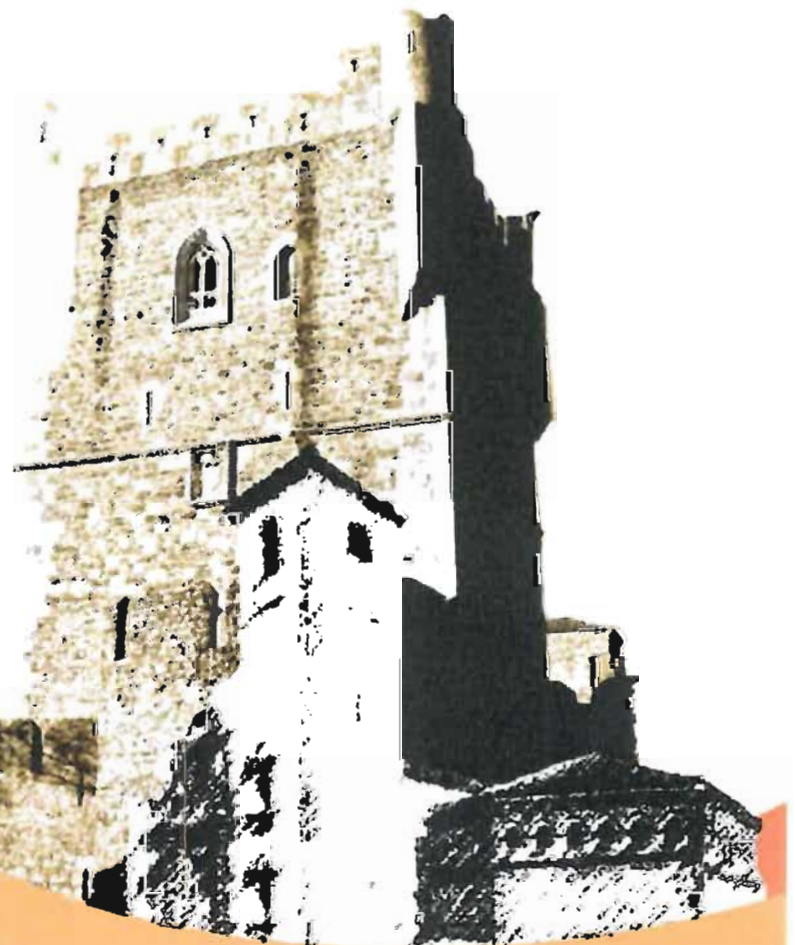


INLCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

**1st International Conference on Teacher Education
(INCTE)**

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

Comissões

Organizadora:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal

Científica:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
Flávia Vieira	UMinho, Portugal
Joaquim Machado	UCP, Portugal
Juan Gavilán	UdeC, Chile
Laurinda Leite	UMinho, Portugal
Luís Menezes	IPV, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Corpo de Revisores:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luis Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Apoios



Sessões Plenárias

As crianças em (inter)relação: um estudo sobre três dimensões pedagógicas

Bruna Correia¹, Elza Mesquita¹
bruna_correia@live.com.pt, elza@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

