Certo.

Educadora Cooperante: E o que é que eu dou importância.

Estagiária: E tu própria tens noção que trabalhas muito mais do que aquilo que pensavas?

Educadora Cooperante: Ah, sem dúvida, sim. Sem dúvida, sim. Sim. Registrar, obrigando-se a revisitar e ver, se eu aqui tenho tanta coisa, não é?!

Estagiária: Sim.

Educadora Cooperante: Eu achava sempre que, aí não, pois há muita coisa que é feita, não é? Que fica, que não tem um produto, não é? E que passava, quer dizer, eu tenho consciência disso, mas o jornal visível é diferente.

Estagiária: Exatamente.

Estagiária: Qual é a tua conceção de envolvimento das famílias, relativamente à documentação pedagógica? Achas que dão importância, não dão...?

Educadora Cooperante: Eu acho que eles dão importância, mas acho que a nossa sociedade ainda está muito aquém daquilo que é esperado de uma criança em jardim de infância e o que os pais esperam de uma criança. E isto ainda está muito aquém daquilo que é valorizado. Eu percebo que de vez em quando há pais que já começam a ficar alertas, mas inevitavelmente, quem começa a entrar numa idade que vai aproximar-se do primeiro ciclo, o que lhes preocupa é isto: vocês sabem as letras, sabem os números, sabem escrever o nome. E isso ainda não se consegue, consegue-se desconstruir em algumas famílias e a documentação pedagógica dá-te isto, para outros eu acho que não é significativo. Eu acho que neste momento ainda há muito a documentação pedagógica para o profissional. Apesar de nós fazermos esta partilha para os pais terem conhecimento, acredito que haja a valorização disto, mas que ainda não é como deveria ser.

Estagiária: E que estratégias de documentação pedagógica estás a pensar implementar para aumentar ou potenciar o envolvimento das famílias?

Educadora Cooperante: A sacola do conhecimento.

Estagiária: A sacola do conhecimento, explica lá o que é isso. (risos)

Educadora Cooperante: A sacola do conhecimento é um saco, um saco de pano cru que eles vão decorar. E depois, mais para a frente, porque eles são muito pequeninos agora, eles vão escolher alguma coisa significativa daquela semana, seja um trabalho, seja um jogo, seja uma fotografia que se tenha tirado, para levar para casa. E depois haver um feedback dos pais, o que é que eles retiveram disto, o que é que eles

fizeram, o que é que isto originou. Haver uma troca, ou seja, haver uma envolvimento maior dos pais aqui na prática pedagógica.

Estagiária: No Padlet não tens comentários?

Educadora Cooperante: Não tenho muitos. Tenho a S., que é a nossa colega, que tem feito, mas os pais é muito “gosto” só, sem haver um comentário.

Estagiária: Isso é enigmático, porque nunca sabemos se realmente “gostaram”, se “não gostaram” do quê que gostaram...

Educadora Cooperante: Sim, mas eu depois também vejo por mim, no Padlet que tenho da minha filha, também não comentei ainda.

Estagiária: Vês? Porquê? Tu tens algum constrangimento, não é?

Educadora Cooperante: Não é constrangimento, mas acho que ainda não espelho o que acontece na sala. As pessoas têm de treinar o olhar, e isto eu acho as formações muito importantes para perceberem que quantidade de fotografias, e que as fotografias por si só...

Estagiária: Não, e têm de ser escolhidas, não é? Seleccionadas...

Educadora Cooperante: Não sou muito de fazer vídeos com um conjunto de fotografias, isto não é eu mostrar a minha prática pedagógica, é despejar fotografias, e eu acho que cada vez mais tenho optado por uma ou duas e marcá-las. Imagina, o primeiro vídeo que eu fiz de uma fotografia de cada um no recreio, eu quando coloquei as 25, foi para apresentar cada um, não falei sobre o momento que estavam a viver naquela fotografia. Foi neste nosso grupo, são as 25 crianças, e esta é a A., ou seja, a minha intenção foi esta.

Estagiária: Era mesmo um vídeo genérico do grupo.

