

Cátia Sofia Santiago Pinho

Práticas de ensino supervisionadas e competência da criança em contexto pré-escolar: implicações para a pedagogia de infância



Viseu, dezembro 2019

Cátia Sofia Santiago Pinho

Práticas de ensino supervisionadas e competência da criança em contexto pré-escolar: implicações para a pedagogia de infância

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação:
Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro



Viseu, dezembro 2019



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cátia Sofia Santiago Pinho, n.º 9817 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 de dezembro de 2019

O aluno, _____

modQ*sac.27

Agradecimentos

Considero este trabalho como uma longa caminhada, em que existiram tantos desafios, momentos de tristeza, de alegria, houveram também contratempos, mas não posso esquecer todos aqueles que caminharam junto a mim, que me fizeram sempre conseguir seguir o caminho certo.

Começo então por agradecer em especial à minha orientadora, Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro, que se mostrou sempre disponível para ajudar e que sempre me orientou, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores deste mestrado que sempre foram dedicados e transmitiram-nos conteúdos muito importantes.

Um agradecimento grande a todas as educadoras que se disponibilizaram para realizar as entrevistas para este projeto, permitindo-me conseguir concluir o mesmo.

Não posso deixar também de agradecer a todas as minhas colegas que me acompanharam durante o meu percurso académico, muitas delas sei que são amigas para a vida.

Por fim agradeço do fundo do coração à minha família (ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão, à minha avó, ao meu namorado) por nestes últimos anos terem estado comigo nos bons e nos maus momentos nunca deixando de acreditar que eu era capaz. Obrigado pelos incentivos e preocupação, pela paciência também que sempre demonstraram ter ao longo deste meu trabalho.

A todos o meu sincero agradecimento

Resumo

Foi-nos solicitada a realização do presente Relatório Final de estágio no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e desta forma num primeiro momento pretende-se relatar o nosso percurso em dois estabelecimentos de ensino onde decorreram os estágios respetivamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Educação Pré-Escolar. Assim, o relatório apresenta num primeiro momento uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto nomeadamente sobre alguns aspetos que diferenciam os dois estabelecimentos de ensino e as rotinas presentes nos mesmos. Num segundo momento é apresentada e discutida uma Investigação acerca da competência da criança em contexto Pré-Escolar e respetivas implicações para a pedagogia de infância.

Índice

Agradecimentos	iv
INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos no 1.º CEB	3
1.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências do 1.º CEB	4
2. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos em Educação Pré-Escolar	7
2.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas em Educação Pré-Escolar	8
PARTE II – Investigação acerca da competência da criança em contexto Pré-Escolar, implicações para a pedagogia de infância	16
I. Revisão de literatura – Trabalho de Investigação.....	17
1. Construção Social da Infância e Direitos da Criança.....	17
1.1 História da infância e conceito(s) de criança.....	17
1.2 Declaração e Convenção sobre os direitos das crianças.....	21
2. Pedagogia(s) de Infância e papel atribuído à criança	24
2.1 Pedagogia Transmissiva	24
2.2 Pedagogia em Participação.....	26
II. Investigação Empírica	29
2.1. Problemática em estudo e objetivos	29
2.2. Método	29
2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	30
2.4. Participantes no estudo.....	32
2.5. Apresentação, análise e discussão dos resultados	33
3. Conclusão geral do relatório	38
4. Referências Bibliográficas	39
Anexos	42
Anexo A – Guião da Entrevista	Erro! Marcador não definido.
Anexo B – Transcrição das entrevistas	Erro! Marcador não definido.

Entrevista E1	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E2	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E3	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E4	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E5	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E6	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E7	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E8	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E9	Erro! Marcador não definido.
Entrevista E10	Erro! Marcador não definido.

Índice de tabelas

Tabela 1- Dados sociodemográficos	32
Tabela 2 - Imagem da Criança	33
Tabela 3 - Visão da criança ao longo do tempo.....	33
Tabela 4 - O papel da criança no processo de ensino/aprendizagem	34
Tabela 5 - Modelo Pedagógico do Educador.....	35
Tabela 6- Evidências da competência da criança.....	35
Tabela 7- Práticas pedagógicas e o papel da criança	36

INTRODUÇÃO GERAL

O presente relatório final de estágio, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, foi elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e está organizado em duas partes. A primeira parte é dedicada às reflexões críticas sobre as práticas em contexto que foram realizadas nos dois anos de mestrado alusivas às Práticas de Ensino Supervisionadas (PES I e II), sendo que a PES I incidiu no 1.º CEB e a PES II na Educação Pré-Escolar. Dessa forma, pretendem-se dar a conhecer os contextos onde as práticas decorreram, assim como uma apreciação crítica das competências desenvolvidas nas mesmas. Na segunda parte do relatório é dado a conhecer o projeto de investigação, promovido na área da Educação Pré-Escolar em que o tema é “A competência da criança em contexto Pré-Escolar, implicações para a pedagogia de infância”. Aí é apresentada uma revisão da literatura onde são explorados vários tópicos, seguindo-se um enfoque em aspetos de natureza metodológica, apresentação e análise dos dados. Para finalizar o trabalho apresenta-se uma conclusão do relatório, refletindo sobre todas as partes do mesmo.

PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos no 1.º CEB

Foi sem dúvida uma mais valia para nós, como futuros professores/educadores termos a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, sendo que esta nos permitiu ter contacto com a realidade escolar. Aí não existiram apenas momentos de observação, mas também momentos de intervenção individual, tornando-se isto fundamental para o nosso progresso tanto a nível profissional como a nível pessoal. Este ano letivo as nossas práticas incidiram no 1.º CEB, no primeiro semestre (PES I) trabalhamos com uma turma do 4.º ano de escolaridade e no segundo (PES II) com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Durante estas práticas, em ambos os semestres, sempre que era necessário podíamos contar com ajuda tanto por parte dos nossos professores orientadores, assim, como por parte da professora cooperante, para ultrapassarmos qualquer obstáculo. No que respeita à Prática de Ensino Supervisionada I, como já referido anteriormente, esta decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 21 alunos, sendo que 5 eram do sexo masculino e 16 do sexo feminino, ambos com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos de idade, importa referir que um dos alunos apresentava cegueira total pelo que tínhamos sempre o cuidado de realizar tarefas e atividades em que o mesmo pudesse estar incluído. As nossas práticas decorriam durante dois dias por semana, em que tínhamos aulas durante o período da manhã, no intervalo das 8:30h às 10h30, tendo uma interrupção de meia hora, a pausa para almoço era das 12h às 14h e o período de aulas da parte da tarde terminava às 16h.

No entanto, a turma com quem trabalhamos, à terça feira terminava as aulas pelas 17h. Esta carga horária, na nossa opinião era um pouco rigorosa, porque ao contrário do que muitas vezes se pensa, demasiada carga horária não significa mais e melhores aprendizagens, mas a maior parte das vezes faz com que os alunos se cansem mais rapidamente e, desta forma, as aulas não são tão produtivas como seria de esperar. Referindo-nos agora à turma no geral, era uma turma que demonstrava hábitos de trabalho, gosto pela aprendizagem, tinha uma boa capacidade de comunicação e socialização. Na generalidade os alunos relacionavam-se todos bem, demonstrando muita cumplicidade entre si e um grande espírito de entreajuda. Face às diferentes disciplinas, era de notar que onde tinham uma maior dificuldade era em matemática, mais especificamente, por não saberem a tabuada e terem dificuldade ao nível do raciocínio numérico.

Quanto à Prática de Ensino Supervisionada II, a mesma decorreu numa turma do 1.º ano de escolaridade, a turma era constituída por 24 alunos, sendo que 15 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, ambos com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade. Ao contrário do que aconteceu no primeiro contexto, as nossas práticas decorriam durante três dias da semana, em que o período de aulas da manhã se situava entre as 9h e as 10:20h. A hora de almoço era das 12h10 às 13h40h e o horário de saída variava consoante o dia da semana. Consideramos também que, neste ano de escolaridade, os alunos passavam demasiado tempo dentro da sala de aula, sendo que isso fazia com que em muitos momentos as crianças estivessem distraídas. A turma era muito heterógena, existiam alunos que demonstravam muito interesse em aprender e outros que apresentavam muitas dificuldades ao nível da compreensão e ao nível da concentração, demorando mais tempo a realizar as tarefas propostas e, desta forma, tornava-se necessário que pensássemos sempre em mais tarefas para que os alunos que terminavam mais rápido, não dispersassem por falta de atividades. Muitas vezes tornava-se difícil trabalhar com o grupo, uma vez que era, em geral, uma turma desorganizada, barulhenta, desinteressada e pouco participativa. No que respeita a dificuldades de aprendizagem, os alunos tinham maior dificuldade na área de português e na área de matemática.

1.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências do 1.º CEB

Terminada esta experiência de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, podemos agora refletir da importância que esta teve para nós como futuros professores, sendo que este ciclo exige um maior empenho por parte do professor. Foi neste ciclo que nos foi proporcionada a oportunidade de realizar as mais diversas atividades, onde começamos apenas com as observações, em seguida com as planificações onde tivemos intervenções primeiro em grupo e depois de forma individual. Todos estes momentos por onde passamos foram importantes, sendo que serviram para conhecermos melhor a turma com que íamos trabalhar e observarmos as metodologias a que os alunos estavam habituados, para que posteriormente as nossas planificações fossem bem realizadas.