Neste artigo damos conta da investigação que realizamos no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando os pressupostos da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. No decorrer da nossa ação educativa tivemos em consideração o desenvolvimento integral da criança e promovemos o seu envolvimento ativo nas atividades que propusemos, respeitando os seus interesses, ritmos de trabalho, bem como as suas relações interpessoais. Para tal, atendemos a três dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações estabelecidas na sala de atividades/aula. Assumimos uma atitude reflexiva e crítica em relação a todo o trabalho desenvolvido, inclusive sobre a nossa prática e, desta forma, exteriorizamos opiniões e fundamentos que consideramos pertinentes investigar. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções realizadas em dois níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) através da observação direta e participante, sendo que recorreremos a diários de bordo, notas de campo, registos fotográficos e de áudio e, ainda, às produções das crianças, com a intencionalidade de nos servirem como documentos de análise. Partimos da questão "De que forma as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações?" e estabelecemos como objetivos: (i) desenvolver experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento integral da criança; (ii) proporcionar um ambiente favorável e condições materiais estimulantes para o grupo de crianças e para cada uma; (iii) observar as relações que as crianças mantêm com o espaço e com o tempo; e, por último, (iv) atender aos interesses e motivações das crianças, em espaços plurais. De salientar que realizamos análise de conteúdo à informação constante nos diários de bordo elaborados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, de modo a dar resposta às nossas vivências e às das crianças atendendo às três dimensões pedagógicas assinaladas. Ao tencionarmos refletir sobre a prática educativa desenvolvida, na apresentação que fazemos das experiências de ensino/aprendizagem, que convocamos para analisar e refletir no âmbito desta comunicação, consideramos que se traduziu num processo descritivo e interpretativo que, obviamente, enquadrámos numa abordagem qualitativa. Em termos de resultados pensamos poder concluir que procuramos atender aos interesses e motivações das crianças, não só no espaço sala de atividades/aula, mas também em espaços plurais. Relativamente às dimensões pedagógicas que fomos evidenciando (espaço, tempo e interações), pela forma como as vivenciamos em contexto consideramos que são decisivas para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: dimensões pedagógicas: espaço/tempo/interações; prática de ensino supervisionada; diários de bordo

1 Introdução

A prática pedagógica, no dizer de Mesquita-Pires (2007), trata-se de "um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes" (p. 97). Portanto é através da prática que conhecemos os contextos educativos, bem como diferentes formas de trabalho que podem resultar

em experiências positivas ou negativas, mas todas elas fundamentais para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético. No desenvolvimento da nossa prática nos dois níveis de ensino: Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a necessidade de perceber em que consiste uma investigação e de que forma esta se processa. No decorrer da nossa ação educativa também conduzimos a prática pedagógica no sentido de nos levar a refletir sobre a forma como poderíamos criar mais oportunidades às crianças, bem como alargar e diversificar as suas experiências de aprendizagem, tendo em conta as dimensões pedagógicas do espaço, do tempo e das interações, respeitando sempre os seus interesses, bem-estar e necessidades. Isto, porque corroboramos as palavras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) quando defendem a tese de que “o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto a vivências e interesse plurais das crianças” (p. 111). Deste modo, ao valorizarmos as dimensões pedagógicas, nomeadamente o espaço e o tempo, mais facilmente podemos tornar a criança numa narradora do sentir, pensar e fazer em interação com os outros. O papel do educador/professor deve ser pautado não apenas pelo seu conhecimento científico, mas também por uma ação dinamizadora, uma atitude ativa e reflexiva com vista a crescer profissionalmente com o ensino (Mesquita, 2011). No decorrer da nossa ação educativa, foi-nos dada a possibilidade de observarmos e recolhermos informações, conhecermos e refletirmos sobre a prática, no sentido de nos organizarmos para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Ou seja, observamos, conhecemos e refletimos, questionando constantemente as práticas que observamos e vivenciamos, produzindo saberes a partir da ação (Baptista, 2003).

A temática subjacente na nossa investigação em contextos de estágio (Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) foi *O papel das dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações*. Por tal, fomos planeando, passo a passo, a nossa ação e delineando os processos a ter em conta, considerando numa primeira fase da nossa investigação a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos e a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Optamos por realizar análise de conteúdo aos dados presentes nos diários de bordo realizados, bem como em notas de campo, produções das crianças e registos fotográficos e em áudio, obtidos em cada um dos contextos já referenciados. Através do desenvolvimento da prática educativa, bem como da análise dos diários de bordo, pretendíamos verificar e analisar de que forma as crianças aprendiam umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantinham com o espaço, com o tempo e com as interações. Para dar resposta à nossa questão problema traçamos alguns objetivos que consideramos necessários no decorrer da nossa prática educativa.