Educadora Cooperante: Exatamente, e a documentação pedagógica para mim é muito mais do que isso, por exemplo, pequenos exemplos que eu já tenho no meu Padlet, por exemplo, um registo de no almoço a L. a dar a mão à B. porque a L. estava a chorar e estava a sentir necessidade de um apoio. Eu ter feito uma narrativa dessa fotografia, isso é documentação pedagógica.

Estagiária: Certo.

Educadora Cooperante: É isso que eu tinha de fazer. Tive a minha reflexão, sim, tive a minha reflexão daquilo que eu, até pode não ser aquilo que se passou verdadeiramente na cabeça delas, mas foi a minha leitura.

Estagiária: Exato.

Educadora Cooperante: Não é?! E isso é primeiro a documentação pedagógica. É mostrar quem é aquela criança, não é?!

Estagiária: Sim. E quem é aquela criança fora da família, no fundo, porque eles às vezes são diferentes.

Educadora Cooperante: Por exemplo, eu acho que é mesmo isso. Se eu tenho muitas fotografias na sala, nas áreas, tenho, mas nem em todas eu observei ou refleti.

Estagiária: Claro.

Educadora Cooperante: Então eu tenho de ter esse cuidado e primeiro a documentação pedagógica é isso. Por exemplo, eu ter verificado que o F. e a B. estavam na emergência da escrita, com o mapa de mostrar e contar, porque foram “apanhados” a ir ao mapa a tentar escrever o nome deles, um e outro, e eu tirei a fotografia e depois expliquei isso. Isso é documentação pedagógica, não é?! Uma ação que eles estavam a ter sobre aquele instrumento de pilotagem.

Estagiária: Como ela (B.) agora está sempre a recortar, não é?

Educadora Cooperante: Exato. Não é? Pronto, ou seja, são esses pequenos momentos. Não consigo tirar tudo, mas aquilo que eu tiro é com olhar intencional. E acho que na educação ainda se vive muito a tirar muitas fotografias e fazer um vídeo e eu acho que a documentação pedagógica é muito mais do que isso. Mas eu para isso preciso ter educadoras que façam formações.

Estagiária: Claro. Que se atualizem. Só assim é que se evolui, não é?!

Educadora Cooperante: Só assim é que se evolui. Não é só com aquilo que as colegas sabem.

Estagiária: Claro. Até porque pode não ser a minha visão, não é?! Porque depois era aquilo que falávamos, o jogo heurístico tem os seus princípios, o trabalho de projeto tem os seus princípios, mas depois és tu, enquanto educadora, que dás ali o teu cunho, não é?!

Educadora Cooperante: Acho que a nossa profissão ainda está muito... somos muito poucas as que pensam verdadeiramente sobre a educação e sobre a forma como acreditamos na criança ou como vemos a criança, como acreditamos como é que tem de ser uma prática, como acreditamos como tem de ser uma documentação pedagógica.

Estagiária: E sentes-te a remar contra a maré?

Educadora Cooperante: Não me sinto bem a remar contra a maré porque tenho neste momento, felizmente, parte de uma equipa que consegue caminhar para aí. Há sempre exceções.

Estagiária: Há sempre exceções, não é?!

Educadora Cooperante: Há sempre exceções.

Estagiária: A escolha do meu tema de investigação trouxe contributos para a tua prática?

Educadora Cooperante: Bastantes, bastantes. (risos)

Estagiária: Em que aspetos?

Educadora Cooperante: Fez-me refletir sobre o mesmo. Fez-me pensar e perceber que eu não espelhava, e não espelho ainda, nem um terço daquilo que acontece ou das vivências. E fez-me pensar sobre isso. Tipo, a importância do projeto do Padlet, a importância de como é que se organiza um portefólio, a importância de haver menos, mas com mais qualidade. E de pensar verdadeiramente o que é documentação pedagógica. É um conjunto de fotografias?

Estagiária: Sabes que a maior parte das educadoras não sabem o que isto é...

