

MESTRADO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESCOLA, COMUNIDADE E DEMOCRACIA: PEDAGOGIA, LITERACIAS E INOVAÇÃO

Experiência de estágio curricular em Jardins de Infância sob a luz do Paradigma da Comunicação

Edysandra Layna de Alencar Silveira Frisoli

M

2024



Edysandra Layna de Alencar Silveira Frisoli

“Experiência de estágio curricular em Jardins de Infância sob a luz do
Paradigma da Comunicação”

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação no Domínio de Escola, Comunidade
e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação.

Orientação: Professora Doutora Daniela Ferreira



RESUMO

O presente relatório se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no Domínio de Escola, Comunidade e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e dá conta de um conjunto de intervenções realizadas durante cinco meses de presença em contexto de estágio curricular. O estágio decorreu em dois dos Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana do Porto. As questões orientadoras se centraram na compreensão da forma como os princípios epistemológicos do Paradigma da Comunicação (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016) podem permitir e limitar a ação dos profissionais em Ciências da Educação. A metodologia de intervenção comunitária e do desenvolvimento de oficinas se mostraram essenciais para atender as necessidades do contexto. Tendo por base os processos de investigação que suportam a intervenção, se trata de uma investigação qualitativa, etnográfica assente no paradigma fenomenológico-interpretativo onde se reconhece a educação e seus espaços enquanto fenómeno cultural a ser estudado e intervindo. O presente texto não é um relato cronológico dos eventos vividos, mas uma reflexão sobre os projetos educativos dos Jardins de Infância e a forma como estes são geridos e animados. É importante ressaltar também que neste relatório, as áreas de investigação e intervenção estiveram em constante interação, onde a teoria apoiou a prática e a prática apoiou a teoria. Os dados recolhidos e analisados nos levam a compreensão que os projetos educativos dos Jardins de Infância em causa ainda se assentam no Paradigma da Instrução. A presença das Ciências da Educação se justifica em contextos como estes, quando suas posturas e ações procuram trazer novas formas de pensar e promover os projetos educativos, principalmente a partir de abordagens pedagógicas que se ancoram na democrática, liberdade e empoderamento (intelectual, social, cultural e política), tais como àquelas animadas e gerenciadas sob a luz do Paradigma da Comunicação.

Palavras-chave: Jardins de Infância; Práticas Pedagógicas; Paradigma da Comunicação; Relação Pedagógica.

ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Educational Sciences, in the field of School, Community, and Democracy: Pedagogy, Literacies, and Innovation, at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto. It describes a series of interventions carried out during a five-month curricular internship. The internship took place in two of the kindergartens within a school grouping in the Porto Metropolitan Area. The guiding questions focused on understanding how the epistemological principles of the Communication Paradigm (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016) can enable and limit the actions of professionals in the Education Sciences. The methodology of community intervention and the development of workshops proved vital in serving the needs of the context. Based on the research processes that support the intervention, this is a qualitative, ethnographic investigation rooted in the phenomenological-interpretative paradigm, which recognizes education and its spaces as a cultural phenomenon to be studied and intervened in. This text is not a chronological description of the events that occurred but a reflection on the kindergartens' educational projects and how they are managed and animated. It is also important to note that in this report, the areas of research and intervention were in constant interaction, where theory supported practice and practice supported theory. The data collected and analyzed leads us to understand that the educational projects of the kindergartens in question are still based on the Instruction Paradigm. The presence of the Education Sciences is justified in contexts such as these when their stances and actions seek to provide new ways of thinking about and promoting educational projects, especially through pedagogical approaches that are anchored in democracy, freedom, and empowerment (intellectual, social, cultural, and political), such as those animated and managed under the light of the Communication Paradigm.

Key-words: Kindergartens; Pedagogical Practices; Communication Paradigm; Pedagogical Relationship.

RÉSUMÉ

Ce rapport fait partie du Master en Sciences de l'Éducation, dans le Domaine de l'École, de la Communauté et de la Démocratie: Pédagogie, Alphabétisations et Innovation, de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto et rend compte d'un ensemble d'interventions réalisées pendant cinq mois de présence dans le cadre d'un stage curriculaire. Le stage a eu lieu dans deux jardins d'enfants d'un groupe d'écoles de la zone métropolitaine de Porto. Les questions directrices visaient à comprendre comment les principes épistémologiques du Paradigme de la Communication (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016) peuvent permettre et limiter l'action des professionnels des Sciences de l'Éducation. La méthodologie d'intervention communautaire et le développement d'ateliers se sont révélés essentiels pour répondre aux besoins du contexte. Basée sur les processus de recherche qui soutiennent l'intervention, il s'agit d'une enquête qualitative, ethnographique basée sur le paradigme phénoménologique-interprétatif où l'éducation et ses espaces sont reconnus comme un phénomène culturel à étudier et à intervenir. Ce texte n'est pas un récit chronologique des événements vécus, mais une réflexion sur les projets éducatifs des Écoles Maternelles et la manière dont ils sont gérés et motivés. Il est également important de souligner que dans ce rapport que les domaines d'investigation et d'intervention étaient en interaction constante, où la théorie soutenait la pratique et la pratique soutenait la théorie. Les données collectées et analysées nous amènent à comprendre que les projets éducatifs des Jardins d'Enfants en question sont toujours basés sur le Paradigme de l'Instruction. La présence des Sciences de l'Éducation se justifie dans des contextes comme celui-ci, où leurs positions et leurs actions cherchent à apporter de nouvelles façons de penser et à promouvoir des projets éducatifs, principalement basés sur des approches pédagogiques ancrées dans la démocratie, la liberté et l'autonomisation (intellectuelle, sociale, culturelle et politique), comme celles animées et gérées à la lumière du Paradigme de la Communication.

Mots-clés: Jardins d'Enfants; Pratiques Pédagogiques; Paradigme de Communication; Relation Pédagogique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar as instituições que fizeram este momento possível, nomeadamente a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e o Agrupamento de Escolas que me recebeu. E como não são edifícios que nos formam, destaco as pessoas especiais destas instituições que me acompanharam até aqui. Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Daniela Ferreira e aos Professores Doutores Rui Trindade e Ariana Cosme por suas importantes contribuições em minha formação. Gratidão também a coordenação do agrupamento, as educadoras, os professores e as assistentes que sempre foram muito gentis com a minha pessoa durante todo o período do meu estágio e me receberam de braços abertos.

Gratidão ao meu companheiro de vida, Arthur Eduardo Frisoli que com toda paciência me apoia nos momentos fáceis e difíceis da vida, principalmente nos processos que envolveram a conclusão desse ciclo de estudos. Agradeço a minha família, em especial meu irmão João Pedro, meu cunhado Felipe Frisoli e aos meus sogros, Raquel Montijo Cabral Frisoli e Carlos Frisoli que acreditaram em mim mesmo quando eu não cria que seria possível.

Agradeço também os meus amigos André Barreto, Rharmanna Iaschitzki, Raquel Rabelo, Juliana Diógenes, Tati Paz e Luana Azevedo que me apoiam em diversos níveis, principalmente em conversas leves regadas a vinho até as mais complexas de cunho acadêmico acompanhadas de um bom café. Agradeço especialmente ao meu amigo Willian Costa Souza que fez com que a escrita acadêmica não fosse um processo tão solitário.

LISTA DE ABREVEATURAS

ASE – Ação Social Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Encarregado/s de Educação

JI – Jardim de Infância

JI-A – Jardim de Infância A

JI-B – Jardim de Infância B

MCED – Mestrado em Ciências da Educação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	15
I. I. CONTEXTO INSTITUCIONAL	15
I. II. PERFIL DOS PARTICIPANTES	20
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL	23
II.I. OS JARDINS DE INFÂNCIA E A PRIMEIRA INFÂNCIA.....	24
II. II. OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	26
II. II. I. Paradigma da Instrução	32
II. II. II. Paradigma da Aprendizagem	36
II. II. III. Paradigma da Comunicação	38
CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICA DO ESTÁGIO	43
III.I. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO À SERVIÇO DA INTERVENÇÃO .	44
III.II. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO: INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA	49
III. II. I. Metodologia de Oficinas	54
III.III. ASPECTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS.....	68
CAPÍTULO IV: O ESTÁGIO E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO ...	73
IV. I. AS OFICINAS DE NATAL.....	78
IV. II. “PRECISO DAS TUAS MÃOS AQUI COMIGO”	94
IV.III. PERCURSO DE DESLIGAMENTO DO ESTÁGIO	98
CAPÍTULO V: BALANÇO DO ESTÁGIO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1** – Sala A, JI-A
- Figura 2** – Sala A (outro ângulo), JI-A
- Figura 3** – Sala B, JI-B
- Figura 4** – Sala B (outro ângulo), JI-B
- Figura 5** – Mapa Conceitual
- Figura 6** – Diário de Campo (fragmento)
- Figura 7** – Ficha de Atividade I (recurso pedagógico)
- Figura 8** – Ficha de Atividade II (recurso pedagógico)
- Figura 9** – Ficha de Atividade III (recurso pedagógico)
- Figura 10** – Primeiro dia de intervenção
- Figura 11** – Primeiro dia de intervenção
- Figura 12** – Segundo dia de intervenção
- Figura 13** – Segundo dia de Intervenção
- Figura 14** – Boneco de Neve Benjamin
- Figura 15** – Quarto dia de intervenção
- Figura 16** – Quarto dia de intervenção
- Figura 17** – Quinto dia de intervenção
- Figura 18** – Quinto dia de intervenção (cartões de natal e pinheiro finalizado)
- Figura 19** – Sétimo dia de intervenção
- Figura 20** – Exemplo de intervenções pontuais
- Figura 21** – Cartão para Educadora B1 (parte externa)
- Figura 22** – Desenhos produzidos para Educadora A
- Figura 23** – Despedida JI-A
- Figura 24** – Presente de despedida do JI-B (nomes ocultados)

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1** – Grelha de Análise de Conteúdo
- Tabela 2** – Planeamento primeira semana de oficina
- Tabela 3** – Planeamento segunda semana de oficina

INTRODUÇÃO

O presente relatório que tem como título *Experiência de estágio curricular em Jardins de Infância sob a luz do Paradigma da Comunicação* se desenvolveu a partir de intervenções realizadas por meio de estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), no Domínio de Escola, Comunidade e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O estágio se realizou em dois Jardins de Infância públicos pertencentes a um Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana da Cidade do Porto entre o período de 20 de outubro de 2023 a 16 de fevereiro de 2024.

O interesse por este contexto e campo de atuação, e por sua vez de intervenção, emergem em razão de um trilhar acadêmico com mais dez anos nos campos educacionais, no qual o perfil da investigadora e interventora multidisciplinar da presente produção se evidencia. Sou licenciada em História e pós-graduada em Educação Infantil, em percurso de formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também em formação para a posição de mestre em Ciências da Educação, com um percurso profissional e acadêmico voltado para a educação em escolas públicas do Brasil (e agora em Portugal), com experiência em investigação e intervenção em contexto escolar e de primeira infância. Estes aspectos provocaram um desejo por um olhar qualificado e contextualizado sobre a Escola e a Educação Infantil em Portugal que se viabilizou por meio do estágio em questão.

O estágio propiciou uma intervenção estruturada e planeada durante o mês de dezembro, que teve como objetivo norteador a adoção de práticas pedagógicas e metodologias sob a luz do Paradigma da Comunicação (Trindade & Cosme, 2010; 2013; 2016) nos contextos de Jardim de Infância, se orientando na seguinte problemática: De que forma as metodologias de intervenção, sustentadas nos princípios do Paradigma da Comunicação, podem oferecer suporte prático-teórico para a atuação em contexto de Jardim de Infância? A intervenção também se apoiou na seguinte afirmativa de bell hooks (2020): “A democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de

expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados” (p. 43). Também foi possível a realização de intervenções não estruturadas e não planejadas, tais como acompanhamentos individualizados ou em pequenos grupos, mediante a pedidos das educadoras regentes, adotando os mesmos pressupostos orientadores citados.

A frequência com que comparecia nas instituições ocorria conforme as necessidades de cada espaço. A princípio, nos meses de outubro e novembro as minhas visitas aconteciam às segundas-feiras, terças-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, alternando entre as instituições afim de conhecer melhor as instituições e rotina de cada espaço. Contudo, em razão da ausência de uma educadora, no mês dezembro passei a frequentar somente um dos Jardins de Infância. Em janeiro e fevereiro, com a contratação de uma nova educadora, passei a frequentar os espaços alternadamente novamente nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras. Porém, nesses meses em razão do afastamento de uma assistente operacional, passei a frequentar um dos Jardins de Infância de segunda-feira a sexta-feira por cerca de três semanas (não seguidas). Normalmente estava presente nos Jardins de Infância por cerca 6h30min por dia, mas em alguns casos havia a necessidade de permanecer mais horas nas instituições, somando em algumas situações a permanência de até 7h30min por dia. Assim, em 54 dias se cumpriram as 340h exigidas pelo estágio curricular.

Vale ressaltar que a minha entrada em terreno se iniciou sob uma ótica voltada para as culturas de bem-estar defendidos por Tania Clarke (2021) em *Bem-estar do aluno*, Maria Assunção Folque e Catarina Vaz-Velho (2020) em *O aprender e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas*, conceitos orientadores que também são defendidos pela União Europeia através de fundações, tais como *Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe* que produziram textos como *Learning for well-being: A policy priority for children and youth in Europe – A process for change* (2012). Contudo, em terreno, mediante aos diagnósticos realizados, apoiando-me nas visões da Intervenção Comunitária, pude compreender que muitas vezes promover, investigar e intervir com relação ao bem-estar passa pela posição do se fazer presente, é ser mais uma “mão à obra”, mais do que uma inserção ou adoção

discursos prontos, é sobre atender as necessidades do aqui e agora. Obviamente que o bem-estar ainda se fez presente nesta reflexão, porém não ocupou a centralidade da intervenção. Por esta razão, o Paradigma da Comunicação se mostrou mais adequado por atender às necessidades do contexto que ao longo deste texto serão apresentadas.

As questões orientadoras para este estágio curricular foram: O Paradigma da Comunicação oferece suporte suficiente aos profissionais de Ciências da Educação? Uma vez reconhecida as limitações teórico-profissionais da atuação em Ciências da Educação, será possível dimensionar tais fronteiras em campo? Se sim, que práticas caracterizam a ação destes profissionais? Se não, o que justifica a presença deste profissional nos ambientes educacionais de primeira infância (os Jardins de Infância)?

As experiências vivenciadas sob a luz dos pressupostos teóricos e práticos que as balizam estão descritas ao longo de seis capítulos.

O primeiro capítulo se dedica a caracterização do contexto, detalhando as particularidades inerentes das instituições e ao público participante da intervenção. Importa desde já mencionar que se optou pelo absoluto anonimato do contexto e dos participantes envolvidos na intervenção que se desenvolveu.

O segundo capítulo se preocupa com a delimitação do enquadramento teórico-conceitual com os pressupostos orientadores da intervenção, tais como os enquadramentos do domínio de formação em MCED em que emerge este relatório, esclarecendo as colocações de Camila Tarif Folquitto (2017) quanto aos entendimentos de infância e ambientes de aprendizagem (Os Jardins de Infância e a Primeira Infância); esclarecendo também os entendimentos quanto aos Paradigmas Pedagógicos de autoria de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, 2013, 2016) e a Relação Pedagógica esclarecida por Rui Trindade (2009, 2019).

No terceiro capítulo é apresentada a fundamentação teórico-metodológica e ética que sustentou e balizou a intervenção e investigação ao longo do estágio e que se divide em três subcapítulos. O primeiro se dedica a *Metodologia de Investigação ao Serviço da Intervenção*, isto é, se refere a pesquisa enquanto suporte para intervenção, de caráter qualitativo, se assentando no paradigma fenomenológico-interpretativo, principalmente no que se refere a opção pela

Etnografia e Observação Participante e reconhecendo a existência de uma cultura escolar a ser investigada e intervencionada (Amado, 2017). Desse modo, se produziu um Diário de Campo que viabilizou uma coleta de dados que foram analisados a partir de uma grelha de Análise de Conteúdo. O segundo subcapítulo descreve a *Metodologia de Intervenção: Intervenção Comunitária* essencialmente apoiado em Isabel Menezes (2010), esclarecendo também em um subcapítulo as justificativas para a utilização de Oficinas durante a intervenção estruturada e sistematizada que se desenvolveu durante o mês de dezembro, este momento se fundamenta nas colocações de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, 2013, 2016) e Elaine Vieira e Léa Volquind (1996). O último subcapítulo se dedica aos *Aspectos e Procedimentos Éticos da Investigação e Intervenção com Crianças*, no qual clarifica os procedimentos éticos com relação as intervenções e investigações com crianças apoiando-me principalmente em João Amado (2017) e no Código de Ética da American Educational Research Association (AERA, 2011). Importa destacar que neste trabalho as esferas de investigação e intervenção estão em constante diálogo, onde a teoria sustenta a prática e a prática sustenta a teoria (Charlot, 2006).

O capítulo quatro é dedicado ao relato reflexivo de como o estágio se desenvolveu, com uma análise do trabalho desenvolvido. As possibilidades e constrangimentos institucionais também são abordados, assim como os elementos que compõem as intervenções realizadas ao longo de todo o estágio, sejam as planeadas ou as espontâneas, de modo a apresentar as atividades desenvolvidas assim como apresentação das considerações observadas com suas interpretações, principalmente no que se refere as Oficinas de Natal e as Intervenções pontuais e não planeadas que ocorriam quando a atuação da estagiária era solicitada. Este capítulo está dividido em três subcapítulos, o primeiro é dedicado ao relato reflexivo das Oficinas de Natal desenvolvidas; o segundo relata o como a dimensão da *Ajuda* esclarecida por Trindade (2009, 2019) em diálogo com a posição de apoio (ajuda) destacada por Menezes (2010), animaram as dinâmicas do estágio em sua totalidade levando a um conjunto de posturas que foram adotadas diante desse cenário; o terceiro subcapítulo clarifica como se deu o processo de desligamento da instituição com

a finalização de atividades de atuação.

No quinto capítulo, é apresentado as discussões finais, reflexões e perspectivas de trabalhos futuros emergentes a partir do estágio realizado, em um processo de balanço final das atividades desenvolvidas em razão do estágio. Este momento procurou responder às questões norteadoras que ao longo do desenvolvimento do estágio se suscitaram, assim como descrever a reflexão subjacente às experiências vivenciadas.

A presente escrita buscou o exercício reflexivo enquanto processo de formação, almejando a constante autocrítica e dialogicidade entre os campos teóricos e práticos. Esta visão se consolida no sexto e último capítulo deste relatório, no qual, se dedica as considerações finais quanto aos contributos proporcionados pelo estágio enquanto oportunizador de enriquecimento profissionalizante e pessoal.

CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Este primeiro capítulo apresenta a caracterização do contexto de intervenção em seus aspectos gerais nos níveis de espaço (território), tempo (atualidade) e perfil dos participantes, estando dividido em duas partes: a primeira se dedica ao contexto institucional e a segunda ao perfil dos participantes. Por acreditar que identificar com exatidão o terreno poderia provocar constrangimentos éticos associados às questões do anonimato, optei pela não identificação do local onde se realizou o estágio, assim como a não identificação dos seus participantes.

I. I. CONTEXTO INSTITUCIONAL

A presente intervenção decorreu em dois Jardins de Infância de ensino pré-escolar pertencentes a um Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana do Porto que compõe a rede de ensino público portuguesa. A oferta de ensino pré-escolar, em Portugal, não é de carácter obrigatória, sendo, no entanto, uma oferta universal que deve ser assegurada nos estabelecimentos de ensino públicos a partir dos 4 anos de idade, e mediante disponibilidade de vagas (Lei n.º 85/2009). A valência de Jardim de Infância faz com que estas estruturas possam estar integradas nas Escolas Básicas, ou funcionem em edifícios independentes. Assim, cada espaço educacional possui as suas devidas especificidades, que vão desde as estruturas físicas dos espaços até ao corpo profissional presente em cada instituição. Decorrente do facto do meu estágio curricular ter se desenvolvido em dois espaços distintos, com oferta do ensino pré-escolar, vou distinguir cada espaço da seguinte forma: Jardim de Infância A (JI-A) e Jardim de Infância B (JI-B).

Os espaços pré-escolares em questão integram a mesma zona territorial, onde o JI-A partilha instalações com a escola básica de primeiro ciclo do ensino básico do qual faz parte e integra 21 crianças matriculadas que se encontram no mesmo grupo. O JI-B possui instalações próprias nas proximidades do JI-A, atendendo a 41 crianças matriculadas (divididas em dois grupos) no ensino pré-escolar.

Ambos os Jardins de infância estão situados em uma freguesia marcada por

um forte processo de urbanização, se compondo entre conjuntos habitacionais e cooperativos com uma diversidade de serviços e comércios. Contudo, a região ainda é caracterizada por um passado ruralista que por muito tempo se fez presente na realidade local. A partir de análise de dados e informações oficiais, se ressalta a importância do olhar atento para região em questão, uma vez que além de possuir características atrativas de investimentos econômicos e sociais, possuem diversas características turísticas, culturais e históricas. Tais características da região proporcionam grandes potenciais educacionais para os espaços de ensino que ali estão inseridos. Outra característica singular da região se dá pela forte presença de comunidades de etnia cigana, que frequentam as instituições de ensino aqui mencionadas.

O JI-A (Figura 1) possui instalações novas, com sala iluminada (luz natural e artificial) com áreas externas exclusivas para as crianças do pré-escolar com pequeno parque infantil. A sala possui sistema de aquecimento, projetor de imagem, coluna de som e portátil próprio, há também um pequeno frigorífico, água corrente para beber e realizar a higiene, amplo espaço para atividades com mesas adequadas para o tamanho das crianças, diversos recursos pedagógicos, como quadro branco, jogos educativos e manta para atividades no chão.

Figura 1 – Sala A, JI-A



Fonte: Diário de Campo - Edysandra Frisoli, 2024.

O espaço sala do JI-A (Figura 2) é dividido e pensado em áreas de atividades (ou áreas de conteúdo conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de 2016), visando proporcionar autonomia, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. As áreas contempladas neste espaço são: Área de Pintura, Área de Jogos de Construção, Área de Leitura (Biblioteca), Área da Plasticina, Área da Garagem, Área da Casinha e Área dos Jogos de Mesa. A sala também conta com espaço específico para colocar os casacos e mochilas das crianças de forma autônoma (suporte em material metálico instalado em altura adequada para todas as crianças).

Figura 2 – Sala A (outro ângulo), JI-A



Fonte: Diário de Campo - Edysandra Frisoli, 2024.

O edifício do JI-A é constituído por um ginásio polivalente com balneários (feminino e masculino), uma ampla biblioteca, um laboratório para atividades experimentais, uma sala multifuncional (onde normalmente aconteciam as aulas de música), uma sala de professores, sanitários para adultos, sanitários adaptados, sanitários para alunos do primeiro ciclo (masculino e feminino) e sanitários exclusivos para o pré-escolar. Existe também uma cantina, uma sala de primeiros socorros, um gabinete de coordenação, uma sala de atendimento

aos Encarregados de Educação (EE) e uma sala para os assistentes operacionais. O edifício também é caracterizado pela existência de ampla área externa com erva, espaços livres em concreto, pequeno parque infantil, comumente utilizada pelas crianças do primeiro ciclo do ensino básico para lazer durante os intervalos (exceto nos dias de chuva). Esta área externa também proporciona uma claridade natural para as salas, visto que todas as salas têm a parede exterior em vidro, proporcionando a ligação entre os dois espaços.

O JI-B é composto por duas salas de pré-escolar, num prédio reabilitado para ser um Jardim de Infância. As salas têm pouca iluminação natural ou artificial e apresentava aquecimento nas salas (que até o fim do meu estágio não poderiam funcionar muitas horas seguidas, pois o sistema de energia não suportava os equipamentos ligados). Como recursos pedagógicos, as salas apresentavam mantas para atividades no chão, colunas de som e computadores, bem como mesas adequadas para o ensino pré-escolar. À semelhança do JI-A, a organização das salas é por áreas (Área de Pintura, Área de Plasticina, Área de Jogos De Mesa, Área de Jogos de Construção, Área da Casinha e Área de Leitura), como se pode observar nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Sala B, JI-B



Fonte: Diário de Campo - Edysandra Frisoli, 2024.