Para melhor refletirmos sobre as nossas práticas e as atividades que desenvolvemos na mesma, iremos recorrer ao documento Padrões de Desempenho

Docente, 2010, sendo o mesmo determinado pelo Ministério da Educação. O referido documento encontra-se dividido em 4 dimensões, sendo elas: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa e por último o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Começando pela primeira dimensão “a vertente profissional, social e ética”, importa salientar o indicador que se refere à reflexão crítica sobre as práticas profissionais, uma vez que realizávamos sempre reflexões orais e escritas durante a nossa prática educativa. Essas reflexões foram muito importantes pois serviram para melhorarmos o nosso desempenho enquanto professoras e, dessa forma, promovermos melhores aprendizagens dos alunos. Ainda inseridos na mesma dimensão, é de destacar o indicador que se refere à responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, isto porque, ao longo das nossas práticas encontramos sempre turmas muito heterogêneas tanto relativamente aos saberes, como no respeitante à proveniência, uma vez que tínhamos crianças vindas de culturas diferentes. Desta forma, era necessário, na maioria das vezes, termos em atenção as atividades que tínhamos planeadas, de forma a acompanhar os diferentes ritmos da turma tentando integrar, em certos momentos, a partilha de conhecimento com a turma por parte das crianças oriundas das referidas culturas.

Um último aspeto que importa destacar neste domínio é a relevância que o trabalho colaborativo tem na nossa prática profissional, sendo que se torna muito mais proveitoso quando partilhamos no grupo diferentes experiências e conhecimentos de modo a promovermos melhores aprendizagens nos alunos, visto que, como futuros professores comprometemo-nos com o desenvolvimento integral da criança, promovendo a construção de saberes. Seguindo agora para a segunda dimensão “o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, importa refletir sobre o indicador que se refere à planificação, sendo que esta foi uma atividade presente durante todo o nosso percurso nas práticas. Em todos os momentos da nossa prática foi necessário elaborar planificações. As mesmas tinham de ser pensadas antecipadamente, tendo que ser elaboradas com base em documentos orientadores, de forma a serem promovidas determinadas competências nos alunos. Em cada planificação tínhamos que pensar nas atividades que íamos realizar, que objetivos pretendíamos com as mesmas, a sua avaliação, os recursos e materiais necessários para as realizar, assim como o tempo que era necessário dispensar para cada uma. Outro aspeto importante na conceção de uma planificação era promovermos a articulação com outras áreas curriculares,

potenciando mais e melhores aprendizagens. Sempre que planificávamos, era importante ter em atenção as estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos, visto que como tínhamos ritmos de trabalho distintos dentro da mesma turma, era necessário pensar em estratégias, tais como; resolver uma ficha ou até mesmo colorir algum desenho, pretendendo desta forma que os alunos não estivessem sem fazer nada à espera que os outros terminassem. Referindo-nos agora à terceira dimensão “a participação na escola e relação com a comunidade educativa”, mais especificamente ao indicador que diz respeito à participação de pais e encarregados de educação no desenvolvimento da escola, é importante referir que tivemos na nossa prática a oportunidade de realizar um projeto, designado *Projeto de Relação Escola e Família*, em que os alunos contruíram uma manta de natal. Pretendeu-se aí valorizar a interação da família com a escola, que consideramos muito importante para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado do aluno. Esta parceria entre os encarregados de educação e a escola é fundamental tendo um objetivo comum que é a promoção e desenvolvimento das capacidades das crianças a todos os níveis.

Conseguimos realizar este projeto com sucesso, os alunos ficaram entusiasmados com o facto de a família estar envolvida, visto que por norma isso não costuma acontecer. Segundo Lipset, (s/d, citado por Abreu, 2012, p.15), "(...) a família é aquele grupo que, mais do que qualquer outro, contribui para a manutenção da sociedade". Quando há cooperação entre a escola e família o sucesso acontece desde que os interesses das crianças sejam alcançados, não só a nível académico, mas também a nível pessoal e social. Debruçando-nos agora sobre o último domínio “o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, importa referir que é indispensável para um professor o investimento na sua formação contínua para que este se encontre em constante atualização de conhecimentos, sendo que o principal objetivo dessa atualização é também o de promover melhores aprendizagens aos alunos.

Podemos dizer que durante as nossas práticas, foi-nos proporcionada a participação em diversas formações e atividades, que pretendiam a atualização do nosso conhecimento profissional e a aquisição de novas competências importantes para o nosso futuro profissional.

2. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos em Educação Pré-Escolar

Os estágios desenvolvidos no âmbito da PES em EPE I e II do 2.º ano de mestrado foram realizados em Jardins de Infância diferentes. Em comum, tanto no estágio realizado na PES em EPE I como na PES em EPE II os jardins de infância pertencem a agrupamentos de escolas de Viseu. O grupo de crianças com quem trabalhámos era constituído por crianças com idades entre os 3 e os 6 anos um deles com 25 crianças e outro com 24, nenhuma tinha Necessidades de Saúde Especiais. No local onde realizámos a PES em EPE I existiam 8 crianças do sexo masculino e 16 crianças do sexo feminino e no local da PES em EPE II existiam 13 crianças do sexo masculino e 12 do sexo feminino. O grupo de crianças do jardim onde realizamos o estágio na PES em EPE I sempre se mostrou muito socializante, existia muita cumplicidade entre o grupo e deste com a educadora. Da mesma forma o grupo de crianças do jardim da PES em EPE II foi sempre muito dinâmico, divertido, participativo e mostrou também ser muito cúmplice com a educadora. Em ambos os locais as crianças mostraram ser muito autónomas, nos momentos de brincar e mesmos nas atividades propostas por nós, só procuravam a ajuda do adulto quando não conseguiam resolver sozinhas os problemas ou as suas dúvidas.

Quanto às rotinas dos grupos ambos os locais iniciavam às 9h e paravam às 12h para o almoço, no entanto na PES em EPE I terminávamos às 15h30 e no local da PES em EPE II terminávamos às 16h00. O grupo de crianças do jardim onde realizámos a PES em EPE II foi um grupo que demonstrou sempre muito interesse e curiosidade por descobrir mais sobre os animais, tanto que grande parte das nossas planificações se focavam nos animais para dessa forma respondermos às curiosidades das crianças. Importa dizer que em ambos os locais tivemos um período destinado à observação e a uma implementação em grupo, sendo que as restantes planificações eram individuais. Na PES em EPE I o estágio era realizado à segunda feira e à terça feira, pelo contrário na PES em EPE II o estágio era realizado durante três dias da semana, à segunda, terça e quarta feira.

2.1 Apreciação crítica das competências desenvolvidas em Educação Pré-Escolar

O percurso pela PES em EPE I e II foi feito de novos conhecimentos, novas aprendizagens e de um crescimento a nível pessoal. Foi um percurso feito de altos e baixos uma vez que foi a primeira vez que estivemos em contacto com este nível de ensino, no entanto, houve sempre apoio por parte das educadoras cooperantes, dos professores orientadores e pela colega de estágio que ajudaram sempre a melhorar a minha prática. Iniciando pela dimensão “Profissional, social e ética” importa começar por dizer que o nível de escolaridade onde nos encontramos o de Educação Pré-Escolar é um nível onde encontramos crianças com idades diferenciadas e ritmos de desenvolvimento diferentes, sendo que a nossa atenção deve ser focada simultaneamente em todas as crianças no geral e ao mesmo tempo em cada uma na sua individualidade. Então dentro desta dimensão, encontramos logo como primeiro indicador o “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.6).” com isto importa dizer que nós como futuras educadoras devemos estar em constante aprendizagem e capazes de adquirir novos conhecimentos efetuando sempre pesquisas relacionadas com a nossa área para dessa forma irmos ao encontro do indicador acima enunciado.

Tanto na PES I como na II as intervenções realizadas eram feitas em conjunto com a minha colega de grupo sendo que a educadora cooperante também discutia connosco o trabalho a ser feito. Não podemos também esquecer os nossos professores orientadores que nos momentos de reflexão nos indicavam aspectos que deveriam ser melhorados que dessa forma nos incentivavam a crescer enquanto futuras educadoras. Também o trabalho feito com a colega de estágio, foi sempre à base de troca de ideias e de momentos de reflexão, onde se discutia a melhor forma para atingirmos os nossos objetivos. Há algo que se deve destacar e diferenciar entre a PES I e II. Durante a PES I não existiam momentos destinados à planificação com a educadora, de forma a pensarmos o que poderíamos fazer com as crianças, já na PES II as coisas mudaram, a educadora acompanhou de forma mais ativa todo o processo de planificação, de construção de materiais e as oportunidades de reflexão com a mesma eram frequentes.

Agora, quanto ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.6) tanto na PES I como na PES II existiram sempre momentos destinados às reflexões que eram feitas com a educadora

cooperante e com os nossos professores orientadores. E da mesma forma ao longo das nossas práticas tivemos de realizar relatórios semanais que nos permitiam refletir sobre aspetos como, o desempenho das crianças, a organização do ambiente educativo, as nossas opções didáticas, o nosso desempenho e mencionar desafios futuros. Mas quanto a estes relatórios semanais, não verificámos a existência de evolução entre os realizados na PES em EPE I (anexo 1) e os da PES em EPE II (anexo 2), no entanto não esquecemos a importância que estes relatórios tiveram para nós, uma vez que nos permitiam refletir sobre a nossa prática e dessa forma repensar em tudo o que tínhamos realizado para numa próxima o fazermos de maneira diferente.