Educadora Cooperante: Sim, acredito, Ana. Acredito. É preciso investir, porque é preciso tirar as formações sobre isto, é preciso ler sobre isto, é preciso investigar.

Estagiária: Não aprendes quase nada na faculdade...

Educadora Cooperante: Não, nada na faculdade, são murros no estômago. Eu adoro as formações que me dão murros no estômago, porque são aquelas e foi isso que tu fizeste, foi isto. Não é que eu não só pense, mas fizeste-me pensar, obrigaste-me a pensar sobre... E eu acho que cada vez mais nós temos de ser obrigados a pensar sobre aquilo, sobre algum assunto, porque senão são anos de experiência, nós vamos fazendo, nós não sabemos o que está nas entrelinhas, mas temos de passar isso cá para fora. E acho que tu obrigaste isto porque fizeste-me perceber que, ainda mais com a responsabilidade acrescida que tenho de duas formas, de receber estagiárias e de ser diretora, tenho de trazer isso cá para fora, tenho de fazer pensar, tenho de tornar visível.

Estagiária: Está feito. Pronto. Obrigada.

Apêndice C – Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada educadora cooperante

Categorias	Questões e explicitações colocadas	Observações/ Nota/ Análise de conteúdo
Percurso Académico e Profissional da educadora	1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?	1. “Há 12 anos”.
Documentação Pedagógica: concepções da educadora	2. Qual a tua conceção de documentação pedagógica? 3. De que forma é que a documentação pedagógica, que advém/emerge da tua prática, revela a tua identidade enquanto educadora?	2. “(...) o jornal. O jornal de vida daquele grupo (...). Pronto, a documentação pedagógica , normalmente na escola moderna , com os instrumentos de pilotagem, é a toda a hora (...) ”. 3. “(...) a forma como eu dou voz às crianças e a forma como toda a minha prática pedagógica é conduzida pelas observações e pelos interesses das crianças (...) ”.

<p>Documentação pedagógica: papel das auxiliares de educação</p>	<p>4. Qual o papel das auxiliares de sala na recolha e seriação da informação?</p> <p>5. Considera que há interesse e motivação, por parte das auxiliares de sala, de transmitir as vivências das crianças às famílias?</p>	<p>4. “Ah, é fundamental (...). Eu reflito com elas, porque não consigo fazê-lo sozinha, os meus pensamentos precisam de ter algum suporte também (...).vamos falando umas com as outras, mas depois não fica registado.”</p> <p>5. “Não acho que seja uma coisa natural. Existem auxiliares (...) que tenham já esse olhar mais intencional e essa perceção da importância que tem de se dar isto aos pais (...)”.</p>
<p>Documentação Pedagógica: a voz das crianças</p>	<p>6. A documentação pedagógica é uma estratégia para dar voz às crianças? De que formas?</p>	<p>6. “Sem dúvida. E eu acho que aqui o Padlet, esta aplicação, está a tornar as vivências mais claras (...)”.</p>
<p>A documentação pedagógica global nas salas da instituição</p>	<p>7. Que relação existe entre a documentação pedagógica das suas colegas e o seu papel enquanto diretora pedagógica?</p> <p>8. Como considera que pode potenciar os registos que originam a documentação pedagógica? Quais as estratégias?</p>	<p>7. “Estou a falhar nesse papel (...). Estou a sentir necessidade de entrar dentro das salas para podermos refletir e podermos evoluir (...)”.</p> <p>8. “(...) Fizemos toda a formação no Padlet, sim. Eu acho que é uma ferramenta que é muito útil e valoriza a nossa profissão (...) é a minha estratégia principal neste momento.”</p>