O edifício do JI-B conta com uma cantina, um espaço polivalente, duas casas de banho (uma para os adultos e outra para as crianças) e uma pequena sala para apoio às famílias. O corredor de acesso entre as salas e o espaço polivalente possui ganchos para armazenamento dos casacos, porém só metade dos ganchos é possível ser alcançado pelas crianças, contudo, ainda afim de promover alguma autonomia, as mochilas das crianças são depositadas em dois grandes cestos que ficavam no espaço polivalente (um cesto para cada grupo de crianças). O JI-B também possui uma ampla área externa a circundar todo o prédio, onde há árvores, canteiro para plantio e pequeno parque infantil.

Figura 4 – Sala B (outro ângulo), JI-B



Fonte: Diário de Campo - Edysandra Frisoli, 2024.

O JI-B, por se tratar de um prédio antigo, enfrenta desafios distintos aos do JI-A, tais como: infiltrações, humidade nas paredes, frequente quedas de energia e pouco espaço para atividades internas em dias de chuva. As frequentes quedas de energia decorrem do facto do sistema de distribuição de energia instalado não suportar vários equipamentos elétricos ligados ao mesmo tempo, levando os profissionais e as crianças a terem de conviver em espaços escuros e frios.

Ambos os Jardins de Infância possuem conectividade com internet e rede Wi-

Fi, o que permite acesso aos conteúdos on-line nos computadores disponíveis nas salas, o que por sua vez possibilita a exibição de filmes, músicas, animações, histórias ou qualquer conteúdo que as educadoras entendam pertinentes.

I. II. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os espaços anteriormente caracterizados possuem ao total três salas de Jardim de Infância. Contudo, só estive a atuar diretamente e diariamente em duas salas, salvo em algumas situações isoladas em que ocorriam atividades em conjunto com as outras salas, como por exemplo, os ensaios para a festa de final de ano e encerramento do primeiro período e apresentação da festa em questão. Desse modo, identificarei a sala que atuei no JI-A como Sala A e a sala do JI-B como Sala B, a sala que não atuei será denominada como Sala C.

A Sala A era constituída por 21 crianças matriculadas, uma educadora da infância (Educadora A) e uma assistente operacional (Assistente A). A Sala B tinha 20 crianças matriculadas e teve três educadoras de infância ao longo do estágio, sendo uma educadora que se reformou (Educadora B1), uma educadora de redução (Educadora B2), que ia apenas uma vez por semana para as salas, dia esse que em que a educadora regente não ia para o Jardim de Infância, e por fim, uma educadora (Educadora B3) que veio a substituir a educadora que se reformou durante este período de contato com o JI-B e uma assistente operacional (Assistente B). A Sala C tinha cerca de 21 crianças com duas educadoras de infância, sendo uma educadora regente (Educadora C) e a Educadora B2 de redução, uma assistente operacional (Assistente C) e duas estudantes estagiárias (futuras educadoras da infância). As três salas tinham professores de música, diferentes de acordo com o estabelecimento de ensino, que dedicavam um tempo semanal a cada turma. Todas as salas tinham também a mesma professora de educação física.

Desse modo, tive a oportunidade de me relacionar – não em simultâneo – com cerca de 62 crianças, cinco educadoras, três professores (entre música e educação física), duas estudantes estagiárias da Licenciatura em Educação Básica e três assistentes operacionais. Em todas as salas a faixa etária das

crianças eram entre os 3 anos e os 6 anos de idade. A média de idades das educadoras e das assistentes operacionais de todas as salas era superior a 50 anos.

Os Jardins de Infância em questão são frequentados por crianças de diversas nacionalidades, origens, características sociais e econômicas, além das diversidades específicas e singulares de cada criança. De um total de 62 crianças, três estavam identificados por apresentarem necessidades educativas específicas e estavam distribuídas entre os três grupos, tendo um tempo semanal de contato com uma educadora especializada. Das 21 crianças que frequentavam a Sala A, 20 são portuguesas, onde se incluem 14 de etnia cigana e uma criança é santomense; ainda sobre este grupo, 15 destas crianças beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) - Escalão A e uma do Escalão B. No que diz respeito a Sala B, de um total de 20 crianças, 17 são portuguesas, das quais duas são de etnia cigana, duas são brasileiras e uma é holandesa; deste grupo, cinco crianças beneficiam de ASE: quatro do Escalão A e uma do Escalão C.

Outro aspecto interessante destes grupos de crianças diz respeito a quantidade de crianças que são atendidas pelo prolongamento escolar (permanência na escola depois das 15h30). Da Sala A, apenas três crianças ficavam em prolongamento; da Sala B, 11 crianças se beneficiavam deste prolongamento.

No que diz respeito aos profissionais de educação (educadoras, assistentes e estagiárias) destes espaços, todos eram de nacionalidade portuguesa, sendo eu a única de nacionalidade brasileira. A maioria dos participantes da intervenção residia nas redondezas dos Jardins de Infância, tanto os profissionais como as crianças, inclusive, muitas das vezes eram vizinhos de rua, prédio ou conjunto habitacional. Há também os casos em que as crianças compartilhavam a sala com parentes de diversos graus (principalmente irmãos ou primos).

Com isso, se destaca as afirmações da OECD (2021) sobre o atual contexto educacional global, “education is no longer just about teaching students something but about helping them develop a reliable compass and the tools to

navigate with confidence through this world¹” (p. 5). Ainda conforme a OECD (2021), o mundo está mais complexo e os impactos da Pandemia de COVID-19 sob a vida das crianças são inegáveis. Todas as crianças que estavam a frequentar os Jardins de Infância em questão são crianças que passaram pela Pandemia de COVID-19, inclusive, algumas crianças nasceram durante os confinamentos que marcaram todas as vivências de tal pandemia e impactaram as dinâmicas de todas as pessoas que passaram por tal experiência.

Portanto, não há dúvidas que os territórios são caracterizados por um conjunto de participantes heterogêneos, diverso e complexo. Tais especificidades exigem de qualquer figura estranha um olhar e posição reflexiva, atenta e cuidadosa, de modo a se inserir nesses espaços de forma respeitosa e não impositiva, visando a construção de relações genuínas.

¹ Tradução Livre: “A educação já não consiste apenas em ensinar algo aos alunos, mas em ajudá-los a desenvolver uma orientação fiável e as ferramentas necessárias para navegarem com confiança neste mundo”.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Este segundo capítulo se estrutura em três etapas, a primeira diz respeito a uma breve contextualização do domínio em que se ancorou o estágio seguido de dois subcapítulos: o primeiro subcapítulo se dedica ao enquadramento teórico-conceitual dos Jardins de Infância e a Primeira Infância; já o segundo subcapítulo se preocupa com o teórico-conceitual que orientou tanto a minha formação em MCED como minha atuação em estágio, quais são: os Paradigmas Pedagógicos (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016) e a Relação Pedagógica (Trindade, 2009, 2019).

O presente relatório ancora suas narrativas no entendimento de que ao optar por uma intervenção em contextos práticos, considerando os efeitos de suas ações nos âmbitos educacionais em causa, o estágio curricular poderia permitir uma formação profissional integral, possibilitando interpelações e experiências da realidade com fundamentações teórico-conceituais sólidas, principalmente ao levar em consideração uma lógica de construção coletiva do saber científico.

Deste modo, a formação no *Domínio de Escola, Comunidade e Democracia: Pedagogia, Literacias e Inovação* põe em causa e problematiza os espaços de ensino da atualidade, principalmente o espaço da escola pública e suas funções na sociedade. A partir de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) se entende o ambiente escolar como um espaço privilegiado e contextualizado, Rui Trindade (2022) ainda reitera a necessidade da “construção de uma escola inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora” (p. 1). Ainda nesta lógica, nas palavras de Trindade e Cosme (2010), destaco a citação de que a:

Escola não é nem uma organização dissociada de um tempo e de um espaço histórico específico, nem constitui, tão pouco, uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingênua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue (Trindade & Cosme, 2010, p. 17).

Ao olhar para o seio das escolas enquanto estudante de MCED, é inegável a importância da exigência de um profissional capaz de obter visões globais dos contextos que se inserem, sem abdicar das funções que lhes cabem, muito menos usurpar o que cabe aos professores, educadores, médicos, psicólogos,

entre outros profissionais envolvidos de alguma forma com a educação e seus espaços. Não se pretende reivindicar aquilo que não pertence a escola e aos seus sujeitos, no qual se reconhece os ambientes educacionais como fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem² da criança, onde a existência de profissionais qualificados e munidos de conhecimento permite a gestão das mais diversas situações inerentes ao cotidiano educacional.

É a partir deste enquadramento que se apresenta o quadro conceitual que suporta este trabalho. Iniciando com a reflexão sobre os jardins de infância, primeira infância, a seguir os paradigmas pedagógicos e a construção da relação pedagógica.

II.1. OS JARDINS DE INFÂNCIA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

O enquadramento conceitual da figura da criança como um ser agente e de direitos assumido neste relatório é o apresentado pela UNICEF (2019) na *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*, onde se pode ler no primeiro artigo, que se considera criança todo indivíduo abaixo dos 18 anos de idade; no entanto, na impossibilidade de tratar este período do desenvolvimento humano como uno e indivisível, se recorre as subdivisões do desenvolvimento humano defendida por inúmeros investigadores, no qual a primeira infância corresponde aos anos iniciais de vida, especificamente dos 0 aos 5 anos; tal período da infância, conforme Maria Luísa Homem (2002), corresponde a educação pré-escolar, que vai do “nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória³, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda,

² Para esta fundamentação, se opta por não separar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem na infância pois de acordo com Folquitto (2017): “desenvolvimento e aprendizagem são termos diferentes, mas interdependentes. Em diversas ações humanas, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão presentes de modo imbricado e influenciam-se mutuamente” (p. 13). Contudo, se ressalta o seguinte esclarecimento, conforme a autora (Folquitto, 2017) apoiada em Piaget (1972 como citado em Folquitto, 2017) “desenvolvimento situa-se num contexto biológico e psicológico” (p. 13), já a “aprendizagem não é espontânea, mas provocada por situações de interação” (p. 13-14).

³ A título de esclarecimento, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012, a escolaridade em Portugal é obrigatória dos 6 anos aos 18 anos de idade. Fonte: Diário da República (2012).

sociais e educativos” (p. 23). Nesta perspectiva, de acordo com Camila Tariff Folquitto (2017), importa esclarecer que:

Infância é um conceito construído ao longo de um percurso histórico no qual a criança foi significada na sociedade a partir de múltiplas perspectivas que refletem as questões políticas, filosóficas e sociais nos diferentes momentos da história. Assim, a infância não é um conceito objetivo e fixo, mas uma construção teórica dinâmica que define uma fase no ciclo da vida e que depende também do contexto cultural (Folquitto, 2017, p. 9).

Nesta lógica, mais que estabelecer conceitos absolutos, importa compreender em primeiro lugar como o contexto de intervenção se posiciona com relação às práticas profissionais e abordagens pedagógicas que envolvem este período fundamental da vida humana, pois para Folquitto (2017) a educação infantil e na primeira infância passam a ser uma importante “ferramenta para formação do indivíduo e colocam a infância como momento fundamental de sua evolução” (p.10).

É a partir destes princípios que o olhar para a primeira infância em contexto dos ambientes educacionais ganha contornos e relevância. Conforme Manuel Sarmiento e Maria Cristina de Gouvea (2009) “pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais”, e aqui acrescento e específico, no interior das Ciências da Educação, “indica-nos assumir uma perspectiva polifônica” (p.13).

Ao optar por uma invenção em contexto de educação pré-escolar se destaca os apontamentos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016 do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), pois conforme o documento esclarece, educar não deve ser um ato que se inicia apenas aos seis anos com a escolarização obrigatória, pelo contrário:

Hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Silva, 2016, p. 4).

Apesar de seu caráter facultativo do ensino pré-escolar, os Jardins de Infância (como são chamados os espaços de ensino pré-escolar em Portugal), são espaços educacionais onde a primeira etapa da educação básica acontece, que “além do valor insofismável que representa para as faixas etárias que abrange,

é, atualmente, reconhecida também pela mais-valia que acrescenta ao desenvolvimento e à escolaridade subsequentes” (Cardona, 2021, p.11).

Para Folquitto (2017) quando se aborda a temática de educação infantil e ambiente, é preciso entender que: “É do ambiente que surgirão as experiências e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que não são simplesmente amadurecidas. Não somente o desenvolvimento moral mas também o desenvolvimento cognitivo e emocional dependem das possibilidades de interação oferecidas pelo ambiente” (p.101). É neste sentido que a autora acrescenta que faz parte da natureza humana a interação com o ambiente que se inserem, sendo a escola e a sala de aula um importante recorte a ser estudado e pensando com intencionalidades claras e fundamentações rigorosas (Folquitto, 2017). Dessa maneira, se reconhece os espaços formais de aprendizagens como fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto ser político e social. Contudo, tais espaços potenciais possuem seus desafios, “ainda que repleta de potencialidades e com efeitos protetivos da infância, a escola pode constituir-se também lugar de produção do fracasso e de exclusão” (Pais, 2021, p. 157).

Ao longo do presente enquadramento, se fundamentará a relação dos ambientes educacionais, em específico os Jardins de Infância, e as práticas educacionais presentes nestes contextos, principalmente em razão do que destaca Folquitto (2017), ao afirmar que a “visão dos professores sobre a autonomia infantil” (p. 103), afeta diretamente as práticas docentes e por sua vez a interação discente-docente, saber e o ambiente de aprendizagem.

II. II. OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Durante a vivência do estágio, se procurou refletir em torno da problematização dos elementos que constituem os ambientes dos Jardins de Infância em seus aspectos globais (gestão, recursos, abordagens pedagógicas, organização do tempo e espaço, entre outros pormenores inerentes aos espaços de ensino) sob as perspectivas dos paradigmas pedagógicos e as relações pedagógicas características de cada paradigma pedagógico. Nas palavras de

Trindade e Cosme (2010) “o processo de influência educativa quando é concebido a partir do espaço escolar não poderá deixar de ser abordado em função dos constrangimentos que a gestão dos programas de estudo, do tempo, dos espaços e do trabalho escolar constituem” (p. 25).

Rui Trindade (2019) defende que quando estamos a falar de escolas, democracia e dinâmicas de poder importa reconhecer “que a reflexão sobre poder e autoridade é uma reflexão cuja dimensão ideológica é inegável, o que não significa que tenha de ser uma reflexão arbitrária” (p. 5). No que diz respeito as posições de autoridade presentes nos contextos educacionais, é inegável as dimensões subjacentes de poder presentes nas relações professor-aluno, professor-estagiário, estagiário-aluno e assim por diante. Com isso, é importante esclarecer que segundo Trindade (2009), são essas as relações que são de natureza pedagógica, e nesse cenário se destaca a “importância da sala de aula como espaço de afirmação de uma relação pedagógica” (p. 43).

Apoiada em Trindade (2009), a partir deste momento se assume o espaço da escola como um espaço relacional, que não pode ser analisado de forma fragmentada e superficial em razão das suas complexidades intrínsecas, principalmente no que se refere as relações pedagógicas, no qual partem dos compromissos e finalidades da escola pública, em especial, seus aspectos educativos e sociais. Colocamos no centro desta reflexão os debates em torno da escola pública, e aqui acrescento o recorte dos Jardins de Infância das redes públicas, enquanto “espaço educativo e de socialização cultural” (Trindade, 2009, p. 7). Além destes aspectos, importa ainda esclarecer três pontos principais da discussão levantada por Trindade (2009):

- I. A compressão de que a escola é uma instituição educativa;
- II. O carácter sistêmico⁴ das relações pedagógicas inerentes aos espaços educativos;

⁴ O carácter Sistémico apontado por Trindade (2009) se justifica no entendimento das escolas enquanto espaço privilegiado devidos aos diversos sistemas relacionais que convergem em seu seio.

- III. E por fim, mas não menos importante, as quatro dimensões estruturantes que fundamentam a relação pedagógica, isto é, as dimensões da *Autoridade*, *Ajuda*, *Afeto* e *Conflito*.

Nas palavras do autor, se entende a “relação pedagógica como uma relação entre pessoas que não poderá ser dissociada nem das finalidades, nem dos constrangimentos de natureza diversa que afetam o desenvolvimento dessa relação no contexto específico que as escolas constituem” (Trindade, 2009, p. 9).

Importa, agora, esclarecer as quatro dimensões estruturantes das relações pedagógicas educativas conceitualizadas por Trindade (2009). Conforme Trindade (2009), a dimensão da *Autoridade* se caracteriza por sua incontornabilidade de carácter nuclear e assimétrico, que se sustenta nos modos como “se estabelece a relação estruturante entre a apropriação do saber e o exercício do poder numa sala de aula” (p. 58), precisamente expressas em quatro modos:

- I. O primeiro reside na orientação e regulação do que acontecem nas salas de aula;
- II. O segundo diz respeito as formas como se dão as escolhas dos conteúdos as serem ensinados;
- III. O terceiro reside no gerenciamento e animação das aprendizagens dos alunos;
- IV. O último se trata dos critérios e dispositivos de avaliação utilizados pelo professor.

Nas palavras de Trindade (2009)

é que uma relação pedagógica, independentemente da sua natureza e das dinâmicas que a sustentam, será sempre uma relação de carácter assimétrico, já que se desenvolve quer em função da diferença dos estatutos e dos papéis que alunos e professores assumem no âmbito do projecto de educação escolar em que ambos participam de forma diversa, quer em função de um património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes cuja utilidade social é definida de um modo exterior aos actores que se envolvem nessa relação

(Trindade, 2009, p. 58).

Desta maneira, Trindade (2009, 2019) na dimensão da *Autoridade* estabelece que estamos diante de uma relação de poder, e o autor ainda completa que é através das relações interpessoais que as relações de poder e autoridade se afirmam nos ambientes educacionais, de modo que nenhum elemento que compõe este contexto estará isento destas dinâmicas. As relações de poder são inerentes a qualquer relação social, logo, a escola não é indiferente a essas dinâmicas. Trindade (2019) apoiado em Foucault afirma que é possível

compreender como as relações de poder terão que ser compreendidas não como relações unidirecionais mas como relações sistêmicas cujas dinâmicas nem sempre se captam ou compreendem de forma imediata, dada a singularidade das situações e as suas aparentes incongruências ou, até, aquelas congruências que, num primeiro momento, nos possam parecer estranhas (Trindade, 2019, p. 18).

Dado este caráter sistêmico das relações de poder, por vezes, a posição de estagiário se encontra em posição de fragilidade e insegurança, principalmente quando o ponto de referência de poder emana da autoridade de algum profissional efetivo da instituição que o acolhe. Contudo, essa posição pode se deslocar quando analisada a partir da dinâmica estagiário-alunos, ou em específico, no caso em que este relatório emerge, isto é, na dinâmica entre estagiária e as crianças dos Jardins de Infância. Portanto,

as relações de poder no âmbito das escolas nem poderão ser captadas, apenas, em função das interdições e da sua valorização, nem passíveis de ser dissociadas quer da natureza e finalidades quer das singularidades culturais, educativas e organizacionais dos contextos que se situam naquele campo educativo (Trindade, 2019, p. 19).

A dimensão da *Autoridade* acaba por configurar as outras dimensões. De acordo com Trindade (2009), a dimensão da *Ajuda* pode ser compreendida como a dimensão onde a tutoria, a orientação, o apoio e a cooperação se evidenciam, principalmente em razão das “exigências e os desafios educativos que têm lugar numa sala de aula e, por outro, o tipo de organização e de gestão do trabalho pedagógico que aí ocorre e se desenvolve” (p. 59). O autor conclui que

a dimensão de ajuda pode assumir diferentes tipos de configuração, consoante

o modelo de acção pedagógica que sustenta o trabalho que se realiza numa sala de aula. Um princípio que podendo ser aplicado a todas as dimensões que elegi como dimensões estruturantes que permitem sustentar a relação pedagógica, adquire, no âmbito da dimensão da ajuda, uma importância e contornos particulares (Trindade, 2009, p. 59).

A dimensão do *Afeto*, é a dimensão através da qual se manifesta na relação pedagógica a natureza dos vínculos de carácter afetivo e emocional que vão se estabelecendo entre professor e aluno ao longo da convivência. Conforme Trindade (2009)

ainda que estejamos perante uma dimensão que se afirma mais como uma consequência da qualidade das interações que se animam e desenvolvem numa sala de aula do que em função do resultado de acções intencionalmente concebidas e explicitamente geridas para gerar a construção daqueles vínculos, não é possível deixar-se de valorizar a dimensão do afecto como uma dimensão que, através do tipo de articulação que estabelece com as restantes dimensões, permite revelar os contornos e as fronteiras do tipo de relação pedagógica que se constrói num dado contexto escolar (Trindade, 2009, p. 59)

Contudo, é importante não romantizar esta dimensão da relação pedagógica. hooks (2020) define o amor na relação professor-aluno “como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (p. 237), assim, a partir dessa definição, se formar uma base sólida da interação e relação professor-aluno que na “busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal” (idem). Nesta sequência, e na incredulidade de muitos com relação ao amor e a sala de aula, a autora reitera que

ao contrário da ideia de que o amor na sala de aula faz professores ficarem menos objetivos, quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula. Quando trabalhamos para afirmar o bem-estar emocional dos estudantes, estamos fazendo o trabalho do amor (hooks, 2020, p. 238).

Deste modo, importa esclarecer a quarta dimensão da relação pedagógica, a dimensão do *Conflito*. Segundo Trindade (2009), esta não é uma dimensão consensual, porém, é uma dimensão incontornável, uma vez que a presente dimensão pode ser entendida a partir de duas vias. Nas palavras de Trindade (2009), a primeira se centra na “expressão de acontecimentos negativos que podem ocorrer nas escolas e nas salas de aula, entendida como fonte de mal-

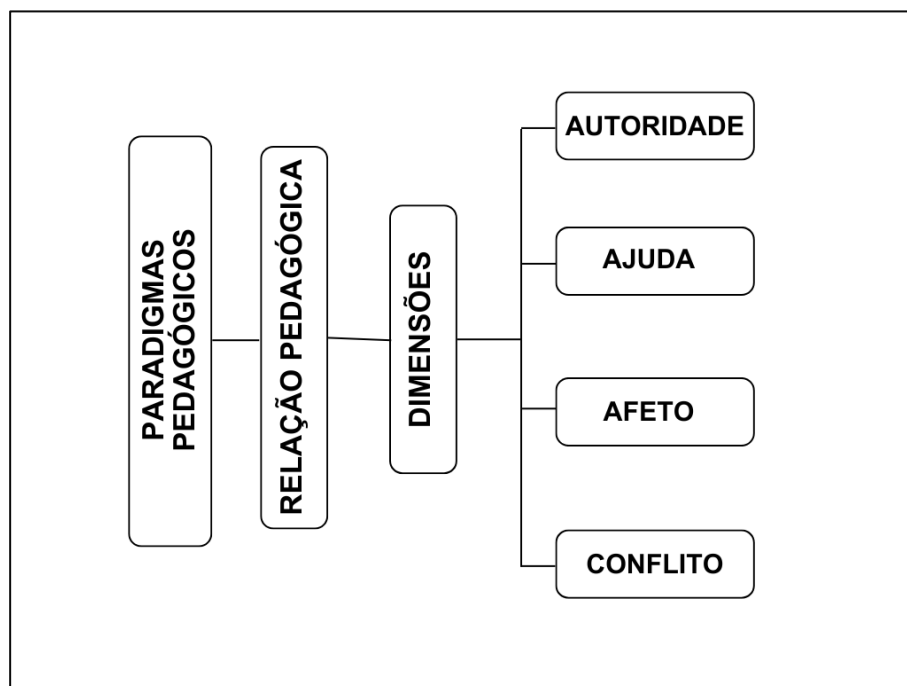
estar e de incómodo” (p. 59); já a segunda via, tem a ver com o “como a expressão de acontecimentos inevitáveis que há que encarar como factos a gerir ou, então, como factos que tendem a ser abordados como etapas de um processo de relacionamento e de aprendizagem mais amplo” (idem). A partir do mesmo autor, a dimensão do *Conflito* pode ser interpretada em função de dois aspectos, um reside nas interações e relações entre professor-aluno e outro se refere aos confrontos epistemológicos que se possa gerar em sala de aula.

