

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:  
COMO NASCE E ONDE VIVE?

MARIANA BARRETO DE LARA PAIS

Nº 27865

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:  
COMO NASCE E ONDE VIVE?

MARIANA BARRETO DE LARA PAIS

Nº 27865

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professora Doutora Ana Teresa Brito, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165 de 28 de agosto de 2017.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que se cruzaram na minha vida transformando a minha identidade, os meus valores e o meu olhar reflexivo perante o ser humano e o mundo.

Aos meus pais e irmãos pela presença. A todas as colegas que nos últimos cinco anos cresceram comigo, em especial às minhas amigas Juliana e Isabel pelo companheirismo. A todos os docentes em especial à Professora Ana Teresa pelo carinho e generosidade colocados no percurso que vivemos nestes últimos meses. À Rita por me abrir a porta da sua sala com toda a dedicação e amor.

A todos muito obrigada.

## **Resumo**

O presente Relatório constitui-se como um estudo reflexivo sobre a intencionalidade educativa que atribui sentido à ação do/a educador/a de infância.

O estudo foi desenvolvido num jardim de infância que se rege pela pedagogia Waldorf, num grupo com idades entre os 3 e os 6 anos. A seleção do contexto pedagógico da prática supervisionada sustentou o desenvolvimento do relatório, pois esta pedagogia destaca a importância da autoeducação e autoconsciência do educador na construção da intencionalidade educativa.

Como processo inerente ao desenvolvimento da profissionalidade, procurou-se compreender onde nasce e como é vivida a intencionalidade. Neste sentido, surgiram as questões de investigação: De que forma a biografia – identidade e valores – de cada Educador/a de infância delinea a sua intencionalidade educativa?; Como é que as conceções de educação, criança e o papel do adulto potenciam a construção da intencionalidade de cada educador/a?; Será que existe uma relação de articulação e reforço recíproco entre a intencionalidade educativa e a prática reflexiva?

Este estudo qualitativo recorreu à observação, traduzida em reflexões, notas de campo e entrevistas informais como instrumentos de recolha de dados que permitiram conhecer e compreender o papel da intencionalidade educativa na ação da educadora cooperante.

Verificou-se, com a análise dos dados recolhidos em articulação com os referenciais teóricos, a relevância da temática. Destaca-se a importância da tomada de consciência sobre relevância a intencionalidade educativa para dar sentido à ação do/a Educador/a e a necessidade de uma prática reflexiva que a sustente, compreendendo a forma como a biografia e as conceções influenciam a ação de cada educador/a.

Palavras-chave: Intencionalidade educativa, Identidade do profissional em Educação de infância, Valores, Prática Reflexiva.

## **Abstract**

The present report emerges as a reflexive study on the educational intentionality that gives meaning to the action of the early childhood educator.

The study was developed in a kindergarten that rules the work by Waldorf pedagogy, in a group aged between 3 and 6 years. The selection of the pedagogical context of the supervised practice supported the development of this report, as this pedagogy highlights the importance of the educator's self-education and self-awareness in the construction of educational intentionality.

As a process inherent to the development of professionalism, we sought to understand where intentionality is born and how it is lived. In this sense, the research questions emerged: How does the biography – identity and values – of each childhood educator outline his/her educational intention?; How do the concepts of education, children and the role of adult enhance the construction of each educator's intentionality?; Is there a relationship of articulation and reciprocal reinforcement between the educational intentionality and a reflective practice?

This qualitative study used observation, translated into reflections, field notes and informal interviews as data collection instruments that allowed us to know and understand the role of educational intentionality in the action of the cooperating educator.

Through data analysis of theoretical references, we verified the relevance of the theme, the importance of awareness, and the need for a reflective practice, understanding how biography and conceptions influence the action of each educator.

**Keywords:** Educational Intentionality, Professional identity in early childhood education, Values, Reflective Practice

# Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
1.1. Nascer da intencionalidade	4
1.1.1. Identidade pessoal e biografia	4
1.1.2. Conceções fundadoras da construção da intencionalidade	6
1.2. Viver a intencionalidade	8
1.2.1. Prática reflexiva	8
1.2.2. Planear, agir e avaliar	9
1.3. Intencionalidade Educativa e a perspetiva da pedagogia Waldorf	11
II – Caracterização do contexto	13
2.1. Caracterização da instituição	13
2.2. Caracterização do espaço e materiais	13
2.3. Caracterização do grupo	14
2.4. Organização do tempo	16
III – Problemática	18
IV – Opções metodológicas	20
V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	23
VI – Considerações finais	34
Referências	36
Anexos	39
Nota de campo 1	39
Nota de campo 2	39
Nota de campo 3	41
Nota de campo 4	43
Nota de campo 5	44
Nota de campo 6	44

## **Introdução**

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, inserida no plano de estudos do último ano do Mestrado em Educação Pré-escolar do ISPA – Instituto universitário. Este RPES resulta de um questionamento contínuo, ao longo da formação, sobre a temática da intencionalidade educativa, da experiência realizada em contexto de estágio e da investigação de referenciais teóricos que a fundamentam e sustentam.

A consciencialização da complexidade e relevância da temática despoletou a vontade de, no término da formação inicial, buscar um conhecimento mais alargado sobre a mesma. A procura por um aprofundamento de conhecimentos iniciou-se pela escolha da realização do estágio numa instituição que se rege pela pedagogia Waldorf. Esta seleção surgiu devido à ênfase que a pedagogia Waldorf coloca na autoconsciência e autoeducação do profissional de educação como alicerces que podem promover uma ação educativa intencional.

Com o objetivo de colmatar as fragilidades sentidas na construção da profissionalidade, procurou-se compreender o que caracteriza a pedagogia e a intencionalidade educativa do educador cooperante neste contexto, articuladas com a leitura de referenciais teóricos que apoiam a reflexão sobre o tema, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional. Com a realização deste RPES procura-se, assim, aprofundar conhecimentos acerca da intencionalidade educativa, o que a compõe e a sua influência no sentido da ação do educador. O estágio apoiou a investigação, permitindo recolher informações a partir do contexto e da ação educativa visando a temática.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ([OCEPE] Lopes da Silva et al., 2016) apresentam os fundamentos e princípios da ação educativa e expõem a intencionalidade como um dos aspetos a ter em consideração para um trabalho pedagógico que dá resposta a esses mesmos fundamentos e princípios. O documento orientador da ação educativa refere que a intencionalidade conduz cada profissional a refletir “sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). As finalidades e sentidos da ação surgem a partir das “concepções e valores subjacentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) a cada educador/a. Sarmiento e Costa (2019) acrescentam que a história de vida, as concepções e os valores têm influência na ação educativa.

A partir desta reflexão, questiona-se qual o impacto que a história de vida e os valores do/a Educador/a de Infância têm na vertente reflexiva da construção da sua intencionalidade.

Questiona-se também sobre a influência das concepções que cada profissional tem de Educação, da imagem de criança e do papel do adulto e sua presença nessa mesma intencionalidade. Procura-se, ainda, compreender como é a intencionalidade vivida no processo de uma prática reflexiva, através do planeamento, da ação e da avaliação, presentes no quotidiano do educador/a de infância.

Como forma de procurar responder às questões enunciadas, o relatório apresenta no primeiro capítulo o enquadramento teórico onde se realizou uma revisão da literatura apoiada em autores que auxiliam a reflexão, relacionando e aprofundando as componentes da intencionalidade educativa com as questões de investigação. A caracterização do contexto surge no segundo capítulo, onde se caracteriza a instituição, a sala e o grupo que apoiaram a realização da investigação. No terceiro capítulo, apresenta-se a problemática – onde é descrita e explicitada a temática e como surgiu – fundamentando a pertinência pedagógica da mesma e a sua relação com o estágio, bem como as questões de investigação que se pretendem ver respondidas no final do mesmo relatório. As opções metodológicas desta investigação qualitativa são apresentadas no quarto capítulo, em conjunto com os instrumentos de recolha de dados definidos a partir dos referenciais teóricos. No quinto capítulo, analisam-se as evidências recolhidas em estágio em articulação com o exposto nos capítulos precedentes. Termina-se com as considerações finais, onde se realiza um balanço do processo desenvolvido de aprendizagens e inquietações suscitadas no decorrer da redação do relatório.

## **I – Enquadramento teórico**

A intencionalidade educativa pauta a ação de cada educador/a de infância. Exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores que suportam os objetivos da sua prática, entre eles, “o papel do profissional, a imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem bem como o modo como aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Esta constante reflexão “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25). Alarcão (1994) refere que “quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido” (p. 7). Estes referentes são, segundo a autora, os saberes que cada indivíduo já possui da sua experiência de vida e que traz para a reflexão ou saberes que, pela vontade de compreender determinada situação, se procuram descobrir.

A identidade profissional é apresentada por Sarmiento (2009) como um conjunto de pontos comuns com os quais todos os profissionais se identificam, entre eles a existência da relação pedagógica com a criança e os conhecimentos teóricos da formação. No entanto, apresenta ainda a importância de se olhar a identidade pessoal incluída na identidade de grupo, pois “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p. 47). Assim, cada educador/a de infância, pertencendo a uma identidade de grupo, traz para a ação a sua individualidade, história de vida, forma de ser, pensar e agir. Cada educador atua perante as dinâmicas entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhe “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido” (Nóvoa, 1992, p. 25) incluindo-os na sua biografia e identidade pessoal.

Sarmiento (2009) complementa esta ideia referindo que a profissão de educador/a de infância se inclui na valência de “especialistas do humano” (Bidou, 1984, citado por Sarmiento, 2009, p. 60) inserida “num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (criança, pais, comunidade) enquanto Pessoa” (Sarmiento, 2009, p. 60). A autora acrescenta que a identidade tem um papel importante na qualidade do trabalho de cada educador (Sarmiento, 2009). O modelo Touchpoints, vai ao encontro desta ideia tendo como um dos princípios fundamentais “recognize the beliefs and biases that you bring to the interaction” (Brazelton & Sparrow, 2003, p. 2).

É com esta identidade de ser e conhecer que a intencionalidade educativa se fundamenta. Procura-se, neste enquadramento teórico – recorrendo a referenciais académicos e referenciais da pedagogia Waldorf – explorar cada uma das vertentes de identidade de educador começando pelo nascer da intencionalidade, onde serão abordadas temáticas referentes à identidade pessoal, construção dos valores e conceções que pautam a ação; e continuando com o viver da intencionalidade que pondera sobre a prática reflexiva como forma de nutrir e adaptar a intencionalidade à realidade de cada momento.

## **1.1. Nascer da intencionalidade**

### **1.1.1. Identidade pessoal e biografia**

A identidade pessoal construída ao longo da vida é uma percepção subjetiva que cria um encadeamento entre o passado e o presente nos diferentes contextos, projetando o futuro. Baseia-se nas relações afetivas e responsivas, bem como no reconhecimento do papel de outros e do próprio indivíduo nesta construção. Para Connelly e Clandinin (1990), “education is the construction and reconstruction of personal and social stories; teachers and learners are storytellers and characters in their own and other’s stories” (p. 3) sendo que o estudo desta narrativa se manifesta através da busca e pela forma como cada um entende e se apropria do mundo.

A identidade surge como articulação entre a autoimagem construída com base nas conceções individuais e as que o outro possui sobre o indivíduo (Sarmiento, 2009). A natureza humana, segundo Romero e Garcia (2020), não possui uma identidade única pelos seus aspetos “mutáveis, dinâmicos, contraditórios” (p. 234) os seres humanos são indivíduos que “variam os pensamentos, que desenvolvem os valores e opiniões de acordo com o contexto que está inserido e os objetivos com que se confronta” (p. 234).

O educador de infância, anteriormente apresentado como “especialista do humano”, constrói, segundo Sarmiento (2009), as suas identidades perante dois eixos: o eixo diacrónico, vertical, que articula a história pessoal com a história de vida do grupo profissional e o eixo sincrónico, horizontal, que corresponde ao momento atual, aos seus valores, conceções e à sua identidade pessoal e profissional no momento presente. Neste contexto, Nóvoa (1992) assume a identidade como algo em constante mutação, um dado não adquirido, um produto não finalizado em si mesmo, a identidade “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16).