<p>Documentação pedagógica: o envolvimento das famílias</p>	<p>9. Qual a sua concepção de envolvimento das famílias, relativamente à documentação pedagógica?</p> <p>10. Que estratégias de documentação pedagógica está a considerar implementar para aumentar/potenciar o envolvimento das famílias?</p>	<p>9. “Eu acho que eles dão importância, mas acho que a nossa sociedade ainda está muito aquém daquilo que é esperado de uma criança em jardim de infância e o que os pais esperam de uma criança. (...) consegue-se desconstruir em algumas famílias e a documentação pedagógica dá-te isto, para outros eu acho que não é significativo (...)”.</p> <p>10. “A sacola do conhecimento. (...) Eles vão escolher alguma coisa significativa daquela semana, (...) para levar para casa e depois haver um feedback dos pais (...)”.</p>
<p>Documentação pedagógica: pertinência do tema de investigação</p>	<p>11. A escolha do meu tema de investigação trouxe contributos para a tua prática? Em que aspetos?</p>	<p>11. “Bastantes (...). Fez-me pensar e perceber que eu não espelhava, e não espelho ainda, nem um terço daquilo que acontece ou das vivências (...). a importância de como é que se organiza um portefólio, a importância de haver menos, mas com mais qualidade (...). Fizeste-me pensar (...), tenho de trazer isso cá para fora, tenho de fazer pensar, tenho de tornar visível”.</p>

Apêndice D – Rotina da sala de jardim de infância da Instituição A

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00/9:30h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9:30/10:00h	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo
10:00/11:30h	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos	Mapa do Coração Brincadeiras/Trabalhos e Projetos	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos
11:30/12:00h	Karatê/Comunicações	Actikids – Expressão Motora/Comunicações	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos/ Comunicações	Música/Comunicações	Brincadeiras/Trabalhos e Projetos/ Comunicações
12:00/13:00h	Higiene-Almoço-Higiene	Higiene-Almoço-Higiene	Higiene-Almoço-Higiene	Higiene-Almoço-Higiene	Higiene-Almoço-Higiene
13:00/14:00h	Sestas/Brincadeiras e momento tranquilo	Sestas/Brincadeiras e momento tranquilo	Sestas/Brincadeiras e momento tranquilo	Sestas/Brincadeiras e momento tranquilo	Sestas/Brincadeiras e momento tranquilo
14:00/14:15h	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história
14:15/15:30h	Ler e Escrever	Artes	Jogos e Números	Artes	Conselho de grupo
15:30/17:00h	Pausa para lanche	Pausa para lanche	Pausa para lanche	Pausa para lanche	Pausa para lanche
16:45/17:30h	Brincadeiras nas áreas de interesse/recreio	YEAH - Ciências	Brincadeiras nas áreas de interesse/recreio	Brincadeiras nas áreas de interesse/recreio	Língua Estrangeira

Apêndice E – Planificações das intervenções selecionadas

Proposta “Colos de Amor” de dia 19 de março de 2024

Horas	Momento da Rotina	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades educativas/pedagógicas	Espaços e Materiais	Recursos Humanos	Avaliação (Como? O quê? Com quem?)
9:00h/9:30h	Acolhimento	Área de Formação Pessoal e Social	- Construção da identidade e autoestima; - Proporcionar momentos de qualidade e tranquilidade no acolhimento das crianças para que estas se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas.	- Sala Polivalente; - Sala de atividades; - Áreas da sala: jogos de mesa, folhas de papel, riscadores, entre outros.	- Grupo de crianças; - Educadora cooperante; - Ajudantes de ação educativa; - Estagiária.	- Avaliação do bem-estar das crianças na chegada à instituição (sinais físicos); - Ajustar a receção à criança e à família (algumas com mais necessidade de atenção); - Observação e registo.
9:30/10:00h	Reunião da manhã (Bom dia, dias da semana, tarefas, mostrar/contar e/ou escrever, planeamento do dia).	Área de Formação Pessoal e Social	- Construção da identidade e autoestima; - Convivência democrática e cidadania;	- Cadeiras em redor da mesa, junto aos	- Grupo de crianças; - Educadora;	- Observação do bem-estar da criança; - Observação e registo da