Tendo esses pressupostos em mente, importa destacar o que Folquitto, (2017) põe em voga, onde se espera que um profissional da área da educação objetive a promoção de “um ambiente escolar que propicia a conquista da autonomia moral e intelectual” (pp.106-107), para isso, o professor e os demais componentes dos espaços educativos, precisam refletir sobre “suas próprias concepções morais, sobre sua maneira de agir dentro e fora da escola, e como suas ações refletem diretamente a possibilidade de construção de um ambiente cooperativo” (idem).

Dados os esclarecimentos anteriores, no subcapítulo seguinte se elucidará os três paradigmas pedagógicos esclarecidos por Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, 2013, 2016), uma vez que de acordo com Trindade (2009), ao invocar os três paradigmas pedagógicos (Paradigma da Instrução, Paradigma da Aprendizagem e Paradigma da Comunicação) é possível “que participemos, da forma o mais ampla possível, do debate em torno dos sentidos dos projectos de educação escolar que têm lugar, hoje, nas sociedades que vivemos” (Trindade, 2009, p. 60).

A título de esclarecimento, apresento um mapa conceitual que relaciona os Paradigmas Pedagógicos, Relação Pedagógica e as suas Dimensões e que é ilustrativo da reflexão que se apresenta na Figura 5.

Figura 5 – Mapa Conceitual



Fonte: Adaptação a partir de Trindade (2009, 2019).

II. II. I. Paradigma da Instrução

Para Trindade e Cosme (2013), uma escola que se posiciona apenas como um espaço de instrução, acaba por se constituir como um espaço em que diante do educador a subordinação pessoal e epistemológica dos alunos é vigente. Conforme Trindade e Cosme (2013), quando a educação e o ato de educar se assentam no Paradigma da Instrução

estamos perante uma concepção de educação que, ao assumir uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, tende a valorizar, sobretudo, a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandarizada e se polarizam, sobretudo nos conteúdos a apreender (Trindade & Cosme, 2013, p. 15).

Ao pensar a escola ou Jardim de Infância, sobretudo o ambiente da sala de aula sob a perspectiva do Paradigma da Instrução, não se visualiza um espaço de promoção da autonomia, fruição de saberes e significados, uma vez que em Trindade e Cosme (2010) inspirados por diversos autores (Coimbra, 1991; Campos, 1991 como citado em Trindade & Cosme, 2010) se entende que um educador que assente suas práticas neste paradigma, está a promover um ambiente que se evidencia a “desvalorização da possibilidade dos alunos se afirmarem como construtores de saberes, a desvalorização do seu potencial

autoconstrutor (Coimbra, 1991) e da capacitação para a análise e acção nas situações concretas da vida (Campos, 1991)” (p. 32). Ainda de acordo com Trindade e Cosme (2013) o Paradigma da Instrução se baliza na concepção de que o ato de aprende

ocorre quando os alunos são capazes quer de reproduzir, o mais fielmente possível, as informações que lhe foram previamente transmitidas quer de imitar, de forma fiável, os procedimentos padrão que lhes foram ensinados. Diríamos que, em termos pedagógicos, o paradigma da instrução valoriza, acima de tudo, o trabalho do professor, o qual se afirma mais como um ditado do que como um diálogo (Trindade & Cosme, 2013, p. 27).

Os autores concluem, apoiados Houssaye (1996 como citado em Trindade & Cosme, 2010), que “os professores e o saber ocupa um lugar privilegiado, restando aos alunos ocupar o lugar do morto” (p. 32). Neste paradigma, o saber e professor ocupam um lugar de sobreposição em relação a posição do aluno. Transporte esta ideia para os Jardins de Infância, o Educador e o conhecimento apresentado estão em prevalência a criança. Deste modo, estamos perante a desvalorização de qualquer possibilidade de interpelação e autonomia que possa emanar da criança. Nesta lógica, ao pensar o Paradigma da Instrução em diálogo com Trindade (2019) e a relação de poder presente neste paradigma se entende que

o poder autoritário no seio das escolas, e em particular ao nível das relações que envolvem professores e alunos, terá de ser analisado de forma bastante ampla, dado que, como o referi na introdução deste trabalho, aquele poder, e o exercício da autoridade subsequente, assumem-me, em termos das razões que se invocam para o legitimar, como um poder e um exercício da autoridade que visam redimir os alunos da sua ignorância e incompetência, de forma a superar, em última análise, as suas alegadas vulnerabilidades culturais, cognitivas, sociais e morais (Trindade, 2019, p. 20).

É neste sentido que Trindade (2019) coloca em causa as complexidades cotidianas presentes na relação professor-aluno ou na relação educador-criança, nos obriga assim a uma reflexão em concreto sobre esta relação muitas vezes dinamizada por uma relação de poder através da dominação,

que se afirma através da tentativa de fazer por esses alunos o que só a estes compete fazer, uma vez que, segundo a crença matricial desta abordagem, são os professores que têm a obrigação profissional de determinar não só os percursos que os seus alunos deverão seguir como as respostas e as soluções para os desafios que terão de enfrentar (Trindade, 2019, pp. 20-21).

Trindade (2019) completa este argumento esclarecendo que nos contextos educacionais, as relações de poder se centram em três elementos principais, quais são: o professor, o aluno e o saber. O autor ainda afirma que estes são elementos centrais quando se fala de autoridade no âmbito de qualquer relação pedagógica. Deste modo, Trindade (2009) ressalta que no Paradigma da Instrução

a relação pedagógica constrói-se, deste modo, como um acto de subordinação dos alunos quer face à informação que se difunde no âmbito dos contextos escolares, quer face àqueles, os professores, cuja missão passa por garantir essa difusão e assegurar o sucesso da mesma (Trindade, 2009, p. 36).

Em síntese, se entende que nos Jardins de Infância em que haja a vigência de abordagens pedagógicas apoiadas no Paradigma da Instrução e nas relações pedagógicas que emanam deste paradigma, estamos a falar de espaços de *ensinagem* que centram suas ações na autoridade do educador e no currículo que têm a cumprir com práticas enraizadas na Aprendizagem por Imitação. Trindade (2009) esclarece que tal aprendizagem se

assenta em duas convicções básicas, a de que os alunos podem aprender a executar um determinado acto assistindo à sua demonstração e a de que a competência humana tem mais a ver com a expressão de talentos, de capacidades e de habilidades do que com a assunção de conhecimentos ou de níveis de compreensão adequados suscitados por uma dada problemática (Trindade, 2009, p. 63)

A relação pedagógica, como já referimos, se encontra numa relação de subordinação daquele que ensina em relação a aquele que aprende. Nesse contexto, a dimensão da *Autoridade* se pauta num Autoritarismo com suas mais diversas formas de expressão. Já a dimensão da *Ajuda*, nas palavras de Trindade (2009), “afirma-se, neste caso, de uma forma paternalista e algo mitigada porque corresponde a um tipo de acção pedagógica que faz depender o seu sucesso da autoridade cultural e simbólica do professor” (p. 67). Na dimensão do *Afeto*, estamos diante também de uma forma paternalista, que se dá pelo prazer no sucesso da realização de uma atividade escolar, que se evidencia em razão de três pontos principais

(i) da reivindicação da necessidade de relações afectivamente neutras; (ii) de uma estruturação rígida das relações, das actividades e do espaço e tempo de

trabalhos que, segundo Ribeiro (1992), constitui um mecanismo de defesa dos educadores quando sentem dificuldades em gerir as relações de intimidade com os seus alunos no espaço das salas de aula ou (iii) do próprio, e paradoxal, exercício de sedução que a autoridade inquestionável dos professores favorece, sobretudo quando contribui para, pela "sumptuosa segurança daquele que manipula os conceitos ou a matéria" (Postic, 1982, p. 239) fascinar todos aqueles que, como os alunos, se encontram reféns de um jogo em que se sentem personagens menores à mercê daquele que anima e controla esse mesmo jogo (Trindade, 2009, p. 68).

Na sala, o professor acaba por ocupar um lugar de imposição e autoridade absoluta, onde o prestígio pertence a ele e aos poucos alunos com quem o professor dialogue. Por sua vez, estes alunos acabam por ser aqueles que respeitam a posição do professor nesta lógica autoritarista e passam a refletir a imagem do mesmo, o que segundo Trindade (2009), desencadeia "um jogo de permuta de afectos que alimenta não só o desenvolvimento dessa permuta, como a necessidade pedagógica da mesma ocorrer" (p. 69).

Por fim, a dimensão do *Conflito* neste paradigma, se caracteriza por uma interpretação negativa do mesmo, uma vez que emerge das ocorrências perturbadoras do bom funcionamento e comportamento em sala de aula. Conforme Trindade (2009), suas origens se encontram no "incumprimento das regras e das normas que os alunos terão que cumprir no seio de tais espaços" (p. 69), nesse cenário, os conflitos de natureza epistemológica não são evidenciados, pois para que isso ocorra, seria necessário validar os saberes dos mais diversos que fossem dos alunos, aqui, os conflitos existentes são tido apenas como "obstáculo que se coloca à acção pedagógica dos professores", que tem como missão cumprir um currículo de "socialização das gerações mais jovens" (idem). Em conclusão, o autor destaca que

o conflito, nesta perspectiva, existe sempre como expressão da ignorância ou da incompetência dos sujeitos que evidencia o facto destes não se terem apropriado, ainda, das proposições sobre o Real que se consideram ser as proposições verdadeiras. Não se admite, assim, que o conflito possa ser a expressão de um confronto entre duas perspectivas diferentes sobre a mesma realidade ou a mesma problemática, suficientemente plausíveis. Não se admite, também, que aqueles que aprendem possam propor interpretações legítimas para encontrar as respostas pretendidas (Trindade, 2009, pp. 71-72).

Reconhecer essa realidade de projeto pedagógico nos Jardins de Infância, é admitir que as crianças desde a mais tenra idade, ao se encontrarem em um

contexto com orientações pedagógicas fundadas no Paradigma da Instrução, estão sujeitas a uma relação pedagógica que

constitui a expressão de um quadro relacional marcado pelo autoritarismo epistemológico e pedagógico de ambientes escolares que se subordinam a um projecto educacional de redenção da humanidade que encontra na difusão de saberes e de valores, tidos como inquestionáveis, a referência matricial necessária ao desenvolvimento de um tal projecto (Trindade, 2009, p. 72).

Portanto, por mais assustador que seja admitir tal realidade, importa aqui avançarmos nesta discussão e reflexão, apresentando as características, as possibilidades e a relação pedagógica do segundo Paradigma Pedagógico destacado por Trindade e Cosme (2010, 2013, 2016), o Paradigma da Aprendizagem.

II. II. II. Paradigma da Aprendizagem

No que diz respeito ao Paradigma da Aprendizagem, de acordo com Trindade e Cosme (2013), este paradigma possui uma tendência a valorização da “organização de ambientes de aprendizagem que sejam congruentes com o propósito maior de promover a autoaprendizagem e a colaboração entre os alunos e, subsequentemente, a favorecer a atividade docente como uma atividade identificada com um processo de facilitação pedagógica” (p. 35). Em oposição ao Paradigma da Instrução, se nota neste paradigma um importante movimento de consideração quanto aos interesses e autonomia dos alunos (Trindade & Cosme, 2016). No entanto, quando o aluno se desloca da posição de “morto” passa a conferir esta posição ao docente, conforme expressam Trindade e Cosme (2010) apoiados em Houssaye (1996) que defendem que

à relação privilegiada que, neste último, se estabelece entre o professor e o saber, opõe-se, agora, uma relação em que se privilegia pelo contrário, a interacção entre o saber e os alunos, tendendo neste caso, o professor a ocupar o “lugar do morto” (Houssaye, 1996 como citado em Trindade & Cosme, 2010, p. 42).

Uma vez que há um elemento “morto”, é pouco provável que seja possível a construção de um ambiente cooperativo que privilegie autonomia moral e intelectual. O papel docente acaba por perder sentido neste paradigma, sendo

facilmente substituído por um mediador. Se desejamos uma escola que se comprometa tanto com os alunos como com o profissional docente, se torna crucial a existência de intencionalidades pedagógicas por parte do docente. Neste paradigma é o aluno e o saber que ocupam um lugar privilegiado em sobreposição ao papel do docente.

Segundo Trindade (2009), no Paradigma da Aprendizagem, em oposição ao Paradigma da Instrução, as relações pedagógicas “se desenvolvem em função de outros propósitos, compromissos e dinâmicas pedagógicas” (p. 37), isto é, se centra no papel nuclear assumido pelo aluno e pelo saber neste cenário. Trindade (2009) completa que neste paradigma os alunos são “o centro de gravidade dos projectos de educação” (p. 73), projeto este que se ancora nos interesses e necessidades dos alunos, de modo que “os dispositivos de mediação pedagógicas a valorizar são aqueles que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos, de forma a recursar-se limitantemente as intenções e as ações instrutivas dos professores” (idem). Transpondo estas ideias para os Jardins de Infância estamos a falar de um espaço de aprendizagem em que o papel do educador perde relevância, sendo facilmente substituível por qualquer elemento que seja capaz de mediar as dinâmicas entre a criança e o saber. Para Trindade (2009) no Paradigma da Aprendizagem,

o acto de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens (Trindade, 2009, p. 74).

Nesse paradigma, Trindade (2009) esclarece, que na relação pedagógica as dimensões da *Ajuda* e do *Afeto* se destacam, principalmente pela recusa ao Paradigma da Instrução, precisamente ao refutar autoritarismo dos professores e pela “centralidade dos alunos como condições decisivas de uma intervenção pedagógica que, grosso modo, pode ser caracterizada como uma intervenção empoderadora” (p. 79). No que diz respeito a dimensão do *Conflito*, no Paradigma da Aprendizagem é

entendido como um factor que o paradigma da aprendizagem tende a valorizar

quando faz depender a organização e gestão do trabalho pedagógico numa sala de aula da necessidade de estimular a actividade auto-estruturante dos alunos, a qual passa, em larga medida, pelo modo como se propõem e gerem todos os acontecimentos educativos que possam originar as situações de "desequilíbrio óptimo" (Coll & Marti, 1992, p.137), entendidas, no seu todo, como condições do desenvolvimento e da educação dos alunos (Trindade, 2009, p. 81)

No que se refere a dimensão da *Autoridade*, se encontra como uma dimensão subvalorizada e indesejável, uma vez que no Paradigma da Aprendizagem, conforme Trindade (2009), esta dimensão “não só é inútil, como, sobretudo, pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento de um tal projecto de educação escolar” (p. 88). Trindade (2009) ainda destaca que

o mal-estar do paradigma da aprendizagem perante a dimensão da autoridade e a exaltação das dimensões da ajuda e do afecto como dimensões maiores que permitem caracterizar as relações pedagógicas ideais, aquelas que servem de referência a qualquer processo de transformação das práticas pedagógicas nas salas de aula das nossas escolas. De certo modo, é a partir deste tipo de crenças acerca das relações de tipo pedagógico que se gera e alimenta um dos equívocos já referidos neste trabalho, em função do qual se tende a defender que a alternativa a uma Escola preocupada em afirmar-se como um espaço instrucionista passa pela construção de uma Escola que, ao contrário, se afirmaria como um espaço relacional (Trindade, 2009, p. 89).

Deste modo, é possível aferir que tanto no Paradigma da Instrução com no Paradigma da Aprendizagem há fragilidades nas formas da Relações Pedagógicas vigentes em cada paradigma, assim como também, nas fragilidades referentes as relações de desequilíbrio entre professor-aluno-saber. Cabe agora esclarecer as possibilidades e reflexões pedagógicas do Paradigma da Comunicação.

II. II. III. Paradigma da Comunicação

O Paradigma da Comunicação apresenta um equilíbrio na relação entre docente, discente e saber. No que se refere aos Jardins de Infância, é neste paradigma que se pode compreender uma genuína relação entre educador, criança e o conhecimento. De acordo com Trindade e Cosme (2010)

neste terceiro paradigma nem os professores, nem os alunos, nem o saber podem ser remetidos para o lugar de morto, o que significa que mais do que uma relação privilegiada a identificar entre dois pólos, se identificam, agora, relações

de natureza mais plural, contingente e aleatório (Trindade & Cosme, 2010, p. 57).

Nesta perspectiva, conforme Trindade e Cosme (2010), se evidencia a qualidade e a comunicação nas relações estabelecidas entre docente, discente e saber, que podem propiciar um ambiente cooperativo, com intencionalidades e que também objetive o empoderamento dos alunos. Nas palavras dos autores,

este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (Trindade & Cosme, 2010, p. 58).

Segundo Trindade e Cosme (2010), ao adotar os pressupostos do Paradigma da Comunicação, o professor, e aqui acrescentamos, o educador, assumem responsabilidades quanto as suas intencionalidades em sala de aula e como as mesmas afetam os alunos. São estas intencionalidades que tornam o professor um Interlocutor Qualificado (Trindade & Cosme, 2010), onde tal papel implica obrigatoriamente

realizar um trabalho de recriação didáctica, em função do qual possam identificar os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como a explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio (Trindade & Cosme, 2010, p. 68).

No Paradigma da Comunicação é possível identificar relações mais plurais. Não estamos a falar da ausência de dinâmicas de poder, mas sim de uma relação que valida a autoridade e não o autoritarismo (como é no Paradigma da Instrução). Nem tão pouco estamos a falar de uma relação como é o caso do Paradigma da Aprendizagem, em que a relação diluí o papel do professor. Trindade (2009) esclarece que no Paradigma da Comunicação se evidencia

a comunicação, e não a aprendizagem, como a operação alternativa ao acto de instruir, na medida em que o acto educativo, abordado a partir de tal perspectiva, tende a ser visto como um acto que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interações que se estabelecem, de forma diversa, entre os diferentes actores educativos em presença, a propósito das relações estrategicamente distintas que esses actores estabelecem com o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que servem de referência

aos projectos de educação escolar que se pretendem concretizar (Trindade, 2009, p 37).

Neste paradigma, os interesses dos alunos são considerados, porém sem abdicar do papel do professor neste processo de pronuncia do mundo e dos saberes culturalmente validados. Nesse contexto as relações pedagógicas na dimensão da *Autoridade* se dão pelo compromisso do professor com sua posição que facto é de poder. Porém, conforme acrescenta Trindade (2009), o ato educativo “se configura em torno do conjunto de compromissos que a Escola terá de assumir como instituição socializadora” (p. 101), principalmente no que se refere às sociedades democráticas, daí a importância da Interlocução Qualificada (Cosme, 2009), que se constitui como instrumento fundamental neste processo de comunicação e dialogicidade, que inclusive acaba por modificar as estruturas de poder, uma vez que o poder assume uma natureza reguladora e não arbitrária, transitando entre o aluno e professor por meio de negociações com relação ao projeto educativo. Ainda nesta dimensão, se destaca o respeito aos alunos e nas suas capacidades de mobilizar o saber, saber este que nas palavras de Trindade (2009), passa a ser “objecto de partilha no seio do grupo-turma, quer objeto de interpelação por parte deste grupo e a partir, também, do confronto que se estabelece com o saber já constituído” (p. 99). Trindade (2009) esclarece então

a dimensão da autoridade, no seio do paradigma da comunicação, terá que ser compreendida à luz dos compromissos que justificam a existência da Escola e, subsequentemente, dos professores, em função dos quais estes assumem o seu dever de intervir como educadores, não deixando, assim, os alunos entregues à sua sorte, eventualmente como reféns dos seus mundos, estimulando-os, por isso, a explorar outros universos; apoiando-os a envolverem-se em situações desafiantes; confrontando-os com outras perspectivas, outros saberes e outras atitudes que possam contribuir para que os alunos encontrem novas respostas e novas explicações, bem como um relacionamento mais exigente com o mundo que os rodeia (Trindade, 2009, p. 112).

De acordo com Trindade (2009), as dimensões da *Ajuda* e do *Afeto* acabam por se definir em conjunto a dimensão da *Autoridade*, portanto, importa esclarecer o como se dá a dimensão do *Conflito* neste contexto. Para Trindade (2009), o conflito é aceitável, seja como fenómeno cultural ou epistemológico, também é tido como elemento oportunizador da aprendizagem, em suas

palavras,

todo o conjunto de conflitos, que, neste caso, são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspectivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do património de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objecto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído. Reabilita-se assim, e por esta via, o papel do professor como agente capaz de dinamizar um projecto de influência educativa que, mais do que aniquilar o aluno, se constitui como uma oportunidade de promover encontros, quer entre docentes e discente, quer dos discentes uns com os outros (Trindade, 2009, p.115-116).

Vale ressaltar que para Trindade (2009), o próprio debate sobre este tema já é uma recusa aos Paradigmas da Instrução e da Aprendizagem como referência daquilo que se espera de um projeto de educação democrático e libertador. Dessa maneira, a partir dos argumentos expressos, é possível reiterar quanto a necessidade de práticas conscientes enquanto profissionais da educação e os pressupostos teóricos que balizam as ações em espaço educacionais, em especial, nos Jardins de Infância.

Apesar de Trindade e Cosme (2010, 2013, 2016) abordarem os paradigmas pedagógicos no ponto de vista professor-aluno-saber, é possível transpor esses entendimentos científicos para o contexto educacional de forma global. Portanto, um docente, ou qualquer profissional da educação, que se comprometa com o Paradigma da Comunicação, possui pressupostos e fundamentações sólidas para a promoção de um ambiente de sala de aula que promova o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, sem abandonar os compromissos da escola com a educação, cultura, aprendizagem, socialização, politização, libertação e empoderamento. Ao adotar a postura de Interlocução Qualificada (Cosme, 2009) desde o pré-escolar, se pode propiciar maiores condições para a construção de dinâmicas positivas tanto para as crianças como para os demais envolvidos no ambiente educacional, no qual a partir deste cenário positivo há condições para um ambiente cooperativo, com bases no relacionamento de qualidade entre o corpo profissional, os discentes e o saber, onde a dialogicidade e a comunicação se tornam fundamentais para fruição de saberes significativos com verdadeiros impactos para os envolvidos.

Intervir no âmbito das relações pedagógicas sob a luz do Paradigma da Comunicação permite uma intervenção de natureza educativa, pois, nas palavras de Trindade (2009)

intervir no âmbito de uma relação pedagógica é, mais do que uma intervenção terapêutica, uma intervenção educativa. Uma intervenção que permita compreender que a definição de autoridade, de ajuda, de afecto ou de conflito no âmbito de uma Escola é uma definição circunscrita a este contexto, adquirindo, por isso, significados e formatos distintos daqueles que poderiam ter quando estamos a relacionar tais dimensões com, por exemplo, os contextos familiares, os contextos laborais ou, entre outros, os contextos associativos. Uma intervenção que, no caso das escolas, não poderá iludir a dimensão histórica, política, social e cultural que justifica a sua existência como contextos de socialização e de formação incontornável nas sociedades em que vivemos (Trindade, 2009, p. 119).

A autocritica e autoavaliação são importantes recursos reflexivos para a prática docente e profissional, nos quais, por meio do Paradigma da Comunicação se pode se questionar quanto aos conjuntos de práticas e teorias que pautam a ação do educador, problematizando suas intencionalidades e objetivos enquanto profissional da educação, afinal, serei eu mais um elemento de opressão ou um defensor da democracia e liberdade? Deste modo, reitero a necessidade de uma ação pedagógica consciente e politizada, sem falsas demagogias pautadas em uma suposta neutralidade social e política. Por isso, reforço a demanda em assumir as responsabilidades que nos cabem enquanto profissionais e cidadãos.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICA DO ESTÁGIO

Este terceiro capítulo se desenvolve em três subcapítulos: o primeiro se dedica ao esclarecimento dos aspectos metodológicos da investigação ao serviço da intervenção; o segundo subcapítulo visa esclarecer a metodologia de intervenção em si, pontuando em um momento a parte quanto a utilização de metodologia de oficinas em um período específico do estágio; por fim, a última e terceira parte se dedica ao esclarecimento dos aspectos e procedimento éticos da investigação e intervenção com crianças.