Outro momento que foi muito importante tanto na PES em EPE I como na PESEPE II foi a oportunidade que nos foi dada de visitarmos outros contextos de Jardim de Infância que não o nosso. E em relação a estas visitas posso destacar o seguinte indicador “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” (Despacho n. 16034/2010, 22 de outubro, p.6). Estas trocas entre Jardins de Infância não foram algo de novo para nós, já na PES em EPE I e agora na PES em EPE II tínhamos tido essa oportunidade. Essas trocas foram muito boas para conseguirmos conhecer realidades diferentes e rotinas distintas bem como outras formas de dinamizar. Tanto na PES em EPE I como na PES em EPE II tivemos a oportunidade de observar dois Jardins de Infância diferentes. Todos os que observámos eram muito diferentes do Jardim de Infância onde nos encontrávamos a estagiar, mas não nos referimos diferentes como sendo um aspeto negativo, até porque dos momentos em que observámos as crianças mantinham uma boa relação não só com a educadora e assistente operacional, mas também com a colega que lá se encontrava a estagiar. O único aspeto que chamou mais a atenção durante estas visitas foi mesmo a organização da sala, quero com isto dizer a quantidade de cantinhos e a organização dos mesmos, também algo que sempre notei ser diferente do nosso local de estágio foram os instrumentos de regulação, todas as salas que tivemos a oportunidade de visitar tinham formas muito distintas de organização. Algo que encontrámos em pelo menos duas das salas que visitámos e que nunca existiu naquelas em que estagiámos o quadro do comportamento, nos jardins onde estivemos os conflitos sempre foram resolvidos com base em conversas, de uma forma calma, tentando fazer com que as crianças expressassem os seus sentimentos e conseguissem assumir o erro e, se fosse o caso, fossem capazes de pedir desculpa, não se recorrendo a este tipo de instrumentos.

E agora focando essencialmente o indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n. 16034/2010, 22 de outubro, p.6), ao refletir sobre este indicador não podemos esquecer o trabalho que sempre foi feito com a minha colega de estágio ao longo da PES em EPE I e da PES em EPE II. Importa agora aqui salientarmos outros aspetos importantes sobre o mesmo. Este percurso pela PES foi sempre feito de altos e baixos, mas juntas ajudávamo-nos mutuamente, expressávamos os nossos pontos de vista ainda que por vezes fossem diferentes. Fomos um grupo que sempre pensou que se trabalhássemos juntas o sucesso seria das duas. Nas dinamizações individuais sempre que necessário intervínhamos com vista a auxiliar a que estava a dinamizar, muitas vezes para realizar um teatro, por exemplo, era preciso dinamizarmos em conjunto, ainda que não fosse a semana de dinamização de uma de nós, como foi por exemplo o caso do teatro que foi feito para iniciar a abordagem de projeto (anexo 3).

Passando agora para a dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” e relativamente ao indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (Despacho n. 16034/2010, 22 de outubro, p.7) importa antes de mais dizer que para as nossas planificações tínhamos como base o documento orientador deste nível de escolaridade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Existem aqui distinções entre a PES em EPE I e a II, com isto quero eu dizer que no primeiro semestre não existia uma grande preocupação em ir ao encontro dos gostos e preferências das crianças, a educadora não manifestava a sua opinião e nós decidíamos de forma livre o que queríamos trabalhar. Pelo contrário no segundo semestre, as crianças foram sempre o nosso grande foco, até porque foi isso também que a nossa educadora cooperante nos transmitia, ela sempre nos disse que antes e depois das nossas intervenções devíamos colocar a questão, o que é que as crianças aprendem/aprenderam com isto?, se houve algo que durante a PES em EPE II esteve sempre muito presente foi a diferenciação de recursos utilizados, quando pelo contrário na PES em EPE I não existia uma consciência, na minha opinião, do quanto os recursos utilizados podem mudar de forma positiva as nossas práticas. Mas mesmo assim, durante a PES em EPE I e II tentamos sempre planificar tarefas em que fosse possível abordar as diferentes áreas de conteúdo e da mesma forma planificar tarefas que fossem do interesse das crianças.

E esta forma de ir ao encontro das preferências das crianças tem muito a haver com a metodologia também que por nós foi adotada ao longo de uma semana durante

a PES em EPE II, metodologia essa que foi a de trabalhar por projeto. Para o nosso projeto guiamo-nos pelas fases de trabalho da Teresa Vasconcelos (1998), o início das nossas práticas as crianças demonstraram muito interesse pelo tema dos animais e depois, por escolha das mesmas, decidiram que iríamos descobrir mais sobre os gatos. Durante este trabalho houve momentos em grande grupo, mas também em pequeno grupo dependendo da atividade que as crianças se encontravam a realizar. Trabalhar por projeto torna-se muito importante não só para nós, mas para as crianças, pois a partir de um tema sobre a qual têm curiosidade, acabam por descobrir muitos conceitos específicos sobre o tema principal.

Para o Educador também se torna importante trabalhar a partir deste método, uma vez que começamos por ter conhecimento relativo ao que as crianças já sabem, o educador deve manter apenas o papel de mediador, nunca deve interromper as discussões das crianças, só se for para complementar a informação que está a ser discutida pelas mesmas. Em suma, o trabalho por projeto acaba ainda por ir ao encontro de um outro indicador, que é o da “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” (Despacho n. 16034/2010, 22 de outubro, p.7)

E já que este trabalho por projeto nos permitia uma organização diferenciada do grupo de crianças, é importante dizer que durante a PES em EPE I as formas de organização do grupo não variavam, era geralmente sempre em pequenos grupos, pelo contrário na PES em EPE II tentávamos sempre diversificar a forma como as crianças eram organizadas, trabalhámos muitas vezes em grande grupo, quando a atividade proposta justificava essa forma de trabalho, mas também realizámos muitos trabalhos em pequenos grupos, grupos esses que inicialmente eram formados consoante as idades, mas que em algumas atividades conseguimos que fossem heterogéneos.

Passando agora para outro indicador, “Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos.” (Despacho n. 16034/2010, 22 de outubro, p.7) este foi-nos permitido tanto na PESEPE I como na PESEPE II. Isto aconteceu quando tivemos de realizar uma planificação focada apenas numa criança, no entanto durante a PESEPE II tivemos de realizar todas as semanas uma planificação destinada a uma criança. É importante dizer que na PES em EPE I se tornou mais fácil de implementar essa planificação focada numa criança (anexo 4) porque a liberdade nesse Jardim de Infância, no que diz respeito às crianças fazerem atividades diversificadas ao mesmo tempo era maior, e por isso conseguimos implementar o que tínhamos proposto. Quanto à PESEPE II (anexo 5) foi mais difícil, isto porque todos os

momentos eram pensados em detalhe para o grande grupo e por isso tornou-se mais difícil conseguir dedicar a nossa atenção apenas a uma criança, mas ainda assim, principalmente nos momentos de atividades livres era quando conseguíamos implementar as atividades pensadas para a criança em questão.

Agora quanto ao indicador “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.7) foi talvez dos aspetos onde as maiores dificuldades foram sentidas. Ao longo da PESEPE I e II existiram momentos que foram destinados à avaliação das crianças. Durante o primeiro semestre as dificuldades ainda eram muitas em avaliar as crianças, mas isso foi sendo superado ao longo da prática e no segundo semestre já se tornou mais fácil a realização da avaliação das crianças. A avaliação que foi feita durante as nossas práticas foi essencialmente à base da observação, nós observávamos as crianças durante as atividades propostas por nós adultos e observávamos também as atividades autodirigidas. Só a partir da observação é que fomos capazes de perceber os interesses e necessidades das crianças.

Mas também durante as nossas práticas permitimos que as crianças discutissem umas com as outras os seus trabalhos e dessa forma pudessem dar a opinião aos colegas dos trabalhos realizados. Claro que nesses momentos as crianças mais velhas destacavam-se, mostrando mais facilidade em expressarem a sua opinião sobre o trabalho dos colegas. Ainda sobre o processo de avaliação, para tal acontecer tivemos de recorrer ao documento Sistema de Acompanhamentos das Crianças (SAC) tanto na PESEPE I como na II e utilizamos este documento (anexo 6), o mesmo permitia-nos avaliar as crianças ao nível geral do bem-estar e da implicação. Foi um grande desafio recorrer a este documento durante a PES em EPE I sendo que era a primeira vez que estávamos a ter contacto com o mesmo, sendo que essas dificuldades foram sendo melhoradas ao longo da PES em EPE II uma vez que todas as semanas tivemos de realizar o preenchimento desse documento de avaliação.

Agora quanto ao indicador “Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.7) com a realização do portfólio da PES em EPE I e com a realização do da PES em EPE II surge agora este portefólio onde se faz um balanço da prática em relação às duas. É importante dizer que o facto de podermos vivenciar experiências no Jardim de Infância enriquece-nos muito enquanto futuras educadoras. Durante a PES em EPE I e a II foi necessário superar muitas dificuldades e ultrapassar muitos desafios, mas é isso mesmo que nos faz crescer. As educadoras

em ambos os contextos foram fundamentais em todo o percurso de estágio, esclareciam-nos dúvidas, explicavam-nos formas e maneiras de atuar no jardim de infância e ainda partilhavam connosco ideias de atividades para implementarmos com as crianças. Os professores orientadores foram uma ajuda imprescindível, uma vez que não só no contexto de estágio, mas também durante todas as aulas que nos proporcionaram, em que os mesmos refletiam em conjunto connosco sobre a nossa intervenção, sobre os aspetos positivos e negativos da mesma nos permitia melhorar.