2 Tempo, espaço e interações

A pedagogia de Dewey dá-nos a visão de que “a experiência, a reflexão e a participação ativa da criança, em todo o processo educativo, são princípios que ele ‘cre’ como fundamentais para a aprendizagem significativa” (Lopes, 2011, p. 23). Por isso, considera que a escola não é uma preparação para a vida, mas a própria vida, visto que procura representar a realidade através das experiências. Encara-a como um laboratório, onde se concretizam atividades e experiências, pois trabalhar nesta perspetiva “significa levar os alunos a aprender a descobrir, instigando a sua curiosidade, equipando-os com métodos de averiguação de processos, enfim, tornando-os sujeitos do seu próprio conhecimento” (Dewey, citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 81). Com isto percebemos que Dewey procurou desconstruir a escola dita tradicional, transformando-a numa escola da qual emerge uma educação progressiva que, no entender de Lino (2005), sustentada em Dewey, é caracterizada por um conjunto de princípios, nomeadamente: “expansão e cultivo da individualidade; atividade livre; aprender através da experiência; aquisição como meio para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente; tomada de contacto com o mundo em mudança” (p. 69). Neste sentido, a escola define-se na descoberta, expe-

riência e reflexão. Dewey (1953) tornou-se num defensor dos direitos das crianças, dando primazia a uma educação com base na investigação realizada pela própria criança, valorizando os interesses, as ideias e as sugestões como ponto de partida para as atividades a concretizar. De salientar que, para isso, Dewey sugere que se tenha em conta o espaço, bem como os materiais existentes nesse mesmo espaço e a sua disposição como elementos que influenciam “a construção, a criação e investigação ativa da criança” (citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 77). Ou seja, o espaço deve estar organizado de forma a proporcionar às crianças a realização de experiências através da ação e da reflexão. Atendendo às ideias defendidas por Dewey, Lino (2005) refere que “vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação, que ao longo da vida, realmente conta” (p. 81).

Entendemos que o tempo, nomeadamente a rotina diária da criança também é relevante no pensamento de Dewey, pois é importante organizá-lo de acordo com os interesses e preocupações das crianças, de modo a que possam trabalhar em diferentes atividades e, deste modo, atender à diversidade individual e cultural das mesmas, proporcionando-lhes experiências que as preparem para o futuro. Assim, corroboramos a tese de Lino (2005) que, sustentada em Dewey, defende que “a rotina diária, tal como a organização do espaço, deixou de ser rígida e estável para se tornar flexível e dinâmica (...), de forma a adaptar-se aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e identificados pelo professor, atento e sensível, que planifica a ação educativa a partir das observações que realiza das crianças em plena atividade” (pp. 73-74).

Na verdade, tal como Dewey, também Malaguzzi respeita o ambiente educativo que envolve a criança, nomeadamente o espaço e o que nele existe. Segundo Malaguzzi, “as crianças aprendem interagindo com o seu ambiente e transformando ativamente os seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com os seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros” (citado por Lopes, 2011, p. 92).

Nesta perspetiva, percebemos que Malaguzzi vê a criança como protagonista, autónoma, capaz de construir e reconstruir ideias, pensamentos e tentativas de resposta, devendo o adulto responsabilizar-se por lhe criar oportunidades onde possa ser “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa” (citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 281). Malaguzzi encara a educação como uma atividade comum, “baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação” (citado por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p. 100). Ou seja, uma educação que permita à criança construir o seu conhecimento sobre o mundo.

Corroboramos também a tese defendida por Zabalza (1998) ao referir que, “o ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender” (p. 237). Torna-se assim importante que as crianças vivenciem rotinas marcadas pelo tempo e vividas no espaço que as faça sentir seguras, confortáveis e otimistas. No entender de Zabalza (1998) “as rotinas desempenham de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p. 52). Desta forma, a rotina torna-se importante, na medida em que permite “prever o que se vai passar a seguir, potencia nas crianças a sua autoconfiança e isso irá beneficiar todo o seu processo de ensino-aprendizagem” (Filgueiras, 2010, p. 63).

Com isto, concordamos com Zabalza (1998) quando afirma que criar uma rotina é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (p. 158). No que concerne ao papel do educador/professor, no pensamento deste autor, é o de deixar que a criança multiplique os seus estímulos e perspetivas. É o “saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências”

(Zabalza, 1998, p. 53). É o de levar a criança a não olhar somente numa direção. É atender ao espaço, de modo a enriquecer e diversificar estímulos e assim atender às necessidades das crianças e contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Percebemos que o espaço é uma dimensão pedagógica determinante para a aprendizagem e bem-estar da criança, contribuindo para o conhecimento de si e do mundo que a envolve.