A identidade de cada educador/a “não pode ignorar as suas histórias de vida, as quais nos permitem aceder ao conhecimento das suas experiências e do significado que os atores sociais (neste caso, os professores) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais” (Sarmiento & Costa, 2019 p. 139). No reconhecimento da relevância das histórias de vida e ao desenvolver o trabalho autobiográfico, o/a educador/a dialoga com os seus conhecimentos e valores nos diferentes contextos em que se insere, construindo a sua identidade (Sarmiento, 2009).

A narrativa autobiográfica é apresentada por Romero e Garcia (2020) como uma fonte de investigação e desenvolvimento da prática da docência promovendo “(des)construções e transformações” (p. 323). As autoras apresentam ainda diversos referenciais que abordam a relevância desta temática destacando que a consciencialização e escrita da biografia permite maior conhecimento e reflexão “sobre a prática pedagógica, mas também como um espaço de ressignificação, compreensão e redirecionamento, favorecendo a formação docente” (Romero & Garcia, 2020, p. 332). A presença de um mediador no trabalho autobiográfico é ressaltada como essencial pois acompanha e orienta o indivíduo, que está a trabalhar a sua autobiografia no sentido de provocar e potenciar reflexões que, sob o olhar crítico, tornam-se fontes de conhecimento (Abrahão, 2003).

Sendo a identidade profissional uma conceção intra e inter pessoal, refletir sobre estes conceitos obriga a analisar também as interações entre as diferentes identidades onde se observam as ligações entre a história da própria vida com a do grupo profissional, do grupo de crianças, da comunidade e dos contextos educativos “transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir” (Sarmiento, 2009, p. 48). É proposto que cada educador/a (re)encontre e (re)pense a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais fomentando a apropriação do seu processo de formação profissional e enquadrando-o na sua história de vida. Assim, a formação de docente fica centrada na experiência e cada indivíduo participa ativamente na construção do seu saber visando uma educação mais sensível e respeitadora perante a natureza humana (Nóvoa, 1992).

Souza e Almeida (2013, citados por Conti et al., 2018) sublinham que a narrativa autobiográfica apoia e influencia o educador na sua autoformação, dando sentido ao percurso de docência pois através da reflexão da “pluralidade de vivências e experiências” (p. 17) este desenvolve a sua identidade pessoal e profissional na “complexidade do contexto sociocultural

e político-ideológico” (Souza & Almeida, 2013, citado por Conti et al., 2018, p. 17) em que se insere.

### **1.1.2. Concepções fundadoras da construção da intencionalidade**

Os saberes e concepções que cada educador constrói ao longo da formação e profissionalidade influenciam a sua identidade e, inerentemente, a sua intencionalidade. Da mesma forma, as relações estabelecidas dentro do grupo profissional e fora dele (comunidade, famílias), em especial com as crianças que “são a fonte inspiradora e central da acção profissional das educadoras de infância” (Sarmiento, 2009, p. 62), são condicionantes para a acção do/a educador/a. Freire (1969) aprofunda a implicação das concepções que o educador/a possui na sua acção, afirmando a impossibilidade da existência de uma pedagogia isenta de claras concepções de homem e de mundo:

Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (...), sua acção educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa acção educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como Pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (Freire, 1969, p. 124)

A reflexão baseada nos fundamentos e princípios educativos das OCEPE bem como nas concepções que cada educador tem do seu papel como profissional, a imagem de criança e a forma como enfatiza e potencia o que esta traz para a interação, conduz à construção de uma acção educativa norteada e em coerência com a sua intencionalidade (Lopes da Silva et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2021). A “arqueologia das imagens sociais” (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 18) em que se baseia a concepção de criança, sublinhando “o que lhe é permitido e o que é interdito, o que se espera que faça e o que se lhe recusa, bem como dos modos como os adultos podem e devem comportar-se com as crianças” (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 18) orienta a reflexão e estruturação do entendimento do papel do adulto em educação.

As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) defendem a concepção de criança como “sujeito e agente do processo educativo” (p. 9), um “aprendente ativo (...) um co-construtor de conhecimento, identidade, cultura e valores” (Lopes da Silva et al., 2021, p. 25) em relação constante com o outro. Cada criança é um ser único, competente e capaz de se desenvolver e

aprender, apoiando e apoiando-se naqueles que o rodeiam, com o intuito de se manter um ser pleno por toda a vida (Lopes da Silva et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2021).

Na atualidade as crianças são entendidas como “sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos diversos espaços onde se movem e a infância caracterizada como uma categoria social autónoma e com direitos” (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 24). Estas, influenciadas pelo meio diversificado em que se inserem, acedem a cada vez mais fontes de informação trazendo para o grupo maior abrangência de saberes e exigindo do educador uma gestão adaptável e flexível à transformação constante de cada criança (Cardona, 2011).

O Perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância, definido pelo Decreto-lei n.º 240/2001, afirma que cabe a cada educador/a criar e colocar em ação o currículo para o grupo de crianças. Esse currículo é desenvolvido com base na planificação, organização, observação e avaliação do ambiente educativo e da relação educativa visando um espaço e um tempo que incentivam aprendizagens integradas e significativas. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) vão ao encontro do decreto-lei destacando a relevância da constante dinâmica entre os interesses e saberes das crianças e as propostas do educador; o/a educador/a incentiva e alarga propostas, potenciando o progresso e favorecendo interações, dá importância às relações entre a escola, família e comunidade, à cultura e ao contexto das aprendizagens, apoiando a sua natureza colaborativa. É reforçado que o papel essencial do educador é a mediação entre os conteúdos e a ação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2021).

A ação ganha relevância com a reflexão “na e sobre a interação” (Alarcão, 2005, citado por Romero & Garcia, 2020, p. 320). É na articulação dos referenciais teóricos com a experiência individual, que a educação se sobrepõe à mera aplicação de normas ou teorias e se humaniza (Romero & Garcia, 2020). Desta forma, a educação vai para além da escola transmissora de conteúdos e saberes, colaborando com a comunidade na construção de uma sociedade inclusiva de respeito e partilha de valores (Sarmiento & Costa, 2019; Romero & Garcia, 2020).

## 1.2. Viver a intencionalidade

### 1.2.1. Prática reflexiva

A vivência da intencionalidade na ação pedagógica passa por uma reflexão constante sobre a identidade, concepções e valores que o adulto traz para a ação. Implica na prática educativa a reflexão sobre o ambiente educativo, a construção e gestão do currículo, a relação educativa – adaptando-os ao contexto, às características das crianças, das famílias e à evolução das aprendizagens de cada elemento do grupo. O planejamento transdisciplinar e articulado, como prática reflexiva prospectiva, respeita a individualidade de cada criança, abrindo a possibilidade de diferentes pensares e agires (Lopes da Silva et al. 2016; Lopes da Silva et al. 2021).

A prática reflexiva caracteriza-se por ser uma aprendizagem realizada através e a partir da experiência; Finlay (2008) define-a afirmando como “learning through and from experience towards gaining new insights of self and practice” (p. 1), utilizando o pensamento como veículo de atribuição de sentido à ação (Alarcão, 1994). A reflexão associa a componente cognitiva, na sua “racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (Alarcão, 1994, p. 3). O/A educador/a reflexivo/a é mais inovador, confiante e envolvido nas suas práticas, tornando-se cada vez mais responsivo para com o seu grupo, a sua intencionalidade e consigo mesmo (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, s.d.).

Schön (1987, citado por Tomaz, 2007) apresenta três conceitos fundamentais que apoiam a prática reflexiva de professores e educadores, *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação*. O *conhecimento na ação* é definido por Alarcão (1996, citada por Tomaz, 2007) como um saber fazer “sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis (...) que, de cada situação, fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (p. 31). Esta competência criativa capacita o profissional a uma resolução de problemas ou imprevisibilidades e produz novos conhecimentos (Tomaz, 2007).

A *reflexão na ação* apoia o *conhecimento na ação* ao dialogar com a situação no decurso da mesma (Tomaz, 2007). Quando uma criança reage de determinada forma ou traz algo não previsto para a interação, o educador “distancia-se” mentalmente sem interromper o momento e reflete sobre a realidade que está a ser experienciada, decidindo como agir e adaptando a sua ação no próprio momento (Schön, 1992). A *reflexão sobre a ação*, como prática reflexiva

retrospectiva, exige que o educador, fora do decorrer da mesma, a reconsidere, analisando os fenómenos ocorridos “à luz de um quadro de referência de modo a ser capaz de lhes atribuir sentido” (Alarcão, 1996, citado por Tomaz, 2007, p. 30). Nesta reflexão, o profissional recorre a saberes e experiências adquirida antes da ação para a analisar e criar novas reflexões em torno desta (Tomaz, 2007).

Sanches e Sá-Chaves (2011) definem a reflexão retrospectiva e prospetiva sobre a prática como “uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (p. 75). É através desta reflexão que os conhecimentos previamente adquiridos se reforçam e orientam visando uma ação futura fundamentada e “sustentada numa análise activa, persistente e cuidadosa” (Sanches & Sá-Chaves p. 75). Para tal, torna-se essencial que a prática reflexiva seja um elemento orgânico da rotina, em que o educador estabeleça “disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar” (Perrenoud, 1999, citado por Romero & Garcia, 2020, p. 319), de forma a estruturar um quotidiano adaptado e adaptável às imprevisibilidades inerentes a uma sala de jardim de infância.

### **1.2.2. Planear, agir e avaliar**

Planear, agir e avaliar são vertentes indissociáveis que intervêm no *como* e *quando* atuar do adulto em que este reflete sobre as suas intenções partindo do conhecimento da criança, do grupo e do contexto familiar e cultural (Lopes da Silva et al. 2016; Lopes et al., 2021). O planeamento intencionalmente fundamentado que procura ir ao encontro das expectativas da criança, do educador e das famílias, ao prever e antecipar as vivências do grupo de jardim de infância, suporta a relevância das “práticas pedagógicas com um pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (Morin, 2011, citado por Trindade, 2015, p. 77). A construção e gestão do currículo são realizadas na confluência de saberes, das expectativas, das crenças e dos valores previamente enunciados pela equipa educativa e crianças (Lopes da Silva et al., 2021). Morgado (2004) destaca o planeamento como uma ferramenta essencial à qualidade e eficácia do trabalho do/a educador/a, pensando em propostas flexíveis e adaptáveis às situações, às crianças e aos imprevistos da vida que enriquecem a vivência em grupo.

A participação das famílias agiliza a ação sustentada e contextualizada do educador na realidade de cada criança. Epstein (2002) afirma que a participação ativa é realizada através de

estratégias de construção e desenvolvimento de relações de parceria entre escola, família e comunidade; como sublinha, “Partners recognize their shared *interests in* and *responsibilities for* children, and they work together to create better programs and opportunities for students. The main reason to create such partnerships is to help all youngsters succeed” (Epstein, 2002, p. 20). Garantindo a coerência entre o pensar e o agir intencional, cabe ao educador incluir as suas concepções e intencionalidades para o grupo, adaptando-as perante o tempo e o espaço (Lopes da Silva et al., 2021).

Durante a ação, o educador deve observar a individualidade de cada criança, as dinâmicas em que esta se insere e como constrói o seu desenvolvimento, nomeadamente, “observando o que fazem, como interagem, ouvindo o que dizem, recolhendo diversos trabalhos que realizam, etc., o educador identifica os saberes e interesses das crianças do seu grupo e percebe se se sentem bem e se estão integradas” (Cardona et al., 2021, p. 66). O registo dessas observações, quando se torna alvo de reflexão, transforma-se em documentação pedagógica que alimenta e é alimentada pelo planeamento e a avaliação (Marques, 2018).

A documentação pedagógica retrata o processo vivido, o conhecimento que a criança constrói e o que é necessário o/a educador/a refletir – através da avaliação – de forma que sejam reformuladas, pelo planeamento, as suas intervenções com o objetivo de aumentar as vivências do grupo para que cada criança progrida no seu desenvolvimento íntegro (Cardona et al. 2021; Lopes da Silva et al. 2016).

A avaliação é um processo constante que ocorre em simultâneo com a ação pedagógica devendo ser realizada pelo/a educador/a e pela criança, caracterizando-se como “um processo dinâmico em que o educador/a procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança” (Dumphy, 2008, citado por Lopes da Silva, 2012, p. 161). O/A educador/a, baseando-se na sua intencionalidade, recolhe as evidências observadas refletindo e interpretando a individualidade e o ponto em que cada criança se encontra com o intuito de potenciar o desenvolvimento e, inerentemente, a aprendizagem desta em determinado momento (Lopes da Silva, 2012; Cardona et al., 2021). Marques (2018) incentivando uma avaliação partilhada, entre educador, criança e família, apresenta a ideia de “cultura de muitas vozes” (p. 54), vozes participantes no processo de planeamento e avaliação. O educador que *dá voz às diferentes vozes* garante a oportunidade de uma multiplicidade de perspetivas, respeitando a individualidade de cada criança e de cada contexto familiar e cultural.