Passando agora para a terceira dimensão, “participação na escola e relação com a comunidade educativa” existiram alguns indicadores em que não nos foi possível participar, sendo eles “Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola”, “Participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola” e “contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.8). Não foi possível participar nos mesmos uma vez que tanto na PES em EPE I como na II quando chegamos aos nossos locais de estágio todos os documentos já tinham sido construídos.

Quanto ao indicador, “envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.8) na PES em EPE I e II desenvolvemos projetos de envolvimento da família. E como refere o Ministério da Educação “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 2016, pág.28)

Durante a PES em EPE I desenvolvemos o projeto de envolvimento da família “Vou partilhar a minha história com os meus amigos” com esse projeto pretendemos envolver sem nenhuma exceção todas as famílias. Todas as semanas, era eleita uma criança, que tinha a responsabilidade de em casa juntamente com os pais escolher um livro ao seu gosto, esse livro era lido em conjunto com os pais e depois da leitura era trabalhado com os mesmos da forma que entendessem. Seguidamente a criança trazia o livro escolhido para a sala e existia um momento durante o dia que era destinado para que a criança mostrasse às restantes o livro que escolheu e tinha ainda a oportunidade de contar a história aos colegas e num último momento escolhia o que queria que os colegas fizessem sobre o que ouviram, como o reconto, o desenho ou o teatro sobre o conteúdo da história.

Já na PES em EPE II criamos um projeto de envolvimento da família que se intitulava “Episódios engraçados da sala azul”. O projeto “Episódios engraçados da sala azul” tinha como objetivo que cada família escrevesse numa folha de papel de tamanho A4 um acontecimento marcante das crianças e pedíamos que acompanhassem essa descrição com fotografias ou desenhos das crianças. Como forma de terminar e para conseguirmos partilhar o projeto com os pais fizemos um livro digital, para isso recorremos ao programa Issuu e reencaminhamos via e-mail para todos os pais o resultado final. Terminada a experiência de realizar projetos de envolvimento de família, entendo que os mesmos são muito importantes, pois permitem-nos estabelecer desde logo um bom contacto e relacionamento com os pais.

Focando-me agora na última dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” quanto ao indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.9) não podemos deixar de referir a importância que tiveram todos os momentos de reflexão com a educadora cooperante, com os professores orientadores e com a colega de estágio, uma vez que nos permitiam crescer e desenvolver ao nível da educação pré-escolar e enquanto futuras educadoras.

No respeitante ao indicador, “análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.9) tanto na PES em EPE I e II antes e depois das nossas intervenções existiam momentos com a educadora cooperante que eram destinados à reflexão e que serviam para evoluirmos e melhorarmos as nossas práticas. Tal como as reflexões que eram realizadas com os nossos professores orientadores, que sempre que nos iam observar faziam no final uma reflexão conjunta que nos permitia refletir sobre as nossas opções e a forma como tínhamos desenvolvido as tarefas, fazendo-nos repensar em novos métodos para as intervenções seguintes. Em suma com todas as reflexões realizadas tivemos a oportunidade de conseguir partilhar diferentes perspetivas e conhecimentos que serviram e muito para melhorarmos as nossas intervenções ao longo de todo o estágio.

Mas ainda dentro deste indicador importa referir a unidade curricular Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II que tanto na PES em EPE I e II nos permitiram refletir sobre o brincar das crianças, sobre o modo como estavam organizados os ambientes educativos e ainda sobre a metodologia de trabalho por projeto.

Quanto à PESEPE I surgiu a oportunidade de criarmos ou reformularmos uma área de interesse (anexo 7). No nosso caso a área reformulada foi a área da biblioteca, isto

porque verificámos nas crianças um grande interesse por esta área e decidimos colocá-la de forma mais apelativa para que as crianças se sentissem confortáveis na mesma. Pelo contrário na PES em EPE II surgiu a oportunidade de trabalharmos por projeto, o nosso projeto intitulou-se de “Gatos” (anexo 8) foi a primeira vez que trabalhamos segundo esta metodologia, e a mesma fez-nos pensar sobre qual deve ser o papel da criança e do adulto durante a realização das atividades e fez-nos ainda refletir sobre todo o trabalho que já tínhamos feito com as crianças e a forma como o mesmo podia ter sido melhorado se recorrêssemos à metodologia em cima referida. Também durante a PESEPE II foi necessário termos alguma atenção quanto à utilização do espaço exterior, uma vez que tivemos de recorrer a ele frequentemente para a realização de atividades, nunca podendo esquecer que tanto como a sala o espaço exterior também têm a possibilidade de permitir momentos de novas aprendizagens para as crianças.

PARTE II – Investigação acerca da competência da criança em contexto Pré-Escolar, implicações para a pedagogia de infância

I. Revisão de literatura – Trabalho de Investigação

1. Construção Social da Infância e Direitos da Criança

1.1 História da infância e conceito(s) de criança

O conceito de criança tem vindo a mudar ao longo dos anos, com alterações positivas e significativas, foi graças a essas mudanças que temos hoje um olhar mais atento e cuidadoso sobre as mesmas. Como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “De facto, vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a sinalizar a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspetos que lhes dizem diretamente respeito” (p.13). Tal representa uma evolução significativa quanto ao modo de perspetivar a criança já que durante muito tempo não lhe foi dada a palavra para se pronunciar sobre os assuntos que lhe diziam respeito. São várias as definições do que é ser criança. Podemos verificar que a Convenção dos Direitos da Criança (2013) “considera como criança todo o ser humano até aos 18 anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo” (p.15). Podemos afirmar que o conceito de criança varia num mesmo período temporal, bem como ao longo do tempo.

Assim, nem sempre a criança foi vista como detentora de direitos e a forma como ela é vista pela sociedade tem vindo a ser alterada ao longo dos tempos, como refere Fernandes (2004, p.23) “A criança na antiguidade romana situava-se ao nível do escravo ou mesmo dos animais domésticos no que se refere ao direito de disponibilidade total do *pater familiae* quanto à sua vida e ao seu destino”. Muitas vezes as crianças eram abandonadas, vendidas, ignoradas, não existindo direitos que se destinassem apenas às crianças, isto é, crianças e adultos eram vistos como um único grupo, não havendo qualquer distinção.

Tal como refere Rocha (2002, p.52), “a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma.” O que nos leva a pensar que os adultos têm um papel fundamental sobre a forma como vemos o conceito de criança, mas se pudessem ser as crianças a definirem-se a si mesmas, talvez tudo fosse diferente, tal como afirma Rocha (2002)

Se fosse o caso de darmos voz a essas crianças, certamente ouviríamos histórias de crianças relatando momentos de alegria, encontrados no amor da família, no direito respeitado, nos espaços para brincadeiras, enfim, nos encantos de sua

vida, a partir da vivência de situações agradáveis e felizes. Por outro lado, ouviríamos, também, histórias de incompreensões sofridas, tristezas, atos de injustiça, violência física e moral, desamparo, enfim, os desencantos com a vida a que um grupo grande de crianças está exposto. (p.52)

O que acontece é que a criança não era verdadeiramente vista como sendo realmente uma criança, como nos refere Rocha (2002)

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra História Social da Criança e da Família, publicada em 1960, vai apontar que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. (p.53)

E quando falamos na criança como um adulto em miniatura, queremos com isso dizer que não havia, portanto, distinção entre um adulto e uma criança, era como se fossem um só, como se os direitos de ambos fossem os mesmos, e como é dito por Rocha (2002)

A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. (p.54)

Só mais tarde e passando por muitas transformações é que o conceito de criança veio a mudar num sentido favorável começando-se realmente a dar a devida importância às mesmas. É fácil então entendermos que ambos os conceitos; o de criança e o de infância mudaram muito. Neste momento, sabemos que a criança, observa, admira, examina, analisa, sente, experimenta, questiona, descobre, pesquisa, investiga, conquista, e desta forma, é possível acreditar que ela é de alguma forma competente, dado que age de uma forma ativa consoante a realidade de que faz parte.

Mas, em contrapartida, referem Pinto e Sarmiento (1997) “As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população” (p.11), isto leva-nos a pensar que só começamos realmente a dar mais importância à criança, quando o seu número começou a diminuir e como nos dizem os mesmos autores, “Dir-

se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (p.11)

Como é referido nas OCEPE (2016)

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p.9)

E isto leva-nos a pensar que a criança é muito mais e tem muito mais a dar-nos a conhecer do que aquilo que nós imaginamos. E como afirma Oliveira-Formosinho (2008, p.8) “Trata-se da valorização das vozes das crianças, porque elas são competentes e sensíveis aos diferentes contextos educativos”. É muito importante então valorizarmos as crianças e todos os conhecimentos que as mesmas demonstram ter, isto é, é importante que a criança se relacione de uma forma ativa com o ambiente onde esta inserida, fazendo assim com que a mesma se sinta competente, e como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p.50) “Estamos todos conscientes da importância de a criança se sentir competente-neste caso, a desvalorização dada à competência da criança, transforma-a num indivíduo sem direito a sentir-se competente e a participar”.

A criança tem então de ser vista como detentora de um papel ativo na sua aprendizagem sendo dada relevância a este aspeto na Convenção dos Direitos da Criança (2013) onde é dito que a criança tem “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.”

Segundo Bruner (2000, p.4) “as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa”.