Importa também referir outro pedagogo não menos importante no que concerne ao desenvolvimento da criança. Trata-se de Bruner que entende a criança como agente ativo no que respeita ao seu processo de aprendizagem, uma vez que, “é através da experimentação e da interação com os materiais, pessoas e da vivência e envolvimento em experiências diversificadas que as pessoas aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura onde estão inseridas” (citado por Teixeira, 2011, p. 22). Ou seja, Bruner defende que a aprendizagem implica um processo ativo por parte da criança na sua construção do conhecimento. Isto só se torna possível através de três modos de representação da realidade: ativa, simbólica e icónica. De acordo com Teixeira (2011), sustentando-se em Bruner, “é sobretudo pela interação com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros” (p. 29). Desta forma, percebemos que a noção que a criança vai tendo de si própria e do que a envolve é veiculada pelo contacto e interação que tem com os outros, mostrando assim que a construção do ser humano não é algo isolado, antes pelo contrário, é algo conjunto, onde o desenvolvimento e aprendizagem de cada um depende muito do outro, e é nas trocas que existem entre eles que permite que cada um se desenvolva da melhor forma, e que um dia venha a fazer parte da cultura onde está inserido, intervindo de forma ativa na mesma.

3 Metodologia: abordagem qualitativa como opção

A investigação qualitativa encontra-se ligada à compreensão de significados de ações e palavras dos sujeitos. Neste sentido, o objetivo fulcral do investigador incide em “compreender o comportamento e experiências humanas” (p. 70), ou seja, assenta em compreender o que os sujeitos experimentam, e o modo como os mesmos interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social que os envolve. Na medida em que consideramos que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e a respetiva análise contemplam uma abordagem qualitativa, assumimo-la no âmbito da nossa investigação sobre as práticas nos dois contextos de estágio: Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com recurso a estratégias mistas de recolha de informação. A informação foi gerada a partir das observações naturalista e participante, sistematizadas em diários de bordo, notas de campo, registos fotográficos e em áudio e registos das produções das crianças e que acompanharam o desenvolvimento de todo o trabalho empírico em contexto de trabalho. A análise realizada aos diários de bordo foi um apoio singular para a triangulação de toda a informação recolhida e para a interpretação dos dados. As notas de campo que ao longo da análise salientamos, bem como os registos fotográficos e os registos das produções das crianças, constituíram-se como uma ferramenta de diálogo fundamental para compreendermos e darmos a compreender ao outro (leitor) a informação gerada e para que se possa perceber melhor as dinâmicas das salas de atividades/aula.

3.1 Instrumentos de recolha de dados: o diário de bordo

Embora tenhamos utilizado, para o registo de dados da prática, mais o que um instrumento de recolha, no âmbito deste trabalho daremos apenas conta da análise dos dados recolhidos em diário de bordo. O diário de bordo surgiu da necessidade de registar todas as notas sobre o que fomos observando durante a nossa ação, nomeadamente as conversas das crianças no decorrer das atividades realizadas, bem como reflexões sobre as mesmas, pois o observador pode tirar notas longe dos sujeitos da investigação, durante ou imediatamente a seguir à sua estada num determinado contexto. Fizemos então uso do diário de bordo como instrumento

de registo das situações vivenciadas, dos diálogos e das reflexões estabelecidas com o grupo de crianças durante a nossa ação e na pós-ação. Neste sentido, concordamos com Zabalza (1994) quando defende que “através dos diários pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas” (p. 194). Trata-se de um instrumento privilegiado para o registo de dados recolhidos durante e após a nossa prática educativa, na medida em que relata a ação, as reações, os comportamentos inesperados e acontecimentos significativos que vão favorecer uma posterior análise. Ou seja, constitui-se como “um instrumento de reflexão sobre a prática que auxilia os professores a pensar sobre elas, possibilita um descortinamento do que se faz e do porquê se faz e gera um movimento de mudança em quem o escreve” (Cañete, 2010, p. 130). Neste sentido, é considerado um documento pessoal, que permite ao sujeito incluir pensamentos, opiniões e interpretações daquilo que se observou. No nosso caso recorreremos ao diário de bordo de uma forma sistemática e a sua escrita expressa as atividades feitas pelas crianças ao longo do dia. Logo, é um documento de análise e de reflexão onde estão registadas as notas de campo e as reflexões sobre o que vemos e ouvimos, mas também as nossas preocupações, decisões, sensações e apreciações.