### **1.3. Intencionalidade Educativa e a perspectiva da pedagogia Waldorf**

A pedagogia Waldorf surgiu em clima pós-guerra (1914 – 1918) e foi fundada por Rudolf Steiner na fábrica de cigarros Waldorf Astória, na cidade de Estugarda (Barranquinho, 2018). Steiner, baseando-se na Antroposofia, doutrina filosófica onde integra todas as áreas de desenvolvimento humano – física, emocional, espiritual, intelectual e artística – criou a pedagogia Waldorf (Lanz, 2016). Na Antroposofia, o desenvolvimento do ser humano é equiparado aos processos da natureza – cíclicos, ritmados e faseados – em segmentos denominados por seténios. No primeiro seténio, do nascimento até aos 7 anos de vida, momento da troca de dentes, a criança está inclinada a responder ao mundo através do corpo e do seu movimento sendo altamente sensível e permeável às impressões que provêm do meio ambiente para o seu sistema neurossensorial (Steiner, 2013b).

A educação para a liberdade é o princípio da pedagogia que procura a harmonia do desenvolvimento entre o pensar, o sentir e o querer de cada criança. Steiner (2013b) defende a importância dos educadores e professores compreenderem a natureza humana, para que possam apoiar com qualidade cada ser humano em desenvolvimento nas suas vertentes físicas, sócio-emocionais, espirituais, artísticas e cognitivas. O educador deve desenvolver a ação educativa com base em três pilares: bondade no cuidar do movimento da criança, verdade no seu discurso e clareza no seu pensamento; como sublinha Steiner, “temos a tarefa de atuar de tal modo no meio ambiente da criança que ela possa se tornar, até em seus pensamentos e sensações, uma imitadora do bem, do verdadeiro, do belo e do sábio” (Steiner, 2014b, p. 80). Assim, o educador deve demonstrar às crianças, através do exemplo, que cada ação e tomada decisão provém de atos conscientes e ponderados (Aldinger, 2015; Steiner, 2014a).

Steiner (2013a) apresenta a ideia de que quanto maior for o vínculo afetivo na relação adulto-criança, maior será a tendência para imitar e assimilar comportamentos e valores, que serão condutores do desenvolvimento global da criança. Da mesma forma, quanto melhor a qualidade das referências e o vínculo afetivo, mais equilibrado e saudável o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e espiritual da criança (Steiner, 2013a). Compreendendo que as crianças são permeáveis ao meio envolvente, o educador deve ter em consideração as suas atitudes, formas de ser, de estar e de falar (Aldinger, 2015; Lanz, 2016; Steiner, 2014b).

Numa das conferências que Steiner proferiu em 1924, provocou o público colocando a seguinte questão: “O que é que atua entre o professor e a criança, pelo simples fato de estarem presentes (...), cada um com uma natureza específica, com um temperamento específico, com

um carácter específico, (...) com uma constituição física e anímica bem específica?” (Steiner, 2014b, p. 7). Na reflexão que se seguiu, Steiner destacou que a simples presença de cada indivíduo, professor e criança, é só por si uma dinâmica, uma atuação, que molda as interações e o educador/professor deve estar consciente das singularidades de cada interveniente para poder cuidar na sua atuação.

É essencial que o adulto se consciencialize do próprio desenvolvimento (físico, social, cognitivo e espiritual) através da autoeducação (Steiner, 2013a). De modo geral, ao falarmos de autoeducação do *eu*, referimo-nos ao modo como nos educamos a nós mesmos. “Sin embargo, toda educación es educación del yo, no sólo en este sentido subjetivo, sino también en el objetivo, esto es, educación del yo del otro” (Steiner, 2013c, p. 70), isto é educar é sempre trabalhar com o *eu*, não só por ter uma forte componente subjetiva, mas também objetivamente, acompanhando de perto o desenvolvimento do *eu* do outro (Steiner, 2013c).

A autoeducação surge como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal que deve pautar a ação do adulto que, apropriando-se da sua singularidade, consciencializa-se que a sua ação educativa é fortemente influenciada pela sua personalidade (Lanz, 2016; Steiner, 2013c). A individualidade de cada educador concede-lhe qualidades únicas que conquistam o respeito das crianças, ultrapassando a simples aplicação de técnicas ou métodos (Lanz, 2016; Steiner 2013a). Uma das estratégias de autoeducação sugeridas pela pedagogia é a do/a educador/a realizar um trabalho autobiográfico acompanhado, assumindo que a intenção deste “não é a pessoa se prender ao passado, mas entendê-lo e integrá-lo para poder viver o presente, livre do passado, norteando melhor o futuro” (Burkhard, 2012, p. 21).

Outra estratégia de autoeducação, das várias que Steiner desenvolveu, apresentada pela sociedade antroposófica do Brasil, são seis exercícios diários de autoeducação (Setzer, 2019). Os exercícios práticos podem ser realizados a qualquer momento para que o indivíduo desenvolva capacidades de controlo dos seus pensamentos e vontades, equanimidade, positividade perante a vida e capacidade de ser recetivo a novidades. A harmonização de todos os exercícios traduz-se na capacidade de os desenvolver todos no mesmo dia (Setzer, 2019).

## **II – Caracterização do contexto**

### **2.1. Caracterização da instituição**

A instituição cooperante é de natureza particular, fundada por uma associação de pais sem fins lucrativos no ano de 1984. Situa-se no concelho da Amadora, na periferia de Lisboa. Segundo as informações no *site* da Junta de Freguesia, o local onde está inserida caracteriza-se por ser uma zona de heterogeneidade social, com grande oferta de bens e serviços indissociáveis do estatuto socioeconómico dos seus habitantes.

A instituição apresenta uma oferta educativa regida pela pedagogia Waldorf, sendo a sua visão acerca das fases de desenvolvimento das crianças, do papel do educador e da organização dos espaços e dos tempos realizada de acordo com os princípios definidos pela pedagogia. No projeto educativo da instituição é realizada uma articulação entre a organização do tempo, espaço e materiais, com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

O edifício da instituição é semelhante a uma moradia familiar, com um espaço exterior ao redor da moradia, um grande jardim com muitas árvores e canteiros com diferentes variedades de plantas. A moradia tem um piso térreo, um piso superior e uma cave. Caracteriza-se, essencialmente, como um espaço que remete à ideia de lar familiar, assemelhando-se mais a uma casa do que a um jardim de infância/escola convencional.

A instituição tem duas salas de creche entre os 24 e os 36 meses com um total de 16 crianças e uma de jardim de infância com capacidade para 20 crianças entre os 36 meses e os 5 anos. No total, a equipa é constituída por seis adultos do sexo feminino – três educadoras, uma auxiliar para o jardim de infância e uma auxiliar que apoia as duas salas de creche. Uma das funcionárias é responsável pela parte administrativa e também confeciona as refeições (Projeto educativo, 2021/2022).

### **2.2. Caracterização do espaço e materiais**

Ao entrar no piso térreo do edifício, podem-se encontrar um armário e cabides identificados com o nome de cada criança onde colocam os seus pertences. Do lado esquerdo do *hall*, uma porta acede à sala do grupo. Ornamentada de forma simples, com cores neutras e suaves, as paredes estão livres de decoração, existindo, ao fundo da sala, um quadro grande com a imagem da Nossa Senhora e mais alguns quadros pequenos com imagens de cores e motivos suaves.

Os móveis são de madeira clara, os brinquedos são todos objetos de matéria natural, maioritariamente de madeira, mas também de pano ou de lã. Todos os materiais são arrumados em caixas de madeira ou em cestos de vime. A sala está organizada pela área da casinha, faz de conta e construções. Há, ainda, a mesa de atividades que é utilizada por crianças e também pelos adultos para apoio a atividades diversas.

A sala tem duas grandes portas de vidro que dão acesso ao jardim, e por onde entra muita luz natural. Junto das janelas, está um elemento típico da pedagogia Waldorf – a Mesa de Estação. Esta é organizada pela educadora e nela estão sempre presentes representações da natureza relacionadas com a estação do ano e a celebração que estamos a viver. A Mesa de Estação tem a intencionalidade de, indiretamente, permitir que as crianças se harmonizem com os ciclos da natureza e os ritmos culturais anuais.

Durante o estágio foi possível ter uma maior compreensão e apropriação da intencionalidade da mesa, sendo como um “altar” onde as estações e celebrações são honradas. Como afirma Jaffke (2011),

To learn to love and value nature's beauty in ever deeper ways, children need examples. They best learn to develop respect and care for nature through an adult's interest or enthusiasm. In imitation of the adult they can find wonder in their surroundings and learn to love and cherish them. (p. 15)

Segundo a pedagogia, a relação com a natureza é reflexo da relação com o outro, da relação com o nosso eu. O cuidado e amor dedicados à Mesa de Estação reflete o que o adulto procura demonstrar diariamente às crianças.

No exterior, existe um grande jardim cheio de árvores e de canteiros com diferentes tipos de plantas. O grupo, todos os dias, brinca por volta de uma hora neste espaço, independentemente do estado meteorológico. Neste espaço, há uma grande variedade de equipamentos como escorrega, baloiços, existindo também diversos objetos não estruturados, apoiando as brincadeiras. Todos estes objetos estão disponíveis para serem partilhados e manipulados livremente por todas as crianças.

### **2.3. Caracterização do grupo**

O grupo é heterogéneo em idades, sendo composto uma educadora, uma auxiliar e por 17 crianças, 10 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino. Sete crianças têm 5 anos, seis crianças 4 anos e sete crianças 3 anos. Todas as crianças, exceto uma (3 anos), frequentavam a instituição no ano anterior. Três crianças (3 anos) transitaram da sala da creche

para a sala de jardim de infância no início do presente ano letivo. Três outras crianças de três anos transitaram da sala de creche para a de jardim de infância em janeiro de 2022.

As crianças participam ativamente nas atividades e dinâmicas diárias. Há uma grande autonomia para fazerem o que quiserem dentro do tempo e espaço em que estão. As crianças demonstram gosto pela brincadeira livre, tanto no espaço sala, como no exterior da instituição. As crianças conhecem a rotina e demonstram antecipá-la.

Na higiene, vestir/despir, calçar, refeições, atividades, arrumações, é procurado por parte do adulto pouca intervenção dando tempo, espaço e autonomia à criança para desempenhar as suas tarefas. O adulto está presente em todos os momentos com o intuito de consciencializar as crianças sobre o que estão a fazer, cantando músicas calmas durante esses momentos. Por exemplo, no momento da higiene o adulto canta “*fazer xixi, lavar as mãos (Bis)*” ou na arrumação da sala “*1, 2, 3, dedinhos das mãos, vamos arrumar, a cantar esta canção. Vamos aprender, todos a arrumar, vamos lá pôr tudo no seu lugar (Bis)*”. O adulto está, também, disponível para apoiar sempre que necessário, mas apresenta uma postura de incentivo procurando que a criança desempenhe as funções autonomamente.

O grupo partilha um sentido de responsabilidade, cooperação, entreaajuda, cuidado entre todos. A maioria dos conflitos são resolvidos entre as crianças e os adultos apenas intervêm, intencionalmente, quando o comportamento de alguma das crianças demonstra que esta necessita do seu apoio ou quando as crianças não estão a conseguir resolver o conflito. Diversas vezes, as crianças recorrem ao adulto para pedir ajuda para resolver um conflito e a educadora e a auxiliar pedem que as crianças conversem entre si para que o conflito seja resolvido. As crianças mais velhas do grupo têm um sentido de responsabilidade sobre o grupo e sobre as crianças mais novas. Os pares mais velhos, ou mais competentes em determinada tarefa, servem de modelo para os mais novos ou com maior dificuldade a desempenhar determinada função e, assim, a educadora apela com frequência ao seu apoio para dar suporte ou auxiliar em diversos momentos do dia.