Tendo isso posto, uma vez que a intervenção em questão se produziu por meio da prática profissional em contexto de estágio, importa destacar que se elege esta abordagem pela convicção de que o profissional em Ciências da Educação precisa ter clareza de seus papéis na comunidade escolar, fundamentando suas ações a partir da dialogicidade entre o teórico e o prático, onde, de acordo com Bernard Charlot (2006), se destaca a fundamental importância da investigação ao serviço da intervenção, principalmente nas Ciências da Educação, pois partir do autor, não é possível falar de Ciências da Educação sem a união entre os campos da prática e da teoria, Charlot (2006) ainda ressalta que

é preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. É óbvio que não é possível dar “receitas”, isto é, modos de fazer que funcionam de imediato, que só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona (Charlot, 2006, p. 11).

O estágio que se desenvolveu visou contributos significativos e com sentidos tanto para sociedade como para comunidade acadêmica e educacional, se firmando na convicção de que a reflexão e produção teórico-prática com seus devidos pressupostos epistemológicos e educacionais, precisam se encontrar conforme Paulo Freire (1967) desvestidas de uma “roupagem alienada e alienante”, passando a ser “uma força de mudança e de libertação” (p. 43), uma

vez que ainda em Freire (1967) “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (p. 42).

Uma vez esclarecidos estes aspectos essenciais para a intervenção que se realizou, é preciso reiterar a ideia de não-neutralidade científica e prática. O enquadramento teórico-metodológico deste trabalho parte de uma opção epistemológica e ética, no qual se posiciona politicamente e socialmente em todos os seus aspectos balizadores e de fundamentação.

III.I. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO À SERVIÇO DA INTERVENÇÃO

Em coerência com o que foi citado, se optou por uma investigação ao serviço da intervenção de carácter qualitativo, reconhecendo suas possibilidades e limitações, em que a partir de estratégias inerentes ao trabalho prático se pode obter um conjunto de dados com clara consciência do que representa uma investigação qualitativa e como a mesma pode contribuir para intervenção. A propósito da investigação qualitativa, Amado (2010 como citado em Amado, 2017) esclarece que

a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspetiva naturalista, ecológica); quando for oportuno, a curto ou a médio prazo, direta ou indiretamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto (Amado, 2010 como citado em Amado, 2017, p. 17).

A partir de Antônio Firmino da Costa (1989), se compreende que “o método de pesquisa de terreno supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e as situações” (p. 129). Em vista disto, se destaca o entendimento que ao delimitar uma metodologia de pesquisa, e por sua vez, de intervenção, implica

necessariamente delimitar também os resultados que se pode obter. Reconhecendo as múltiplas possibilidades que o contexto de atuação propiciou, apoiada em Boavida e Amado (2006) se evidencia que: “um verdadeiro conhecimento, que queira reflectir a realidade, não deverá limitar-se a um só método de investigação, mas a vários e articulando-os, para poder dar conta da diversidade da realidade” (p. 28). Todavia, isto não significa que este trabalho se utilizou indiscriminadamente qualquer método, ou até mesmo se utilizou do termo “metodologia mista” afim de esconder possíveis fragilidades. Muito pelo contrário, por se tratar de uma intervenção em campo, se recorreu as possibilidades que os estudos etnográficos em contexto educacional proporcionam, na crença que desta maneira, foi possível a obtenção de importantes e valiosos dados em quantidade suficiente para investigação, intervenção e relatório de estágio. Conforme Amado (2017) é possível perceber que tal metodologia proporciona rigor e flexibilidade satisfatória para os objetivos propostos pela intervenção, além de proporcionar uma vasta possibilidade de estratégias de coleta de informações.

Pais (2021) apesar de em sua investigação não se utilizar da etnografia, faz uso de estratégias e metodologias qualitativas, ressalta importantes propósitos para as produções científicas do gênero, assim como o valor dos registros escritos. A autora afirma que “o processo de produção escrita científica e académica tem, além de outras finalidades, tornar visível experiências vividas, percepções e discussões em torno de temas, como o deste trabalho, algo sensível. Fazê-lo requer, inevitavelmente, integrar dimensões sociais, culturais e políticas” (Pais, 2021, p. 167).

Por conseguinte, segundo Amado (2017), ao optar pela etnografia se parte do pressuposto que existe uma cultura escolar a ser investigada, visto que a presente metodologia nasce da Antropologia, cuja preocupação é a investigação das sociedades e suas culturas. Em específico, no campo das práticas educacionais, foi possível observar, estudar, descrever, analisar e intervir enquanto colaborador para as culturas presentes nos contextos. Nesse sentido, Amado (2017) esclarece:

que o objeto da etnografia é o estudo de um povo ou de um grupo, podemos

também afirmar que o que acontece nos espaços de educação informal e formal pode ser objeto de pesquisas desse caráter, na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais (Amado, 2017, p. 149).

Apoiada em Amado (Denzin & Lincoln, 2003, p. 13 como citado em Amado, 2017) a investigação que aqui se desenvolveu, se assentou no paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que se reconhece o fenômeno educativo como passível de ser analisado, interpretado e compreendido a partir das suas próprias práticas e crenças onde os “investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação” (p. 42) e também dão sentido a partir das suas próprias problemáticas. Deste modo, se confere uma visão holística da realidade, com suas dimensões sociais, culturais, de compreensão e interpretação particularizadas, nas quais a perspectiva dos sujeitos do contexto que se investiga e intervém se tornam de fundamental pertinência para compressão dos fenômenos. Neste paradigma, conforme esclarece Amado (2017),

os problemas a investigar passam a ser formulados de modo radicalmente diferente da formulação exigida na investigação hipotético-dedutiva. A sua formulação vai no sentido de explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as variáveis (causas) que possam estar na base de seus comportamentos e atitudes. E as metodologias desenham-se com base em estratégias, como: estudos de caso e abordagem clínica, estudos etnográficos, estudos biográficos (histórias de vida, diários e outros documentos pessoais) e investigação-ação (Amado, 2017, p. 51).

Desta maneira, se recorreu a observação participante direta, que viabilizou um conjunto de estratégias e posições fundamentais para recolha de provas subjetivamente objetivas, que podem proporcionar interpretações específicas e contextualizadas. Em conformidade com tais aspectos, Amado (Woods, 1999, p.17 como citado em Amado, 2017) adverte que: “os etnógrafos não sabem o que vão encontrar” (p. 160), com isso, se fez necessário adoção de objetividade científica, com normas e critérios devidamente sistematizados; assim como condições de trabalho que permitam o subjetivo e o interativo, isto é, uma imersão direta e pessoal nas atividades do território de atuação. Amado (2017) ainda alerta que

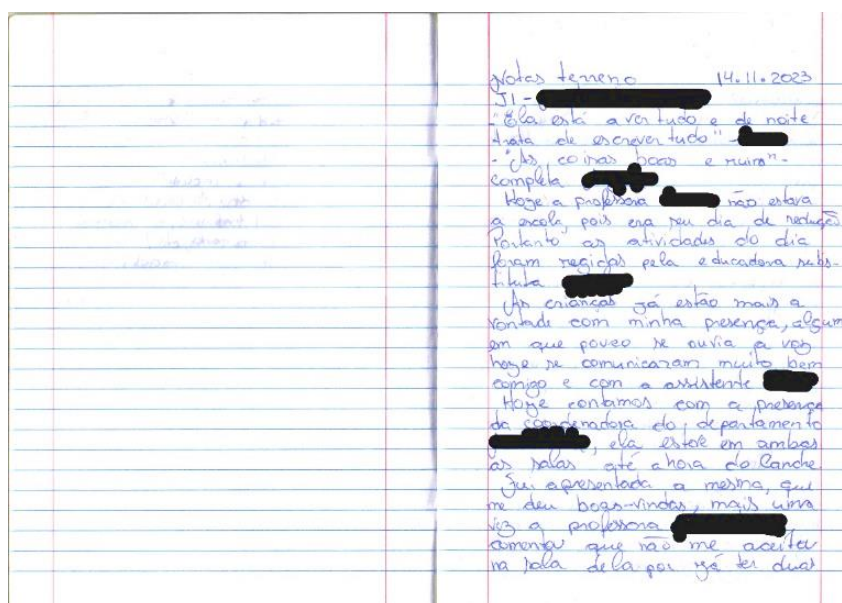
o etnólogo não pode deixar de ir preparado com uma boa formação teórica que lhe permita olhar e desafiar a realidade em questões que, sem essa armadura teórica, seria incapaz de fazer, e lhe permita ver o que num olhar “ingénuo” seria impossível vislumbrar (Amado, 2017, p. 160).

Mediante a utilização das devidas “armaduras”, se pode “vislumbrar” os modos como os atores do território escolar em análise desenvolvem as práticas profissionais, quais são os conceitos adotados, suas relações, símbolos e significados, rotinas, comportamentos, especificidades de tempo e espaço, suas vaidades e ambições, de modo a compreender as complexidades e dinamismos vigentes do fenómeno educativo em pauta.

Vale ressaltar que o trabalho etnográfico desenvolvido por meio de observação participante direta gerou um diário de campo⁵ que apoiado em recursos e estratégias de triangulação de informações foi capaz de produzir dados científicos de natureza qualitativa com maior credibilidade. Inicialmente meu diário de campo era desenvolvido em um caderno de capa preta e com caneta ou lápis escrevia minhas impressões, sentimentos, ideias, atividades do dia, rotina, ou qualquer outra informação que julgasse pertinente documentar (Figura 6). Contudo, com o avançar das demandas do estágio, por volta do mês de novembro, passei a desenvolver o diário diretamente no documento *Word* (*software* utilizado para produção textual em formatação digital) que realizava a transcrição dos textos manuscritos. Com a recolha de dados finalizada, tornei a transcrever as notas de campo afim de garantir o anonimato dos envolvidos, ocultando qualquer forma de caracterização, e também para correção de erros de escrita, visando assim uma melhor compressão desta fonte primária de informações e dados.

Figura 6 – Diário de Campo (fragmento)

⁵ Afim de esclarecer o que se entende por Diário de Campo, a partir de Amado (2017), se compreende que tal modalidade de recolha de dado se caracteriza essencialmente pelo registro escrito e reflexivo do fenómeno que o investigador e interventor se interessa em pesquisar que além do suporte escrito se pode apoiar em registros de áudio, vídeo ou fotográfico.



Fonte: Diário de Campo - Edysandra Frisoli, 2024.

Com a finalização da produção das notas de campo, por sua vez, com o término do estágio e da intervenção, se adotou procedimentos de categorização aberta, recorrendo a uma grelha de análise de conteúdo (Tabela 1). Esta foi construída a partir de “um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinada ao *background* teórico do investigador” (Amado, 2017, p. 316). As unidades de registros se assentam nos acontecimentos (incidentes críticos) presentes em diário de campo. A grelha de análise de conteúdo se preocupou em atender, na medida do possível, às seis regras de validação do sistema de categorias e análise conforme Amado (2017), quais são: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade. Importa ainda ressaltar que a grelha de análise de conteúdo a seguir apresentada se sustenta nas fundamentações e referenciais teóricos, conceituais e metodológicos apresentados neste relatório.

Tabela 1 – Grelha de Análise de Conteúdo, 2024.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
Práticas pedagógicas	Paradigma da Instrução	

(Sob a luz dos Paradigmas Pedagógicos)	Paradigma da Aprendizagem	
	Paradigma da Comunicação	
Dinâmicas do Pré-escolar	Rotinas	
	Atividades	
	Constrangimentos	
Dinâmicas da Relação Pedagógica	Autoridade	
	Ajuda	
	Afeto	
	Conflito	

Deste modo, a primeira categoria – Práticas Pedagógicas, se justifica nos pressupostos orientadores da intervenção, isto é, os Paradigmas Pedagógicos, que também são as bases de formação do domínio e lentes de leitura da investigação e intervenção em campo (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016). Logo, as subcategorias são ancoradas nos descritivos de cada paradigma pedagógico esclarecidos por Trindade e Cosme (2010, 2013, 2016) e Trindade (2009, 2019).

Já a segunda categoria – Dinâmicas do Pré-escolar, se fundamenta nos elementos que caracterizam as vivências em contexto de Jardim de Infância. Por sua vez as subcategorias desta categoria se orientam pelas óticas das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016* e também ancora sua classificação nos incidentes críticos vivenciados em contexto de Jardim de Infância presentes em Diário de Campo.

Por fim, a última categoria – Dinâmicas da Relação Pedagógica, parte do reconhecimento que as escolas, em específico, os Jardins de Infância em que a presente intervenção emerge, são espaços relacionais, conforme esclarece Trindade (2009, 2019), o que justifica as subcategorias conforme os conceitos orientadores esclarecidos pelo autor.

III.II. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO: INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

A atuação profissional por meio de estágio que vise a formação em MCED pressupõe uma intervenção prolongada do início ao fim do estágio. Por sua vez, ao intervir estamos a projetar e objetivar alterações de realidades em alternativa aos desafios e problemáticas apresentados pelo próprio contexto. As problemáticas presentes no contexto, se tornaram conhecidas a partir da observação participante direta que viabilizou a construção de um projeto de intervenção de acordo com as colocações de Isabel Menezes (2010). Isto é,

a elaboração de um projecto de intervenção envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo. A análise e discussão da informação recolhida, com a participação activa de todos os intervenientes, no contexto de um processo decisório participativo (Freitas, 1998), deve permitir a construção de um guião da acção para todos os protagonistas: profissionais e membros da comunidade (Menezes, 2010, p. 51).

Neste processo, se compreendeu, que por vezes, para alcançar a promoção de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento empoderador, para além de suporte teórico, é preciso estar presente, ser útil, e estar comprometida com a construção de uma escola que de facto seja inclusiva, uma escola que de facto promotora de aprendizagens “culturalmente significativas e humanamente empoderadoras” (Trindade, 2022, p. 1).

Com o início das atividades do estágio, comecei a frequentar os Jardins de Infância com regularidade e constância. Os primeiros momentos de presença em contexto foram destinados a familiarização com os espaços, entendimento das necessidades, rotinas, dinâmicas, mais valias e constrangimentos presentes em cada Jardim de Infância. Neste momento, importa destacar que a partir de Menezes (2010), se entende que investigar as necessidades já se configura como uma intervenção, pois conforme a autora, desde este momento “não é possível separar a substância da investigação (quais os problemas a tratar) da natureza da relação da investigação que deve implicar um diálogo com a comunidade hospedeira na definição das questões relevantes” (p. 53).

Deste modo, a Metodologia de Intervenção Comunitária se mostrou crucial para o desenvolvimento das intervenções ao longo de todo o estágio, sem perder de vista as limitações da atuação enquanto estagiária, principalmente em razão

do facto do estágio em questão ter proporcionado dois momentos de intervenção: um que se desenvolveu ao longo de todo o estágio de forma espontânea e não planeada, e outro momento que aconteceu de forma planeada.

Nesse sentido, importa esclarecer que segundo Menezes (2010), a Intervenção Comunitária se trata de uma área de atuação que se alimenta das mais variadas ciências. Com isso, os profissionais das Ciências da Educação conquistam espaço de atuação por esta via, assumindo então que nos contextos de intervenção

o desenvolvimento e a acção não apenas individuais, mas que os grupos sociais, as instituições e as comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projectos de acção sendo desejável intervir no sentido de sua capacitação e empoderamento (Menezes, 2010, p. 29).

O desenho de intervenção que se desenvolveu buscou então a alteração nas relações entre os sujeitos envolvidos no contexto em questão de modo a alcançar benefícios a todos. Como se entende em Menezes (2010) a Intervenção Comunitária se assenta fortemente no desenvolvimento humano “enquanto objeto e objetivo da intervenção” (p. 33), pois

o desenvolvimento resulta da acção do próprio sujeito (as pessoas, os grupos e as comunidades) na direcção de uma auto-organização mais complexa e integrada – o que se traduz numa maior capacidade de construir significados a partir da realidade e de agir de forma a transformar essa realidade (Menezes, 2010, p. 33).

A partir deste pressuposto se assumiu uma intervenção com os membros da comunidade educacional, isto é, uma intervenção em que os sujeitos dos Jardins de Infância de atuação pudessem ser os principais agentes no processo de intervenção. Essa abordagem justifica o uso de estratégias de intervenção cujo principal propósito é a autonomia, ou seja, que incentivavam a adoção de estratégias de atuação para iniciativas de ação que desafiavam de forma crítica os projetos sociais nos quais todos eram capazes de intervir em sua definição e execução. No estágio, este aspecto se dá pela partilha de poder (saber) especializado, onde o interventor não é o autor da intervenção, pois esta se torna uma “obra cuja criação é assumida e intencionalmente partilhada” (Menezes, 2010, p. 35)

Com isso, as estratégias de Intervenção Comunitária neste estágio foram caracterizadas por um projeto que visava a qualidade das experiências vivenciadas em coletivo de modo a atender os seguintes pontos apontado por Menezes (2010):

- I. Durabilidade das experiências, isto é, reconhecimento da necessidade de durabilidade e continuidade;
- II. Envolvimento significados dos sujeitos envolvidos no projeto de ação;
- III. Possibilidade de examinar e incorporar com cuidado os sentidos da vivência;
- IV. Privilegiar os conflitos epistemológicos enquanto motor de valorização das diversidades de pontos de vistas, onde “a diferença e a discordância são suportados e validados” (Menezes, 2010, p. 44).

A metodologia de intervenção adotada conduziu a atuação visando uma lógica emancipatória da comunidade por meio do empoderamento nos níveis: individual, organizacional e comunitário. Se entende por empoderamento o “processo pelo qual os indivíduos, as organizações e as comunidades ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas e participação democrática na vida das suas comunidades” (Menezes, 2010, p. 44).

Deste modo, a intervenção desenvolvida se estruturou por meio de processos de ajuda (apoio) à comunidade. Não confundir com a dimensão da ajuda de Trindade (2009, 2019), por mais que seja possível relacionar uma interação entre os conceitos desenvolvido por Trindade (2009, 2019) e Menezes (2010). Entretanto, neste momento se busca esclarecer a ajuda enquanto elemento orientador da Intervenção Comunitária na lógica defendida por Menezes (2010), em que enquanto estagiária passei a fornecer apoio e suporte aos Jardins de Infância sempre que necessário, os apoiando espontaneamente ou quando solicitado, amenizando ou até em alguns casos anulando consequências negativas e viabilizando benefícios à comunidade.

Esta posição de ajuda e apoio à comunidade de intervenção teve em consideração ao longo do estágio cinco pontos essenciais destacados por

Menezes (2010), nomeadamente:

- I. Compreensão coletiva (estagiário e comunidade) e partilhada das necessidades e recursos disponíveis nas instituições em questão, que neste caso se viabilizou por meio da Observação Participante Direta (recolha etnográfica) e em trocas com a comunidade;
- II. Estabelecimento de necessidades prioritárias, que neste estágio se deu pela constante necessidade de suprir ausências e número reduzido de pessoal do corpo educacional dos Jardins de Infância, em outras palavras, haviam muitas crianças para poucos profissionais;
- III. Definição de objetivos de intervenção que visavam benefícios a comunidades, sem perder de vista a realidade e os constrangimentos dos espaços de intervenção;
- IV. Implementação de estratégias de intervenção, que nas palavras de Menezes (2010) significa “colocar o saber profissional ao serviço da comunidade, o que implica conhecer e dominar estratégias de intervenção – é, em última análise, este conhecimento especializado que legitima o nosso envolvimento na intervenção comunitária” (p. 55);
- V. Implementação, que neste contexto se caracterizou pela flexibilidade de planos e estratégias sem perder de vista as intencionalidades que ancoraram as ações em contexto de estágio.

Estes cinco pontos tiveram seu ponto auge de manifestação quando se fez necessário a elaboração de um projeto de atuação de duas semanas em um dos Jardins de Infância em razão da reforma de uma educadora e a sua não substituição imediata, que será descrito no subcapítulo seguinte. Mas antes importa esclarecer que os cinco momentos acima citados e esclarecidos por Menezes (2010) se somam a outros cinco pontos essenciais para a Intervenção em questão:

- I. A pré-entrada na comunidade, caracterizado pelo estudo prévio do terreno em questão, que neste caso se deu pela leitura dos *sites* oficiais e institucionais, assim como também a leitura de documentos

orientadores dos Jardins de Infância;

- II. O contato inicial que permitiu uma compressão prévia do “clima de trabalho”, compreendendo expectativas e objetivos, momento caracterizado essencialmente pela escuta ativa e liberdade de circulação na instituição onde se desenvolveu o estágio e a intervenção (Menezes, 2010, p. 69);
- III. Avaliação e definição do problema, ou seja, recolha de dados e partilha dos mesmo com a comunidade atendida pelo interventor (que neste caso se manifesta pela posição do estagiário);
- IV. A intervenção em si, que como já citado, se deu de duas formas, uma ao longo de todo o estágio e uma outra em um momento a parte e estruturado, onde neste contexto se assumiu a posição de “recurso à disposição” da comunidade visando assim a resolução de problemas e condição para o empoderamento da mesma (Menezes, 2010, p. 71);
- V. Por fim, a etapa de Finalização, que neste caso se manifestou pelas formas que se deu o desligamento com a instituição acolhedora e pela produção do presente relatório em questão;

Tendo estes aspectos metodológicos essenciais esclarecidos, cabe agora o esclarecimento da metodologia de Oficinas que orientou e balizou um momento importante de atuação em enquanto estagiária em formação em MCED e enquanto recurso de apoio e ajuda a instituição acolhedora.

III. II. I. Metodologia de Oficinas

A partir de diagnóstico das necessidades do terreno obtidas através da Observação Participante que ocorreu ao longo de dois meses de presença no território em questão e mediante a ausência de profissionais para acompanhar um grupo da Sala B do JI-B, foi proposto e aprovado pela coordenação da instituição uma intervenção que se desenvolveu no período de 4 de dezembro de 2023 a 15 de dezembro de 2023. Esta oportunidade decorreu da necessidade

do contexto e do facto da minha presença permitir dar continuidade as atividades iniciadas até o momento da reforma da Educadora B1 da sala B (JI-B) de forma mais orgânica e com menos impactos negativos para as crianças.

Iniciei a reflexão sobre a minha intervenção a partir da seguinte questão problemática: De que forma as metodologias de intervenção, sustentadas nos princípios do Paradigma da Comunicação, podem oferecer suporte prático-teórico para a atuação em contexto de Jardim de Infância? A partir do conjunto de procedimentos e fundamentação científica que se utilizou como elemento norteador das práticas adotadas, irei detalhar as propostas que deram corpo à intervenção.

Esta intervenção se manteve consciente das limitações teórico-profissionais da atuação enquanto formanda em Ciências da Educação, dimensionando as fronteiras atuacionais em campo, articulando as práticas com bases teóricas sólidas, assim como com a constante partilha em conjunto com os profissionais da educação presentes no contexto em questão, sendo eles: a Educadora C da sala C, as assistentes operacionais (Assistente B e Assistente C), o professor de música, a professora de educação física e as outras estagiárias, desenhamos um plano de ação coletivo para as semanas de dezembro após a ausência da Educadora de Infância B.

Importa não perder de vista que o meu estágio foi caracterizado por uma atuação mais direta e pontual de forma espontânea mediante solicitações das educadoras com os grupos participantes, principalmente ao suprir a ausência de alguma educadora ou assistente. Com isso, esse plano de ação se refere a um período específico que se desenvolveu de forma mais sistemática e estruturada uma intervenção na sala B.