4 Análise de dados

Os diários de bordo em análise perfazem um total de 31 documentos escritos, no caso da Educação Pré-escolar (EPE) e um total de 20 no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Salienta-se esta diferença pelo facto de na EPE termos realizado a PES sozinhas, ao passo que no 1.º CEB essa prática foi efetivada com outra colega de estágio. Para procedermos à análise dos dados que emergiram dos diários de bordo enveredamos pela técnica de análise de conteúdo. É uma técnica de investigação que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; e, ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2014, p. 33). Neste sentido, a análise de conteúdo “permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta (Silva, Gobbi & Simão, 2004, p. 74). Ou seja, permite-nos descrever o conteúdo de forma objetiva, sistemática e interpretativa com o objetivo de interpretar. Com isto, corroboramos as palavras de Pires (2013) ao considerar que a análise de conteúdo possibilita “uma análise fina das interações dos atores e de muitas outras dimensões que requerem um tratamento meticuloso” (p. 171).

Nas palavras de Mesquita (2011) “a análise não se organiza linearmente pois exige, por parte do investigador, a passagem por diferentes fases, que por norma obedecem a uma ordem cronológica determinada pela sua pertinência” (p. 163). As três fases a que a autora se refere estão organizadas da seguinte forma: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Porém, antes de proceder à análise do conteúdo, o investigador deverá escolher os documentos que vão ser sujeitos à análise. Como tal, ao fazer a sua escolha deverá ter em consideração determinadas regras, nomeadamente: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. Após a escolha dos dados que consideramos pertinentes para uma posterior análise, organizamo-los atendendo a um processo de categorização. Esta operação assentou numa redução e classificação dos dados escolhidos. Como tal, à medida que fomos lendo os dados, encontramos palavras, frases, bem como padrões de comportamento, acontecimentos e formas de registo que se repetiam e que íamos organizando de acordo com um sistema de codificação. Para Bardin (2014) a codificação diz respeito a uma transformação dos dados, através da utilização de regras de análise que permitam “atingir uma representação do conteúdo, ou a sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p. 129). Neste sentido codificar implica ter em atenção vários passos, tais como: percorrer os dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos mesmos e, posteriormente, escrever palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Relativamente às categorias são consideradas, por Bardin (2014), como sendo “ru-

bricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos” (p. 145). A mesma autora dá-nos a conhecer um conjunto de qualidades para a elaboração de categorias e que convém considerá-las no nosso trabalho: a exclusão mútua que consiste em construir categorias de modo a que um elemento não apresente dois ou vários aspetos suscetíveis à classificação de duas ou mais categorias; a homogeneidade onde se considera que num mesmo conjunto só se pode funcionar com um registo e uma dimensão de análise; a pertinência se se reporta para a adaptação que é feita ao material analisado escolhido e que deve pertencer ao quadro teórico definido; a objetividade e a fidelidade que defendem que partes de um material ao qual se aplica a mesma grelha de categorias, tendem a ser codificadas de igual modo, mesmo sendo submetidos a várias análises; e, por último, a produtividade que deve fornecer conjuntos de categorias férteis em índices, bem como novas hipóteses e dados exatos (Bardin, 2014).

Nesta perspetiva, no âmbito da nossa investigação, criamos várias categorias (C) que sub-dividimos em subcategorias (SC); em unidades de registo que correspondem “ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2014, p. 130); de contexto (UC) que são segmentos do conteúdo que se analisou e que remetiam, no nosso caso, para os diários de bordo e para o somatório das frequências [por subcategoria $\sum SC$ e por categoria $\sum C$]. As categorias para a análise de conteúdo foram criadas de acordo com os diários de bordo (codificados pelas letras DBEPE e numerado de 1 a 31, no caso da Educação Pré-Escolar e pelas letras DB1.º CEB e pelos números de 1 a 20, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico) de onde retiramos os dados para a análise. Para a codificação das categorias utilizaram-se letras maiúsculas e obedeceram à seguinte ordem alfabética: A, B e C. Na Tabela 1 apresentamos a sinopse das categorias e subcategorias que resultaram do processo de categorização dos dados qualitativos, aferidos nos diários de bordo.