As crianças, desde cedo, mostram-se autónomas, sendo que fazem escolhas sozinhas, criam novas situações e são capazes ainda de construir conhecimentos. Para que as mesmas se mostrem competentes é preciso também o educador mudar o seu pensamento, sendo que, grande parte das vezes os mesmos acreditam que os alunos não sabem ou simplesmente não são capazes de fazer algo, não lhes dando a liberdade necessária para os mesmos se exprimirem e mostrarem as suas competências.

Muitas vezes é culpa nossa não vemos as crianças como competentes, isto porque, como identifica Calvert (1985)

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas. (p.39)

O professor/educador tem um papel fundamental na vida da criança quando esta tenta mostrar as suas competências, isto porque o mesmo deve mostrar à criança o quanto ela evoluiu e deve reconhecer as suas conquistas, para que dessa forma a criança perceba o quanto foi competente. Sendo assim importante que a criança seja vista, como refere Formosinho (s.d.) “A criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme anterior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (p.79)

Quando falamos em competência, queremos dizer que a criança mostra ser capaz de (...). É quando a mesma toma iniciativa através da experimentação e dessa forma contribui com os conhecimentos que demonstra ter, havendo assim uma troca de saberes entre o professor/educador e a criança. Como é referido por Formosinho (2008, p.7) “concepção da criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia.”

O conceito de criança tem vindo a evoluir com o tempo e é preciso dar a devida importância às mesmas. Assim, até meados do século XIX, entendia-se segundo Egan (1994) que, “a mente da criança era geralmente concebida como uma espécie de órgão resistente, no qual os conteúdos podiam ser colocados, mediante instrução continuada” (p.) e desta forma só os professores tinham a capacidade de transmitir conhecimentos aos alunos, não sendo os mesmos detentores de qualquer tipo de saber, nem sendo considerados competentes.

No entanto esta perspetiva tem vindo mudar, sendo que já no século XX a criança começa a ser “vista com outros olhos”, e isso acontece essencialmente com o impulso do Movimento da Escola Nova, assim segundo Ribeiro (2016) “com este movimento, surge uma nova forma de perspetivar o aprendiz, dado que passa a ser valorizado pela afirmação da sua originalidade e valor individual.” (p.47)

É desta forma que as crianças começam a afirmar a sua competência a vários níveis, sendo que essa competência deve ser valorizada e os professores devem aproveitar os saberes dos alunos como base para a construção de novos conhecimentos.

Assim sendo, como é referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2001,2002, 2004)

Estas circunstâncias levam-nos a uma centração na imagem da criança que nós privilegiamos: uma imagem na qual ela é considerada um ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida. (p.50)

A maneira como é hoje vista a infância deve-se essencialmente às alterações e transformações pela qual a mesma foi passando e é necessário termos noção dessas mesmas alterações. O grande impulsionador deste facto foi também o conceito de criança ter sido modificado ao longo dos tempos, isto é, como afirma Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “Toda a investigação recente tem mostrado o valor formativo dos anos da infância e a competência precoce da criança pequena.” (p.57)

Podemos considerar então que a criança tem o direito à participação, assim como tudo o que diz deve ser tido em conta, tal como referem James e Prout (1990) citados por Oliveira Formosinho e Sara Araújo (2008,p.16) “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.”

1.2 Declaração e Convenção sobre os direitos das crianças

Foi a 20 de novembro de 1989 que as Nações Unidas adotaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças, sendo que este agrega um conjunto de direitos essenciais de todas as crianças. E como referem Pinto e Sarmiento (1997, p.11) “Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis.”

Foi um caminho longo até chegarmos ao que é hoje a Declaração dos Direitos das Crianças, como refere Fernandes (2004, p.27) “No total foram três as declarações aprovadas durante o século por estas duas organizações”.

Como nos mostra Fernandes (2004, p.24) “A influência cristã que se fez sentir a partir do fim do Império Romano introduziu novos elementos que atenuaram e alteraram

em vários aspectos esta concepção da condição infantil” querendo com isto dizer que anteriormente a criança não tinha qualquer protecção e esta influência cristã traz-nos alterações positivas para a criança. Afirma assim Fernandes (2004, p.25) “Não obstante esses tempos que antecederam a idade contemporânea foram tempos de gestação lenta, mas persistente de ideias sobre o respeito pela criança e sobre a sua educação e protecção que vieram a dar frutos nos tempos modernos.”

Com o surgimento da Convenção sobre os Direitos das Crianças marca-se então uma grande mudança, mudança essa que pretende modificar o estatuto das crianças. Daí em diante tudo passa a ser pensado em prol do bem-estar e protecção das mesmas, tornando as crianças um grupo diferente do grupo dos adultos. Afirma então Fernandes (2004, p.25) “Uma primeira alteração relevante respeita ao interesse novo que surge pela criança enquanto tal e não como um mero reflexo ou continuador do adulto.”

Mas importa referir que foi com a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 que se sentiu uma maior evolução, isto porque, como nos refere Fernandes (2004)

Desde a primeira declaração de 1924 até à convenção de 1989 há um percurso evolutivo que revela uma consciência cada vez mais clara dos direitos da criança, o alargamento progressivo da sua abrangência e o esforço por tornar efectiva aplicação dos direitos da criança entre os estados membros. (p.29)

Entre 1959, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, até 1989 data em que foi aprovada a Convenção pelas Nações Unidas, foram muitas as mudanças significativas na vida das crianças. Como refere Soares (s.d.).

Ultrapassa-se, assim, a velha percepção de que a criança não é mais o que, pelo menos em termos legais, posse dos seus guardiões e sublinha-se a necessidade de a criança ter uma infância feliz e de se desenvolver globalmente, atendendo sempre à sua dimensão individual e única. (p.81)

Esta convenção surge com uma grande variedade de direitos e perspectiva a criança na sua individualidade, fazendo com que cada Estado se torne responsável por esta, quando subscreve a convenção.

Em Portugal, em 1996 foi criada a Comissão Nacional dos Direitos da Criança que teve importantes funções relativas aos Direitos das Crianças, a mesma foi ratificada por muitos outros países que assim comprometiam-se como nos enuncia Soares (s.d.) “cumprir as disposições nela contidas e a assumir o dever de apresentar periodicamente um relatório ao Comité das Nações Unidas para os Direitos da Criança, de onde

constem os seus projetos de implementação dos princípios na Convenção” (p. 87)

Podemos certamente afirmar que, como é dito por Fernandes (2004), “A Convenção de 1989 é sem dúvida o marco mais saliente na afirmação dos direitos da criança e no dever da sua protecção por parte dos Estados, estabelecido a nível mundial.” (p.31)

Na Convenção dos Direitos das Crianças são muitos os direitos lá estipulados, mas é de salientar essencialmente um deles que é o direito à Educação, estando esse direito presente no artigo 28, onde é dito que,

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. (p. 20)

A existência de todos os direitos para as crianças tornou-se fundamental e como uma maneira de modificar o processo de ensino/aprendizagem que até então era utilizado, passamos de uma pedagogia transmissiva que não valoriza o saber das crianças, para uma pedagogia em participação, que valoriza o saber das crianças e onde as mesmas são ouvidas e ajudadas no processo de ensino/aprendizagem.

Assim podemos concluir que como é mencionado por Fernandes (2004)

Com este sentido e com esta finalidade, as declarações, convenções e normas jurídicas constituem um elemento de primordial importância para o desenvolvimento de uma consciência social empenhada no bem estar da criança e para a criação de instrumentos com vista à protecção efectiva dos seus direitos e da sua personalidade (p.32)

Querendo com isto dizer que todos os documentos que foram construídos tiveram como principal objetivo aumentar de forma significativa os direitos das crianças e isto só aconteceu porque foi surgindo uma grande necessidade de atender às necessidades das mesmas e se há algo que impulsionou essa preocupação foram as organizações internacionais de protecção das crianças que sempre se empenharam em conseguir dar resposta às necessidades das mesmas.

2. Pedagogia(s) de Infância e papel atribuído à criança

2.1 Pedagogia Transmissiva

Existem duas formas diferentes de pedagogia, uma que se centra essencialmente no conhecimento que se pretende transmitir e outra que se centra e dá importância a quem constrói esse conhecimento e participa no processo de aprendizagem. Como nos referem Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013, p.27) existem dois métodos de fazer pedagogia “o modo da transmissão e o modo da participação. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento se veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.”

Começamos então pela Pedagogia Transmissiva, como refere Formosinho (2009, p.6) “A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada individuo nessa cultura.” isto é, desde cedo que consideram certos saberes como essenciais a serem transmitidos às crianças e dessa forma o professor é visto então como um transmissor de saberes que já antes lhe foram transmitidos. Isto é, como enuncia João Formosinho (2012, p.17) “A pedagogia transmissiva é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação”.

A criança é vista de uma forma muito específica, como afirma Oliveira- Formosinho (2007, cit. Formosinho, 2012, p.17) “Este educando, à entrada da escola, é como tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher.”, com isto entendemos a criança como alguém que não é detentora de conhecimentos, alguém que não pode mostrar aquilo que já sabe. Mas esta não é a forma mais correta de encararmos as crianças, até porque desde o momento que nascem as crianças começam a ser detentoras dos seus próprios conhecimentos e devem pois dar a conhecer ao professor o que já sabem, a criança deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, deve existir sim uma troca de conhecimentos entre educador/professor e a criança.