Desse modo, ao tentar assumir a posição de Interlocução Qualificada sob a luz do Paradigma da Comunicação e em razão das circunstâncias que permeavam a intervenção⁶ que impossibilitavam o desenvolver de um trabalho

⁶ Afim de esclarecer as circunstâncias mencionadas acima, não se pode construir um projeto em conjunto com o grupo de crianças em razão das mesmas já estarem envolvidas de certa forma com o trabalho por oficina. Portanto, fazia mais sentido dar continuidade as atividades desenvolvidas do que simplesmente romper com o que já se havia sido iniciado.

por projeto defendidos por Trindade e Cosme (2010) como uma metodologia que “constitui uma das atividades mais decisivas no âmbito de intervenções vinculadas ao paradigma da comunicação e à assunção do papel dos professores como interlocutores qualificados” (p. 125), se encontrou na metodologia do trabalho por oficinas uma resposta para as problemáticas em causa. Sendo uma metodologia distinta da metodologia de projetos, permitiu, ainda assim, atender as questões norteadoras presentes nas elaborações de projetos, isto é: O que fazer? Como vamos fazer? O que andamos a fazer? O que fizemos? Além do facto que para Elaine Vieira e Léa Volquind (1996) “a essência de uma oficina é a realização de um projeto de trabalho” (p. 21).

Conforme Vieira e Volquind (1996) as oficinas devem atender acima de tudo às necessidades do grupo que participa. Portanto, apoiando-me nas autoras, o trabalho com oficinas objetivou

favorecer o enriquecimento integral e harmônico da personalidade de todos os participantes através de uma ação criativa e prazerosa; incentivar o exercício do espírito crítico, decodificando a realidade; promover a mudança de atitudes, através da responsabilidade compartilhada, do trabalho de grupo interdisciplinar e globalizante (Vieira & Volquind, 1996, p. 22)

Ainda conforme Vieira e Volquind (1996), as oficinas permitem o ensinar e aprender em diálogo com o coletivo e “propiciam espaço para aprender com dinamismo” (p. 11), e acrescento, com interlocução e comunicação. As autoras (Vieira & Volquind, 1996) caracterizam as oficinas como “uma realidade que integra três instâncias” (p. 12), isto é, o pensar, sentir e agir, que se encontram em equilíbrio quando se relacionam com a teoria e a prática que orientam e fundamentam o agir pedagógico da autoridade em sala de aula (professor, educador, formador, etc.).

Em suma, nas palavras das autoras, “oficina se caracteriza como um espaço e um tempo, provocadora de experiências, necessariamente socializantes”, que quando utiliza de recursos de apoio deve ter em consideração que tais recursos não são “meramente copiados pelos alunos”, pelo contrário, “são selecionados ou criados com intenção de provocar uma atividade reflexiva”, no qual, devem “servir para resgatar para sala de aula a dialética que existe entre forma e conteúdo” (Vieira & Volquind, 1996, p. 13).

Vieira & Volquind (1996) afirmam que para estruturar e realizar uma oficina ou um conjunto de oficinas, se faz necessário atender três etapas:

- I. A primeira sendo de contextualização (O que fazer?), etapa esta que “o professor coleta dados para que as atividades a serem realizadas” (Vieira & Volquind, 1996, pp. 24-25), que no contexto desta intervenção consistiu na necessidade de dar sequência as atividades iniciadas pela Educadora B1 e proporcionar novas atividades, ambas as situações em torno da temática do Natal (o momento em que a educadora referida terminou as atividades no JI-B foi na altura dos preparativos para as festas de final de ano civil);
- II. Na segunda etapa consiste na planificação (Como vamos fazer?), ou seja, “planejar a inter-relação de diversos conteúdos” (idem), que neste contexto significou o como seria possível dar sequência as atividades realizadas e as novas que foram propostas sob a Luz do Paradigma da Comunicação em conformidade com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 2016);
- III. A terceira etapa se caracteriza pela reflexão (O que andamos a fazer? O que fizemos?), se trata da etapa de conclusão, avaliação e auto-avaliação das oficinas realizadas, de acordo com as autoras (Vieira & Volquind, 1996), é neste momento em que “ocorre o aprofundamento da relação teórico-prática” (p. 25), onde “deverá ocorrer um olhar crítico, capaz de constatar erros e acertos e, em especial, mudanças” (idem). Esta etapa se concretizou ao longo das oficinas pelo exercício de retrospectiva das atividades desenvolvidas ao longo do dia ao final da tarde, tendo uma avaliação final no último dia das oficinas.

Ao interpelar as colocações de Vieira e Volquind (1996) e Trindade e Cosme (2010) é possível identificar vários pontos de conformidade entre as autoras que defendem o uso das oficinas nos contextos educacionais e os autores que defendem o Paradigma da Comunicação. A exemplo deste diálogo, Vieira e Volquind (1996) afirmam que: “Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um

contribui com sua experiência. O professor é o dirigente, mas também, aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato” (p. 17).

A intervenção em questão se estruturou em duas semanas, a partir dos enquadramentos teóricos-conceituais, metodológicos e éticos que ao longo do relatório estão mencionados e esclarecidos. A primeira semana foi planeada da seguinte forma:

Tabela 2 – Planeamento primeira semana de oficina, 2023

PRIMEIRA SEMANA DE OFICINAS			
DATA	SEQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS A PROMOVER	RECURSOS A UTILIZAR
4 de dezembro de 2023 (segunda-feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Diálogo sobre o fim de semana; Diálogo sobre o mês que se inicia e a oficina de Natal que iremos desenvolver; Leitura de História com contador profissional; <i>Lanche da manhã</i> Educação Física; Oficina de Natal: Confecção das decorações da sala;	As atividades do dia fazem parte das áreas de Expressão e Comunicação e área do Conhecimento do Mundo; em específico, atendem aos domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais), Matemática e Linguagem Oral, que visam promover as aprendizagens do diálogo positivo, desenvolvimento de senso estético e criativo, coordenação motora fina, concentração, planejamento e	1. Papel cartão e tinta verde (confecção de pinheiro de natal a partir do carimbo das mãos das crianças – decoração porta da sala); 2. Ficha de Atividade (Pinheiro de natal para colorir de acordo com a legenda); 3. Lápis de colorir; 4. Folhas de papel A4;

	<i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Oficina de Natal: Ficha de Atividade – Pinheiros de Natal;	conhecimento das cores (cores primárias e secundárias). Desse modo, atribuindo sentidos significativos para o contexto que estão a vivenciar, isto é, os preparativos para as festas de final de ano.	
05 de dezembro de 2023 (terça-feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Combinados de Convivência; Leitura da história “O sorriso do boneco de neve”: Explorar o que a história provocou nas crianças e como a mesma se relaciona com a canção de natal; Oficina de Natal: Ficha de Atividade – Boneco de Neve <i>Lanche da manhã</i> Oficina de Natal: Confeção das decorações da sala;	As atividades do dia fazem parte das áreas de Expressão, Comunicação e Conhecimento do Mundo; em específico atendem aos domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais), Matemática e Linguagem Oral, que visam promover literacia, aprendizagens de literatura, desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura, corte e colagem), coordenação motora fina, concentração, planejamento e exploração de cores.	1. Ficha de atividade com boneco de neve em que devem colorir, recortar e montar as partes; 2. Lápis de colorir; 3. Cola; 4. Tesoura;

	<i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Ensaiar Canção de Natal; Retomada a História da Manhã; Avaliação do dia;	A avaliação do dia visa o desenvolvimento de autorreflexão e avaliação, trazendo sentidos de pertencimento e conquista, também é um espaço para resolução de conflitos e ajuste do desenvolvimento das oficinas a partir dos interesses das crianças.	
06 de dezembro de 2023 (quarta-feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Leitura do Conto de Natal “As cenouras que salvaram o Natal”: Explorar o que o conto provocou nas crianças; Oficina de Natal: Ficha de Atividade – Personagens do Conto (Pai Natal e Renas); <i>Lanche da manhã</i>	As atividades do dia fazem parte das áreas de Expressão, Comunicação e Conhecimento do Mundo, atendendo aos domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais), Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que visam promover literacia, aprendizagens de literatura, desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura, corte e colagem),	1. Ficha de Atividade – Personagens do Conto (Pai Natal e Renas) – Corte, pintura e colagem; 2. Revistas para Recorte; 3. Cola; 4. Tesoura; 5. Lápis de escrever e colorir;

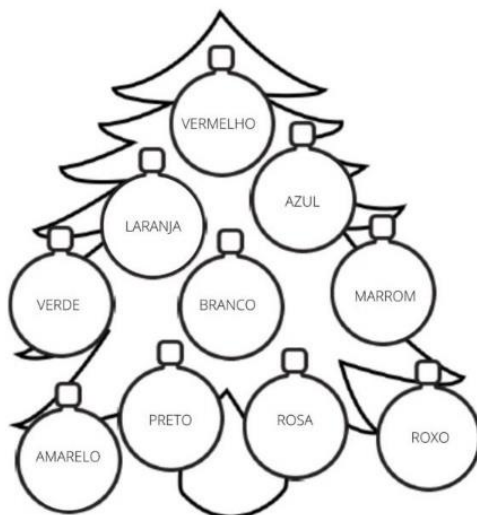
	Oficina de Natal: Confeção das decorações da sala; <i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Ensaiar Canção de Natal; Retomada ao Conto da Manhã; Avaliação do dia;	coordenação motora fina (desenho e grafismo), concentração, planejamento e exploração de cores e ludicidade. A avaliação do dia visa o desenvolvimento de autorreflexão e avaliação, trazendo sentidos de pertencimento e conquista, também é um espaço para resolução de conflitos e ajuste do desenvolvimento das oficinas a partir dos interesses das crianças.	
--	---	--	--

É importante ressaltar que o presente planejamento sofreu alterações após a primeira semana de intervenção. A princípio havia planejado a utilização de uma ficha de atividade com a temática natalícia para todos os dias de oficina, por perceber que as crianças estavam habituadas com esse tipo de recurso pedagógico. Contudo, após a primeira semana de oficinas, em um processo de tutoria e reflexão, pude compreender que tais recursos não são empoderadores e permitem pouca dialogicidade entre o saber, o educador e as crianças. Por isso, após partilhar essas compreensões com minha orientadora, a partir da segunda semana de oficinas, repensei a utilização de ficha de atividade como elemento único de trabalho.

Este momento de reconfiguração é chamado de “adequação das oficinas” conforme Vieira e Volquind (1996), pois ainda de acordo com as mesmas, as

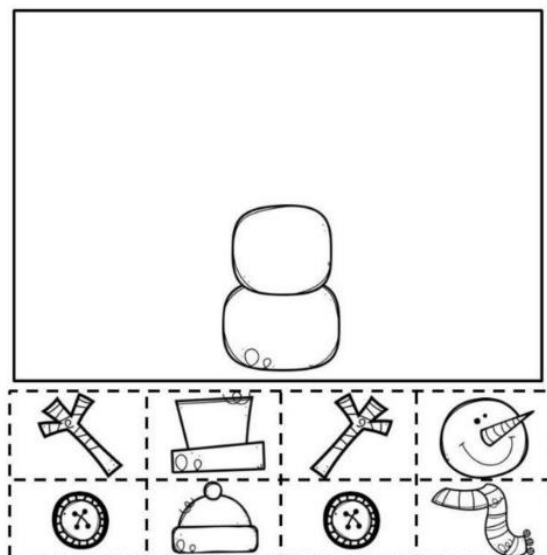
oficinas devem atender “as necessidades das crianças, deixando-as mais espontâneas e curiosas” (p. 18). Tendo esses aspectos em vista, apresento as fichas que foram utilizadas durante as primeiras oficinas (Figuras 7, 8, 9).

Figura 7 – Ficha de Atividade 1 (recurso pedagógico)



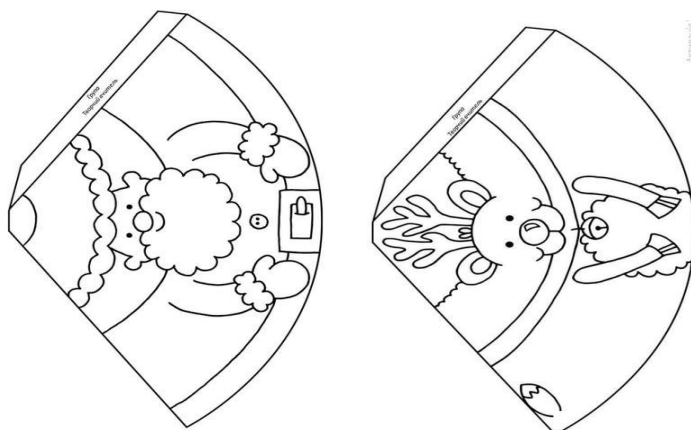
Fonte: Google Imagens, 2023

Figura 8 – Ficha de Atividade 2 (recurso pedagógico)



Fonte: Google Imagens, 2023

Figura 9 – Ficha de Atividade 3 (recurso pedagógico)



Fonte: Google Imagens, 2023

Outro elemento de alteração do planejamento ocorreu quando precisei retirar dois dias do plano de atividades, pois a Educadora B2 seria responsável pelo grupo de crianças um dia por semana. Por isso, na primeira semana as oficinas tiveram a duração de três dias da semana (pois na mesma semana ainda havia o feriado religioso do dia 8 de dezembro) e na segunda semana foi possível o desenvolvimento das oficinas durante 4 dias da semana (apenas o dia destinado a Educadora B2 não foi possível o desenvolvimento da intervenção).

A segunda semana de atividades já se desenvolveu de forma mais ajustada e com um planejamento mais coerente com os pressupostos orientadores do Paradigma da Comunicação e com as ações voltadas para uma Interlocução Qualificada. Se apresenta, agora, o planejamento da segunda semana de oficinas:

Tabela 3 – Planejamento segunda semana de oficina, 2023.

SEGUNDA SEMANA DE OFICINAS			
DATA	SEQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS A PROMOVER	RECURSOS A UTILIZAR
11 de dezembro de 2023	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças;	As atividades enquadram-se nas áreas de Expressão, Comunicação,	1. Folhas de papel A4 2. Lápis de escrever e colorir;

(segunda-feira)	Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Diálogo sobre o fim de semana; Diálogo sobre os caixotes de lixo que chegaram na escolar para separação correta do lixo (atividade lúdica sobre o tema); Ensaio Canção de Natal; <i>Lanche da manhã</i> <i>Intervalo Lanche</i> Educação Física; Leitura da história “O Livro da Família”: Desenvolver análise da leitura e atribuir sentido as suas próprias famílias; Oficina de Natal: Desenhos Livre das famílias; Oficina de Natal: Confeção de pinheiros; Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; <i>Almoço</i>	Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social; em específico atendem aos domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais) e Linguagem, objetivando promover literacia, as aprendizagens de literatura, desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura e desenho autoral), sentimento de pertença, coordenação motora fina e exploração de cores. O momento de relaxamento visa promover a aprendizagem de regulação emocional e controlo inibitório.	3. Marcadores; 4. Tintas; 5. Revistas; 6. Papeis coloridos; 7. Tesoura; 8. Cola;
-------------------------------	---	--	--

	<i>Intervalo do Almoço</i> Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; Avaliação do dia;		
13 de dezembro de 2023 (quarta-feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Oficina de Natal: Caixinha para prenda e cartão postal de natal; <i>Lanche da manhã</i> Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; Continuação Oficina de Natal <i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Continuação Oficina de Natal; Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; Avaliação do Dia;	As atividades alinham-se com as áreas de Expressão, Comunicação, Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social; em específico os domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais), Matemática e Linguagem, que visam promover as aprendizagens de construção de pensamento lógico matemático (consolidação das aprendizagem de concentração, planejamento e sequência matemática com cores), desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura), sentimento de	1. Moldes para Caixinha de Natal (caso seja necessário, a ideia é que as crianças criem livremente a caixinha); 2. Folhas de papel A4 3. Lápis de escrever e colorir; 4. Marcadores; 5. Tintas; 6. Revistas; 7. Papeis coloridos; 8. Tesoura; 9. Cola;

		pertenço, coordenação motora fina e exploração de cores.	
14 de dezembro de 2023 (quinta- feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Exibição Curta metragem “Era uma vez um boneco de neve”: Dialogo sobre a animação; Oficina de Natal: Desenhos livres, caixinha e cartão postal de natal; <i>Lanche da manhã</i> Aula de Música; Continuação Oficina de Natal; <i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Relaxamento; Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; Avaliação do dia;	As atividades atendem as áreas de Expressão, Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social; em específico os domínios da Educação Artística (subdomínio da música e artes visuais), Matemática e Linguagem Oral, que visam promover as aprendizagens de literatura, desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura), coordenação motora fina (grafismo), concentração e exploração de cores. O momento de relaxamento visa promover a aprendizagem de regulação emocional e controlo inibitório.	1. Moldes para Caixinha de Natal (caso seja necessário, a ideia é que as crianças criem livremente a caixinha); 2. Folhas de papel A4; 3. Lápis de escrever e colorir; 4. Marcadores; 5. Tintas; 6. Revistas; 7. Papeis coloridos; 8. Tesoura; 9. Cola;

15 de dezembro de 2023 (sexta-feira)	Acolhida e Recepção: Delegar o Responsável; Canção dos Bons Dias; Marcar presenças; Contagem dos presentes (quantos são? Quantos faltam?); Atualizar calendário; Atualizar Clima do dia; Leitura de História (Funcionária da Biblioteca do Agrupamento); Oficina de Natal: Jogo do Nariz da Rena; <i>Lanche da manhã</i> Caso haja, finalizar as atividades iniciadas ao longo da semana; <i>Almoço</i> <i>Intervalo do Almoço</i> Áreas Livres: Jogos de Mesa; Casinha; Jogos de Manta; Pintura e desenhos livres; Avaliação Geral da Oficina de Natal e Encerramento do Período letivo;	As atividades do dia fazem parte das áreas de Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e área de Formação Pessoal e Social; em específico atendem aos domínios de Educação Artística (subdomínio de artes visuais) e Linguagem, que visam promover as aprendizagens e desenvolvimento de senso estético e criativo (pintura, corte, dobras e colagem), coordenação motora fina, concentração e exploração de cores. O Jogo visa promover senso de direção, trabalha as habilidades de escuta, concentração e cooperação. A avaliação de todos os dias de atividades até o último dia, visa o desenvolvimento das habilidades de retrospectiva (o que foi feito nos últimos dias),	1. Moldes para Caixinha de Natal (caso seja necessário, a ideia é que as crianças criem livremente a caixinha); 2. Folhas de papel A4 3. Lápis de escrever e colorir; 4. Marcadores; 5. Tintas; 6. Revistas; 7. Papeis coloridos; 8. Tesoura; 9. Cola; 10. Impressão com rosto de uma rena; 11. Imãs (para segurar a imagem e para ser o “nariz” da rena.
--	---	--	---

		noções de tempo (passado e presente) e senso de conquista e sucesso (contemplação das produções individuais e em grupo).	
--	--	--	--

No capítulo a seguir será esclarecido como o planejamento em questão se realizou e concretizou, pormenorizando os detalhes desta intervenção estruturada e das intervenções que pude realizar de maneira mais espontâneas, sem planejamento prévio (contudo, sempre com fundamentos concretos), que ocorriam organicamente em contexto de estágio, mediante as solicitações das educadoras. Contudo, antes, importa esclarecer e elucidar os aspectos e procedimentos éticos da investigação e intervenção com crianças que são primordiais para uma intervenção ética e coerente, estes entendimentos e posturas orientadoras estão esclarecidos no subcapítulo a seguir.

III.III. ASPECTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS

João Amado (2017) esclarece em seu texto que o investigador qualitativo deve ter plena consciência da natureza da sua investigação, e nesse caso, deve ter plena consciência das naturezas das suas intervenções. Com isso, importa pôr em vista, que relacionamos as esferas da investigação e intervenção pelo reconhecimento que uma traz sustentação à outra, onde só é possível segurança na intervenção quando os procedimentos de investigação são sólidos e correntes, conforme anteriormente esclarecido. Outro ponto importante, diz respeito ao facto que as posições éticas adotadas permearam tanto os campos da investigação como os da intervenção.

Nesse sentido, para Amado (2017), esse processo de consciência reside em atitudes sustentadas na teoria e na ética. Amado (2017) ainda esclarece que para salvaguardar os aspectos relativos as questões éticas na investigação e

nos seus produtos finais, que neste contexto, se trata de um relatório de estágio, se deve considerar que há duas naturezas éticas a serem levadas em conta, uma diz respeito “a éticas relativa ao próprio processo de investigação” (p. 406) e a outra é “relativa ao investigador enquanto profissional” (idem), o autor ainda evidencia que

o primeiro tipo de questões tem a ver com o contacto direto entre a pessoa do investigador e as pessoas que são estudadas; o segundo tipo envolve as relações entre investigadores, a propriedade intelectual, a problemática da “fabricação dos dados”, os perigos de se cometer plágio, entre outros aspetos (Vieira, 2011, pp. 63-64 como citado em Amado, 2017, p. 406).

Tendo em conta as colocações de Amado (2017), alguns procedimentos foram adotados, o primeiro diz respeito às clarezas de intencionalidade de investigação e intervenção desde o primeiro contato com todos os envolvidos (adultos e crianças) que em seguida foi formalizado por meio de Consentimento Informado (presente em Apêndice). Este aspecto diz respeito a *Práxis Ética* apontada por Amado (2017), no qual em primeira instância visa a “necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança - nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e muitos menos, a mentira” (p. 407).

Outro aspecto importante a se destacar, reside nos cuidados durante o processo de escrita deste relatório, precisamente, no que se refere a “confidencialidade e a privacidade dos participantes na investigação e de preservar os seus dados pessoais”, como destaca Amado (2007, p. 407), principalmente pelo envolvimento de crianças durante os processos de investigação e intervenção. Nesse sentido, as estratégias adotadas se balizam na preocupação quanto a qualidade de interação promovidas pelo contexto de estágio. Se fundamentando no que Amado (2017) aponta,

torna-se fundamental a construção (do princípio ao fim do processo) de uma relação assente no respeito mútuo, bem como a capacidade de, centrando-se nesse valor do respeito, construir uma relação adaptada ao tipo de população com que se trabalha (crianças, adolescentes, adultos, idosos, pessoas com deficiências, jovens delinquentes, crianças de rua, etc.) (Amado, 2017, p. 407).

Do início ao fim do estágio e também no processo de produção do relatório em questão houve considerável preocupação não somente na proteção dos

dados obtidos, como também nas formas de utilização dos mesmos. Por isso a importante e refletida decisão da não identificação do território em que o estágio se realizou, principalmente porque determinados testemunhos provocam dilemas difíceis de gerenciar, tais como os que possam envolver algum tipo de maus tratos.

Tanto as investigações e intervenções que emergiram do contexto de estágio foram orientadas pelos cinco princípios éticos apontados por Amado (2017, pp. 408-409), quais são:

- I. O princípio da *Não-maleficência*, que visa o não prejuízo aos envolvidos, protegendo-os de “qualquer tipo de exploração para fins de investigação”;
- II. Princípio da *Beneficência*, isto é, “a investigação desenvolvida deve produzir de alguma forma resultados positivos e identificáveis da vida dos participantes”;
- III. O princípio da *Justiça*, que se assenta na igualdade de tratamento de todos os envolvidos, assim como equilíbrio entre riscos e benefícios de modo que os “participantes num dado estudo devem ser os primeiros a beneficiar com os resultados”;
- IV. O princípio do *Respeito pela autonomia/autodeterminação das pessoas* se preocupa com a capacidades dos indivíduos em “dirigir a sua vida de maneira autónoma e de tomar as suas próprias decisões, incluindo a de querer participar, ou não, numa investigação científica”;
- V. Por fim, o *Respeito pelas comunidades*, ou seja, adoção de práticas que visam respeitar “os valores e os interesses das comunidades que participam numa investigação, ao mesmo tempo que se protegem dos eventuais danos que o próprio processo de pesquisa lhe possa causar”.