A relação entre adultos e crianças caracteriza-se pela confiança, tranquilidade e carinho. Os adultos falam num tom suave, muitas vezes a cantarolar, indo ao encontro das crianças quando estas não os ouvem chamar. Procuram manter a assertividade, consistência e transmitir segurança ao grupo a partir do seu exemplo.

A relação com as famílias da instituição tem uma base de confiança e carinho entre todos, possível de observar e sentir na forma como se cumprimentam e trocam ideias na entrega

das crianças ou à tarde quando as famílias as vão buscar. Quem vai levar a criança tem a oportunidade de entrar no edifício, ajudar a criança com o que é necessário para entrar na sala. Normalmente, a auxiliar da sala ou educadora recebe a criança à porta da sala. As famílias, ao final do dia, entram na instituição e, por vezes, permanecem algum tempo a conversar entre si ou com algum profissional, ou a brincar com as crianças. Há um clima de bem-estar e confiança entre famílias e equipa educativa. Nas celebrações, as famílias são convidadas a participar e estar presentes.

Durante o ano letivo, a educadora reúne duas vezes com a família de cada criança e três vezes com o grande grupo de famílias. Diariamente, há uma inteira disponibilidade para resolver questões ou esclarecer dúvidas por parte da educadora.

A equipa pedagógica reúne-se semanalmente para trabalharem questões pedagógicas, estudarem princípios da pedagogia e adaptarem-na à sua realidade. Mensalmente, toda a equipa reúne para tratar de assuntos pedagógicos e burocráticos.

Foi possível observar um clima de entreaajuda, espírito de comunidade e confiança entre todas as trabalhadoras da instituição.

## **2.4. Organização do tempo**

Tendo em consideração as bases da pedagogia Waldorf – que sublinha a grande importância no tempo, ritmo e repetição no quotidiano das crianças – a sala do jardim de infância tem ritmos diários, semanais e anuais, estabelecidos pela educadora, de forma que a segurança e a possibilidade de repetição aconteçam, com o objetivo de potenciar um desenvolvimento saudável de cada criança.

No projeto pedagógico da instituição é destacada a importância do respeito pelo ritmo que “é essencial e inerente à vida na Terra e, conseqüentemente, à vida do Homem” (Projeto educativo, 2021/2022). O ritmo está presente no dia e na noite, no sol e na lua, nos mares, nas estações do ano, na respiração, no acordar e adormecer de cada ser humano, como podemos encontrar traduzido no Projeto educativo (2021/2022).

Em todas as manifestações rítmicas encontramos um momento de concentração e um momento de expansão que se completam para gerar um todo que harmoniza o que está dentro e o que está fora, o centro e a periferia e que resulta na respiração própria de cada coisa que existe (p.8).

Procurando respeitar os ritmos de cada um, as suas necessidades de expansão e contração ao longo do dia, a pedagogia Waldorf fala de ritmo em vez de rotina.

O ritmo diário, num dia tipo, as crianças iniciam a manhã em brincadeira, realizam uma atividade da parte manhã, brincam no exterior, almoçam, descansam na hora da sesta, lancham e realizam a sua higiene em todas as transições.

O ritmo semanal delinea as atividades realizadas em cada manhã que se repetem ao longo do ano letivo. À segunda-feira as crianças moldam cera de abelha; à terça pintam aguarela; à quarta fazem pão que, depois, lancham nesse dia; à quinta realizam desenho livre; e à sexta limpam o interior da sala ou tratam do jardim da instituição, revezando as duas tarefas uma semana uma e na semana seguinte a outra. As atividades não são realizadas quando é preciso adaptar o dia segundo as necessidades ou consoante as celebrações das épocas festivas.

### III – Problemática

O tema do Relatório Prático de Ensino Supervisionado foca a intencionalidade educativa do profissional recorrendo a referenciais teóricos e à vivência de estágio na valência de jardim de infância numa instituição que conduz a sua ação baseada na pedagogia Waldorf, procurando encontrar e traduzir o seu olhar sobre a temática.

A escolha da realização de um estágio numa instituição baseada na pedagogia Waldorf teve como finalidade enquadrar as questões relacionadas com a intencionalidade educativa num contexto pedagógico onde a autoconsciência e autoeducação fundamentam o papel do/a educador/a. Considerando a intencionalidade educativa como base de ação de um/a educador/a, procura-se encontrar um caminho que responda às questões que foram sendo construídas durante os cinco anos de formação. Questões levantadas pela perceção de falta de aprofundamento no tema durante a formação, que levou, nomeadamente, à dificuldade na distinção entre intencionalidade e objetivos educativos.

Com base no exposto, compreende-se que a intencionalidade educativa é um conceito mutável e individual e que cada um constrói a sua intencionalidade ao longo da vida, com base na sua história de vida, concepções e valores (Sarmiento & Costa, 2019; Lopes da Silva, 2021). Lopes da Silva et al. (2021) afirmam que é ao articular valores e crenças com os saberes teóricos que emerge a ação “controlada e intencional de um saber profissional” (p. 25). Nóvoa (1992) refere que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que revelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 9). Assim, surge a primeira questão de investigação que pretende compreender:

- De que forma a biografia – identidade e valores – de cada um delinea a sua intencionalidade educativa?

Ao observar o contexto de estágio, compreendi que a pedagogia Waldorf tem uma visão específica e concreta do que considera ser Educação, imagem de criança e papel do educador. Lopes da Silva et al. (2016) destacam a importância do educador refletir sobre as suas “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 13). A ação apenas tem sentido quando estas concepções estão bem claras e definidas para o educador/a, com o intuito de este “saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). A segunda questão de investigação orienta, deste modo, a reflexão para o entendimento de:

- Como é que as concepções de Educação, criança e o papel do adulto potenciam a construção da intencionalidade de cada educador/a?

Visando a intencionalidade como base da ação do/a educador/a, a prática pedagógica implica uma constante reflexão do sentido da ação bem como a sua organização – planejar, agir e avaliar (Lopes da Silva et al., 2016). Procura-se, assim, fortalecer o entendimento da relevância da intencionalidade educativa como fundamento basilar na ação do/a educador/a de infância compreendendo a importância da sua dimensão teórica e reflexiva. Freire (2002) destaca a importância da reflexão afirmando que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 17). A partir destes referenciais, define-se ainda como questão de investigação:

- Será que existe uma relação de articulação e reforço recíproco entre a intencionalidade educativa e a prática reflexiva?

## **IV – Opções metodológicas**

A investigação em educação visa encontrar respostas a questões levantadas a partir de interesses, necessidades ou curiosidades identificadas pelo investigador no decorrer da sua formação ou profissionalidade (Alves e Azevedo, 2010).

De acordo com a problemática apresentada, a presente investigação procura responder a questões levantadas ao longo da formação inicial, aprofundando conhecimentos e provocando reflexões sobre a temática, enquadradas num paradigma qualitativo.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é realizada diretamente na fonte dos dados, em que o investigador está no contexto procurando recolher as evidências através dos instrumentos escolhidos. Os autores acrescentam que o principal instrumento de recolha de dados é o próprio investigador por considerarem que é através do contacto direto, no local de estudo, que as informações recolhidas são mais bem enquadradas e compreendidas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a biografia pessoal do investigador tem influência direta na orientação do trabalho e que os pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos de estudo por intervirem na vida do investigador. Neste contexto, a função da investigação em educação visa promover “a reflexividade e, eventualmente, mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação” (Alves e Azevedo, 2010, p. 11).

Alves e Azevedo (2010) salientam, igualmente, a importância do entendimento da educação através de uma perspetiva holística e abrangente, e que investigação em educação responde não só a necessidades diretas relacionadas com o sistema educativo, mas também “com a própria construção da pessoa que protagoniza activamente um processo educativo que se desenrola ao longo e ao largo da vida e que é inerente à própria existência humana” (Jarvis, 2007, citado por Alves & Azevedo, 2010 p. 5). Para os autores, importa aprofundar o entendimento da educação de forma a dar respostas e atualizar a prática educativa segundo as necessidades da sociedade e do ser humano, tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos.

A investigação qualitativa tem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), um maior foco no processo, compreendendo a influência que o processo tem no produto. Desta forma, os autores referem que a investigação vai sendo construída a partir da recolha e análise de dados, de forma indutiva. Após a recolha de alguns dados e de maior conhecimento do contexto, o investigador está mais capaz de direcionar a sua investigação, tornando-a mais específica com o avançar da análise (Bogdan & Biklen, 1994). O significado que os participantes dão à temática

e à forma como esta é abordada é de extrema importância para a investigação. O investigador procura compreender, com a maior clareza possível, a perspectiva de todos os envolvidos na investigação (Bogdan & Biklen, 1994), sendo a recolha de dados é descritiva com o intuito de aceder, com rigor, ao máximo de detalhes de cada situação, pois todos os dados recolhidos podem ser relevantes na interpretação e análise do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

De forma a responder às questões orientadoras, recorre-se, assim, à análise documental, com base no registo da observação e das entrevistas informais realizadas à educadora cooperante. Posteriormente, realiza-se uma análise qualitativa dos dados, enquadrando e comparando-os com referenciais teóricos da temática.

Detendo-nos agora sobre a metodologia de recolha de dados, importa salientar que a **observação** em investigação qualitativa procura recolher informação concreta acerca de ações e interações dos sujeitos, enquadradas no contexto. Através dos registos de observação, o investigador descreve e analisa o modo como os diferentes intervenientes no estudo atuam no quotidiano respeitando as diferentes formas de agir e estar no contexto (Amado, 2014).

A observação realizada no presente estudo foi de natureza participante pois observou-se diretamente o contexto no decorrer do estágio curricular, com maior ou menor participação consoante o momento da rotina que o grupo experienciava.

Neste estudo procurou-se, através desta observação participante, olhar o grupo e a equipa educativa, conhecer o contexto e compreender de que forma a intencionalidade da educadora cooperante orientava o dia-a-dia do contexto. Os registos realizados apoiaram as observações de forma a ser possível a sua transmissão, através de notas de campo do que o investigador viu, ouviu, experienciou e debateu com os intervenientes do contexto no processo de recolha de dados, apoiando a reflexão no decorrer do estágio e a construção do presente estudo qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

As **entrevistas informais** realizadas à educadora cooperante no decorrer dos meses de estágio, foram um instrumento de recolha de informação que procurou, de forma mais direta, compreender a perspectiva da inquirida sobre a sua intencionalidade educativa e o papel desta intencionalidade no quotidiano do grupo. As entrevistas informais têm um papel relevante na investigação em educação, Amado (2014) refere que este tipo de entrevistas é assim designado por ocorrerem, sem planeamento prévio, como “conversas” ou “trocas de ideias” de aspetos observados e/ou de temas relevantes para a investigação.

O momento de “escuta ativa e metódica” (Amado, 2014, p. 212), que o autor apresenta caracterizando as entrevistas informais, permite ao investigador ter contacto com a perspetiva do entrevistado sobre a generalidade das ocorrências ou sobre factos sociais objetivos que, testemunhados na observação participante, constituem momentos específicos do dia (Amado, 2014). Para Bourdieu (1993, citado por Amado, 2014), com a entrevista informal é possível aceder à singularidade particular do entrevistado e “entrar nos seus modos de ver, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos” (p. 213), permitindo uma interpretação mais humana que busca a “qualidade e proximidade das relações em detrimento do formalismo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114).

É de ressaltar que o processo investigativo de recolha de dados foi realizado de acordo com os procedimentos éticos adequados, nomeadamente, garantindo o anonimato e confidencialidade tanto dos participantes como dos dados utilizados para o fim acordado na investigação.

## **V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada**

Após a pesquisa realizada com base em referenciais teóricos relacionados com diversas formas de abordar a temática da intencionalidade pedagógica e a recolha de dados efetuada no contexto de investigação, procedeu-se a uma análise reflexiva com o intuito de responder às questões levantadas na investigação.

No decorrer dos meses de prática supervisionada, foi possível conhecer – através da observação participante, questionamento e leitura de referenciais da pedagogia Waldorf – o contexto, o grupo, o seu ritmo pedagógico e a ação da educadora cooperante. A vivência partilhada com o grupo buscou compreender a intencionalidade da educadora e como esta dá sentido à sua ação.

Os instrumentos de recolha de informação selecionados foram os mesmos para todas as questões de investigação. Os momentos de observação participante foram a base da investigação, dando profundidade ao conhecimento sobre todos os nela envolvidos. O registo das observações realizadas apoiou as notas de campo descritivas e a sua articulação suporta a reflexão e análise dos dados. A opção pela realização de várias entrevistas informais à educadora cooperante justifica-se por esta dar oportunidade de diálogo ao longo de toda a investigação como um questionamento espontâneo – que surge de uma situação observada – ou planeado – realizado com base numa leitura, ou outra condicionante, que despoletou determinada dúvida.