			<ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendiz. - Permitir que as crianças se sintam parte integrante e fundamental do grupo, preenchendo mapas que lhes atribui o sentido de pertença. - Respeitar e facultar momentos de interação entre os pares, proporcionando escuta ativa e para que a criança de sinta valorizada e respeitada. - Planear em conselho e compreender a rotina. 	<p>instrumentos de pilotagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aparelhagem onde se coloca a música do bom dia, a música dos dias da semana, as músicas para acalmar; - Instrumentos de pilotagem: Mostrar/Contar e/ou Escrever, mapa das presenças, mapa do tempo, calendário e plano do dia. - Canetas para os registos; - Materiais trazidos pelas crianças: livros, brinquedos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 ajudantes de ação educativa; - Estagiária. 	participação e envolvimento das crianças neste momento, lançando questões e desafios.
10:00/13:00h	Brincadeiras, trabalhos e projetos: - 1º momento: Escutar as crianças sobre o seu interesse de desenvolver uma proposta no âmbito da comemoração do dia do pai.	Área de formação pessoal e social: Construção da identidade e autoestima;	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar à criança tempo autónomo, mas apoiado, para que esta possa decidir o que pretende fazer (brincadeiras nas áreas de interesse, propostas e projetos). 	<ul style="list-style-type: none"> - 1º momento (conversa sobre a comemoração do dia do pai): Cadeiras em redor da mesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; - 2 ajudantes de ação educativa; - Educadora cooperante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo (escrito, fotográfico e vídeo) do envolvimento e bem-estar de famílias e crianças;

	<p>- 2º momento: Definir que atividade(s) gostariam de fazer nessa comemoração.</p> <p>- 3º momento: Escolher um(a) familiar para acompanhar o processo.</p>	<p>Convivência democrática e cidadania.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral;</p> <p>Domínio da educação física</p>	<p>- Incentivar a criança a criar empatia pelo outro (crianças que não têm contacto com o pai);</p> <p>- Incentivar a partilha de emoções e sentimentos, reconhecendo as emoções e sentimentos das outras crianças;</p> <p>- Proporcionar formas de comunicação;</p> <p>- Desenvolver/Estimular sentimento de pertença.</p>	<p>- 2º momento (pensar sobre o piquenique no espaço exterior: como se organiza, o que vão comer): Elementos do meio natural junto da instituição;</p> <p>- 3º momento (escolha de um familiar para endereçar o convite): Cada criança decidiu levar uma pessoa da família ou amigo próximo para partilhar um almoço no espaço exterior e brincar livremente.</p>	<p>- Famílias;</p> <p>- Estagiária.</p>	<p>- Observação e registo: interesse e envolvimento, capacidade de se relacionar com outras famílias, brincadeiras e jogos;</p> <p>- Observação, comunicação com a criança e registo.</p>
13:00/14:00h	Sesta/brincadeiras/momento tranquilo	Área da Formação Pessoal e Social	<p>- Respeitar as necessidades de cada criança e proporcionar momentos tranquilos e serenos para que cada criança se sinta segura, valorizada e apoiada.</p>	<p>- Sala polivalente para as crianças que dormem sesta;</p> <p>- 2 salas de atividades (de entre as 4 salas de pré-</p>	<p>- 2 ajudantes de ação educativa.</p>	<p>- Feedback das ajudantes de ação educativa que estiveram com o grupo neste período.</p>

				escolar), utilizando as áreas da sala para brincar livre.		
14:00/15:00h	Brincadeiras na relva.	Área da Expressão e Comunicação.	- Formação Pessoal e Social; - Comunicação oral.	- Espaço exterior – relva.	- 1 ajudante de ação educativa; - Educadora; - Estagiária.	- Escuta, observação e registo.
15:00/15:30h	Pausa para Lanche	Área da formação Pessoal e Social	- Proporcionar momentos de prazer e convívio e de múltiplas aprendizagens, nomeadamente, que as crianças vão conquistando importantes competências – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais, aquisição da autonomia nas refeições e fomentar uma boa relação com a comida, promovendo a sensibilização para hábitos de alimentação saudável.	- Sala de atividades; - Mesas e cadeiras, colheres, copos ou taças, alimentos variáveis.	- 2 ajudantes de ação educativa; - Educadora; - Estagiária.	- Observação do bem-estar das crianças e apoio nas suas dificuldades.
15:30/17:00h	Brincadeira livre	Área da formação Pessoal e Social	- Convivência democrática e cidadania	- Espaço exterior com equipamento de brincadeira.	- Ajudantes de ação educativa de várias salas.	- Feedback das ajudantes de ação educativa, essencialmente sobre conflitos e resolução dos mesmos.