Um trabalho que se desenvolva no seio de escolas, precisamente neste contexto, no seio de Jardins de Infância, é inegável agência das crianças, não existe Jardim de Infância sem as mesmas. Contudo, afim de promover um trabalho ético, se optou neste estudo por se utilizar o menos possível quaisquer

narrativas produzidas pelas crianças. Ainda assim, houve o cuidado em informar todos os EE da minha presença como estagiária e dos trabalhos desenvolvidos, e mesmo com a comunicação aos EE, às crianças foi facultado o desejo de participar ou não das intervenções promovidas. Esta dimensão ética se apoia no que Amado (2017) destaca quando refere que:

a dimensão ética garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa. O uso de fotografias ou filmagem, as entrevistas com crianças e as análises dos dados, segundo um ponto de vista adulto, é algo autoritário. Devemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais as crianças que querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados (Amado, 2017, p. 411).

Afim de proteger todos os envolvidos de possíveis impactos negativos e garantindo benefícios para comunidade, principalmente no que se refere às crianças, optei por este relatório ser orientado pelas experiências que por mim foram vivenciadas a partir das posições que ocupei ao longo do estágio. Deste modo, o que está em causa aqui são as minhas vivências enquanto profissional em formação sob as lentes teóricas, conceituais e metodológicas que este relatório se ancora.

Tendo isso posto, as seguintes colocações a respeito da investigação nos campos educacionais presentes no Código de Ética da American Educational Research Association se põe em voga:

It has as its primary goal the welfare and protection of the individuals and groups with whom education researchers work. It also serves to educate education researchers, their students, and others who would benefit from understanding the ethical principles and standards that guide education researchers in their professional work. It is the individual responsibility of each education researcher to aspire to the highest possible standards of conduct in research, teaching, practice, and service⁷ (AERA, 2011, p. 146).

⁷ Tradução livre: “Seu objetivo principal é o bem-estar e a proteção dos indivíduos e grupos com os quais os pesquisadores da educação trabalham. Também serve para educar os pesquisadores da educação, seus alunos e outros que se beneficiariam com a compreensão dos princípios e padrões éticos que orientam os pesquisadores da educação que orientam os pesquisadores da educação em seu trabalho profissional. É responsabilidade individual de cada

Com esses objetivos em vista, adotei as responsabilidades e compromissos éticos da investigação e intervenção nos campos educacionais de primeira infância com adesão a um conjunto de procedimentos éticos que orientaram minhas condutas enquanto pesquisadora, interventora, estagiária e profissional da educação, num compromisso e esforço pessoal de garantir e incentivar posturas éticas de todos os envolvidos neste processo de formação em Ciências da Educação.

pesquisador da área de educação aspirar aos mais altos padrões de conduta em pesquisa, ensino, prática e serviços”.

CAPÍTULO IV: O ESTÁGIO E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Este capítulo se dedica às apresentações, esclarecimentos e interpretações das ações realizadas, dos papéis desempenhados e das medidas implementadas ao longo do estágio. Também elucida as oportunidades, possibilidades e constrangimentos institucionais, articulando com os resultados examinados e analisados em conexão com as mencionadas oportunidades e limitações. Para isso, o capítulo em questão inicia com uma apresentação dos momentos iniciais do estágio e como os mesmos se relacionam com os Paradigmas Pedagógicos (Trindade & Cosme, 2010, 2013, 2016) e as Relações Pedagógicas (Trindade, 2009, 2019). Este se divide em três subcapítulos: o primeiro trata da descrição das oficinas de natal; o segundo aborda como se deu a atuação por meio da dimensão da *ajuda* (Trindade, 2009, 2019) e *apoio* (Menezes, 2010) ao longo de todos o estágio; e o terceiro subcapítulo, se dedica ao esclarecimento de como ocorreu o processo de desligamento dos Jardins de Infância.

Este capítulo ancora sua produção a partir dos dados produzidos em Diário de Campo, que conforme Amado (2017) aponta, viabilizou diversas reflexões e acima de tudo proporcionou uma etnografia crítica, admitindo assim a presença de várias vozes, que neste texto consiste nas vozes dos participantes e da estagiária. Contudo, por entender que o Diário de Campo possui diversas camadas, uma delas sendo de caráter pessoal, podendo conter constrangimentos e hipóteses com relação ao contexto que se produz, não irei inclui-lo por completo neste documento, apenas irei cita-lo a partir da grelha de análise utilizada na análise de conteúdo, porém o diário em questão se encontra por completo em Apêndice. Neste capítulo, mais que apenas descrever os eventos vivenciados, se relata as intepretações proporcionadas mediante as análises que o contexto propiciou.

A etnografia teve papel crucial, pois conforme esclarece Amado (2017) o etnógrafo em contexto educacional é capaz de experienciar as mais diversas possibilidades de situações com várias possibilidades de análises, tais como,

a autoridade docente, os preconceitos em sala de aula, o uso e ocupação dos espaços escolares, os comportamentos divergentes ou as formas de

sociabilidade juvenil. Em relação aos sujeitos da pesquisa, o foco da análise poderá ser as interações entre os alunos e os seus professores, as interações entre os alunos ou, ainda, as interações entre professores, alunos, funcionários e a comunidade externa à escola (Amado, 2017, p. 154).

Com o início do estágio e no primeiro dia no JI-A fui confrontada com alguns constrangimentos. Neste primeiro momento descubro que minha presença não era bem o que a Educadora A desejava, visto que a mesma já havia recusado alguns estagiários anteriormente, na crença que tal presença em sua sala e em contexto de Jardim de Infância lhe traria mais malefícios do que benefícios.

Educadora A se sentiu mais à vontade para contar como se sente com relação a minha presença. Com isso, ocorrem alguns constrangimentos ao longo do dia, como o facto da professora da sala da frente manifestar em tom de brincadeira que a Educadora A recusou estagiárias anteriormente e agora aceitou uma, contudo, neste caso não foi dado a opção de recusa para educadora e como ela não irá precisar produzir nada, não viu porque negar, visto que a mesma repete sempre “estou farta de papéis”, não viu a necessidade de recusar mais uma vez uma estagiária. (Diário de Campo, 2023, P5-JIA24102023)

Com alguns dias de estágio entre os dois Jardins de Infância fui capaz de notar afastamentos e semelhanças entre as duas realidades, afim de ter uma visão mais global dos dois espaços, procurei equilibrar minha presença e atuação em cada local, orientando a minha escolha dos dias a frequentar cada instituição a partir das necessidades e demandas de cada contexto que foram se revelando ao longo dos dias de contato. O mês de outubro e novembro foram dedicados a criação de vínculos com os participantes, observação participante direta e desenvolvimento de diagnósticos de necessidades e problemas, para então considerar as viabilidades e possibilidades de intervenção.

Após esse período de contato inicial, minha primeira ideia de intervenção foi alterada, isto é, em um primeiro momento estava voltada para as questões do bem-estar nos espaços de primeira infância, e em um segundo momento, minha leitura dos contextos se volta para os aspectos relacionados ao Paradigmas Pedagógicos e a Relação Pedagógica. Assim, as seguintes questões foram postas em voga: O Paradigma da Comunicação oferece suporte suficiente aos profissionais de Ciências da Educação? Uma vez reconhecida as limitações teórico-profissionais da atuação em Ciências da Educação, será possível dimensionar tais fronteiras em campo? Se sim, que práticas caracterizam a ação

destes profissionais? Se não, o que justifica a presença deste profissional nos ambientes educacionais de primeira infância (os Jardins de Infância)?

Esta mudança de tema de intervenção se deu em razão de dois factores centrais: (i) o primeiro se dá pelo evidente ancorar dos projetos educacionais das instituições no Paradigma da Instrução, que por sua vez orientam as Relações Pedagógicas a partir deste paradigma; o que nos leva para o segundo aspecto, que tem a ver com (ii) a falta de relação que os membros da instituição tinham com profissionais das Ciências da Educação, onde a minha presença na comunidade, no começo, provocava muitas dúvidas quanto ao que estava a pesquisar, o que eu poderia fazer de concreto em contextos e qual a natureza da minha intervenção.

Como citado, as relações pedagógicas nas dinâmicas educadoras-crianças ou educadoras-estagiárias, se assentavam no Paradigma da Instrução, portanto, se destaca o como as dimensões das relações foram animadas. No que se refere a dimensão da *Autoridade* no Paradigma da Instrução, se evidenciava tanto na sala como nos constrangimentos inerentes aos contextos (sejam os de natureza institucional ou até os de natureza social, cultural e políticas). Como é o caso de quando a Educadora C, não conseguia compreender a natureza de uma intervenção sem um projeto pronto e pré-formado.

A minha presença ainda provoca muita curiosidade, como não houve uma apresentação formal entre a direção e coordenação com as educadoras, ao longo do dia me fazem perguntas, sejam de cunho pessoal ou profissional. Em conversa com as educadoras e as assistentes, me foi perguntando do que se trata os meus estudos e qual o sentido do estágio, comecei por esclarecer que se tratava de uma pesquisa para uma intervenção que busca perceber e colaborar nas culturas de promoção de bem-estar nos ambientes educacionais de primeira infância. A Educadora C, em um tom mais agressivo, perguntou o que de concreto eu iria fazer ali, comecei a explicar que ainda não podia trazer essa resposta pois ainda estava em fase de avaliação diagnóstica do terreno, que antes de propor algo precisava conhecer o espaço, que são muitas questões que permeiam o bem-estar no espaço escolar, citei um exemplo: o caso das crianças que chegam a escola cheias de sono e querem dormir ao longo do dia; a Educadora C logo respondeu: “então distribui camas pela escola”, expliquei que não só é sobre ter local para dormir, que era preciso entender o que acontece em casa e como se daria o diálogo com as famílias, ela retrucou: “o diálogo acontece como você ver aqui” – mas o que eu vejo não são diálogos, e sim uma mera relação de comunicação de avisos (ex.: a criança não comeu, é preciso trocar as mudas de roupas que ficam no JI, amanhã não haverá aula e assim por diante), esta forma de comunicação tem seu valor, mas não promove dialogicidade na dinâmica instituição e famílias. Educadora B1 tentou mediar a

situação, explicando que se trata de um amplo processo de aprendizagem. Contudo, ambas demonstram estar chateadas por não terem sido informadas de forma mais apropriada sobre minha presença e tempo de duração do estágio (informei que são 340h, pois a Educadora C achava que eram apenas 2 dias). Senti, que a minha presença não era bem-vinda, por isso mencionei que iniciiei o estágio com a autorização da diretora do agrupamento e que inclusive possui um seguro. Citei também que as vezes estudar o bem-estar nos espaços educacionais é sobre falar do óbvio, tais como “não se pode agredir as crianças”. A Educadora C se retirou sem que o assunto terminasse. (Diário de Campo, 2023, P5-JIB-27102023)

Evidentemente, nas salas a dimensão da *Autoridade* no Paradigma da Instrução nos contextos dos Jardins de Infância ganhava mais força ainda, principalmente pela invalidação dos saberes das crianças, como na ausência da dialogicidade entre educadoras-crianças-saber ou nas escolhas da forma de gerir o projeto de educação, se apoiando na utilização de recursos pedagógicos pouco empoderadores, como são os casos da utilização de vídeos animados pouco interessantes e atrativos para crianças ou na utilização de fichas de atividade.

Algumas crianças começaram a falar de suas famílias, comentei com a Educadora A que poderíamos desenvolver atividades nesse sentido, tais como a construção da árvore genealógica das crianças, contudo, a Educadora A disse que “temos uma época do ano para isso, trabalhamos o tema em maio”, o que demonstra sua relutância em desenvolver atividades a partir dos interesses espontâneos das crianças. (Diário de Campo, 2023, P2-JIA03112023)

Situações como essas eram comuns em ambos os Jardins de Infância, todas as educadoras regiam os espaços de aprendizagem ancorando suas ações em metodologias mecânicas, de repetição e sem espaços para questionamentos, reflexão ou outras formas de agir nos espaços educacionais que não àquelas por elas definidas.

A Educadora B2 iniciou as atividades com um vídeo do *YouTube* sobre origem dos alimentos. O vídeo era pouco atrativo e com pouco sentidos significantes para as crianças, também acredito que o conteúdo não seja para este ciclo educativo. Após a exibição do vídeo, dividiu as crianças entre mais novos e mais velhos e distribuiu fichas relacionadas com o tema do vídeo. Me juntei a mesas das crianças menores para apoiar-las durante a realização das atividades, sempre permitindo que as realizassem livremente, porém a educadora não aceitou essa postura e até chegou a jogar fora algumas fichas já preenchidas pelas crianças, fazendo com que os mesmos repetissem a execução da ficha, argumentei com a educadora que dessa maneira a aprendizagem não seria significativa, que as crianças ainda estavam a aprender usar o lápis e as cores, mesmo assim ela insistiu em segurar a mão de algumas crianças para que

“pintassem corretamente”. (Diário de Campo, 2023, P4-JIB14112023)

Como demonstra o trecho citado, me encontrei em um contexto com poucos espaços e oportunidades de atuação, porém, a cada espaço de atuação oportunizado, sempre procurava anima-los pelas vias dos Paradigma da Comunicação. Desse modo, minha atuação se deu em muito pelas vias da dimensão da *Ajuda* e Apoio a comunidade (aprofundarei estes aspectos no subcapítulo IV.II deste capítulo), onde do ponto de vista das educadoras, a estagiária era mais um meio pelo qual iam se prevalecer formas de aprendizagem por via da Instrução. Conduto, quando não havia a presença de educadoras na sala, conseguia tentar orientar minhas ações em sua totalidade pela posição da Interlocução Qualificada (este aspecto será aprofundado no subcapítulo IV.I).

Apesar do claro destaque das dimensões de *Autoridade* e *Ajuda*, as outras dimensões também foram possíveis de se visualizar. No que se refere as dimensões do *Afeto* e *Conflito*, se davam de forma distinta entre os espaços. No JI-A, pude notar uma clara distinção de tratamento na dinâmica educadora-criança ou assistente-criança quando a criança envolvida era uma criança de etnia cigana, como revela este fragmento do Diário de Campo.

Contamos com a presença de 19 crianças neste dia, vão chegando aos poucos ao longo da manhã, segunda a Educadora A as crianças ciganas são as que mais se atrasam, o que a levou as seguintes afirmações: “Querem tudo que os outros têm, mas não agem como os outros” e “está no gene deles serem assim” (se referindo ao facto de não seguirem regras e por isso do atraso das crianças). (Diário de Campo, 2023, P1-JIA24102023)

Este tipo de situação não era vivenciado no JI-B, não há como aferir se tal aspectos acontecia em razão do facto do baixo índice de crianças ciganas no Jardim, ou pela forma em que se dava a dimensão do *Afeto* nesta instituição, forma está tão evidente que a primeira Unidade de Registro da grelha de Análise de Conteúdo na subcategoria “Afeto” foi a partir de uma nota que se produziu no JI-B: “Outro diferencial deste espaço é facto de tanto as educadoras como as assistentes serem muito carinhosas, não presenciei nenhuma agressão ou qualquer outro tipo de violência”. (Diário de Campo, 2023, P4-JIB26102023)

Deste modo, as dimensões do *Conflito* e *Afeto*, ainda ancoradas no

Paradigma da Instrução, acabavam por caminhar lado a lado, que se davam tanto no que se refere ao controle do funcionamento da sala como também nas dinâmicas inerente aos Jardins de Infância, ou até mesmo pelas formas que cada criança era tratada (afetivamente). Neste cenário, na dinâmica estagiária-criança, estas dimensões se modificavam, alinhando-as por vias do Paradigma da Comunicação.

Depois desse momento a Educadora A preparou uma história para exibir no projetor, a história tinha como um dos personagens um monstro, o que fez com que uma criança de 3 anos tivesse medo, por isso, essa criança esteve no meu colo durante a exibição, o medo era real, a criança tremia, e apesar dos alertas da Educadora A para eu ter cuidado com os piolhos, priorizei o acolhimento da criança. (Diário de Campo, 2023, P4-JIA07022024)

Em síntese, minhas intervenções passaram a ser mais pontuais, seja por uma percepção minha, no qual acreditava que determinada situação necessitava de uma atuação mais direta, ou pelo pedido das educadoras para que eu atuasse em uma determinada situação com um determinado grupo. Porém, em razão da reforma de uma educadora e pela não substituição imediata, foi possível estruturar uma intervenção planejada, visando garantir intencionalidade pedagógica, objetivando também apoiar a assistente que ficaria sozinha com o grupo de crianças (caso eu não atuasse com ela), e por fim, se buscou refutar práticas apoiadas no Paradigma da Instrução, para que deste modo tanto as crianças e os demais profissionais do contexto pudessem ter contato (nem que por um breve período) com outras formas de pensar o projeto educativo, que neste caso, se fundou nas propostas e possibilidades apresentadas pelo Paradigma da Comunicação.

IV. I. AS OFICINAS DE NATAL

As oficinas de natal se constituíram a partir de duas situações centrais presentes no JI-B: a primeira acontece em razão da reforma de uma educadora e atraso de sua substituição; a segunda diz respeito a necessidade de continuidade das atividades desenvolvidas pela educadora que se reformou, de certa forma, as crianças já estavam envolvidas com oficinas na temática

natalícia. Com isso, não era de meu interesse que os projetos que estavam a desenvolver fossem paralisados, por isso se abraçou as oficinas de natal. As oficinas por mim promovidas, tiveram em vista a seguinte problemática: De que forma as metodologias de intervenção, sustentadas nos princípios do Paradigma da Comunicação, podem oferecer suporte prático-teórico para a atuação em contexto de Jardim de Infância? Deste modo, as oficinas se desenvolveram ao longo de duas semanas e se apoiaram na metodologia de oficina (já apresentada anteriormente), na metodologia de Intervenção Comunitária e na posição de Interlocução Qualificada por mim assumida.

Outro aspecto importante do planejamento das atividades se deu pela dialogicidade com os demais membros da instituição, sempre comunicado e compartilhando as ideias e propostas a serem desenvolvidas, viabilizando constante troca de saberes e práticas a serem desenvolvidas, como o seguinte trecho de Diário de Campo revela.

Hoje também tive oportunidade conversar com ambas as assistentes e com a Educadora C sobre o projeto de intervenção que pretendo realizar no mês de dezembro, todas ficaram interessadas e satisfeitas com as propostas pensadas. Apresentei para todas as minhas ideias planejadas a partir do que as crianças já estão a realizar, isto é, pinturas e confecção do pinheirinho de natal a partir de materiais recicláveis (rolo de papel higiênico e caixas de leite), deste modo, plano também da continuidade a atividades voltadas para o tema de natal. (Diário de Campo, 2023, P4JIB27112023)

Outra situação em que esse aspecto se clarifica se deu quando eu estava a consultar o acervo de livros do JI-B afim de encontrar um livro da própria instituição com a temática de natal, onde neste momento, prontamente uma das assistentes se propôs a me ajudar e se oportunizou mais uma troca e partilha de saberes

estive a verificar o catálogo de livros do jardim de infância para utilizar algum livro da própria instituição durante as oficinas de natal que venho planejando, enquanto estava na procura, a Assistente C me viu e passou a me ajudar, achamos um bom livro chamado o “sorriso do boneco de neve” e irei incluí-lo na intervenção. A assistente ainda comentou que prefere a leitura de livros físicos do que os livros digitais, comentei com a mesma que compartilho da mesma opinião. (Diário de Campo, 2023, P2-JIB28112023)

Importa ainda ressaltar que as oficinas respeitavam a rotina e fluxo do dia já estabelecidos pela instituição no desenvolver das ações com as crianças, isto é,

assim que as crianças chegavam no JI-B as seguintes ações ritualísticas eram realizadas.

O dia começou com a acolhida e recepção, delegou-se o responsável do dia, em seguida marcamos as presenças, cantamos a canção de bons dias, fizemos a contagem dos presentes e quantos estavam faltando, também foi feita a atualização do calendário e do clima. (Diário de Campo, 2023, P1-JIB14122023)

No único dia que o ritual do começo do dia não foi respeitado integralmente, pois houve o esquecimento de cantar a canção dos bons dias, as crianças reconheceram a importância desta parte do dia delas. Aqui não se nega a importância dos momentos de acolhidas das crianças e as formas que se estruturam esses momentos, me interessa destacar o como as crianças estavam atentas as suas rotinas.

Ao final da tarde, todos sentam em volta de uma mesa grande que há na sala e fizemos a avaliação do dia, momento em que todos puderam dizer o que mais gostaram ou menos gostaram do dia. Durante o recapitular das atividades do dia, lembrei as crianças que esqueci de cantar a canção dos bons dias, algumas crianças propuseram cantar a canção naquele momento, já outros não queriam cantar, então acordamos que amanhã não esqueceríamos dessa importante parte do nosso dia. (Diário de Campo, 2023, P3-JIB13122023)

Entretanto, na constante preocupação em respeitar as rotinas estabelecidas pelas crianças em conjunto com a Educadora B1 e não querendo promover uma bruta ruptura, acabei adotando, na primeira semana, o replicar de uma prática não empoderadora e libertadora do ato de educar que se manifestavam pelo uso de fichas de atividade, porém, por estar atenta ao processo educativo este recurso pedagógico logo se mostrou um recurso inibidor, e em trocas com minha orientadora, rapidamente tratei de suspender a sua utilização, contudo, as crianças tiveram uma certa resistência com essa mudança.

Algumas crianças até pediram para realizar fichas de atividades, por isso, dei a possibilidades para eles escolheram qual ficha queriam fazer a partir das opções que tinha disponível (meu plano não incluía uso de fichas nessa semana, mas tinha umas comigo que eram sobras da semana anterior ou apenas havia feito uma impressão teste). (Diário de Campo, 2023, P1-JIB14122023)

Tendo em vista essas colocações, as oficinas tiveram início no dia 04 de dezembro de 2023 em uma segunda-feira. Afim de contextualizar o que iria acontecer nos últimos dias em conjunto com as crianças da sala B, após o

momento de início da manhã, assim que se marcou os dias que já haviam passado do mês de dezembro, julguei ser o momento oportuno para comunicar quanto as atividades que íamos desenvolver, incluindo neste diálogo “o porquê da escolha desse tema – visto que se trata do mês de festa de final ano – as crianças puderam falar livremente sobre o que sabem do mês de dezembro, até mencionaram aniversariantes deste mês” (Diário de Campo, 2023, P2-JIB04122023)

A seguir a este momento, aconteceu a leitura de histórias sobre o natal, atividade realizada por um contador de histórias profissional. As crianças se direcionaram para ao lanche da manhã, tiveram tempo livre de lazer e diversão, e por fim, aula de Educação Física. Em razão destas diversas atividades somente próximo ao horário do almoço foi possível desenvolver a oficina em si, este aspecto já estava incluído no plano de atividades e se deu da seguinte forma:

retornamos à sala por volta das 12h para iniciar nossa Oficina de Natal com a confecção das decorações da sala e continuação dos pinheirinhos de natal iniciados pela Educado B1. Na sala de aula, introduzi as atividades que iríamos iniciar de forma dialógica, perguntei se acham que estava faltando algo na nossa sala, a maioria respondeu que não havia decorações de natal, que nas casas deles já estavam a decorar tudo. Como não conseguimos apoiar todas as crianças durante o uso das tintas, enquanto umas pintavam, outras realizaram uma atividade em ficha, conforme iam finalizando a atividade que realizam, iam trocando de atividade (entre pintar o pinheirinho e realizar a ficha). Esta atividade se desenvolveu até a altura do horário do almoço. (Diário de Campo, 2023, P5-JIB04122023)

Após este momento as crianças tiveram seu intervalo para almoço, tempo livre de lazer, e conforme planeado, após ao almoço sempre ocorriam os ensaios para apresentação de final de período em conjunto com a sala C. Os ensaios aconteciam todos os dias até o dia da apresentação (dia 12 de dezembro). As seguir ao ensaio, se continuou com as atividades da oficina e “aproveitando que algumas crianças já sujaram as mãos de verde ao pintar o pinheirinho, começamos a pintar o pinheiro de natal no papel de cenário para a decoração da entrada da sala” (Diário de Campo, 2023, P6-JIB04122023). A seguir, apresento algumas imagens que ilustram esse primeiro dia de atividades (Figuras 10 e 11).

