



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O papel do educador de infância no
Movimento Escola Moderna**

Sara Duarte Almeida Caetano

Orientação: Doutora Maria da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O papel do educador de infância no
Movimento Escola Moderna**

Sara Duarte Almeida Caetano

Orientação: Doutora Maria da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Prática de Ensino Supervisionada em Educação pré-escolar: O papel do educador de infância no Movimento Escola Moderna

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo por finalidade a obtenção do grau mestre em educação pré-escolar. Relata um trabalho desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância, ambos com grupos heterogéneos, inseridos no meio urbano.

Neste relatório procuro compreender de forma mais aprofundada o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e qual o papel do educador ao assumir este modelo.

Ao longo do ano avaliei a minha ação educativa, através da recolha e análise de dados, com vista à sua melhoria, utilizando a metodologia de investigação-ação recorrendo a mediadores de aprendizagem profissional, nomeadamente o caderno de formação (planificações e notas de campo) e os perfis de utilização do modelo para a creche e para o jardim de infância.

São aqui apresentados os construtos para aprender a ser educadora em creche e em jardim de infância. Os resultados refletem um caminho de aprendizagem e auto-regulação.

Palavras chave: Educação de Infância; Movimento Escola Moderna; Investigação-ação; papel do educador; gestão cooperada do currículo.

Supervised teaching in pre-school education: the role of childhood educator in modern school movement

Abstract

This internship report was developed within the subject of Supervised Teaching, with the purpose to obtain a master degree in early childhood education. It reports a work in day basics in nurseries and kindergartens, both with heterogeneous groups, inserted in the urban environment.

This report tried to understand more about the Curriculum Model of the Modern School Movement, and which is the role of the educator to take this style.

I tried to assess my practice, by collecting and analyzing data with a view to its improvement through research-action methodology, using professional learning facilitators, including the training book (lesson plans and field notes) and profiles to use the model for nurseries and kindergartens.

The constructs to learn to be a teacher in nurseries and kindergartens are presented here. The results reflect a way of learning and self-regulation.

Keywords: Childhood Education; Movimento da Escola Moderna; Research-action; the role of childhood educator; cooperative management of the curriculum.

Agradecimentos

Acredito que juntos chegamos mais longe e o presente relatório é a demonstração disso. Foi um trabalho conjunto em que não posso deixar de agradecer a quem me acompanhou e ajudou nesta grande etapa da minha vida.

À minha orientadora do relatório professora Doutora Maria Assunção Folque, pessoa por quem tenho absoluta admiração, pela exigência e incentivo a fazer melhor, por todas as palavras sábias que me orientaram e abriram horizontes e pela partilha de saberes.

À minha orientadora de estágio, professora Fátima Godinho pelos conselhos, pelas partilhas, pelas palavras de incentivo, pela ajuda em prol de um trabalho conjunto.

Às minhas colegas e amigas, Andreia e Joana que muito me apoiaram e incentivaram a continuar, pela amizade e companheirismo.

Às crianças e educadoras do Centro Infantil Irene Lisboa que me receberam de forma calorosa, que me fizeram sentir parte daquela equipa maravilhosa.

À minha família e companheiro de todas as horas, por toda a compreensão, amizade, carinho e amor demonstrado nas alturas mais difíceis.

A todos,

Muito obrigada!

Índice Geral

Resumo.....	ii
Abstract	iii
Agradecimentos.....	iv
Índice Geral	v
Índice de quadros	vi
Índice de imagens.....	vi
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	5
1.1 O papel do educador e a pedagogia	5
1.2 O modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna	9
1.2.1 Fundamentos teóricos e cívicos	9
1.2.2 Gestão cooperada do currículo.....	16
1.2.3 A organização do cenário educativo	21
1.2.4 O papel do educador	28
Capítulo 2 – Dimensão Investigativa da PES.....	30
2.1 Metodologia de Investigação-ação	31
2.1.1 Identificação do problema.....	32
2.1.2 Os instrumentos de recolha de dados e sua análise.....	32
2.2 Contextos de intervenção.....	35
2.2.1 A sala de creche 3	36
2.2.2 Apropriação do modelo do MEM em creche.....	46
Aprender a ser educadora na creche	46
2.2.3 A sala de jardim de infância 3.....	67
2.2.4 Apropriação do modelo do MEM em jardim de infância	77
Aprender a ser educadora em jardim de infância.....	77