Proposta da semana de 22 a 24 de abril de 2024 – Comemoração dos 50 anos do 25 de abril de 1974

		Avaliação
Propostas/Atividades	Contextualização do dia 25 de abril: conversa em grande grupo, conhecimentos prévios	Realizado
	Leitura do livro “Abril o peixe vermelho” e escuta da canção “Grândola vila morena” de José Afonso	Realizado
	Apresentação da flor da liberdade - cravo vermelho – breve explicação do contexto histórico	Realizado
	Desenho à vista dos cravos, solicitado por algumas crianças do grupo	Realizado
	Reconto da história do peixe vermelho através do registo gráfico e da comunicação oral que seria registada	Realizado
	Visita de quatro idosos do lar de dia da instituição A para uma conversa sobre a vida antes do 25 de abril de 1974	Realizado
	Recolha e organização da documentação pedagógica que emergiu das propostas anteriores	Realizado
	Escolha dos registos e exposição dos mesmos.	Realizado
Objetivos	<p>Desenvolver as seguintes áreas das OCEPE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área da formação pessoal e social; - Área da Expressão e Comunicação: domínio da expressão artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. <p>Produzir documentação pedagógica capaz de traduzir as vivências mais significativas deste período de comemorações.</p>	

Proposta de 3 de junho 2024 – Dia da criança

Horas	Momento da Rotina	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades educativas/pedagógicas	Espaços e Materiais	Recursos Humanos	Avaliação (Como? O quê? Com quem?)
9:00h/9:30h	Acolhimento	Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e autoestima; - Proporcionar momentos de qualidade e tranquilidade no acolhimento das crianças para que estas se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala Polivalente; - Sala de atividades; - Áreas da sala: jogos de mesa, folhas de papel, riscadores, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; - Educadora; - Ajudantes de ação educativa; - Estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do bem-estar das crianças na chegada à instituição (sinais físicos); - Ajustar a recepção à criança e à família (algumas com mais necessidade de atenção); - Observação e registo.
9:30/10:00h	Reunião da manhã (Bom dia, dias da semana, tarefas, mostrar/contar e/ou escrever, planeamento do dia).	Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e autoestima; - Convivência democrática e cidadania; - Consciência de si como aprendiz. - Permitir que as crianças se sintam parte integrante e fundamental do grupo, preenchendo mapas que lhes atribui o sentido de pertença. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadeiras em redor da mesa, junto aos instrumentos de pilotagem; - Aparelhagem onde se coloca a música do bom dia, a música dos dias da semana, as músicas para acalmar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; - Educadora; - 2 ajudantes de ação educativa; - Estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do bem-estar da criança; - Observação e registo da participação e envolvimento das crianças neste momento, lançando questões e desafios.