A estrutura do presente capítulo realiza-se com base na ordem das questões de investigação procurando uma organização lógica. Os dados recolhidos são apresentados no corpo do texto e apoiados com notas de campo completas em anexo, articuladamente com os referenciais teóricos, fazendo pontes consideradas relevantes para a resposta às questões de investigação.

### **De que forma a biografia – identidade e valores – de cada um delinea a sua intencionalidade educativa?**

Compreendendo que a identidade e valores têm influência direta na forma de ser e estar de cada ser humano, questionou-se se estas poderiam afetar a intencionalidade dos/as educadores/as de infância. Na prática da educadora cooperante foi-se observando as suas opções pedagógicas e questionando as suas escolhas com o propósito de compreender quais destas poderiam ser influenciadas pela sua identidade e quais os eixos constituintes da mesma.

Sarmiento (2009) afirma que a identidade do profissional de educação é construída através do eixo diacrónico e sincrónico. No seu eixo diacrónico – vertical, aquele que articula a sua história pessoal com a do grupo profissional (Sarmiento, 2009) – a educadora cooperante relatou o começo da sua formação inicial e o nascer do seu percurso na pedagogia Waldorf e na Antroposofia. Aluna da Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich, a educadora, no decorrer da sua formação, teve contacto com a pedagogia Waldorf através de um casal amigo que tinha um filho numa instituição que se regia por esta pedagogia. O interesse em compreender melhor a pedagogia Waldorf foi aumentando com as partilhas do casal. Tempos depois, começou a participar num grupo de leitura de textos antroposóficos. Quanto mais se aproximava da pedagogia, mais esta lhe fazia sentido. Com a realização de estágios em diversas abordagens pedagógicas durante a formação, foi-se apercebendo que a forma de olhar a criança e de conceber a educação não estava de acordo com a sua identidade e valores. Aprofundando a ligação com a Antroposofia, decidiu fazer formação sobre a pedagogia Waldorf.

O eixo diacrónico evidencia-se na vida e na prática da educadora. Durante o estágio da prática supervisionada, a educadora recorreu à sua história pessoal em articulação próxima com a profissional, para fortalecer a relação com a estagiária, demonstrando a influência que o escutismo tem na sua ação pedagógica. A canção que a educadora partilhou com o grupo – cantada normalmente à volta da fogueira pelos escuteiros – foi trazida para a celebração da festa das lanternas que tem uma grande ligação ao elemento do fogo. Sabendo que a estagiária tem em comum com a educadora o escutismo, chamou a sua atenção para a canção que iria cantar como se descreve na seguinte Nota de Campo:

*Nota descritiva:* Poucos dias depois de iniciar o estágio, após o momento da Roda Rítmica da época da Festa das Lanternas (...) a educadora, (...) antes de iniciar uma canção, olha para a estagiária e comenta, “esta música vais conhecer”. E começa a cantar e a fazer os gestos respetivos: “Sobem as chamas, sobem as chamas, mais alto, mais alto, que iluminam e aquecem, nossas vidas nossas almas”.

*Nota inferencial:* Há dias atrás, em conversa, comentei com a educadora que eu era escuteira e que revia muitas vivências escutistas em vários momentos do quotidiano do grupo. A educadora partilhou que também tinha sido escuteira alguns anos e que compreendia o que eu estava a dizer. A música que a educadora cantou, eu já a tinha cantado várias vezes ao longo da vida, nos acampamentos escutistas à volta da fogueira. Com a vivência deste momento, a interpretação da letra da música junto da vivência da Festa das Lanternas, ganhou um novo significado, mais rico e belo. (Nota de Campo 1, em anexo)

Os gestos, palavras e ações que a educadora recebeu na infância dos adultos que a rodeavam, são declarados pela mesma como presentes nos seus próprios gestos, palavras e ações quando está com crianças. O facto de o/a educador/a reconhecer a história de vida e realizar um trabalho autobiográfico deve ser compreendido como essencial para a prática pedagógica, pois permite compreender quais as experiências de vida, significados e valores atribuídos pelos profissionais às vivências que constroem e marcam as suas identidades (Sarmiento, 2009; Sarmiento & Costa, 2019).

O eixo sincrónico, horizontal, diz respeito ao momento atual vivido (Sarmiento, 2009). Este apresenta os valores e conceções bem como identidade pessoal e profissional que se experienciam no momento atual (Sarmiento, 2009). Aqui, a educadora assume a influência da visão antroposófica do ser humano, pois ao observar uma criança vê um ser que não é somente corpo físico, mas também possui vertentes etérica e astral. A educadora destaca ainda como valores importantes que influenciam a sua ação, a reverência perante a criança e a importância de viver o dia-a-dia com entusiasmo. Valores estes que, segundo ela, Steiner defendeu como essenciais no trabalho em Educação.

No decorrer da prática supervisionada e das entrevistas realizadas, foi possível compreender como a pedagogia Waldorf e a Antroposofia estão presentes na identidade e valores da educadora cooperante. A celebração que o grupo viveu do Advento refletiu a influência da Antroposofia e dos valores da educadora no momento presente. A adaptação desta celebração solene para o grupo de jardim de infância foi realizada de forma simples e apelativa ao sentir da criança, sem incentivar a compreensão cognitiva e explicativa. Ao percorrer o caminho com a maçã na mão e acender a vela no centro da espiral, a criança é sensorialmente convidada a encontrar o seu íntimo. Como exposto no excerto que descreve o momento da espiral do Advento:

*Nota descritiva:* (...) A sala estava com os estores fechados e todo o ambiente estava às escuras, exceto pequenos pontos de luz com velas. No chão está uma espiral feita de ramos de pinheiro e, no centro da espiral, um banco coberto por um pano onde se vê uma vela acesa (...) a educadora começa a cantar:

“Advento, advento  
Uma luz cintila.  
Brilha e brilha,  
De noite e de dia,  
Esperando até chegar o Natal”

Cantando repetidamente a canção, a educadora (...), caminhando por dentro da espiral, vai ao centro desta onde acende a vela da sua maçã na vela central. De seguida faz o caminho inverso por dentro da espiral e poussa a sua maçã com a vela acesa na ponta externa da mesma (...) Uma a uma, a educadora chamou todas as pessoas do grupo, começando pelas crianças que já estão há mais tempo no grupo até às que, como eu, estão a viver este momento pela primeira vez.

*Nota inferencial:* (...) Segundo a Educadora, cada criança ao caminhar sozinha com a maçã na mão ao centro da espiral, encontra-se simbolicamente a percorrer o caminho até ao seu íntimo, em busca da sua luz interna. (...) O adulto procura oferecer experiências e vivências físicas e sensoriais, sem focar a atenção na explicação, ou compreensão cognitiva de conceitos, mas no sentir de cada momento. (Nota de Campo 2, em anexo)

Sabendo que a autoeducação e o autoconhecimento são fundamentos da ação de um educador Waldorf, a educadora cooperante afirma que a sua intencionalidade é baseada nestes princípios. Steiner (2013a) destacou como essencial o adulto estar consciente do seu próprio desenvolvimento (físico, social, cognitivo e espiritual) e que esse desenvolvimento é realizado através da autoeducação, uma ferramenta de desenvolvimento pessoal. O profissional, tornando-se consciente da sua singularidade, do seu *eu*, compreende que a ação é fortemente influenciada pela personalidade, tornando-se também responsável e consciente do papel que a individualidade de cada criança tem no grupo e no dia-a-dia (Lanz, 2016; Steiner, 2013c). A educadora destacou que trabalhar com crianças desafia-a a estar em constante procura da consciência de si e do que o outro está a ver em si, assumindo que a sua história de vida condiciona a forma como age na prática, podendo ser refletida e potenciada através do autoconhecimento e autoeducação.

Esta afirmação vai ao encontro do que os autores sublinham como elementos constituintes do desenvolvimento da profissionalidade docente: visando uma educação sensível à experiência de cada ser humano e às individualidades de todos os intervenientes, a identidade profissional é vista por Sarmiento (2009) como uma conceção intra e inter pessoal (Nóvoa 1992; Romero & Garcia, 2020). Desta forma, a autora ressalva a relevância de cada educador (re)encontrar e (re)pensar a ligação entre a esfera pessoal e profissional, fomentando a interação entre ambas.

Do mesmo modo, a compreensão da relevância de uma educação sensível às experiências e individualidades de todos os elementos, exige ao educador uma ação cuidada para com as famílias, respeitando o papel que estas têm na vida das crianças. A pedagogia Waldorf apresenta o jardim de infância como um prolongamento da família sendo um exemplo

desse prolongamento as celebrações de épocas festivas realizadas entre crianças, famílias e profissionais (Lanz, 2016). Durante a prática supervisionada foi celebrada a Festa das Lanternas onde as famílias, as crianças e a equipa educativa experienciaram um convívio à volta da fogueira no pátio da instituição, partilharam chá e castanhas e cantaram canções da época festiva. No decorrer dos meses de observação, constatou-se que a relação entre a comunidade – famílias, crianças e equipa educativa – ultrapassava, muitas vezes, a esfera profissional criando espaço a relações de maior proximidade e intimidade entre todos os intervenientes.

### **Como é que as concepções de Educação, criança e o papel do adulto potenciam a construção da intencionalidade de cada educador/a?**

Assumindo a influência que a biografia tem na ação de cada educador, procurou-se averiguar de que forma as concepções de educação, imagem de criança e papel do adulto potenciam a construção da intencionalidade na ação da educadora cooperante. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) afirmam a importância de uma reflexão constante por parte do educador sobre o que este traz para a ação, nomeadamente a sua identidade, concepções e valores.

A “arqueologia das imagens sociais” apoia a reflexão demonstrando a importância da cultura de infância que o educador possui: “o que lhe é permitido e o que é interdito, o que se espera que faça e o que se lhe recusa, bem como dos modos como os adultos podem e devem comportar-se com as crianças” (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 18). Freire (1969) afirma que é impossível uma pedagogia que não pense claramente as concepções de homem e do mundo. Desta forma, torna-se clara a necessidade de refletir sobre a visão que cada educador leva para a ação e interação.

A pedagogia Waldorf possui como fundamento a educação para a liberdade. Educar a criança para que esta seja livre no pensar, sentir e querer, procurando a harmonia no seu todo (Steiner, 2013b). De acordo com a educadora e com os fundamentos da pedagogia que rege a sua ação, a criança nos primeiros sete anos de vida é como um órgão sensorial que vivencia o mundo através dos sentidos sendo altamente permeável àquilo que o meio lhe oferece. Desta forma, é defendido que quanto melhor a qualidade das referências e maior o vínculo criado entre todos os intervenientes, mais equilibrado e saudável se torna o meio envolvente promovendo o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e espiritual de cada criança (Aldinger, 2015; Lanz, 2016; Steiner, 2013a).

No decorrer do estágio, foram observadas diversas situações em que a educadora apelou a estímulos sensoriais para gerir determinados momentos, por exemplo, quando uma criança demonstrou dificuldades em gerir o seu comportamento, a educadora convidou-a a sentar-se ao seu lado e modelar cera de abelha. A descrição da nota de campo 3 em anexo, tal como o excerto abaixo apresentado, apresenta como a estratégia aplicada surtiu efeito:

*Nota descritiva:* O S. entra na instituição (...) abre a porta da sala e entra em direção a um amigo, a falar alto e a correr. (...) A educadora, que estava sentada numa mesa a tricotar, diz cantarolando:

Educadora – S., por favor, fala mais baixo. Voz de anãozinho. Aqui na sala andamos, não corremos.

(...) [a criança] continuou, num tom de voz alto e ritmo agitado, a falar sobre um dragão (...). A educadora convidou o S. a sentar-se ao seu lado durante uns minutos e, quando a criança referiu que não queria a educadora disse:

Educadora – Fica aqui um bocadinho comigo. Preciso que faças com a cera de abelha esse dragão que estás a falar.