Capítulo 3 - Considerações Finais.....	95
Referências Bibliográficas	100
Apêndices	102
Apêndice I - Recolha de Dados Creche.....	103
Apêndice II - Recolha de Dados Jardim de Infância	110
Apêndice III – Planificação diária de creche.....	118
Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	118
2014/2015.....	118
Planificação diária Cooperada.....	118
IV – Planificação semanal de creche que mostra uma rotina estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social.....	121

Índice de quadros

Quadro 1 - Organização do tempo no pré-escolar.....	24
Quadro 2 - Caraterização do grupo de creche	36
Quadro 3 - Organização do tempo em creche	42
Quadro 4 - Caraterização do grupo de jardim de infância	67
Quadro 5 - Organização do tempo em jardim de infância	74

Índice de imagens

Imagem 1 - Modelos pedagógicos (adaptado de Weikart, 2000).....	6
Imagem 2 - Sintaxe do modelo	14
Imagem 3 - Mapa de presenças	18
Imagem 4 - Mapa de atividades	19
Imagem 5 - Diário de conselho	19
Imagem 6 -Mapa de tarefas.....	20
Imagem 7 - Inventários	20
Imagem 8 - Garagem e construções	39
Imagem 9 - Área dos jogos de mesa	40

Imagem 10 - Área de dramatização.....	40
Imagem 11 - Área de apoio à pintura, cesto com livros e televisão com DVD.....	41
Imagem 12 - Brincadeiras em redor da mesa de água e areia.....	48
Imagem 13 - Brincadeiras em redor da mesa de água e areia.....	48
Imagem 14 - Jogo de luz.....	48
Imagem 15 - Viagem de autocarro.....	48
Imagem 16 - Crianças a escolherem o peixe.....	49
Imagem 17 - Figuras geométricas construídas pelo grupo.....	50
Imagem 18 - Crianças a construírem figuras geométricas com caixas de sapatos.....	50
Imagem 19 - Exploração do ateliê de artes plásticas.....	50
Imagem 20 - Momento de animação com instrumentos musicais.....	52
Imagem 21 - Andrea (mãe da L.) a contar a história da princesa Sofia.....	53
Imagem 22 - Andreia (mãe do J. M.) a contar a história do Cavalinho.....	53
Imagem 23 - Marco (pai do Z. P.) a tocar flauta.....	53
Imagem 24 - Carla (mãe do S.) a contar a história do urso Bruno.....	54
Imagem 25 - Visita da Mercedes.....	55
Imagem 26 - Propostas das crianças registadas no diário.....	56
Imagem 27 - L. a mostrar a sua fotografia na praia à C.....	56
Imagem 28 - Ida ao Jardim, levando a cabo o interesse mostrado pelas crianças.....	57
Imagem 29 - Desfile de Carnaval.....	59
Imagem 30 - Ida ao IROMA.....	59
Imagem 32 - Área das construções.....	70
Imagem 33 -Ateliê das artes plásticas.....	71
Imagem 34 - Biblioteca e centro de recursos.....	72
Imagem 35 - Oficina de escrita.....	72
Imagem 36 - Laboratório das ciências e matemática.....	73
Imagem 37 - S. a comunicar o seu trabalho.....	83
Imagem 38 - F. a realizar o seu projeto.....	87
Imagem 39 - Professor Luís a mostrar-nos e a explicar-nos o que são fósseis.....	89
Imagem 40 - Visita ao professor Galopim.....	90
Imagem 41 - Visita ao professor Galopim.....	90
Imagens 42 a 48 - Visitas de pais.....	92

Introdução

O presente relatório trata o projeto de investigação-intervenção realizado sobre a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche e de jardim de infância, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar que faz parte da componente de Iniciação à Prática Profissional da formação que habilita para a docência adquirida mediante o grau de mestre de acordo com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