Tabela 1: Sinopse das categorias de análise dos diários de bordo

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	EPE	1.º CEB
A. Espaço educativo da sala de aula/atividades	A1. Organização física do espaço	8	7
	A2. Materiais/equipamentos existentes	10	15
	ΣC	18	22
B. Modos predominantes de interação (quem interage com quem?)	B1. Criança/criança	29	4
	B2. Criança/adulto	4	1
	B3. Adulto/criança	4	3
	B4. Interação equilibrada – ambos participam	20	17
	B5. Ausência de interação	13	0
	ΣC	70	25
C. Rotina diária da sala de aula/atividades	C1. Tempo em grande grupo	59	64
	C2. Tempo em pequeno grupo	59	4
	C3. Tempo individual	20	31
	ΣC	138	99

Atendendo aos dados expressos na Tabela 1 verificamos que existe uma discrepância, por vezes significativa, no número de ocorrências das categorias apresentadas e que emergiram da leitura e análise dos diários de bordo construídos após a nossa ação em cada contexto. No processo de categorização também se atendeu a três dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações, sendo que em cada uma delas se criaram subcategorias. De referir que o processo de categorização foi realizado de forma a dar resposta às vivências das crianças considerando essas três dimensões pedagógicas nos dois contextos, pois só desta forma pudemos fazer inferências acerca dos resultados que obtivemos em cada contexto para cada uma das categorias em análise. Relativamente ao Espaço educativo da sala de atividades/aula (categoria A), nomeadamente a primeira subcategoria, apuramos mais ocorrências na EPE do que no 1.º CEB. No nosso entender esta diferença pode ter a ver com a própria configuração da sala de atividades e da forma como se encontrava organizada em áreas de interesse, bem como pelas oportunidades que demos às crianças para circularem pela sala de atividades em

vários momentos do dia, despertando a nossa atenção para a sua ação em determinados espaços, enquanto que no 1.º CEB o mesmo não se verificou, uma vez que as crianças não tinham tantas oportunidades de se deslocarem para outro espaço da sala de aula e permanecerem em atividade durante um determinado tempo. No que diz respeito aos Modos predominantes de interação (quem interage com quem?) (categoria B) apuramos mais interações na EPE do que no 1.º CEB, podendo isto entender-se pelo facto de ser um nível de ensino onde as crianças começam por realizar uma aprendizagem formal e existir, em termos oficiais, a valorização pela aprendizagem de conteúdos. Atendendo à última subcategoria em análise Ausência de interação notamos que no 1.º CEB não se apuraram quaisquer registos. Quanto à Rotina diária da sala de atividades/aula (categoria C) verificamos também mais ocorrências na EPE do que no 1.º CEB. Acreditamos que, neste caso em específico, pode prender-se com o modelo curricular (High/Scope) que a própria instituição de Educação Pré-Escolar adotou na sua ação diária com as crianças, sendo muito valorizada a rotina diária da sala de atividades. Contudo, apuramos também que existem mais oportunidades de Tempo em grande grupo no 1.º CEB que, no nosso entendimento, podem estar relacionadas com a aprendizagem formal, nomeadamente com explanação e exploração de conteúdos e com a realização de determinadas tarefas. Importa destacar que no Tempo em pequeno grupo também verificamos grande diferença entre os dois contextos, levando-nos a pensar que na EPE proporcionamos às crianças mais oportunidades que permitam o desenvolvimento de interações, nomeadamente em pequeno grupo, onde as crianças podiam conviver e trabalhar com os seus pares, partilhar e respeitar ideias e opiniões e criar relações quer com outras crianças, quer com o adulto.

5 Conclusões

Da investigação que realizamos começamos por perceber que ser educador/professor é, sem dúvida, conhecer a criança, respeitá-la, atender às suas origens e aos seus saberes, escutá-la e ajudá-la a tornar-se responsável. Entendemos também que o processo de ensino/aprendizagem deve pautar-se por se criarem oportunidades formativas ricas, diversificadas e socializadoras.