A criança sentou-se e esteve alguns minutos em silêncio a trabalhar com as mãos a cera de abelha para a aquecer e modelar, enquanto olhava à sua volta para o que estava a acontecer na sala (...). (Nota de Campo 3, anexo)

Refletindo sobre a situação, a educadora afirma que muitas crianças, por vezes, chegam agitadas ao jardim de infância de manhã. Isto deve-se, segundo a mesma, a diversas razões, entre elas o sono e a rotina matinal das famílias ou até pela música que estas ouvem no carro. Segundo a educadora, questionada sobre qual o seu papel nestes momentos é que neste e noutros momentos “a criança cresce como um rio e o adulto é como as margens desse mesmo rio que o orienta no seu crescimento e respeita o seu curso”.

Como referido anteriormente, a pedagogia Waldorf assume que o adulto deve cuidar a sua forma de estar – atitudes, palavras e ações – pela permeabilidade da criança ao meio envolvente (Steiner, 2014b). Para a educadora, a ação educativa deve ser desenvolvida com base em três pilares: bondade no cuidar do movimento da criança, verdade no seu discurso e clareza no seu pensamento. Com o intuito de permitir que a criança, através do impulso da imitação, desenvolva pensamentos e ações correspondentes ao bem, ao verdadeiro, ao belo e ao sábio, Steiner (2014b) defende que cabe ao educador cuidar da sua forma de estar para ser digno de ser imitável. A nota de campo 4 evidencia-o:

*Nota descritiva:* (...) dirigi-me à cozinha da instituição para ir buscar um pano (...) e não o encontrei. Apressadamente, abri a porta da sala e, ao cruzar-me com a auxiliar, perguntei onde estariam os panos. A auxiliar olhou para mim, ouviu a minha questão e sorriu. Com a palma da mão direita voltada para o chão, fez um gesto na vertical para baixo, verbalizando:

Auxiliar – Eu sei que é muita coisa nova, mas fica tranquila. (...)

*Nota inferencial:* Com este simples gesto, a auxiliar trouxe a minha atenção para o facto de eu estar com movimentos acelerados. (...) com o avançar do estágio, as leituras de referenciais dentro da pedagogia e conversas informais com a equipa educativa, fui compreendendo a perspetiva destas sobre o papel do adulto enquanto exemplo que as crianças observam, sentem e imitam (...). (Nota de Campo 4, anexo)

É através da preparação do ambiente, da observação da criança e da reflexão constante que o adulto clarifica a sua intencionalidade, adequando o seu estar e sentir às necessidades de cada elemento do grupo. Esta realidade é sentida na vivência do quotidiano do jardim de infância, em que o adulto zela pelas suas atitudes e ações visando um ambiente tranquilizador e sereno, ouvindo e respeitando os impulsos naturais das crianças

Para a pedagogia em análise, a organização do ambiente deve ser realizada segundo as conceções de criança, de adulto e dos seus papéis no jardim de infância. A instituição observada apresenta uma organização do ambiente educativo – tempo, espaço e materiais – que procura ir ao encontro das linhas orientadoras estipuladas pela pedagogia (apresentada com detalhe no capítulo da caracterização do contexto). Segundo as observações realizadas e de acordo com as conversas partilhadas com a educadora, a organização do ambiente é estabelecida segundo o ritmo do dia, da semana e do ano de forma a proporcionar tempo, espaço e segurança à criança para experimentar o mundo que a rodeia.

Cada dia da semana tem estipulada, nas primeiras horas da manhã, uma atividade que incentiva o desenvolvimento sensorial e artístico das crianças. À segunda-feira realiza-se modelagem de cera de abelha, na terça-feira explora-se a pintura com aguarela, à quarta-feira faz-se pão para o lanche, na quinta-feira o desenho com blocos de cera e sexta-feira limpa-se a sala ou cuida-se do jardim da instituição. Repetindo semanalmente a mesma sequência, é oferecido tempo e espaço para que as crianças explorem, através dos sentidos, cada uma das atividades.

Para a educadora, a brincadeira realizada dentro e fora da sala, sem a orientação, é o foco da vivência no jardim de infância. Segundo esta, os momentos de brincadeira permitem as crianças testarem o seu corpo em interação com os outros. Como tal, é importante o adulto

preparar o ambiente que desafie os sentidos e promova a relação. Durante o estágio foi observado que o adulto garantia a organização do tempo e do espaço para as crianças e, quando necessário, intervinha o mínimo possível para que as crianças regulassem a situação: por exemplo, cantarolava o nome de determinada criança quando uma interação precisava de maior cuidado. Na nota de campo 5, em anexo, apresenta-se um pequeno momento do cotidiano que demonstra o tipo de intervenção do adulto numa interação entre crianças:

*Nota descritiva:* A educadora está a apanhar toalhas da corda da roupa. Perto dela, estão o D., o R. e a L. (...) D. inicia um discurso num tom mais ríspido para com as outras duas crianças. A educadora, sem parar a sua tarefa, nem desviar o olhar das toalhas, canta o nome do D.

O D. olha para a educadora, vira o olhar para a L. e retoma a brincadeira com maior tranquilidade.

*Nota inferencial:* A educadora está a desempenhar as suas tarefas, parecendo distante da realidade que a rodeia, mas quando sente alguma alteração na dinâmica do grupo, intervém de uma forma subtil e serena, cantarolando o nome da criança. (...) Estando a educadora atenta à sua tarefa e realizando-a com entrega e disponibilidade, torna-se um exemplo digno de seguir.

(Nota de Campo, anexo 5)

Outro fator organizador do ambiente é a importância, para a educadora, de promover a autonomia. No cotidiano da instituição, foram vários os momentos em que as crianças eram incentivadas a realizar autonomamente tarefas, como por exemplo vestir os casacos, calças impermeáveis e galochas para se prepararem para a brincadeira no espaço exterior. Mesmo que isso significasse demorar mais tempo a realizar cada tarefa, a educadora acompanhava estimulando e incentivando a criança – através de verbalizações cantadas daquilo que era necessário fazer para executar a tarefa. A criança era também incentivada a pedir auxílio a pares mais velhos ou mais competentes a desempenhar determinada função.

A seleção cuidada dos materiais naturais e a arrumação consistente da sala são, para a educadora, formas potenciadoras das crianças experienciarem um ambiente belo, seguro e tranquilo. Os materiais são, na sua maioria, não-estruturados com o intuito de fomentar a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para a brincadeira.

Assumindo o jardim de infância como um prolongamento de casa, a instituição é de pequenas dimensões, permitindo que todos os elementos se conheçam e criem relações mais próximas e acalentadoras. A heterogeneidade etária dos grupos simula um ambiente familiar, onde “irmãos” mais competentes auxiliam e apoiam os outros numa relação de partilha e interajuda.

O ano é organizado recorrendo às celebrações cristãs e aos ciclos da natureza como um compasso cíclico que dá consistência e ritmo às vivências do grupo. Na Antroposofia, a concepção do ser humano tem estreita ligação com a Natureza e os seus ciclos. Neste sentido, a educadora ressalva que o adulto, de forma a responder às necessidades de cada criança, deve conhecer e compreender a essência humana e a sua ligação à Natureza. Através desta relação, o educador tem maior capacidade de apoiar, com qualidade, cada criança em todas as suas vertentes: físicas, sócio-emocionais, espirituais, artísticas e cognitivas. A educadora destaca ainda que uma das formas de demonstrar à criança exemplo de bondade, verdade e clareza é através da relação que o indivíduo cria com a Natureza. A Mesa da Estação, destacada como elemento relevante para a pedagogia Waldorf na caracterização do contexto, surge como uma das estratégias utilizadas pela educadora para trazer cuidado, respeito e amor para junto das crianças. Desta forma, vai ao encontro de Jaffke (2011), que refere a Mesa de Estação como exemplo passível da criança imitar o adulto no seu entusiasmo e encanto pelo que o rodeia.

**Será que existe uma relação de articulação e reforço recíproco entre a intencionalidade educativa e a prática reflexiva?**

De acordo com Finlay (2008), a prática reflexiva é uma tecelagem que o profissional realiza a cada momento, entre o conhecimento teórico e a prática, o que sabe e o que experienciou. Esta, pode ser desenvolvida *na e sobre a ação* (Schön, 1992). O educador durante a reflexão *na ação* adapta a sua forma de agir à realidade de cada momento, flexibilizando o plano aos imprevistos e novidades que surgem organicamente no dia. A reflexão *sobre a ação* ocorre como prática retrospectiva, em que o educador recorda e repensa as vivências do dia, articulando-as com o seu conhecimento e experiência de forma a melhorar a ação (Alarcão, 1994; Tomaz, 2007).

Alarcão (1994) refere que a reflexão consiste na associação da componente cognitiva com a “irracionalidade inerente à intuição e à paixão” (p. 3). O site da universidade de Cambridge (s.d.) – que apresenta recursos para apoiar professores no processo de ensino-aprendizagem – acrescenta que através da prática reflexiva, o educador envolve-se de uma forma mais inovadora e confiante com a sua ação, tornando-a mais responsiva perante o grupo, a sua intencionalidade e a sua identidade. A educadora cooperante afirma que a prática reflexiva suporta e a consciencializa da sua ação, adequando a sua prática para o encontro com cada criança e melhorando o ambiente do grupo.

A observação é uma ferramenta essencial para a prática reflexiva. Ao observar cada criança na sua individualidade e o grupo nas suas interações e construção de relações, diálogos e brincadeiras, o educador conhece as necessidades, interesses e vontades de cada um (Cardona et al., 2021). Segundo a educadora, para apoiar a prática reflexiva é necessário realizar uma observação objetiva. Esta destaca que observa continuamente o grupo nos momentos do dia-a-dia, recorrendo ao registo escrito como estratégia de conhecer e refletir as particularidades de cada criança. Por exemplo, ao observar indícios de agitação no grupo, organiza um momento de contração para que cada criança se tranquilize e o grupo retome uma vivência mais serena, como exemplificado na nota de campo 3 (em anexo).

Na mesma conversa sobre a sua prática reflexiva, a educadora cooperante realçou que, por vezes, partilha com a equipa pedagógica da instituição determinadas observações para, em conjunto, refletirem sobre a melhor forma de adequar a prática. Referiu ainda que a reflexão sobre determinada criança torna-se mais rica quando é realizada em diálogo com a família, pois permite compreender melhor o seu contexto e desenvolver laços entre as pessoas que acompanham diretamente a vida da criança. Para uma relação mais forte e estreita entre jardim de infância e as famílias, a educadora realiza uma reunião com o encarregado de educação de cada criança duas vezes por ano e com todos os encarregados de educação do grupo cerca de 3 vezes por ano. Esta forma de estar em educação exemplifica a participação ativa das famílias no ambiente de jardim de infância destacada por Epstein (2002). A autora descreve que profissionais e famílias devem compreender o benefício do trabalho em parceria, pois ambas as partes partilham interesses e responsabilidades pela criança.

Romero e Garcia (2020) afirmam que a prática reflexiva deve ser uma constante na vida do educador espelhada no quotidiano do grupo. A prática reflexiva passa por planear, agir e avaliar compreendendo estas ações como vertentes indissociáveis que intervêm no *como* e *quando* atuar. Uma prática baseada no planear, agir e avaliar exige do educador que, no decorrer da ação pedagógica, reflita sobre o seu contexto e o que o compõe – o ambiente educativo, a construção e gestão do currículo, a relação educativa e as características de cada criança e família (Lopes da Silva et al. 2016; Lopes da Silva et al. 2021).

A ação deve ser planeada com um olhar reflexivo, prospetivo e transdisciplinar, articulando saberes, práticas, pensares e agires de todos os envolvidos (Lopes da Silva et al. 2016; Lopes da Silva et al. 2021). Diariamente, a educadora reflete e partilha observações com a equipa educativa da sala e semanalmente realiza-se uma reunião com a equipa educativa da

instituição. Estes momentos de partilha são, segundo a educadora, oportunidades de planeamento de celebrações, gestão e organização do ambiente educativo, partilha de inquietações e reflexões com o intuito de, em equipa, adaptar a ação educativa às características de cada momento.

Questionada sobre a forma como estrutura o ritmo semanal, selecionando e planeando as atividades, a Educadora diz que este ritmo é pensado para o grupo. Afirma ainda que nas primeiras semanas do ano letivo não desenvolve atividades, priorizando a brincadeira no jardim e na sala, de forma a conhecer as crianças, oferecendo espaço e tempo para que estas se (re)encontrem no ritmo do jardim e (re)construam relações. Recorrendo a um exemplo, a educadora explica que na segunda-feira, é realizada a atividade de modelagem da cera de abelha permitindo às crianças regressarem do fim-de-semana com uma atividade tranquila que incentiva pouca agitação. A atividade de modelagem de cera de abelha é realizada no chão da sala, em grande grupo, num curto espaço de tempo. As características destas propostas permitem que as crianças sintam que chegaram a mais uma semana.