Figura 10 – Primeiro dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Figura 11 – Primeiro dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Neste primeiro dia, a Interlocução Qualificada se promoveu por meio do livre expressar das crianças, onde enquanto interlocutora ofertava as possibilidades criativas, preocupava-me em sempre promover o diálogo, entre o saber e as habilidades desenvolvidas, visando atribuição de sentidos significativos para o momento que estavam a vivenciar, de modo que os preparativos para as festas de final de ano não fossem vazios. Essa postura e compromisso perdurou ao

longo de todos os dias das oficinas.

Já o segundo dia de oficina, foi marcado pelo estabelecimento de combinados de convivências em o grupo. Este momento ancora suas ações na dimensão do *Conflito* sob a luz do Paradigma da Comunicação. Este momento oportunizou reflexões por parte das crianças com relação as suas próprias ações em convivência com o outro.

Aproveitei esse momento de concentração inicial do dia para dialogar sobre os combinados de convivência, perguntei se sabiam o que consistia essa ideia, as crianças responderam que se tratava das regras; a partir dessa ideia, perguntei quais eram regras que as crianças achavam importantes para convivência em sala, conforme eles iam dizendo as ideias, mostrava cartazes que ilustravam esses acordos (impressos previamente), por fim, perguntei onde eles achavam que devíamos pôr os cartazes, eles sugeriram um local e assim foi feito. Infelizmente em razão da humidade nas paredes, os cartazes não puderam ser fixados no local desejado, tentei com fita cola (único material disponível) mas não aguentava e logo caía. (Diário de Campo, 2023, P3- JIB05122023)

Importa ressaltar que os textos escritos presentes nos cartazes pouco importavam para este processo reflexivo, primeiro porque as crianças ainda não sabiam ler e em segundo lugar, o que de facto interessava era o reforço visual dos combinados estabelecidos (Figura 12).

Figura 12 – Segundo dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Este processo reflexivo de convivência também se fazia presente nos

momentos de avaliação do final do dia.

As 15h pedi para que as crianças organizassem a sala e pudéssemos fazer a avaliação do dia, primeiramente fizemos em coletivo uma retrospectiva de tudo que realizamos durante o dia e a partir daí, individualmente e uma criança seguida da outra foram relatando o que mais gostaram e não gostaram de fazer durante o dia. Alguns conflitos que aconteceram entre as crianças durante o dia tiveram uma resolução neste momento. As atividades que mais gostaram foram: a leitura da história, a confecção do boneco de neve e do pinheirinho de natal, e por fim, o intervalo do almoço. (Diário de Campo, 2023, P8-JIB05122023)

Neste dia, trouxe a história que havia selecionado em conjunto com a Assistente C, o livro tem o título “O sorriso do boneco de neve” e por se tratar de um livro com 3D as crianças se atraíram bastante tanto pelo aspecto visual do livro como pela história em si, pois a partir dessa história puderam correlacionar com uma das canções que estavam a ensaiar, visto que a canção também referenciava um boneco de neve; mais uma vez, neste momento se evidencia o compromisso com atividades com sentidos para crianças. Ao longo do dia as crianças exploraram o livro livremente e afim de consolidar esses sentidos, continuamos com a oficina de natal.

Enquanto algumas crianças realizavam a ficha de atividade (consistia em pintar as partes de um boneco de neve, em seguida cortar e colar as partes da forma que achassem melhor), outras continuavam a fazer a pintura do pinheiro de natal iniciadas no dia de ontem e a fazer o carimbo com as mãos para construção do pinheiro de natal que vai para porta da sala. (Diário de Campo, 2023, P8-JIB05122023)

Acredito que o cuidado na seleção do livro foi essencial para tamanho interesse e participação por parte das crianças no momento de leitura do mesmo. Como não desejava que fosse algo apenas para ocupar um espaço no dia, em parceria como uma assistente foi possível fazer uma seleção de um recurso pedagógico adequado e significativo. Aqui se destaca o como é possível a gestão do projeto educativo de forma descentralizada ao educador, isto é, sem perder a sua posição de autoridade e intencionalidades pedagógicas, a concepção do projeto educativo pode se dá em diálogo com outros profissionais do processo educativo, tal qual ocorreu no planeamento desse dia.

Este dia teve tamanho significado para as crianças que em janeiro, um mês após as oficinas, quando a Educadora B3 desenvolveu uma atividade que envolvia a criação de um boneco de neve, as crianças pediram para a professora

que o nome do boneco fosse Benjamin, tal qual na história que havíamos trabalhado em dezembro (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Segundo dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Figura 14 – Boneco de Neve Benjamin



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2024

No terceiro dia de oficina, já fui capaz de perceber que no processo de

dialogicidade que adotei na relação entre todos os envolvidos começa a ficar clarificado a tal ponto que desde que iniciei a intervenção, antes que as crianças cheguem ao JI-B sempre era chamada para um desabafo, uma consulta a respeito de uma determinada situação ou até mesmo para confidenciar algo. Assim, a escuta ativa se tornou uma grande ferramenta, de tal modo que nem tudo que me foi dito houve registro. Ainda neste dia a principal atividade do dia envolveu a leitura do conto “As cenouras que salvaram o Natal”, após a leitura

explorou-se o que o conto provocou nas crianças e partimos para a Ficha de Atividade com os personagens do Conto (Pai Natal e Renas). Enquanto alguns faziam as fichas de atividades, outros realizavam pinturas livres com papel e tintas de diversas cores para a decoração da sala, a única orientação é que fizessem uma árvore de natal (algumas crianças já haviam feito essa atividade com a Educadora B1, então demos continuidade para todas as crianças pudessem participar). (Diário de Campo, 2023, P2-JIB06122023)

Com o desenvolver das oficinas, o vínculo desenvolvido com as crianças ganha mais força, este processo se iniciou junto o começo do estágio, contudo, como o principal referencial em sala passou a ser a mim direcionado, as crianças me reconhecem como sua professora. Neste momento a dimensão do *Afeto* sob a luz do Paradigma da Comunicação se destaca, conforme o presente fragmento esclarece.

Assim que cheguei ao JI, fui recebida por uma criança que havia feito um desenho para mim, a mãe da criança estava a deixá-la no JI e descobriu quem era a Edy que a filha tanto falava, a mãe comentou que imaginava ser uma colega na sala e não um adulto. (Diário de Campo, 2023, P1-JIB11122023)

É com este entendimento em vista que a segunda semana de oficinas se inicia. Semana esta que também foi marcada pela suspensão das fichas de atividades, decisão que se deu por meio do processo reflexivo das minhas práticas de intervenção, a partir da percepção da perda de interesse da maioria das crianças pelas fichas, também aconteceu a partir da troca e partilha das experiências vivências com minha orientadora. Então, na segunda-feira a oficina ganhou novos contornos, visto que com a chegada de caixotes de lixo novos na sala, evento este que despertou a curiosidade das crianças, e por isso, trago mais essa temática para a oficina. Neste processo reflexivo e significativo se destaca a apropriação do patrimônio culturalmente validado por vias da

Interlocução Qualificada, conforme destaca Trindade e Cosme (2010), trazendo condições para “afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (p. 58). Com isso, o dia se desenvolveu da seguinte forma:

Após este momento introdutório, abriu-se espaço para o diálogo sobre o fim de semana onde todas as crianças compartilharam como foi esse período. Também dialogamos sobre os caixotes de lixo que chegaram no JI para separação correta do lixo, comecei esse momento perguntando para as crianças se eles sabiam porque haviam mais caixotes na sala (três ao total), a maioria respondeu que era para quando um enchesse já havia outro ao lado disponível, então perguntei: “Mas vocês já viram que na rua há vários caixotes para o lixo e com cores diferentes?”, desse modo, as crianças conseguiram estabelecer conexões com os caixotes da sala, alguns já sabia o que cada cor representava e assim as crianças foram trocando ideias sobre a separação adequada do lixo, como só havia três caixotes na sala, expliquei isso ocorre porque na sala precisamos apenas de três, um para papel, outro para plásticos, e por fim, um para lixo indiferenciado (também expliquei o que era isso), após essa explicação oral mostrei folhas de papel nas cores que representam a respectiva separação do lixo. (Diário de Campo, 2023, P1-JIB11122023)

Ao longo das oficinas sempre era proposto mais de uma atividade, assim os interesses e tempos das crianças eram respeitados. Com isso, nesse processo de apropriação do mundo a sua volta, foram propostas duas atividades: uma envolvia o recorte de revistas, colagem, separação e classificação para construção de representação da separação do lixo (Figura 15); já a outra atividade teve como intencionalidade o processo de significação do período do natal para além do consumimos e decorações temáticas. Deste modo, trazendo para este dia o “Livro da Família” que abordava a temática das diversas formas e características das famílias (Figura 16), a escolha do livro também se deu pelo facto das crianças estarem há dias a ensaiar para se apresentarem para as suas famílias.

Após a aula de educação física fizemos a leitura de “O Livro da Família”, onde foi possível desenvolver análise da leitura e atribuir sentido às suas próprias famílias, cada criança verbalizou como era constituída a sua família, e assim, convidei as crianças para que pudessem desenhar as suas famílias. (Diário de Campo, 2023, P3-JIB11122023)

Figura 15 – Quarto dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Figura 16 – Quarto dia de Intervenção (desenhos das famílias)



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Na terça-feira, dia 12 de dezembro, o tão esperado dia da apresentação do espetáculo do final de período finalmente chegou. Neste dia não houve oficinas por ser o dia em quem a Educadora B2 iria para sala, porém, trago informações a respeito do dia por considera-las importantes para as reflexões que aqui se constroem. A Educadora B2 alinhava suas posturas em sala de aula a partir do Paradigma da Instrução, o que gerava situações como a que se coloca de seguida.

A manhã começou com os bons dias que a Educadora B2 costuma fazer, ela não canta a canção que as crianças estão habituadas (a título de observação, costume contar nas oficinas a canção que a Educadora B1 me ensinou), canta

uma canção que ela diz ter inventado, mas como ela só vem uma vez por semana, as crianças acabam por esquecer da música e poucas conseguem acompanhar a educadora. A Educadora B2 falou mal do cabelo de uma criança, dizendo coisas como “como uma mãe consegue mandar uma criança com o cabelo assim para o dia da festa”, percebendo o constrangimento da criança, disse para a professora que iria resolver a situação, ela ainda perguntou “tu leva jeito para isso?”, então disse “fique tranquila”, daí perguntei a criança se aceitava que penteasse e pretendesse o cabelo dela, a criança aceitou e então eu prontamente tratei de arrumar, afinal não é constrangendo uma criança que iremos empoderá-la. (Diário de Campo, 2023, P1-JIB12122023)

Se compreende que ao assumir uma postura que refute o autoritarismo, acabo por me relacionar afetivamente com as crianças, com isso, mais uma vez a dimensão do *Afeto* sob a luz do Paradigma da Comunicação é posta em voga. Isto aconteceu de tal maneira, que mesmo no JI-A, apesar dos dias de distância pois estava a atuar no JI-B exclusivamente, assim que chegamos na escola para a apresentação, a seguinte situação aconteceu:

A festa foi em conjunto com as crianças do JI-A e foi simplesmente lindo acompanhar o resultado final de tantos ensaios. Quando cheguei JI-A todas as crianças deste JI correram para me abraçar há dias não vou para lá em razão do projeto de intervenção que estou a realizar no JI-B, fiquei muito feliz com a recepção. (Diário de Campo, 2023, P4-JIB12122023)

As atividades do quinto dia de oficina também se contornaram a partir de uma proposta construída em conjunto com a Assistente B, que preparou um momento com as crianças em que cada uma colocou um bombom num pinheiro de madeira que estava na sala. Para relacionar com as atividades desenvolvidas, propus as crianças a confecção de caixinhas (estimulando assim várias habilidades, tais como concentração, coordenação motora, criatividade e pensamento lógico matemático), caixinhas essas onde iam levar para casa os bombons.

Após esse momento dei duas opções de atividade para as crianças em sequência a nossa oficina de natal, como no dia anterior duas crianças haviam feito cartões de natal com meu auxílio, aproveitei essa ideia e propus para crianças a realização de um cartão postal de natal (como muitos não sabiam o que era, mostrei dois modelos tradicionais de cartão postal – um dobrado ao meio e um outro que tinha frente e verso – mas enfatizei que deviam fazer a sua maneira e assim fizeram); também propus a confecção de uma caixinha de prenda, para que pudessem levar para casa os bombons que Assistente B junto com as crianças colocaram em um pequeno pinheiro de madeira. Enquanto uns faziam os cartões, outros faziam a caixinha e, conforme iam acabando ou cansando da atividade, iam para as áreas (jogos de mesa, jogos de manta e

casinha). (Diário de Campo, 2023, P1-JIB13122023)

A dimensão da *Autoridade* sob a luz do Paradigma da Comunicação ganha destaque, principalmente no que se refere ao poder sob a gestão do projeto educativo, de modo que tal gestão seja fluída e negociável, onde o profissional que liderou o projeto educativo pode contar com a colaboração de outros profissionais no apoio ao projeto em causa. Esse processo colaborativo da mobilização dos saberes de todos os envolvidos no projeto educativo, conforme Trindade (2009), passa a ser “objecto de partilha no seio do grupo-turma, quer objecto de interpelação por parte deste grupo e a partir, também, do confronto que se estabelece com o saber já constituído” (p. 99).

Neste dia, é possível a visualização dos resultados finais das atividades desenvolvidas ao longo das oficinas, que se deu em muito por via das artes manuais e visuais, logo, as expressões artísticas e criativas se evidenciaram, sem perder de vistas as aprendizagens a desenvolver neste percurso de intervenção (Figuras 17 e 18).

Figura 17 – Quinto dia de intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

Figura 18 – Quinto dia de intervenção (cartões de natal e pinheiros finalizados)



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

No sexto dia de oficinas o ritmo das dinâmicas estabelecidas ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção já se tornava algo naturalizado pelas crianças. Elas já tinham a consciência que suas vontades e tempos eram respeitadas, eram convidadas a desenvolver determinada atividade e não obrigadas a fazer algo. As leituras de histórias, contos ou exibição de alguma animação sempre eram somadas a um diálogo sobre os saberes e compreensões que se promoveu a partir do recurso pedagógico utilizado.

Em seguida a exibição do curta, conversamos sobre o que a animação tratava, após a escuta de todas as colocações das crianças, propus que quem quisesse poderiam desenhar algo relacionado ao filme ou continuar nas atividades iniciadas ontem (...). Cada criança me disse o que gostaria de fazer e foi direcionada para essa atividade, a maioria continuou a realizar a confecção das caixinhas e cartões postais de natal, outros foram para áreas (jogos de mesa, jogos de manta, pintura com tinta). (Diário de Campo, 2023, P1-JIB14122023; P3-JIB14122023)

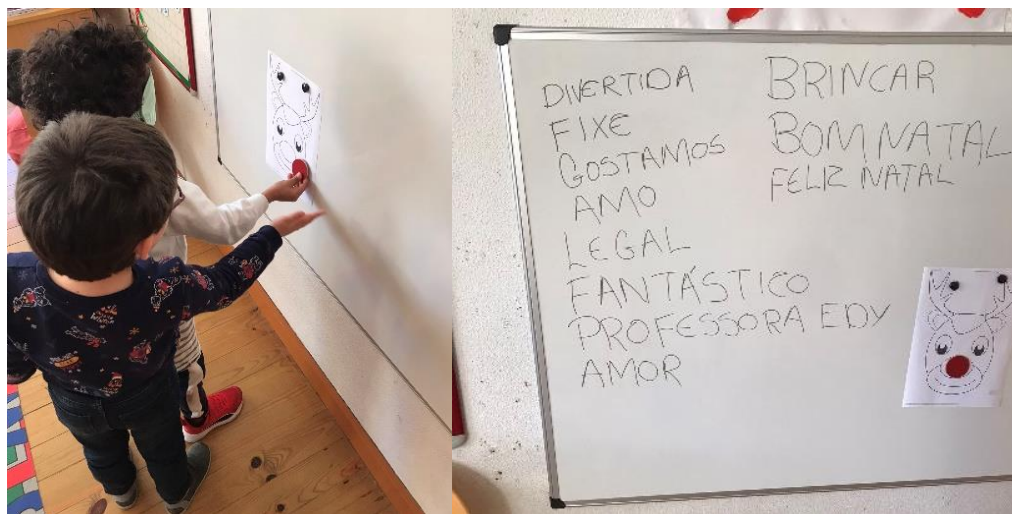
No dia 15 de dezembro, numa sexta-feira o sétimo e último dia de oficinas se realizou. Neste dia, por se tratar também do último dia do período letivo, propus longos períodos de lazer e brincar livre, principalmente por compreender a partir dos relatos das crianças, que citavam que fora da escola tinham poucos momentos para diversão.

Por ser o último dia de aula e último dia da oficina de natal, como o tempo estava

lindo e ensolarado, sabendo também que as crianças não possuem tempo de lazer livre fora do JI (informação baseada nos relatos de retorno de final de semana ou feriado que os mesmos fazem), optei por prolongar o intervalo do pós lanche da manhã. (Diário de Campo, 2023, P2-JIB15122023)

Com isso, o dia em questão se voltou para ludicidade e o brincar, desejava que esse encerramento fosse algo leve e prazeroso para as crianças (Figura 19).

Figura 19 – Sétimo dia de Intervenção



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

O brincar no processo educativo, conforme Carlos Neto (2020) destaca, se trata da utilização do corpo como “mediador nesta aprendizagem de diversas competências e saber” (p. 17), e ainda completa, é o “segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas” (idem). Para Neto (2020), além de um segredo, o brincar também é o sagrado da infância, por isso na sala também desenvolvemos a brincadeira do “Colocar o Nariz da Rena”, articulando um jogo com as atividades que desenvolvemos ao longo dos dias.

A brincadeira consistia em uma criança vendada ser guiada por outra criança até que conseguissem colocar o nariz da rena no local certo. Após esse momento de descontração em sala, as crianças foram convidadas pela Assistente B para tirarem um bombom do pinheiro e colarem nas suas caixinhas, e em seguida:

Para finalizar esse momento, convidei as crianças para sentarem na manta e cada uma diria o que mais gostou das oficinas que realizamos ou pudesse dizer em uma palavra o que achou da experiência; conforme as crianças iam falando, eu ia escrevendo no quadro as palavras, nesse momento fizemos um exercício de retrospectiva, lembrando tudo que realizamos nos últimos dias; as palavras escritas no quadro foram: Divertida, Fixe, Gostamos, Amo, Legal, Fantástico, Professora Edy, Amor, Brincar, Bom Natal e Feliz Natal. (Diário de Campo, 2023, P3-JIB15122023)

Esse processo dialógico de encerramento das oficinas e deste período letivo, evidenciou as formas que as crianças se apropriaram das atividades desenvolvidas e como as pronunciavam. Neste dia as crianças levaram para casa todas as suas produções (o pinheirinho, o cartão de natal e caixinha com os bombons), se tratou de uma experiência tátil daquilo que produziram ao longo dos dias. Se tivesse permanecido na utilização de fichas, provavelmente não teria obtido avaliações tão positivas com relação à intervenção realizada. Deste modo, trago novamente a seguinte afirmação de Trindade (2009), quando este defende que

intervir no âmbito de uma relação pedagógica é, mais do que uma intervenção terapêutica, uma intervenção educativa. Uma intervenção que permita compreender que a definição de autoridade, de ajuda, de afecto ou de conflito no âmbito de uma Escola é uma definição circunscrita a este contexto, adquirindo, por isso, significados e formatos distintos daqueles que poderiam ter quando estamos a relacionar tais dimensões com, por exemplo, os contextos familiares, os contextos laborais ou, entre outros, os contextos associativos. Uma intervenção que, no caso das escolas, não poderá iludir a dimensão histórica, política, social e cultural que justifica a sua existência como contextos de socialização e de formação incontornável nas sociedades em que vivemos (Trindade, 2009, p. 119).

As colocações acima citadas, puderam ser experienciadas por vias práticas, de modo palpável e concreto, tanto para mim, enquanto investigadora e interventora em processo de formação académica por meio de estágio, como para os demais profissionais com quem convivía e partilhava a intervenção desenvolvida, e obviamente, também foi possível ser vivenciada pelas crianças. Não se ensina sobre liberdade, democracia e empoderamento (intelectual, social, político ou cultural), o que de facto ocorre no Paradigma da Comunicação é a vivência da liberdade, da democracia e do empoderamento.

IV. II. “PRECISO DAS TUAS MÃOS AQUI COMIGO”

O presente subcapítulo tem este título em razão do destaque da dimensão da *Ajuda* na dinâmica educadoras-estagiária, principalmente devido a atuação a mim delegada, onde minha presença era entendida para as educadoras como mais um recurso para fazer prevalecer a dimensão da *Autoridade* por via do Paradigma da Instrução. Contudo, essa postura por mim assumida não perdia de vista a decisão pelo apoio a comunidade como é suposto numa Intervenção Comunitária, como bem destaca Menezes (2010).

Deste modo, assim que as educadoras se habituaram com minha presença, logo passei a ser um elemento de suporte ao projeto educativo por elas animados, seja para apoiar na realização de uma atividade ou suprir uma ausência, a destacar o período anteriormente mencionado (a intervenção de dezembro), como também os casos de ausência de assistentes e educadoras por motivos pessoais. Ao que se refere ao suporte de atividades, o seguinte fragmento esclarece esse aspecto:

Após ao intervalo do lanche da manhã, a Educadora A esteve a trabalhar atividades específicas com as crianças maiores, enquanto eu e a Assistente A trabalhávamos com as crianças menores que estava nas áreas. Enquanto a Assistente A estava com um grupo, eu estava com outro e assim a manhã se encerrou. (Diário de Campo, 2024, P4-JIA08012024)

A minha atuação com grupos de crianças menores, entre os 3 e 4 anos, era muito frequente, conforme revelam inúmeros registros presentes em Diário de Campo. Não é possível aferir, contudo, se essa prática se dava pelo reconhecimento das minhas habilidades com a primeira infância em razão da minha pós-graduação em Educação Infantil, formação essa que era de conhecimento das educadoras, ou porque as educadoras não reconheciam as mais-valias de um grupo multietário, considerando ser melhor a divisão em pequenos grupos.

“Tenho sempre que pensar em atividades para vários grupos e idade” – disse a Educadora A durante as atividades desenvolvidas pela manhã, sinto que o que deveria ser uma vantagem (crianças com várias idades) acaba por ser um fardo para as educadoras, ao invés de explorar as mais-valias de salas multietárias optam por lamentar os desafios desse contexto. (Diário de Campo, 2024, P7-JIA05022024)

Ao assumir o papel de “mais uma mão à obra”, sempre que havia necessidade, minha presença era solicitada (Figura 20).

Figura 20 – Exemplos de intervenções pontuais



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2024

O início do segundo período letivo foi marcado pela forte necessidade da minha presença no JI-A em razão dos períodos de ausência da Assistente A que teve se afastar do contexto por motivos de saúde. Deste modo, mais uma vez estive a atuar no suprimento de ausências, contudo, de uma forma diferente de como aconteceu durante as Oficinas de Natal no JI-B (logo no começo do segundo período o JI-B passou a contar com a Educadora B3).

Quando minhas “mãos” eram solicitadas, sempre procurava transpor do Paradigma da Instrução (na dinâmica educadoras-estagiária) para o Paradigma da Comunicação (na dinâmica estagiária-crianças). Como isso, intervenções pontuais foram viabilizadas, como é o caso da “reativação” da área de pintura com tintas no JI-A ou até mesmo na confecção de máscaras para o carnaval no JI-B. A área da pintura no JI-A não era utilizada livremente pelas crianças porque a Educadora A e Assistente A acreditavam que dava muito trabalho gerenciar esta atividade, pois as crianças se sujavam, os pincéis sujavam e após a utilização era preciso fazer a limpeza dos instrumentos utilizados. Porém, por

acreditar que estes não eram motivos suficientes para limitar a livre expressão das crianças, em conversa com a Educadora A, consegui que esta área fosse utilizada pelas crianças (mesmo que isso acontecesse somente quando eu estava em sala). As confecções das máscaras seguiram essa mesma lógica de livre expressão das crianças, onde cada uma escolhia como ia decorar e realizar a máscara.