A minha intervenção, com especial enfoque no papel do educador no Movimento da Escola Moderna (MEM), enquadra-se nos objetivos da PES, enunciados no programa da unidade curricular:

- 1) Caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida nos Jardim de Infância e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; 2) Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 3e os 6 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; 3) Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na educação Pré-escolar com as crianças, famílias e comunidade; 4) Desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação; 5) Desenvolver competências relacionais com as crianças, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa; 6) Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão praxiológica da profissão; 7) Projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos; 8) Desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; 9) Desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos.

Os objetivos a alcançar na PES decorrem também do Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto) considerando as quatro grandes dimensões profissionais: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida e com o Perfil Específico do Educador de Infância (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto)

O tema do meu relatório é *O papel do Educador de infância no Movimento de Escola Moderna*. O papel do educador no processo de ensino/ aprendizagem é fundamental para promover aprendizagens de qualidade às crianças. O papel do educador determina o tipo de pedagogia e naturalmente de processos de aprendizagem que são proporcionados às crianças.

O MEM baseia-se na cooperação educativa, na entreaajuda e na colaboração, privilegia o diálogo e a negociação. Assenta num projeto democrático de autoformação cooperado dos docentes, em que as práticas são permanentemente refletidas e questionadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta.

As minhas motivações pessoais para esta problemática vêm de uma experiência anterior, onde algumas colegas trabalharam diretamente com este modelo e, através das partilhas que fazíamos, fiquei equivocada, pensando que se tratava de um modelo centrado na criança, como tal quis perceber como era realmente trabalhar com este modelo, compreendê-lo melhor. É sim um modelo centrado na negociação, inserido no Modelo da comunidade de aprendizes.

O presente relatório encontra-se dividido por capítulos. O primeiro capítulo irá conter o enquadramento teórico que sustenta a minha intervenção. Começo por considerar o papel do educador e da pedagogia na definição das experiências de aprendizagem das crianças e explicito de seguida o que é um modelo pedagógico com base em Evans, (1982). Apresento depois diversos modos de tipificar os modelos pedagógicos, utilizando como referência Rogoff (2000), Bruner (1996), bem como Weikart (2000). Na apresentação dos diversos tipos de modelos pedagógicos realço a importância do papel do educador nos diferentes modelos pedagógicos e irei situando o MEM face a cada um. Numa segunda secção do capítulo 1 apresento de forma mais aprofundada o modelo do MEM. Começo por apresentar os seus fundamentos, nomeadamente a sua origem, as três finalidades para as quais orienta a sua ação, os sete princípios pedagógicos, assim como o sistema de organização cooperada, ou seja, os três subsistemas integrados comuns ao modelo educativo e modelo formativo de desenvolvimento

de professores do Movimento da Escola Moderna (Folque, 2014). Farei referência às três condições essenciais na Educação Pré-Escolar (Folque, 2014), e à sintaxe geral do modelo, bem como a conceção do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a perspetiva socioconstitutivista (Folque, 2014; Niza, 2013). Numa segunda parte irei congrega o leitor para a gestão cooperada do currículo, onde irei explicitar como se concretizam os momentos de planeamento e avaliação que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, enunciando os instrumentos de pilotagem, que apoiam e regulam a vida do grupo (Folque, 2014).

Seguidamente apresento de que forma se organiza o cenário educativo no MEM, quais as áreas e os materiais que devem estar presentes em jardim de infância (Folque, 2014) e em creche (Folque e Bettencourt (no prelo)) e como está organizado o tempo no modelo do MEM (Folque, 2014). Para fazer esta abordagem em creche, irei basear-me em Folque e Bettencourt (no prelo), Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) e na entrevista feita à professora Doutora Maria Assunção Folque.

Por fim irei congrega o leitor para o papel professor neste modelo, tendo sempre por base ideias teoricamente sustentadas, contando com bibliografia de referência.