Mas o que acontece nesta pedagogia é o contrário do que foi dito anteriormente, segundo Oliveira- Formosinho (2007, cit. Formosinho, 2012, p.17) “A pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais

ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem.”

Nesta pedagogia a criança ao contrário de ter um papel ativo na sua aprendizagem tem um papel passivo, tendo apenas que receber as informações que lhe são dadas, tornando-se assim o professor como o único responsável pelo sucesso escolar das crianças. Assim a imagem do professor, como nos diz Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012, p.27) é a de um “ (...) mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” e muitas vezes o educador utiliza este tipo de pedagogia pois foi com essa pedagogia que o mesmo foi lidando ao longo dos seus anos de escolaridade. Não podemos dizer que exista uma relação entre os professores e a criança, até porque esta pedagogia não o permite, como refere Formosinho e Machado (2007, cit. por Formosinho, 2012, p.17) “A educação orienta-se, pois, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” isto é, o professor transmite, a criança ouve e não existe uma conversa para que exista uma troca de ideias, entre um e outro, não havendo assim um ambiente de confiança e de troca de saberes.

Esta pedagogia transmissiva foi considerada mais correta na altura em que existiu uma massificação do ensino, e dessa forma entendiam que recorrer a este tipo de pedagogia fosse uma forma de dar igual oportunidade a todos para aprenderem, como nos diz João Formosinho (2012, p.18) “Esta massificação do ensino teve como consequências a uniformização e padronização da organização pedagógica da escola.”

No entanto pensamos que este método ainda que não seja benéfico para as crianças, é ainda muito utilizado nas escolas, onde muitas vezes não são dadas oportunidades para que as crianças tenham um papel ativo ao construírem os seus próprios conhecimentos. Consideramos que o maior motivo para a persistência deste método reside no facto de ser tão simples, rápido e eficaz para o professor planear as suas aulas. Este tipo de pedagogia é pois, segundo João Formosinho (2012 p.17) “A pedagogia transmissiva faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.”

Mas como nos encontramos em constante evolução, começaram a existir movimentos que tentavam ir ao encontro das necessidades das crianças e dessa forma iam contra a pedagogia transmissiva, como é dito por João Formosinho (2012, p.19) “Assim, a evolução institucional da escola opôs-se à implementação efetiva de modelos pedagógicos participativos que promovem uma pedagogia flexível e diversificada.”

Assim surge uma pedagogia em participação, que visa dar um papel de maior importância à criança, pretendendo que ela participe na construção do seu próprio

conhecimento. Segue então o que entendemos por pedagogia em participação e a forma como ela veio mudar o ensino.

2.2 Pedagogia em Participação

Surge a Pedagogia em Participação e esta vem causar bastantes alterações, sendo uma delas a oposição à pedagogia transmissiva, querendo com isto dizer que vem alterar o processo de ensino assim como altera o papel do professor e da criança.

Como nos refere Formosinho (2007)

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (p.33)

Tal como a sociedade altera ao longo dos anos, o papel da escola também acompanha essa mudança e começa a sofrer algumas alterações. Podemos afirmar então que esta pedagogia em participação como nos refere Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012) “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (p.28)

Uma vez que as pedagogias transmissivas, como nos afirma Almeida (2015) “privilegiam as aprendizagens em que o educador deposita, transfere e transmite valores e conhecimentos.” (p.15), isto é, as crianças não são detentoras de conhecimento, só o educador detém esse conhecimento e cabe-lhe a ele transmiti-lo às crianças é um método de ensino em que o papel principal é do educador não prepara devidamente as crianças para futuras dificuldades e exigências da sociedade.

É desta forma que importa referir que a criança tem direitos que se encontram estipulados na Convenção sobre os Direitos da Criança (2013), e é com base nestes direitos que surge então um novo entendimento sobre o processo de ensino/aprendizagem sendo ele defendido através das Pedagogias Participativas, que como refere Almeida (2015) “As crianças deixam de ser um agente passivo para passarem a ser um agente ativo, e assim passam a colaborar nos processos do quotidiano educativo.” (p.16) e assim, criança deve poder exprimir-se livremente e ser considerada competente, e desta forma ser escutada pelo educador, para posteriormente se necessário, o mesmo poder ajudá-la, tornando-se assim o processo

de ensino/aprendizagem como afirma Almeida (2015) “um espaço de partilha entre o educador e as crianças, ou seja, uma interação constante entre o adulto e criança” (p.16).

Esta pedagogia mostra-nos o quanto a criança pode ser competente e com saberes próprios capaz de construir os seus próprios conhecimentos, tal como nos diz Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012) “A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade.” (p.28). Quando falamos em atividade da criança queremos com isto lembrar que nesta pedagogia a criança tem um papel ativo, tal como nos afirma Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012)

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. (p.28)

Isto é, neste tipo de Pedagogia deve existir um trabalho conjunto entre educador e criança, devendo a criança poder participar na planificação de atividades de sala de aula, assim como a criança deve ter a oportunidade de escolher os materiais a utilizar para determinadas tarefas, podendo assim ter um papel ativo sobre a sua aprendizagem e podendo desta forma ter opção de escolha sobre os passos a seguir, e assim sendo o professor deve ter o papel de mediador. Tal como nos afirma Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012) “Para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma rutura com as conceções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação.” (p.51)

Assim, para que a pedagogia em participação seja desenvolvida temos de desconstruir a ideia que temos, de que o educador é quem tem o papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem. A pedagogia em participação deve ser construída com a criança, isto é, a criança tem de ser vista como autónoma e que tem direito ao processo de construção de novas aprendizagens. Desta forma como nos refere Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012)

A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação. (p.43)

Devemos conseguir distinguir então qual o papel da criança e do educador nesta pedagogia, uma vez que ambos têm um papel importante na mesma e tal como é referido por Formosinho (2009)

A atividade da criança é questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. (p.8)

Nesta pedagogia tudo é pensado ao pormenor, desde o espaço sala de aula que deve estar adequado e preparado para todas as crianças, tentando sempre que vá ao encontro aos seus gostos e interesses e dessa forma o processo de ensino e aprendizagem deve ser adequado aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de cada criança. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012, p.30) “A democracia está no coração das crenças da pedagogia em participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.”

Esta é também uma pedagogia que valoriza muito as relações das crianças, sendo que a base das aprendizagens está muito sobre as relações que são estabelecidas entre a criança com o educador e o restante grupo devendo existir um ambiente de segurança e confiança para com o educador e o restante grupo. Uma vez que como nos é dito por Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2012) “A atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos.” (p.32), são tão importantes as relações que a criança estabelece com o adulto que talvez seja esta a melhor forma de percebermos se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia em participação, tal como refere Formosinho (2007, p.46) “As interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa.”

Assim podemos concluir que esta pedagogia altera na verdade tudo o que era defendido pela pedagogia transmissiva, na primeira a criança era vista como um ser passivo, como alguém que não era detentor de conhecimentos, já na segunda a criança é vista como tendo competência. Tal como o papel do educador, na primeira pedagogia é alguém que lidera na sala de aula e na segunda é alguém capaz de escutar e dar uso

aos conhecimentos das crianças, tornando a criança como alguém capaz de participar na construção das suas próprias aprendizagens.

II. Investigação Empírica

2.1. Problemática em estudo e objetivos

Com esta investigação propomo-nos a concretizar um estudo onde pretendemos perceber se a criança demonstra ser competente em contexto Pré-Escolar e simultaneamente a compreender se os professores encontram evidências dessa competência. Temos, assim como finalidade numa primeira fase conhecer alguns dados sociodemográficos dos educadores de infância a ser entrevistados e numa segunda fase debruçarmo-nos sobre a perspetiva que os Educadores têm do que é ser criança na atualidade e de como era ser criança no passado. Pretendemos ainda entender de que forma as pedagogias utilizadas pelos Educadores podem influenciar o papel da criança no Jardim de Infância. Finalmente, importa-nos perceber o que entendem os Educadores por competência e se perspetivam as crianças como tal, procurando saber que evidências apresentam para fundamentar as suas respostas.

2.2. Método

Começamos por refletir que não foi somente agora que despertamos interesse pelo conhecimento e pela vontade de saber mais, assim tal como nos refere Dalfovo, Lana e Silveira (2008)

Desde a história mais remota do homem primitivo, sabe-se da ânsia de conhecimento, a busca insana pela sabedoria, fazendo com que o homem começasse a pensar com base nas suas observações evoluindo seus conhecimentos desde as concepções astrológicas evoluindo até registros em papiros a fim de realmente tornar o conhecimento explícito. (p.1)

Quando falamos em método, temos de falar necessariamente em metodologia e dessa forma Rodrigues (2007, p.1) entende que metodologia “É um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.”

Assim entendemos que a metodologia nos auxilia a conseguir responder a questões previamente formuladas. A metodologia tem várias fases de processo, primeiramente começamos por levantar um problema ou uma questão que seja de nosso interesse, tal como afirma Rodrigues (2007) “O conceito de problema de pesquisa pode ser entendido como uma questão que desperta interesse e curiosidade cujas informações parecem não ser suficientes para a solução” (p.11). Neste estudo baseamo-nos no nosso interesse em perceber a competência da criança em contexto de Educação Pré-Escolar e desta forma, conseguimos definir um conjunto de objetivos a que esta metodologia nos ajuda a dar resposta.