No decorrer da nossa ação educativa, para além de formadoras assumimos o papel de observadoras. Tivemos a oportunidade de ver e estar com as crianças, e partilhar múltiplos momentos de aprendizagens. Momentos esses que se pautaram por uma partilha constante de saberes, permitindo um desenvolvimento recíproco que, de certa forma, favoreceu as interações no ambiente educativo, nomeadamente a sala de atividades/aula que, enquanto contextos de aprendizagem, constituem “uma rede de estruturas especiais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas” (Zabalza, 1998, p. 121). Por isso, uma das nossas preocupações foi a de criar um ambiente acolhedor, um espaço rico e facilitador de aprendizagens, que estimulasse o interesse das crianças e apelasse ao seu bem-estar, atendendo às suas características e necessidades. Deste modo procuramos proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e ativas, promovendo o uso de materiais que estimulassem o seu interesse e atenção, e ainda apoiá-las através da sua participação ativa pela e através da vivência de experiências educativas integradas. Como tal, optamos por construir (a maior parte das vezes) recursos materiais, a fim de as crianças os poderem explorar e manipular, individualmente ou em grupo, favorecendo nesta perspetiva as interações. Ao encontrar um ambiente rico, estimulante e facilitador, a criança vai construir, gradualmente, a sua autonomia e a curiosidade pela descoberta.

O facto de proporcionarmos à criança diversos momentos de aprendizagem, leva-nos a considerar como motivo de reflexão o tempo da criança, nomeadamente a sua rotina diária. Esta dimensão pedagógica também nos preocupou e, por isso, esteve presente ao longo da nossa ação educativa sempre que promovemos atividades em grande grupo, pequeno grupo e de carácter individual, ou seja, a gestão do tempo, atendendo à rotina diária, permitiu-nos desenvolver vários tipos de trabalho. Como tal, procedemos a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referenciais temporais pelas crian-

ças (Decreto-Lei n.º 241/2001). Deste modo, atendemos aos interesses plurais das crianças e respeitamos o seu ritmo de trabalho.

Ao atentarmos à organização do espaço e do tempo, asseguramos também momentos diferentes de interação de modo a que as crianças construíssem os seus próprios significados e se sentissem mais capazes de acederem ao conhecimento de si, do outro e do mundo que as envolve. Procuramos que o nosso papel fosse o de educadoras/professoras mediadoras que interagiam com todas as crianças e com cada uma, ajudando-as a construir, através da descoberta, aprendizagens significativas. Desta forma, promovemos a participação, a valorização e a afirmação de todos, crianças e adultos. Relativamente às dimensões pedagógicas que fomos evidenciando (espaço, tempo e interações), pensamos poder concluir que são cruciais ao desenvolvimento integral da criança. Se entendermos a criança como um ser único e se a valorizarmos na sua diferença, respeitando-a nos seus interesses e necessidades, também devemos ter sempre em consideração que esta se desenvolve num espaço que seja promotor de experiências ricas e diversificadas. Devemos também ter em atenção um tempo pedagógico que proporcione oportunidades e respeite o ritmo da criança e que permita promover interações que apelem ao respeito pelo outro e que favoreçam a socialização da criança no meio educativo e no mundo que a rodeia. Logo, para que as crianças aprendam e criem o gosto por aprender é fundamental que o adulto, como mediador, promova interações, que planeie e organize atividades que favoreçam e respeitem o ritmo de realização e autonomia das crianças, ou seja, que propiciem um tempo de descoberta, exploração de materiais, de modo a fomentarem o seu desenvolvimento integral, através das relações que ocorrem dentro do espaço educativo.

6 Referências

- Baptista, M. I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º ciclo: uma aposta na formação do profissional. *Eduser, 1*, 83-109.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cañete, L. S. (2010). *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Figueiras, M. S. (2010). *O espaço e o impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lopes, T. S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F.F. (2011). Pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & F. F. Andrade (orgs.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2004). O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1).
- Teixeira, T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Relatório final de estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.