Durante o estágio surgiram várias situações onde se tornou clara a prática reflexiva da educadora. Na nota de campo 6 (em anexo) é descrito um momento que, pela sua imprevisibilidade, exigiu uma reestruturação no plano anual. No decorrer da nota de campo, a componente descritiva destaca a ação da educadora e a componente inferencial surgiu numa reflexão entre a educadora e a estagiária sobre organização do planeamento realizado pela educadora para preparar o acolhimento de três crianças novas no grupo.

*Nota descritiva:* (...) o acolhimento está a ser realizado no espaço exterior. (...) dirijo-me para junto da educadora que me explica que hoje irão integrar o grupo três crianças da creche, o I., a Ma. e o R.. O I. está na zona da caixa de areia junto a M, conversam e brincam, cada um com o seu balde e a sua pá. (...) a educadora aproxima-se de mãos dadas com Ma. e R. Vai ao encontro da M. e da O.(...).

*Nota inferencial:* A educadora referiu que refletiu muito sobre diferentes formas de acolher as novas crianças no grupo (...) essa reflexão permitiu sentir-se segura para poder dar a atenção necessária aos novos elementos do grupo, procurando acolhê-los com naturalidade e o devido cuidado. (...) (Nota de Campo 6, anexo).

## **VI – Considerações finais**

A conclusão da presente investigação convida a recordar o caminho percorrido, as aprendizagens, dificuldades e reflexões que resultaram de todo o processo. Desta forma – com o objetivo de colmatar a dificuldade no decorrer da formação, de compreender o conceito de intencionalidade educativa que dá sentido à ação do educador, e do que a compõe – procurou-se um aprofundamento de conhecimentos na temática e a realização de um estágio curricular numa instituição que apoiasse e respondesse a essa dificuldade.

O jardim de infância que acompanhou este percurso rege a sua ação pela pedagogia Waldorf, que é parte integrante de uma filosofia de vida intitulada de Antroposofia. O educador Waldorf orienta a sua vida perante os ideais da Antroposofia e compreende que a identidade pessoal e profissional são indissociáveis. O fundador da pedagogia afirmou que cabe a cada educador fazer um trabalho constante de autoconsciência e autoeducação. Neste sentido, o presente estudo focou a observação da prática pedagógica de uma educadora de infância Waldorf procurando compreender a intencionalidade que atribui sentido à sua ação.

Com base nos referenciais teóricos e as evidências recolhidas a partir dos instrumentos de observação e entrevistas informais, verifica-se que o presente estudo reflexivo evidencia que cada indivíduo possui uma identidade pessoal e profissional, indissociáveis, e que este é caracterizado pela sua biografia, vivências, valores e saberes. Assim, cada educador/a deve consciencializar-se da sua biografia procurando compreender a influência que esta tem na sua ação pedagógica. Este trabalho de autoconsciência, permite que o educador/a reflita sobre as suas ações e o que estas trazem para o grupo na noção do que cada indivíduo é e quais os seus ideais, procurando responsividade nas ações conscientes refletidas e intencionais.

A reflexão, sobre as conceções de educação, criança e adulto, é apresentada nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), como essencial para o educador, que realiza a sua ação de acordo com o modo como olha a educação e todos os intervenientes. As observações da prática supervisionada demonstram a forma como as conceções da educadora cooperante – de desenvolvimento do ser humano, da imagem de criança e do papel do adulto, criadas com base na pedagogia Waldorf e na sua identidade e valores – são espelhadas no quotidiano da sua ação.

Assumindo que a intencionalidade tem por base a compreensão e tomada de consciência da identidade, valores e conceções que o/a educador/a traz é necessário que este seja um ser humano reflexivo capaz de se questionar e pensar sobre temas fulcrais à sua ação pedagógica, articulando-os com os seus conhecimentos na área. A prática reflexiva apoia e alimenta a

intencionalidade a cada dia. Refletindo sobre as vivências do dia, o educador reflexivo adapta, altera ou mantém, em consciência, a sua ação. Planejar, agir e avaliar surgem como estratégias para garantir uma prática reflexiva, questionando constantemente o porquê de cada planeamento, o que baseia cada ação e as adaptações necessárias perante a avaliação formativa. Para a educadora cooperante, a prática reflexiva individual e partilhada com equipa pedagógica e famílias torna-se essencial para que a sua prática educativa responda da melhor forma possível às necessidades de cada criança. Considera também que ao refletir sobre a sua intencionalidade vai-se tornando mais consciente do *porquê* e *para quê* das suas ações.

O estudo desenvolvido, por ser um estudo reflexivo realizado com base na ação de uma educadora, tornou-se pouco abrangente pelo foco na experiência e conceções de uma só profissional. Compreendendo que a intencionalidade tem uma definição muito pessoal, os referenciais teóricos mobilizados foram baseados em critérios individuais, segundo os que mais sentido faziam para quem os leu. Como tal, compreende-se que no presente estudo, os autores de referência e os resultados variam consoante o investigador. Afirma-se ainda que a análise foi afetada pela limitação de dados recolhidos, não permitindo o seu aprofundamento.

Apresenta-se como sugestão para futuros estudos na área, a realização de uma investigação alargada a um grupo de educadoras/es de infância para aprofundamento da compreensão de quais as componentes que consideram influenciar a sua intencionalidade educativa. Sugere-se, também, a realização de uma revisão de referenciais teóricos mais aprofundada sobre a temática com a finalidade de melhor compreender as abordagens existentes perante a temática. Com o intuito de enriquecer a formação inicial na construção de conhecimentos mais aprofundados sobre a intencionalidade educativa, sugere-se que a investigação académica se debruce sobre a presente temática e, nas unidades curriculares devidas, os alunos de Educação abordem o tema na sua complexidade compreendendo onde nasce e como vive.

As aprendizagens realizadas, tanto a nível pessoal como profissional, emergiram no nascer de uma intencionalidade que estava perdida entre os conteúdos desenvolvidos na formação inicial. Este estudo permitiu compreender a dimensão e relevância da temática, a indissociabilidade da identidade pessoal e profissional e a necessidade de uma prática reflexiva consciente. Com o presente relatório foi construída uma relação entre a pedagogia Waldorf, a Antroposofia e a investigadora compreendendo as pontes nas diferentes formas de olhar o ser humano que vão ao encontro da sua identidade e valores.

## Referências

- Abrahão, M. H. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História Da Educação*, 7(14), 79-95. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês. [http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/etch/117124026/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/etch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)
- Aldinger, C. (2015). *Life is the curriculum: Exploring the foundations of care for young children through the insights of Rudolf Steiner*. Lifeways.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. UIED/FCT-UNL.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Barranquinho, R. (2018). Os 100 anos da pedagogia Waldorf. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 30-32.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. (2003). *The touchpoints model of development*. [www.brazeltontouchpoints.org/wp-content/uploads/2011/09/Touchpoints\\_Model\\_of\\_Development\\_Aug\\_2007.pdf](http://www.brazeltontouchpoints.org/wp-content/uploads/2011/09/Touchpoints_Model_of_Development_Aug_2007.pdf)
- Cambridge International Education Teaching and Learning Team. (s.d.). *Getting started with reflective practice*. Recuperado em 2022, 15 de maio. <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html#article>
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances estudos sobre educação*, 20(21). <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Connelly, F., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Conti, K. C., Starling, C. & Torisu, E. M. (2018). Narrativas de recém-doutores no magistério superior. *Uni-pluriversidad*, 18(2), 14-28. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.2.02>

- Epstein, J. L. (2002). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.). *School, family, and community partnerships – your handbook for action* (pp. 20-42). Corwin Press.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on 'reflective practice'*. The Open University. <http://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%25282008%2529-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, 9, 123-132. [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1127/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1127/FPF_OPF_01_0003.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Jaffke, F. (2011). *Celebrating festivals with children*. Floris Books.
- Lopes da Silva, I. (2012). Dilemas e problemas da avaliação nas primeiras idades. In M. J., Cardona, & C. M., Guimarães (coord.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Psicosoma.
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2021) Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância. In Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. (org). *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 19-45). Coleção Infância e Educação.
- Luís, J. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia-em-participação: Avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância* [Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Aveiro]. Repositório RIA. <http://hdl.handle.net/10773/13853>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Edições ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-ação*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Projeto educativo da instituição (2021/2022). *Projeto educativo*.
- Romero, T., & Garcia, S. S. (2020). Narrativas autobiográficas e sua presença em periódicos A1. *Devir Educação*, 313-333. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.199>

- Sanches, M. A. & Sá-Chaves, I. (2011). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (3<sup>a</sup> ed.) (pp. 69-82). [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5180/5/Publica%20a7%20a3o\\_Livro\\_Forma%20a7%20a3o%20conhecimento%20e%20supervis%20a3o.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5180/5/Publica%20a7%20a3o_Livro_Forma%20a7%20a3o%20conhecimento%20e%20supervis%20a3o.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2009). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre as Crianças. In *Conselho nacional da educação: A educação das crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 68-90). Editorial do Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/66605>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Sarmiento, T., Costa, C. L. (2019). O que fazemos com o que fazem connosco... Interações que (nos) formam e desenvolvem. In A. C. Oliveira, *Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional* (pp. 136-141). <https://doi.org/10.22533/at.ed.03919040213>
- Sarmiento, M. J., Tomás, C. (2020). A infância é um direito?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático, 15-30. <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77- 91). Publicações D. Quixote,
- Setzer, V. (2019, novembro). *A meditação antroposófica e exercícios colaterais*. Sociedade Antroposófica do Brasil. Recuperado a 2022, 28 de maio. <http://www.sab.org.br/antrop/medit-exerc.htm>
- Steiner, R. (2013a). *A prática pedagógica* (2<sup>a</sup> ed.). Antroposófica.
- Steiner, R. (2013b). *Os primeiros anos da infância - Material de estudo dos jardins de infância Waldorf* (2<sup>a</sup> ed.). Antroposófica
- Steiner, R. (2013c). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía - Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Editorial Rudolf Steiner. <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>
- Steiner, R. (2014a). *A cultura atual e a educação Waldorf*. Antroposófica.
- Steiner, R. (2014b). *A metodologia do ensino e as condições da vida do educador* (4<sup>a</sup> ed.). Antroposófica.
- Tomaz, A.C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1456/1/2008001363.pdf>
- Trindade, S.P. (2015). Atitude transdisciplinar nos processos do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 75-80. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.201>

## **Anexos**

### **Nota de campo 1**

*Data:* 10 novembro    *Hora:* 10h30    *Duração:* 2 minutos    *Local:* Sala

*Intervenientes:* O grupo de crianças e a equipa educativa de sala

*Nota descritiva:*

Poucos dias depois de iniciar o estágio, após o momento da Roda Rítmica da época da Festa das Lanternas, quando o grupo estava sentado no chão a terminar a partilha da fruta. A educadora, dando o mote de que quem terminou poderia ir fazer a higiene, antes de iniciar uma canção, olha para a estagiária e comenta, “esta música vais conhecer”. E começa a cantar e a fazer os gestos respetivos:

“Sobem as chamas,  
sobem as chamas,  
mais alto, mais alto,  
que iluminam e aquecem,  
nossas vidas nossas almas” (Bis)

*Nota inferencial:*

Há dias atrás, em conversa, comentei com a educadora que eu era escuteira e que revia muitas vivências escutistas em vários momentos do quotidiano do grupo. A educadora partilhou que também tinha sido escuteira alguns anos e que compreendia o que eu estava a dizer.

A música que a educadora cantou, eu já a tinha cantado várias vezes ao longo da vida, nos acampamentos escutistas à volta da fogueira. Com a vivência deste momento, a interpretação da letra da música junto da vivência da Festa das Lanternas, ganhou um novo significado, mais rico e belo.