Contudo, muitas vezes, as minhas ações eram mais ligadas ao processo de colaboração com o bom funcionamento na sala, seja para ajustar o projetor, fazer um vídeo ser exibido, fazer o recorte de algum material e preparação de alguma atividade a serem realizadas pelas crianças, como é o caso da situação que dá título a esse subcapítulo. Este comentário aconteceu enquanto eu recortava fotografias das crianças que seriam utilizadas na decoração do pinheiro de natal do JI-A.

Após a aula de educação física as crianças continuaram a trabalhar nas suas pinturas de natal enquanto eu continuava a preparar a decoração com as fotos delas, foi nesse momento que a Educadora A disse: “preciso das tuas mãos aqui comigo”, o que me leva a compreender que minha presença já é valorizada e minha ausência já é sentida, principalmente em razão do facto de que no mês de dezembro estarei a ir somente para o JI-B e já havia comunicado isso para a Educadora A que já conta com minha presença em certos dias no JI-A. (Diário de Campo, 2023, P3-JIA29112023)

Entretanto, houve duas situações em que pude atuar pontualmente, no qual a iniciativa partiu de mim. A primeira situação ocorreu quando com o aproximar da reforma da Educadora B1, em conjunto com as crianças, produzimos um cartão de agradecimento para educadora (Figura 21). A outra situação aconteceu quando a Educadora A precisou se retirar da sala por motivos de saúde e durante seu período de ausência, convidei as crianças para desenharem algo para educadora com a intencionalidade de a desejar melhoras. Assim, por serem situações e constrangimentos inerentes a realidade dos Jardins de Infância, estas intervenções tiveram em consideração tanto os pressupostos do Paradigma da Comunicação, como a seguinte afirmativa de Silva (2016): “A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia”

(p.17). Desse modo, mais uma vez as crianças eram convidadas a realizar uma determinada atividade e participavam ativamente nas formas que iam concretizar as propostas.

Figura 21 – Cartão para Educadora B1 (parte externa)



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2023

O cartão feito para a Educadora B1 foi acompanhado de um vaso de flores e na parte interna havia o seguinte texto: “Professora ****, obrigada por todos os anos de dedicação aos jardins de infância de Portugal. Graças ao seu trabalho e dedicação muitas crianças cresceram e floresceram lindamente. Educar é um ato de amor e coragem. Sentiremos sua falta! Muito obrigada!”. Todas as crianças assinaram e desenharam algo no cartão, as assinaturas foram ocultadas da Figura acima. Independente de concordar ou não com as práticas da educadora em questão, acreditei que era fundamental tanto para as crianças como para a educadora o reconhecimento desse encerramento de ciclo.

Já a outra atividade realizada pontualmente, mas com consciência das práticas adotadas, se deu pelo afastamento durante uma parte do dia da Educadora A por motivos de doença. A educadora não estava a se sentir bem e precisou sair da sala para tentar se recuperar (visto que neste dia haveria reunião com os EE e precisaria estar bem para este momento). As crianças demonstraram preocupação com a educadora e assim que ela retornou para sala ficaram ansiosas para mostrar os desenhos realizados, como revela a nota de campo produzida neste dia: “As crianças mostraram para a Educadora os

desenhos que haviam feito para ela, ficaram felizes com o retorno da professora e nitidamente estavam preocupadas com o seu afastamento repentino” (Diário de Campo, 2024, P2-JIA10012024) (Figura 22).

Figura 22 – Desenhos produzidos para Educadora A



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2024

Ambas situações citadas permitiram um breve deslocamento da minha atuação por meio da dimensão da *Ajuda*, transpondo essas ações para a dimensão do *Afeto*, principalmente pelo reconhecimento dos vínculos das crianças com as educadoras, deste modo, acolhendo os momentos de despedida e os momentos de preocupação pelas crianças vivenciadas.

IV.III. PERCURSO DE DESLIGAMENTO DO ESTÁGIO

Este subcapítulo se dedica ao relato de como se deu meu processo de saída dos espaços em questão mediante a conclusão do período de presença em terreno. Após tantas vivências, reflexões, experiências e aprendizagem chegou a altura de me despedir. Já havia cumprido as horas necessárias, também já tinha material e dados suficientes para a produção de um relatório coerente e

completo. Por envolver crianças, tive o cuidado de comunicar meu processo de saída da instituição as mesmas de forma clara, principalmente por confiar na autonomia e capacidade de compreensão delas. Aos finais de janeiro e começo de fevereiro iniciei esse processo em ambos os Jardins de Infância, primeiro sinalizado às educadoras e coordenação das instituições, e por fim, às crianças.

Nesse período de despedida era por mim gerenciada da seguinte forma: assim que chegava nos Jardins, iam recebendo as crianças e informados quem em poucos dias não iria com tanta frequência para a instituição, nesses momentos sempre havia os porquês e eu sempre explicava sem ocultar nada, dizia que eu precisava continuar estudando, que tinha de ter mais tempo para escrever, que fazia parte do meu percurso acadêmico esse momento de despedida. Desta forma as crianças foram entendendo que eu não estava a abandona-las, também foi combinado em ambas as instituições, seja a convite ou seja por mim solicitado, sempre que possível iria visitá-los.

Meu último dia no JI-A como estagiária foi marcado por vários momentos de diálogos com as crianças além de uma linda surpresa organizada pela Educadora A.

As atividades foram muito especiais, assim que cheguei no JI fui recebida com um grande cartaz escrito “Felicidades Edi”, o cartaz foi confeccionado e preparado pela Educadora A e pela Assistente D no dia anterior. Depois de conter as lágrimas de felicidade, fui recebendo cada uma das crianças como sempre faço. Assim que a Educadora A chegou, já me recebeu com lindas orquídeas e um delicioso bolo de laranja (feito por ela), como as crianças estavam curiosas, fomos explicando do que se tratava esse momento, que se tratava o meu último dia ali com eles, mas sempre que possível ia os visitar. As crianças acharam lindas as orquídeas e permiti que pudessem explora-la, eles notaram todos os detalhes de cada flor, inclusive que nenhuma era igual, e por isso disse “elas são como vocês, são crianças, mas nenhuma é igual a outra, são flores, mas nenhuma é igual a outra”. (Diário de Campo, 2024, P1-JIA08022024)

O que em muito me chamou a atenção sobre está surpresa de despedida (Figura 23), é pelo facto da educadora em questão, a princípio, não desejar minha presença, como bem é apresentado neste relatório. Porém ao longo dos dias de atuação como estagiária, fui conquistando meu espaço enquanto profissional em formação, mesmo que de forma discreta e pontual neste Jardim de Infância. Este momento de despedida animado pela Educadora A, permitiu

mais um *feedback* positivo com relação a minha atuação enquanto estagiária neste contexto, permitindo também avaliar que minha presença trouxe benefícios à esta comunidade, algumas falas da educadora também permitem a mesma avaliação, tais como apresenta o seguinte registro: “A Educadora A comentou que por ela, eu poderia ir todos os dias para auxiliar nas atividades de sala de aula” (Diário de Campo, 2024, P8-JIA22012024).

Figura 23 – Despedida JI-A



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2024

No JI-B, mesmo apesar do breve contato com a Educadora B3, esta também não deixou que o momento de desligamento passasse em branco. Nesse espaço, meu contato mais frequente foi com as crianças da sala B e com a Assistente B, que sempre que eu colaborava com alguma atividade demonstrava gratidão, ouvia com frequência elogios a minha presença, inclusive consegui registrar um desses momentos em diário de campo.

Ajudei a Assistente B a arquivar as atividades das crianças realizadas até o momento da entrada da Educadora B3. Enquanto ajudava nesses processos a Assistente B comentou que nunca teve ninguém que pudesse ajudar nessas etapas e que queria que eu pudesse ficar sempre no JI com ela (Diário de Campo, 2024, P3-JIB15012024)

No meu último dia no JI-B, a Educadora B3 trabalhou a temática das emoções

a partir de uma animação exibida no computador da sala chamada de “Monstro das Cores”, onde cada monstro representava uma emoção, em seguida a exibição a educadora pediu que as crianças registrassem o como estavam se sentindo. Nesse processo estive a atuar com as crianças menores (dos 3 aos 4 anos).

Depois disso, a Educadora B3 convidou todos as crianças para sentarem na manta e entregarem a surpresa que haviam preparado, isto é, o caderno com o registro da história, a capa também foi inteiramente confeccionada pelas crianças. Assim que recebi o presente, agradei a todos, e prometi que sempre que possível iria visita-los, nesse momento fui “atacada” por um grande beijo e abraço coletivo. (Diário de Campo, 2024, P3-JIB16022024)

Como o trecho a cima relata, não imaginava que todo material produzido neste dia seria transformado em um caderno e a mim ofertado. A seguir apresento uma fotografia da capa do caderno com as assinaturas das crianças ocultadas, também ocultei o nome do Jardim de Infância e nome da sala (Figura 24).

Figura 24 – Presente de despedida do JI-B (nomes ocultados)



Fonte: Diário de Campo – Edysandra Frisoli, 2024

Ainda sobre minha atuação no JI-B, também foi possível o registro do *feedback* das crianças, no último dia das oficinas de Natal, quando convidadas

a um exercício reflexivo sobre o que acharam das oficinas, um dos itens citado foi “Professora Edy” (Diário de Campo, 2023, P3-JIB15122023).

É desta maneira que me despedi do terreno, e partir das diversas manifestações positivas com relação a minha presença enquanto estagiária, me desliguei do terreno com a certeza de que fiz o melhor que pude, com os pés firmados em bases solidas, com as mãos prontas para o trabalho e com vontade de fazer a diferença. As limitações de atuação a princípio me frustraram, não era incluída nos planos, nas reuniões do departamento da Pré-escola da escola e em muitas vezes tive minhas opiniões e sugestões desvalidadas. Contudo, fiz da frustração um elemento motor das minhas práticas, fazendo com que a cada oportunidade ofertada as agarrava e fazia valer cada segundo de atuação. É possível também aferir que o estágio em questão me fez uma profissional muito mais completa, coerente e com muito mais recursos para lidar com os desafios e constrangimentos inerentes às escolas públicas em Portugal, em específico, os Jardins de Infância.

CAPÍTULO V: BALANÇO DO ESTÁGIO

Este quinto capítulo se dedica a discussão final em um processo de balanço geral das experiências e reflexões proporcionadas pela atuação profissionalizante por meio de estágio curricular, destacando perspectivas de trabalhos futuros que emergem em razão do estágio realizado.

Uma vez que o presente relatório nasce a partir da prática profissional de estágio curricular, importa ressaltar que esta opção de formação se assenta na plena convicção de que o profissional em Ciências da Educação precisa ter clareza de seus papéis na sociedade escolar, fundamentando suas ações a partir da dialogicidade entre o teórico e o prático, aspecto esse já mencionado anteriormente, porém, é necessário reiterar estas posições. Contudo, refutar um paradigma pedagógico consolidado por muitos anos na sociedade moderna não é tarefa fácil, adotar o Paradigma da Comunicação como um orientador da gestão educacional exige constante reflexão, precisa ser aprendido, internalizado, exercitado e posto em prática.

Se reitera também a ideia de que a escola não existe fora de um recorte espacial e temporal, sendo então, sempre um objeto de análise contextualizado. As vivências e experiência aqui relatadas não buscam ser uma pintura estática e imutável do que seria toda a realidade dos Jardins de Infância públicos de Portugal. Se trata de um fragmento, a parte de um todo. É esta singularidade que faz deste relatório único, principalmente em razão da utilização do Diário de Campo, como ressaltava Amado (2017), este recurso metodológico proporciona um relatório “com elementos muito sugestivos e ilustrativos de situações, emprestando ao trabalho um caráter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio” (p. 284).

Um grande desafio durante este processo de intervenção enquanto estagiária se deu em razão das diversas camadas que eu enquanto indivíduo me encontro: mulher, esposa, brasileira, indígena, imigrante, pesquisadora, professora de história, historiadora, especialista em Educação Infantil em processo de formação em Ciências da Educação e Psicopedagogia. Entretanto, pude compreender durante este percurso de formação, investigação e intervenção, que são estas camadas complexas que me fazem uma profissional única. Ao

acolher uma criança ou um colega de profissão, estes serão acolhidos (e foram acolhidos) por todas essas *Edysandras*. Nesse sentido, a escuta ativa e reflexiva se tornou fundamental nestas relações de troca e diálogo, tive de separar aquilo que era me dito em confidencialidade daquilo que era objeto de análise, estudo e intervenção.

É inegável a importância das experiências e aprendizagens proporcionadas pelo Estágio, sendo este um elemento determinante para minhas escolhas acadêmicas e profissionais futuras. A respeito de passos futuros a serem traçados, acredito que partir dos relatos aqui presente é possível viabilizar discussões sobre as formas que estão sendo geridos os projetos educativos voltados à primeira infância da rede pública de ensino em Portugal, com isso, novas questões são postas: É possível modificar os projetos educativos orientados pelo Paradigma da Instrução de forma mais ampla de modo a beneficiar mais estudantes mediante as possibilidades do Paradigma da Comunicação? As orientações curriculares devem incluir as possibilidades de abordagens pedagógicas a serem adotadas pelos educadores e professores?

Para os que desejam vivenciar o estágio nos seus processos de formação, é importante ter em mente a metáfora do estagiário como um “adolescente” do mundo profissional, isto é, nem totalmente inexperiente enquanto profissional, porém nem profissional o suficiente, se encontra no meio do caminho nesta dualidade entre conhecedor e desconhecedor das realidades e práticas profissionais. Não é incompleto ou completo. Como na adolescência, precisa ser estudado e compreendido em si mesmo, não numa ótica infantilizada ou adultificada.

Entretanto, é com muito pesar, que lamento o reconhecimento de que os projetos de educação da comunidade escolar no qual fiz parte por um determinado período de tempo, ainda se assentam no Paradigma da Instrução. Contudo, o Paradigma da Comunicação ofereceu suporte teórico e prático suficiente à estagiária em Ciências da Educação e em formação profissionalizante. Em terreno, foi possível dimensionar as limitações teórico-profissionais da atuação em Ciências da Educação, de modo que, pude compreender em campo as práticas que cabem a estes profissionais da

educação, tais como: implementação de projetos pedagógicos e reflexão sobre o projeto educativo vigente em determinado contexto.

A presença deste profissional nos ambientes educacionais de primeira infância, precisamente nos Jardins de Infância, se justifica por meio do olhar reflexivo para os contextos em questão de modo a proporcionar aos educadores, assistentes e demais profissionais da comunidade de intervenção novas possibilidades de animação do projeto educativo, que neste caso, destaco as formas e abordagens pedagógicas desenvolvidas pelos caminhos do Paradigma da Comunicação e Interlocução Qualificada.

As oficinas por mim promovidas, assinalaram possibilidades de atuação e de empoderamento dos envolvidos neste processo partilhado de construção de saber e intervenção, onde as escolhas e tomadas de decisão eram fruto de trocas e diálogo constante com os membros da comunidade. No que se refere a problemática levantada durante esta intervenção por meio de oficinas (*de que forma as metodologias de intervenção, sustentadas nos princípios do Paradigma da Comunicação, podem oferecer suporte prático-teórico para a atuação em contexto de Jardim de Infância?*) esta pode ser ampliada e propicia a seguinte reflexão: o encerrar das oficinas trouxeram um testemunho sólido das possibilidades do Paradigma da Comunicação, desse modo, não se trata de uma utopia, se trata de uma possibilidade de prática profissional alcançável, que necessita ser exercitada num constante processo reflexivo. Não estou a dizer que é uma tarefa fácil, mas proporciona ao profissional Interlocutor Qualificado recursos internalizados pedagogicamente coerentes para viabilização de um projeto educativo que vise o empoderamento, a libertação e a defesa da democracia.

Em síntese, o estágio realizado teve como objetivo central promover contribuições significativas e relevantes tanto para a sociedade quanto para a comunidade acadêmica e educacional em que se inseriu. Se fundando na ideia de que a reflexão e produção teórico-prática, com seus pressupostos epistemológicos e educacionais adequados, devem ser apresentadas sem se mascarar num suposto discurso de neutralidade política, social e cultural. Assim, essas práticas se tornam uma força transformadora e libertadora, já que não

existe educação fora do contexto das sociedades humanas e não há indivíduo isolado do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último momento do presente relatório se dedica a uma contemplação conclusiva quanto aos contributos do estágio enquanto instrumento de formação em um processo reflexivo entre a teoria e prática para o desenvolvimento de competências, assim como para a construção da capacitação e qualificação em Ciências da Educação, onde a investigação e a intervenção educacional em diferentes contextos assumem papel fundamental no processo de formação e atuação profissional.

O presente relatório de estágio manifesta em suas etapas de desenvolvimento – iniciadas muito antes desta escrita – a concretização de um período muito mais amplo que um relatório de estágio seja capaz de atender. Contudo, este relatório almejou ser suficientemente claro em manifestar as formas pelas quais me apropriei dos conhecimentos, aprendizagens, posturas e reflexões proporcionados pela grade curricular da formação em Ciências da Educação. Mais do que o simples replicar de informações anteriormente manifestas por inúmeros pesquisadores, professores e formadores desta área de formação educacional, neste relatório, se buscou evidenciar como uma longa trajetória de formação adquiriu uma consolidação final (por enquanto) enquanto futura mestre em Ciências da Educação. Atuar em Ciências da Educação implica reconhecer que estamos a desbravar um terreno de atuação marcado pela polifônica científica, “em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (Charlot, 2006, p.9).

São mais de 10 anos trilhando uma caminhada acadêmica pela especialização em um campo tão amplo e complexo que é o campo de atuação educacional. A especialização neste campo, as Ciências da Educação, manifesta um empreendimento em busca da compreensão e apropriação das ciências educacionais que sustenta as instituições educativas (públicas ou privadas, formais ou informais), as ações educativas para democracia, libertação e empoderamento, assim como quais as abordagens pedagógicas que balizam e orientam a gestão do projeto educativo vigente nos mais diversos espaços

educativos com suas relações e os seus processos de avaliação.

Desse modo, sem a capacidade de reflexão enquanto estudante e profissional certamente não haveria em mim recursos suficientes para chegar neste momento de encerramento de ciclo acadêmico. A criticidade e a problematização da realidade balizadas em teorias sólidas e em práticas coerentes propiciaram investigações e intervenções significativas de modo a pôr em evidência aspectos relativos ao diálogo entre as valências da formação em Ciências da Educação e profissionalidade em Ciências da Educação.

Enquanto imigrante e acadêmica, busquei nas possibilidades ofertadas pela experiência de estágio o desenvolvimento de conhecimento concreto quanto a realidade portuguesa educacional, quase que em um processo de redescoberta da educação, pude me apropriar desta nova realidade vivenciada de modo a desenvolver habilitações necessárias para atuação neste contexto no qual, agora, passo a fazer parte. Assim, este relatório visa compor e cooperar para o campo educacional Português, visando apoiar e colaborar tanto com o contexto em que se desenvolveu o estágio como para sociedade acadêmica e civil.

O estágio exigiu as mais diversas aptidões e competências, se fazendo necessário não perder de vista uma ampla sensibilidade e postura ética, onde o imprevisto e o planeamento andavam lado a lado, eram as duas faces de uma moeda que tinha como valor a busca pela mudança de realidades opressoras, assumindo assim responsabilidades políticas e profissionais enquanto interventora e investigadora, onde a construção coletiva e partilhada do saber se provou uma estratégia essencial para o trabalho em campo.

Portanto, é possível afirmar que tanto a formação acadêmica proporcionada pelo Mestrado em Ciências da Educação como o estágio em si viabilizaram uma formação completa e qualificante nos domínios dos dispositivos de intervenção e investigação, tais quais os que neste relatório foram descritos significativamente e, principalmente, em oposição a um relato raso ou com pouca profundidade das experiências vivenciadas. Este relatório não é um discurso de opinião e achismos, mas sim um texto científico onde o saber rigoroso ganhou forma.

Além disso, tanto o estágio como a formação possibilitaram o

desenvolvimento e aprendizagens de competências na concepção, gestão e avaliação de projetos curriculares, socioeducativos e comunitários, tais como os manifestos por meio de apoio a comunidade escolar nos seus processos educativos e institucionais. A este propósito, também se põe em causa o debate e reflexão em torno da formação de professores e educadores, agentes educacionais em suas mais diversas manifestações profissionais de modo a não perder de vista a polivalências do profissional em Ciências da Educação, que podem atuar nos mais diversos campos sociais, como em Jardins de Infância que é o caso em que este relatório se ancora ou até mesmo em empresas, Juntas de Freguesia e assim por diante. Onde há o ato de educar e ensinar há espaço para as Ciências da Educação. Por falar em espaço, neste contexto de estágio, o mesmo precisou ser conquistado, porém quando se atingiu o ponto de confiança para atuação, os benefícios foram inegáveis tanto para minha formação quanto para comunidade.

Em suma, a formação em questão proporcionou recursos suficientes para uma atuação profissional em suas mais diversas manifestações, oportunizando capacidade para investigar, intervir e atuar em situações educacionais diversas afim de promover o desenvolvimento institucional e comunitário, sem perder de vista a qualidade da educação e formação de todos os envolvidos.

As grelhas de análise, leitura e interpretação do fenómeno educacional em Jardins de Infância colocaram em voga as finalidades, desafios, compromissos e constrangimentos inerentes a estes espaços, que por sua vez proporcionaram ao estágio (enquanto recurso de aprendizagem, formação e intervenção) diálogos fundamentais entre o teórico e o prático, confrontando o formando com a realidade profissional que lhe espera com a conclusão da formação e ingresso no mercado de trabalho. Por mais que hoje muitos espaços de ensino refutem a ideia de formação para o mercado de trabalho, é inegável que faz parte da vivência humana em sociedades capitalistas este aspecto fundamental para subsistência, de modo que, o estágio proporcionou a mim – e poderá proporcionar a muitos outros formando – um importante contato com os espaços de atuação dos profissionais em Ciências da Educação.

REFERÊNCIAS

- AERA. (2011). Code of Ethics - American Educational Research Association, Approved by the AERA Council. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.
- Amado, J. (coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardona, M. (coord.). (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção geral da Educação (DGE).
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Costa, A. (1989). Capítulo V: A pesquisa de terreno em sociologia. In Silva, A., & Pinto, J. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Edições Afrontamentos.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Clarke, T. (2021). *Bem-estar do aluno*. Cambridge Assessment International Education.
- Diário da República. (2009). *Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto*. Fonte: Imprensa Nacional Casa da Moeda: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275>
- Diário da República. (2012). *Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto*. Fonte: Imprensa Nacional Casa da Moeda: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>
- Folque, M., & Vaz-Velho, C. (2020). O aprender e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 05(15), 1191-1211.
- Folquitto, C. (2017). *Dimensões cognitivas, afetivas e morais na infância*. Editora SENAC São Paulo.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra LTDA.

- hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Edições Afrontamento.
- Kickbusch, I. (2012). *Learning for well-being: A policy priority for children and youth in Europe – A process for change*. Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica*. Livpsic/Legis Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- OECD (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Pais, S. (2021). Reflexões sobre o bem-estar e a inclusão na escola: a perspectiva de adolescentes sobre os desafios da medicalização. In Galinha, S. *Bem-estar, educação e direitos da criança*. (pp. 157-170). Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sarmiento, M., & Gouvea, M. (orgs.). (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Editora Vozes.
- Silva, I. (coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais leituras
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2022). *Gestão e desenvolvimento curricular: Perspectivas estruturantes*. Moodle.
- Trindade, R. (2019). Poder e autoridade nas escolas: Contributo para uma reflexão curricular e pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da

- Educação da Universidade do Porto. Provas de agregação.
- Trindade, R (2009). *Escola, saber e poder: A relação pedagógica em debate*. LivPsic
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF – Edição revista 2019.
- Vieira, E., & Volquind, L. (1996). *Oficinas: o quê? Por quê? Como?*. EDIPUCRS.