E quando se fala num estudo qualitativo, importa perceber de que se trata e em que se baseia esse mesmo estudo, tal como afirmam Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p.9)

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

A técnica utilizada como forma de recolher a informação necessária foi a entrevista. Com a entrevista foi possível questionar as educadoras sobre momentos em que observaram a competência da criança e percebermos a forma como veem o papel da mesma no processo de ensino-aprendizagem.

E escolhemos a entrevista por considerarmos ser a forma mais correta para nos dar as informações necessárias para dar resposta ao problema central da investigação. Começamos primeiro por entender o que é uma entrevista e para que serve, tal como nos refere Junior e Junior (2011, p.237) “A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico.”

Então como forma de complementar a pesquisa nesta investigação, utilizámos como técnica a entrevista e tal como a define Rosa e Arnoldi (2006) citado por Junior, Junior (2011)

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir

com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (p.239)

Isto quer dizer que com as entrevistas nós somos capazes de predefinir um conjunto de questões e que a partir da resposta às mesmas conseguimos reunir um conjunto de informações necessárias para complementar o nosso estudo. Gil (1999) citado por Junior, Junior (2011) refere a importância das mesmas dizendo que “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais” (p.241)

Podemos então dizer que ao utilizarmos as entrevistas como técnica de investigação encontramos um leque de vantagens e Ribeiro (2008) citado por Junior, Junior (2011) refere algumas dessas vantagens

Aponta como vantagens da utilização da técnica da entrevista, a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, viabilizar a comprovação e esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura. (p.242)

Dentro dos tipos de entrevista que existem, temos as estruturadas e as semi-estruturadas, o tipo de entrevista utilizada neste estudo é a entrevista semiestruturada. Podemos dizer que tal como afirma Minayo (2010) cit. por Batista, Matos e Nascimento (2017, p.8) a entrevista semi-estruturada, “Combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada.”

Assim neste estudo foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas a educadoras de infância tendo sido organizado um roteiro de questões com uma ordem pré-definida (Anexo A) pensadas de maneira a que os entrevistados as pudessem responder sem dificuldades. Também durante as entrevistas, foi realizada uma gravação áudio autorizada pelos entrevistados.

Tal como nos diz Barañano (2004, p.93), “a entrevista consiste no encontro entrevistador-intervistado, onde o entrevistador coloca uma série de questões ou temas a que o entrevistado deverá responder ou desenvolver, mais ou menos extensivamente”.

Começamos com questões de natureza sociodemográfica, onde é questionada a idade, as habilitações académicas assim como o tempo em que exerce a sua profissão. Num segundo conjunto de questões pretendemos conhecer a perspectiva que têm as

educadoras de infância sobre a infância e o conceito de criança na atualidade e no passado, num terceiro momento quisemos conhecer os pontos de vista de cada educadora sobre o papel da criança e pedagogias utilizadas e por fim pedimos que nos dessem a conhecer evidências da competência da criança em contexto de Jardim de Infância a que tivessem assistido.

Depois de terem sido realizadas as entrevistas, foi feita a transcrição de cada uma (Anexo B) para que pudesse ser feita uma análise do seu conteúdo, de forma a poder interpretar as informações recolhidas. E tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.205) entendem que a análise é “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas.”

Consideramos assim que, tal como afirmam Junior e Junior (2011, p.241) “a entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções providas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação.”

2.4. Participantes no estudo

Participaram neste estudo 10 educadoras com uma média de idade de 51,6 anos. A mais velha com 61 anos e a mais nova com 37. Quanto à formação académica verifica-se que 60% têm a licenciatura, 20% a equiparação à licenciatura, 10% o bacharelato e 10% o mestrado. Já quanto ao estabelecimento de ensino em que se formaram, 50% fizeram o seu curso no Instituto Jean Piaget, 10% na Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu, 30% no Magistério Primário de Aveiro e 10% formou-se na Escola Superior de Educação de Viseu. No respeitante aos anos de serviço verifica-se uma educadora com 37 anos de tempo na profissão sendo que a mais nova trabalha há 11 anos (cf Tabela 1).

Tabela 1. Dados sociodemográficos

Educadoras de Infância	Idade	Formação	Estabelecimento de Formação	Tempo de profissão
E1	37	Licenciatura	Piaget	11
E2	51	Bacharelato	Piaget	30
E3	59	Licenciatura	Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu	39
E4	56	Equiparação à Licenciatura	Magistério Primário de Aveiro	34
E5	53	Licenciatura	Piaget	28
E6	55	Equiparação à Licenciatura	Magistério Primário de Aveiro	34
E7	44	Licenciatura	Piaget	21
E8	41	Licenciatura	Piaget	16

E9	59	Licenciatura	Magistério Primário de Aveiro	34
E10	61	Mestrado	ESEV	37

2.5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Podemos constatar, na tabela a seguir apresentada, que a infância, para todas as educadoras, constitui um período de decisão no desenvolvimento humano, com a tónica nas aprendizagens, dando quase a ideia de que a criança é “vazia” uma “espécie de tábua rasa” que importa “apetrechar”. Há apenas uma educadora que valoriza a criança como pessoa, na individualidade contrariando a referida perspetiva. Assim, não nos é dada uma imagem de criança já com saberes, mas sim de alguém que tem tudo para aprender (cf. Tabela 2). Verificamos, assim, que 40% das respostas se orientam para uma *visão idílica* da criança e que 53,3% defendem que ser criança corresponde a uma fase da vida em que as aprendizagens são decisivas. Há apenas 6,6 % de respostas que evidenciam a criança como alguém que tem uma identidade, portanto com uma história de vida (ainda que reduzida).

Tabela 2 . Imagem da Criança

Categorias		Indicadores	Frequência
1.	Visão Idílica	“Ser criança é poder ser livre, é não ter preocupações.” – E1 “Criança significa inocência...” – E5	E1; E2; E5; E7; E8; E10
2.	Aprendizagens decisivas	“Ser criança é aquela altura da vida em que nós fazemos muitas e muitas aprendizagens...” - E4 “...é o momento em que a criança adquire tudo o que precisa para a sua vida inteira.” – E2	E1; E2; E3; E4; E5; E7; E8; E9
3.	Pessoa com identidade	“...ela já é uma pessoa, tem já uma identidade própria...” – E6	E6
Total			15

No respeitante à perspetiva das educadoras sobre a visão de criança ao longo do tempo, podemos verificar que 29,4% das respostas vão no sentido de valorizar a criança como resultado imediato da educação dos pais, no entanto, outras, em maior número (correspondendo a todas as educadoras) apontam para as mudanças sociais que levam a que a criança de hoje seja valorizada. Há, por sua vez, duas educadoras (11,5%) que valorizam o facto de as crianças na atualidade serem curiosas e “terem voz” (cf Tabela 3).

Tabela 3. Visão da criança ao longo do tempo

Categorias	Indicadores	Frequência
------------	-------------	------------

1.	Comportamento de rebeldia, intolerância, fruto da educação familiar	“...nós neste momento encontramos crianças que são muito agitadas, que não trazem regras de casa...” E4 “Eu acho que o problema está nos pais de hoje...as crianças respeitavam-nos muito mais...as crianças são o espelho do adulto.” – E7	E1; E3; E4; E7; E8
2.	Comportamento de curiosidade, tem voz.	“Hoje as crianças são muito mais curiosas...” – E2 “...uma evolução bastante grande, de dar-lhe alguma voz, alguma presença...” – E10	E2; E10
3.	Sociedade alterou a visão da criança	“O que eu acho realmente é que a forma de vermos a criança tem vindo a ser diferente ao longo dos anos...” – E1 “...tem-se vindo a respeitar mais as crianças e a infância deles.” – E7	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10
Total			17

Atendendo agora ao papel que as educadoras atribuem à criança no processo ensino-aprendizagem, verificámos que, de alguma forma, quase todas as educadoras consideram que o papel da criança no processo de ensino/aprendizagem tem vindo a mudar (cf. Tabela 4). Assim, apuramos que 33,3% das respostas indicam que a criança tem um papel ativo, defendendo a individualidade das mesmas sendo que igual número dá destaque à *curiosidade*. Há igual número de respostas (16,7%) distribuídas pelas categorias *participação* e *nostalgia de uma pedagogia transmissiva*. Esta última remete-nos para o entendimento de que só o educador tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo o único detentor do saber.

Tabela 4. O papel da criança no processo de ensino/aprendizagem

Categorias		Indicadores	Frequência
1.	Participação	“Nós não podemos vir para o jardim com um plano feito...nós precisamos de receber o que a criança nos dá...” – E8 “...as crianças não são recetoras, elas são participantes, participam nas aprendizagens...” – E10	E8; E10
2.	Individualidade/Papel ativo	“Devemos ver a criança como um ser único, um ser ativo...” – E1 “A criança tem um papel fundamental.” – E2	E1; E2; E3; E6
3.	Valorização da curiosidade	“Bom, eu vejo sempre a criança curiosa, vejo sempre a criança com vontade de saber mais.” – E3 “...indo de encontro aquilo que as crianças realmente mostram ter necessidade e querem saber e aprender.” – E2	E2; E3; E5; E9
4.	Nostalgia pela pedagogia transmissiva	“...o que se percebe é que eles agora não querem saber do que o professor quer ensinar.” – E4 “...quando lhes quero transmitir algo noto que eles não são muito recetivos.” – E7	E4; E7
Total			12

Na Tabela 5, podemos constatar qual o modelo pedagógico seguido pelas educadoras. Podemos afirmar que apenas uma segue uma pedagogia de projeto, duas o que designam por pedagogia mista, outras duas profissionais sustentam-se no Movimento da Escola Moderna, e uma tem como base o modelo Montessori. Há 4 educadoras que assumem não ter um modelo específico.