### **Nota de campo 2**

*Data:* 29 novembro    *Hora:* 09h05    *Duração:* 20 minutos    *Local:* Sala

*Intervenientes:* O grupo de crianças e a equipa educativa de sala

*Nota descritiva:*

Hoje o momento de acolhimento foi realizado no espaço exterior. Por volta das nove horas, por indicação da educadora, uma das crianças tocou o sino e os adultos começam a cantar:

“Para o castelo eu vou voltar  
e o jardim vou arrumar”

O grupo reúne-se no *hall* de entrada e a educadora faz sinal colocando o dedo indicador perpendicular aos lábios. A educadora dá a mão a uma criança, sinalizando para que todo o grupo o fizesse e, em silêncio, entramos na sala. A sala estava com os estores fechados e todo o ambiente estava às escuras, exceto pequenos pontos de luz com velas.

No chão está uma espiral feita de ramos de pinheiro e, no centro da espiral, um banco coberto por um pano onde se vê uma vela acesa. Na parede oposta à porta há uma mesa coberta com um pano e em cima estão pousadas 20 maçãs, cada maçã tem no centro uma vela. No lado direito da sala estão as cadeiras onde todo o grupo se sentou. Quando todo o grupo está sentado, num silêncio expectante, a educadora começa a cantar:

“Advento advento  
Uma luz cintila.  
Brilha e brilha,  
De noite e de dia,  
Esperando até chegar o natal”

Cantando repetidamente a canção, a educadora levanta-se, aproxima-se da mesa das maçãs, segura numa maçã com a sua vela e, caminhando por dentro da espiral, vai ao centro desta onde acende a vela da sua maçã na vela central. De seguida faz o caminho inverso por dentro da espiral e pousa a sua maçã com a vela acesa na ponta externa da mesma. Regressa ao seu lugar e, com gestos suaves, encaminha uma criança a repetir o movimento. Quando cada criança chega ao seu lugar, a educadora dá a mão a outra criança e esta faz sozinha o mesmo processo. Uma a uma, a educadora chamou todas as pessoas do grupo, começando pelas crianças que já estão há mais tempo no grupo até às que, como eu, estão a viver este momento pela primeira vez.

A canção do Advento continua num tom suave e ritmo tranquilo por todo o processo e as crianças vão também cantando-a. Quando todo o grupo, incluindo os adultos, colocou uma maçã com a vela acesa na espiral (Figura 1), levantamo-nos dando as mãos e, fazendo o movimento para sair da sala, continuamos a cantar até chegarmos ao espaço exterior.

**Figura 1**  
*Espiral do advento.*



### *Nota inferencial:*

A celebração do Advento marca o início das quatro semanas de preparação para o Natal. Na pedagogia Waldorf, as celebrações seguem o calendário cristão, os ritmos da natureza e o que o ser humano interpreta desta. Por exemplo, a hibernação dos animais e o recolhimento das flores no inverno espelham-se na introspeção que esta estação convida. Os símbolos utilizados na comemoração do Advento guardam também arquétipos da humanidade, a maçã vermelha como o fruto da Árvore do Conhecimento, a espiral como expressão cristã do caminho que o Homem faz ao interior da sua alma e a vela acesa no centro, como a luz interior que cada indivíduo carrega em si mesmo (Jaffke, 2011).

Segundo a Educadora, cada criança ao caminhar sozinha com a maçã na mão ao centro da espiral, encontra-se simbolicamente a percorrer o caminho até ao seu íntimo, em busca da sua luz interna.

O significado de cada celebração não se explica às crianças. Considerando, pela pedagogia, que a criança no primeiro seténio se encontra numa fase de desenvolvimento através do seu corpo. Assim, o adulto procura oferecer experiências e vivências físicas e sensoriais, sem focar a atenção na explicação, ou compreensão cognitiva de conceitos, mas no sentir de cada momento.

Vivenciar desta forma as comemorações solenes leva cada criança a experienciar algo que a faz encontrar a sua luz, a sua identidade e a estar consigo em momentos de tranquilidade. Esta celebração tem o intuito de levar cada indivíduo ao mais íntimo do seu ser. Através do exemplo do adulto – que procura sempre estar consciente de si e do que transmite a cada dia – a criança cresce visando a importância de se conhecer, de procurar quem é, o que faz e para onde quer ir, de forma ponderada e pensada. É neste sentido que Steiner propõe como intencionalidade educativa a de “formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para as suas vidas” (Federação das Escolas Waldorf no Brasil [FEWB]).

### **Nota de campo 3**

*Data:* 16 janeiro      *Hora:* 09h25      *Duração:* 10 minutos      *Local:* Sala  
*Intervenientes:* Sebastião e educadora

*Nota descritiva:*

O S. entra na instituição e, enquanto a mãe pendurou a mochila no cabide respetivo, este tira os sapatos e calça as suas pantufas. De seguida, despede-se da mãe, abre a porta da sala e entra em direção a um amigo, a falar alto e a correr. Na sala estão 3 crianças, a realizar diversas brincadeiras. A educadora, que estava sentada numa mesa a tricotar, diz cantarolando:

Educadora – S., por favor, fala mais baixo. Voz de anãozinho. Aqui na sala andamos, não corremos.

O S. acenou com a cabeça para cima e para baixo e continuou, num tom de voz alto e ritmo agitado, a falar sobre um dragão descrevendo ao amigo as suas características. A educadora convidou o S. a sentar-se ao seu lado durante uns minutos e, quando a criança referiu que não queria a educadora disse:

Educadora – Fica aqui um bocadinho comigo. Preciso que faças com a cera de abelha esse dragão que estás a falar.

A criança sentou-se e esteve alguns minutos em silêncio a trabalhar com as mãos a cera de abelha para a aquecer e modelar, enquanto olhava à sua volta para o que estava a acontecer na sala. Passado cerca de dez minutos, mostrou à educadora a representação do dragão que tinha criado e disse que tinha terminado.

Educadora – Já terminaste? Então podes ir, com calma, brincar.

O S. levantou-se, dirigiu-se para o tapete e participou na montagem da linha de comboio que os amigos estavam a construir.

*Nota inferencial:*

O S. não estava a conseguir, sozinho, adequar o tom de voz e as ações ao local onde tinha entrado. A educadora, ao sugerir à criança que se sentasse a trabalhar com as mãos, aquecendo e modelando a cera, orientou a criança numa paragem. Este momento permitiu-lhe observar as dinâmicas de interação do grupo, e regressar à ação, de forma calma e serena. O facto de ter sido proposto à criança que criasse pelas suas mãos o dragão de que falava, fez a articulação entre o interesse da criança com o momento de pausa que a educadora considerava essencial. Assim, foi cumprido o objetivo de tranquilizar a criança sem que esta fosse retirada do seu imaginário.

Na pedagogia Waldorf, o primeiro seténio é caracterizado pela experiência física que a criança faz do mundo através do corpo e dos sentidos. A educadora refere que o desenvolvimento da criança se realiza experimentando, testando e explorando o mundo à sua

volta. Para experimentar, a criança precisa de tempo e espaço para o movimento e a vontade existirem. Desta forma, a seleção da atividade proposta à criança, de modelar cera de abelha, tem a intencionalidade de ajudar a criança a transferir a sua energia colocada na agitação mental para os seus membros, na criação, neste caso, de uma peça de arte.

#### **Nota de campo 4**

*Data:* 4 novembro      *Hora:* 09h45      *Duração:* 3 minutos      *Local:* Sala  
*Intervenientes:* estagiária e auxiliar de ação educativa

##### *Nota descritiva:*

Após cortar a fruta para partilhar, dirigi-me à cozinha da instituição para ir buscar um pano para cobrir a taça da fruta. Procurei o pano nas diversas gavetas e não o encontrei. Apressadamente, abri a porta da sala e, ao cruzar-me com a auxiliar, perguntei onde estariam os panos. A auxiliar olhou para mim, ouviu a minha questão e sorriu. Com a palma da mão direita voltada para o chão, fez um gesto na vertical para baixo, verbalizando:

Auxiliar – Eu sei que é muita coisa nova, mas fica tranquila.

Eu descontraí os ombros e, num passo tranquilo, fui com a auxiliar à cozinha onde ela me mostrou onde se guardam os panos.

##### *Nota inferencial:*

Com este simples gesto, a auxiliar trouxe a minha atenção para o facto de eu estar com movimentos acelerados. Ao estar focada na tarefa de tapar a fruta com um pano, procurei desempenhá-la com a maior brevidade possível com o intuito de retornar à sala e acompanhar o grupo. No entanto, com o avançar do estágio, as leituras de referenciais dentro da pedagogia e conversas informais com a equipa educativa, fui compreendendo a perspetiva destas sobre o papel do adulto enquanto exemplo que as crianças observam, sentem e imitam. Na pedagogia Waldorf, a criança, do primeiro seténio, tem o impulso natural de imitar o adulto nas suas ações, palavras e atitudes, impulso esse a que recorre para muitas das suas aprendizagens e descobertas. Assim, se queremos que as crianças estejam tranquilas, devemos estar também tranquilas. Só assim, se cria um ambiente sereno, em que as crianças sentem e moldam no seu interior tranquilidade.

## **Nota de campo 5**

*Data:* 17 dezembro      *Hora:* 10h30      *Duração:* 2 minutos      *Local:* Espaço exterior

*Intervenientes:* Duas crianças do sexo masculino (D. e R.), uma criança do sexo feminino (L.) e a educadora.

### *Nota descritiva:*

A educadora está a apanhar toalhas da corda da roupa. Perto dela, estão o D., o R. e a L. numa dinâmica de brincadeira. A certa altura a dinâmica altera-se e o D. inicia um discurso num tom mais ríspido para com as outras duas crianças. A educadora, sem parar a sua tarefa, nem desviar o olhar das toalhas, canta o nome do D.

O D. olha para a educadora, vira o olhar para a L. e retoma a brincadeira com maior tranquilidade.

### *Nota inferencial:*

A educadora está a desempenhar as suas tarefas, parecendo distante da realidade que a rodeia, mas quando sente alguma alteração na dinâmica do grupo, intervêm de uma forma subtil e serena, cantarolando o nome da criança. O adulto está presente, mas com uma presença pouco invasiva dando tempo e espaço para as crianças brincarem entre si gerindo autonomamente as interações. No entanto, o adulto tem também o papel de orientar a situação, permitindo que as crianças, com autonomia, desenvolvam competências sociais de qualidade.

Estando a educadora atenta à sua tarefa e realizando-a com entrega e disponibilidade, torna-se um exemplo digno de seguir.

## **Nota de campo 6**

*Data:* 13 janeiro      *Hora:* 08h50      *Duração:* 10 minutos      *Local:* Espaço exterior

*Intervenientes:* I., M., O., Ma., R. e a Educadora.

### *Nota descritiva:*

Ao entrar na instituição, reparo que, ao contrário do que é costume, o acolhimento está a ser realizado no espaço exterior.

Preparo-me para iniciar o estágio e dirijo-me para junto da educadora que me explica que hoje irão integrar o grupo três crianças da creche, o I., a Ma. e o R..

O I. está na zona da caixa de areia junto a M, conversam e brincam, cada um com o seu balde e a sua pá. Uns minutos depois, a M levanta-se e dirige-se para outra parte do jardim. O

I. levanta-se e permanece alguns minutos parado em pé, segurando na mão direita a sua pá e observando as brincadeiras das restantes crianças.

Nesse momento, a educadora aproxima-se de mãos dadas com Ma. e R. Vai ao encontro da M. e da O., crianças que pertenciam ao grupo da creche e passaram para o jardim de infância no início do ano letivo, e diz:

Educadora – Meninas, olhem só quem chegou para brincar convosco!

A M. sorri e começa a correr à volta do jardim e os três amigos correm junto com ela. O I., ao ver a corrida, se junta ao grupo.

*Nota inferencial:*

Questionada sobre a forma como planeou a integração das três crianças no grupo, a educadora referiu que refletiu muito sobre diferentes formas de acolher as novas crianças no grupo, na vivência das refeições, nas alterações de organização do espaço e que essa reflexão a permitiu sentir-se segura para poder dar a atenção necessária aos novos elementos do grupo, procurando acolhê-los com naturalidade e o devido cuidado.

Como tal, planeou o acolhimento ser no jardim pois, segundo esta, é o espaço que todas as crianças conhecem e estão confortáveis com a interação entre crianças da creche e do jardim criando as condições para uma transição suave para as três crianças novas no grupo. Ao serem acolhidas num primeiro momento no espaço exterior, permite que as crianças se integrem no grupo através da brincadeira e vivência num ambiente de maior expansão, sem forçar a sua presença num espaço mais pequeno e limitado como a sala.