			<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e facultar momentos de interação entre os pares, proporcionando escuta ativa e para que a criança de sinta valorizada e respeitada. - Planear em conselho e compreender a rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de pilotagem: Mostrar/Contar e/ou Escrever, mapa das presenças, mapa do tempo, calendário e plano do dia. - Canetas para os registos; - Materiais trazidos pelas crianças: livros, brinquedos, etc. 			
10:00/12:00h	<p>Brincadeiras, trabalhos e projetos: leitura do livro de Luisa Ducla Soares “Direitos das crianças”</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1º momento: conversa sobre o Dia Mundial da Criança; - 2º momento: leitura do livro; - 3º momento: Registo, em papel de cenário, sobre o entendimento das crianças e as suas conceções; - 4º momento: Solicitação da colaboração das famílias na preparação de um registo fotográfico com uma pequena frase sobre os direitos das crianças. 	<p>Área de Expressão e Comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral; - Subdomínio das artes visuais; - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Prazer e motivação para ler e escrever; <p>Área da formação pessoal e social;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as emoções em si e nos outros; - Desenvolver ideias democráticas e de respeito entre adultos e crianças; - Compreender as várias formas de expressão (desenho, escrita, oralidade); - Comunicar oralmente com clareza e eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1º e 2º momentos: leitura do livro e enquadramento da proposta; - conversa sobre direitos e deveres; - 3º momento: papel de cenário e material riscador (essencialmente lápis de cera); Exploração da textura do chão da sala; 4º momento: envolvimento das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequenos grupos de crianças; - Educadora; - 2 ajudantes de ação educativa; - Estagiária; - Famílias de forma indireta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação, registo e apoio durante o processo; - Questionamento/ conversa com o grupo de crianças sobre a temática. 	
12:00/13:00h	Higiene – almoço - higiene	- Área de formação Pessoal e Social	- Proporcionar momentos de prazer e convívio e de múltiplas aprendizagens,	- Casa de banho para a higiene;	- Grupo de crianças;	- Educadora;	- Observação e apoio ajustado a cada criança

			nomeadamente, que as crianças vão conquistando importantes competências – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais, aquisição da autonomia nas refeições e fomentar uma boa relação com a comida, promovendo a sensibilização para hábitos de alimentação saudável.	- Sala de atividades ou exterior, conforme o estado da meteorologia; - Copos, pratos, talheres, guardanapos, cadeiras, mesas.	- 2 ajudantes de ação educativa; - Estagiária.	(avaliação e resposta imediata às necessidades).
13:00/14:00h	Sesta/brincadeiras/momento tranquilo	Área da Formação Pessoal e Social	- Respeitar as necessidades de cada criança e proporcionar momentos tranquilos e serenos para que cada criança se sinta segura, valorizada e apoiada.	- Sala polivalente para as crianças que dormem sesta; - 2 salas de atividades (de entre as 4 salas de pré-escolar), utilizando as áreas da sala para brincar livre.	- 2 ajudantes de ação educativa.	- Feedback das ajudantes de ação educativa que estiveram com o grupo neste período.
14:00/14:15h	Leitura de uma história.	Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Prazer e motivação em ler e escrever; - Comunicação oral	- Capacidade de reter informação mais relevante da conversa; - Comunicação oral/verbal.	- Sala de atividades.	- 1 ajudante de ação educativa; - Educadora; - Estagiária. - Grupo de crianças acordadas.	- Escuta atenta da fluência verbal; - Registo.
14:15/15:00h	Continuação da atividade da manhã: registo em papel de cenário.				- 1 ajudante de ação educativa; - Educadora; - Estagiária.	- Escuta, observação e registo: avaliação com base no bem-estar e

					- Grupo de crianças acordadas.	envolvimento da criança no processo.
15:00/15:30h	Pausa para Lanche	Área da formação Pessoal e Social	- Proporcionar momentos de prazer e convívio e de múltiplas aprendizagens, nomeadamente, que as crianças vão conquistando importantes competências – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais, aquisição da autonomia nas refeições e fomentar uma boa relação com a comida, promovendo a sensibilização para hábitos de alimentação saudável.	- Sala de atividades; - Mesas e cadeiras, colheres, copos ou taças, alimentos variáveis.	- 2 ajudantes de ação educativa; - Educadora; - Estagiária. - Grupo de crianças.	- Observação do bem-estar das crianças e apoio nas suas dificuldades.
15:30/17:00h	Brincadeira livre	Área da formação Pessoal e Social	- Convivência democrática e cidadania	- Espaço exterior com equipamento de brincadeira.	- Ajudantes de ação educativa de várias salas.	- Feedback das ajudantes de ação educativa, essencialmente sobre conflitos e resolução dos mesmos.

Apêndice F – Organização do ambiente educativo (espaço e materiais)



Ambiente educativo – espaço da sala de atividades.



Inventários de duas áreas presentes na sala.



Área do “faz de conta” e área do “escritório”.



Áreas dos jogos e das ciências - alguns materiais



Alguns materiais e organização dos mesmos.