Tabela 5. Modelo Pedagógico do Educador

Categorias	Indicadores	Frequência
1. Pedagogia de Projeto	“Sim, pedagogia de projeto.” – E2	E2
2. Pedagogia Mista	“Eu acho que é uma mistura, opto por uma mistura de modelos ou pedagogias...” – E3 “Eu sigo vários modelos e não apenas um.” – E9	E3; E9
3. Movimento da Escola Moderna	“Eu trabalho muito o modelo do movimento da escola moderna.” – E4 “Sim, tento seguir o MEM, movimento da escola moderna.” – E6	E4; E6
4. Modelo Montessori	“Tento ir buscar muito se calhar o modelo montessori.” – E1	E1
5. Sem modelo	“Eu preparo o meu plano de sala de acordo com o projeto educativo da escola...” – E 5 “Não.” – E7 e E10 “Literalmente não.” – E8	E5; E7; E8; E10
Total		10

Observando agora o que são as evidências apresentadas pelas educadoras sobre a competência das crianças, constatamos que emerge uma contradição entre o conceito que foi dado sobre o que entendiam definir como criança e as competências que lhe são agora reconhecidas (cf. Tabela 6). A primeira imagem que nos foi apresentada era a de criança entendida como um *ser idílico* e de alguma forma *passivo* uma espécie de “tábua rasa”. Agora confrontamo-nos com a imagem de um ser ativo com agência, que dispõe de informação própria, tem iniciativa e, portanto, é *competente*. Assim, em todas as categorias encontramos formas de exprimir a competência da criança, ou através do saber, ou da capacidade de iniciativa, ou da valorização de uma inteligência prática, ou mesmo no sentido de responsabilidade e capacidade de cooperar. Esta criança que nos é agora dada a conhecer não parece corresponder à que inicialmente foi definida, pelas mesmas educadoras, essencialmente como um ser com tudo a aprender.

Tabela 6. Evidências da competência da criança

Categorias	Indicadores	Frequência
1. Saber	“...todos nós temos saberes, começamos logo de pequeninos.” – E4 “...tu sabias que? Eles geralmente começam a frase dessa forma.” – E10	E4; E6; E10
2. Iniciativa/Decisão	“...eles próprios por iniciativa própria acabaram por se “responsabilizar” pelos mais pequeninos.” – E7 “Assisti várias vezes a crianças por exemplo a confortarem um colga que está a chorar tentando	E2; E7; E8

3.	Inteligência prática	perceber o motivo e ajudando-o a sentir-se melhor.” – E8 “...apercebemo-nos também que muitas vezes elas solucionam os seus problemas sozinhas.” E1 “...até adivinhavam o que eu ia perguntar e muitas vezes respondiam sem que lhes fosse pedido...” – E9	E1; E2; E3; E5; E9
4.	Cooperação / Responsabilidade	“...quando eles se dão conta que algo que outro menino está a fazer é errado tentam corrigir isso...” – E6 “Mostram a competência, o conhecimento, a responsabilização.” – E7	E4; E6; E7
Total			14

Quando questionadas sobre os momentos específicos em que valorizam o papel da criança na aprendizagem, todas elas afirmam que de alguma forma têm determinadas práticas para o fazerem (Cf Tabela 7). Assim, 4 das educadoras admitem dar liberdade de decisão às crianças e proporcionam momentos de exploração às mesmas, por outro lado 3 indicam que a melhor forma de reconhecer esse papel tão importante que a criança tem na aprendizagem é escutando e proporcionando momentos em que se “dá a voz” à criança e por fim 4 delas afirmam que o mais importante é o reforço positivo que é dado às crianças sempre que as mesma se mostram capazes. Ou seja, se atendermos ao número de respostas verificamos que 66,6% se orientam no sentido de atender à competência da criança dando-lhe a oportunidade de se se exprimir. Este resultado vai no mesmo sentido do anterior, isto é, quando questionadas sobre as práticas efetivadas as educadoras acabam por reconhecer um papel à criança; nomeadamente o de ser competente que não lhe havia sido atribuído quando questionadas sobre o conceito de criança. Tal poderá indiciar que as educadoras têm poucas oportunidades para refletir sobre estas questões reproduzindo estereótipos sobre o que é ser criança quando são levadas a pronunciar-se sobre as mesmas apenas do ponto de vista teórico.

Tabela 7. Práticas pedagógicas e o papel da criança

1.	Categorias	Indicadores	Frequência
	Liberdade para decidir, exploração	“Eu acho que nós ao darmos liberdade para a escolha da criança...” – E1 “Existem vezes que lhe peço a minha opinião, sendo eles a decidirem...” – E5	E1; E5; E8; E10
2.	Escuta/dar voz	“...nos momentos de diálogo em grande grupo em que as crianças trazem os seus contributos, as suas opiniões...” – E3	E3; E4; E10

	“Aqueles meninos que são os mais caladinhos e que não querem muito expor-se, nos fazemos com que essa criança tente mostrar o seu valor...” – E4	
3. Reforço positivo/ os saberes da criança, valorização da auto-estima	“...eu dou-lhes sempre aquele incentivo, “ai que bonito”, “ai que bem que está”, o elogio.” – E2 “Eu acho que o reforço positivo, o dizer és capaz...” – E6	E2; E6; E7; E9
Total		11

Em síntese, estas profissionais parecem valorizar a criança como ser *competente* e com capacidades de participação, tal como vimos valorizado no Modelo Pedagógico da Pedagogia em Participação, quando são levadas a pronunciar-se numa perspetiva prática sobre o trabalho desenvolvido. Contudo, quando questionadas em abstrato sobre o conceito, limitam-se a reproduzir estereótipos de criança próximos do que defende a Pedagogia Transmissiva.

3. Conclusão geral do relatório

Sendo que está prestes a ser concluída uma etapa importante da nossa formação não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e sobre as oportunidades que nos foram proporcionadas ao longo do Mestrado.

Sem dúvida que foi no mestrado que nos foi possível perceber o que realmente é esta profissão, não só com as aprendizagens adquiridas durante os momentos de estágio, mas também com tudo o que aprendemos nas disciplinas, sendo que foram trabalhados diversos temas ao longo de todas as aulas que nos permitiam alargar os nossos conhecimentos assim como, conseguir levar esses novos conhecimentos/aprendizagens para os momentos de estágio.

É de salientar a importância que a PES teve durante todo o processo de formação, foi uma experiência muito rica uma vez que nos foi possível colocar no papel de educador/professor.

Foi uma experiência com altos e baixos, mas que com o auxílio dos professores orientadores e professores cooperantes os obstáculos foram ultrapassados, foi também durante as nossas intervenções que nos foi possível compreender de forma mais concreta o que é o trabalho de um professor, sendo que vivemos o papel do mesmo.

No decorrer dos estágios foram elaboradas inúmeras atividades, tendo sempre em atenção os conteúdos que nos eram propostos pela Educadora/Professora do local de estágio em questão, este trabalho teve sempre a orientação dos nossos professores orientadores que nos fizeram ver que devemos dar sempre muita importância aos conhecimentos prévios das crianças, que devemos promover a multidisciplinaridade, uma vez que se o fizermos dessa forma os mesmos aprendem com mais facilidade.

Assim, ambos os estágios me proporcionaram muitas aprendizagens, aprendizagens essas que faço questão de utilizar no futuro como educadora/professora, utilizando tudo o que aprendi em atividades que com certeza me vão surgir.

Isto em relação às práticas em contexto, mas refletindo agora um pouco sobre aquilo que foi a investigação em si, que teve como tema a Investigação acerca de a competência da criança em contexto Pré-Escolar, implicações para a pedagogia de infância, foi um estudo que nos despertou bastante interesse. Assim foi possível abordar temas como a história da infância e direitos da criança e as pedagogias de infância e como forma de complementar esse estudo a investigação empírica evidenciou dados sobre os quais é importante refletir.

4. Referências Bibliográficas

Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família – Um Estudo de Caso*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Almeida, C. (2015). A implicação da pedagogia-em-participação na prática pedagógica. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12301/1/ALMEIDA%20Carla%202015.pdf>

Batista, E., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11 (3), 23-38.

Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, 2 (4), 1-13.

Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro). Diário da República II Série. N.º 206.

De Britto Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7 (7), 237-250.

Fernandes, A. (2017). Direitos do Homem na sociedades democráticas: a violência na família. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Obtido de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2599/2383>

Fidalgo, M. (2016). O papel da equipa multidisciplinar no acompanhamento de uma criança autista. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20625>

Marques, R. (2002). A pedagogia de Jerome Bruner. Obtido de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Oliveira Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.) *A escola vista pelas crianças* (p.11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J.Oliveira-Formosinho, (Org.) *A escola vista pelas crianças* (p.31-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.& Formosinho, J. (2012). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In Oliveira-Formosinho (2012), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. & Sarmiento Jacinto M. (1997). *As crianças contextos e identidades*. Braga: Editora de Abel António Bezerra.

Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Viseu: Ed: Esgotadas.

Rocha, R. (2002). História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná.

Rodrigues, W. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Faetec/IST. Paracambi.

Sarmiento, J. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, M., & Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.

Soares, N. F. (1997). *Direitos da criança: utopia ou realidade. As crianças-contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Unicef. (2013). *A convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: UNICEF

Anexos