No capítulo 2 irei dar conta do processo investigativo que suportou a minha intervenção tendo em conta a problemática escolhida e os objetivos do meu relatório. Irei fazer uma abordagem de investigação-ação de acordo com Máximo-Esteves, (2008) e de como utilizei esta metodologia. De seguida farei uma apresentação dos instrumentos que utilizei na recolha de dados, realçando como é que utilizei estes instrumentos no processo da minha regulação/ apropriação do modelo. Irei explicar a estrutura dos instrumentos e como os analisei. Numa segunda parte deste capítulo, irei apresentar os dois contextos de intervenção, a sala de creche 3 e a sala de jardim de infância 3, para melhor situar o leitor e a minha intervenção.

De seguida irei mostrar como progredi neste *aprender a ser educadora*, através da análise de dados recolhidos, em ambas as salas onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para preencher os perfis de implementação do Modelo fiz três recolhas, acompanhadas de uma análise detalhada acompanhada de excertos do meu caderno de formação, de forma a explicitar e recolher informações sobre aquele que foi o meu papel, como me apropriei deste modelo, como cresci ao longo das várias recolhas.

No terceiro e último capítulo irei apresentar as minhas considerações finais, apresentando as minhas reflexões sobre este percurso, aquilo que cresci, apresentando o que mudou em mim, o

que de mais gratificante aconteceu e onde evolui no entender do papel do educador. Para esta auto-avaliação irei também utilizar o guião de avaliação da PES uma vez que este é concebido a partir dos perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância (DL 240/2001 & DL 241/2001).

Por fim irei apresentar a bibliografia em que me irei basear para a elaboração do relatório. A minha escolha baseou-se em autores de referência, que sustentaram também as UC's do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ainda sugestões por parte da minha orientadora do relatório da PES, professora Doutora Maria Assunção Folque.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1 O papel do educador e a pedagogia

Irei referir o que é um modelo pedagógico e referir diversos modos de tipificar os modelos pedagógicos. Na apresentação dos diversos tipos de modelos pedagógicos irei situando o MEM face a cada um, bem como a importância do papel do educador nos diferentes modelos pedagógicos.

A pedagogia organiza-se “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.26). A pedagogia pode refletir-se na escolha de um modelo pedagógico, sendo esta escolha de máxima importância pois os modelos tratam-se de teorias que visam apoiar a prática pedagógica do docente. Para Evans (1982,p.107) um modelo pedagógico trata-se de uma “representação ideal de componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas. Consiste numa descrição coerente e consistente das premissas teóricas, políticas administrativas, procedimentos institucionais, considerados relevantes para alcançar objetivos educacionais selecionados”.

Diferentes concepções (intuitivas ou teóricas) sobre a mente das crianças, sobre a natureza do conhecimento e como ele se constrói, podem determinar as práticas educativas que têm lugar na sala de aula. Diferentes autores definem diferentes modelos na pedagogia, sendo que o foco principal deste capítulo passa por conhecer as suas características e fundamentalmente o papel do adulto, da criança e da interação entre ambos em cada modelo apresentado.

Segundo Bruner (2000) existem quatro modelos dominantes: 1) as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer” – A criança pode aprender a fazer, vendo a demonstração. Para aprender por imitação, a criança, tem de reconhecer os objetivos perseguidos pelo adulto e os meios usados para atingir esses objetivos; 2) as crianças aprendem a partir de uma exposição didática. A aquisição do conhecimento proposicional – os alunos são confrontados com factos, princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e aplicar; 3) as crianças enquanto pensadoras: desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo – o professor preocupa-se em perceber o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita. Assume-se a criança como pensadora e que pode assumir responsabilidade na sua própria aprendizagem. Assim, de acordo com o autor, podemos falar em metacognição; 4) as crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento “objetivo”. Consideram-se os

últimos dois os mais apropriados para responder aos desafios do mundo atual, pois as crianças são assumidas como pensadoras, as crianças tomam consciência daquilo que sabem e precisam saber.

Weikart (2000) apresenta quatro modelos de aprendizagem segundo os níveis de iniciativa do professor e das crianças, como se pode constatar no seguinte esquema:

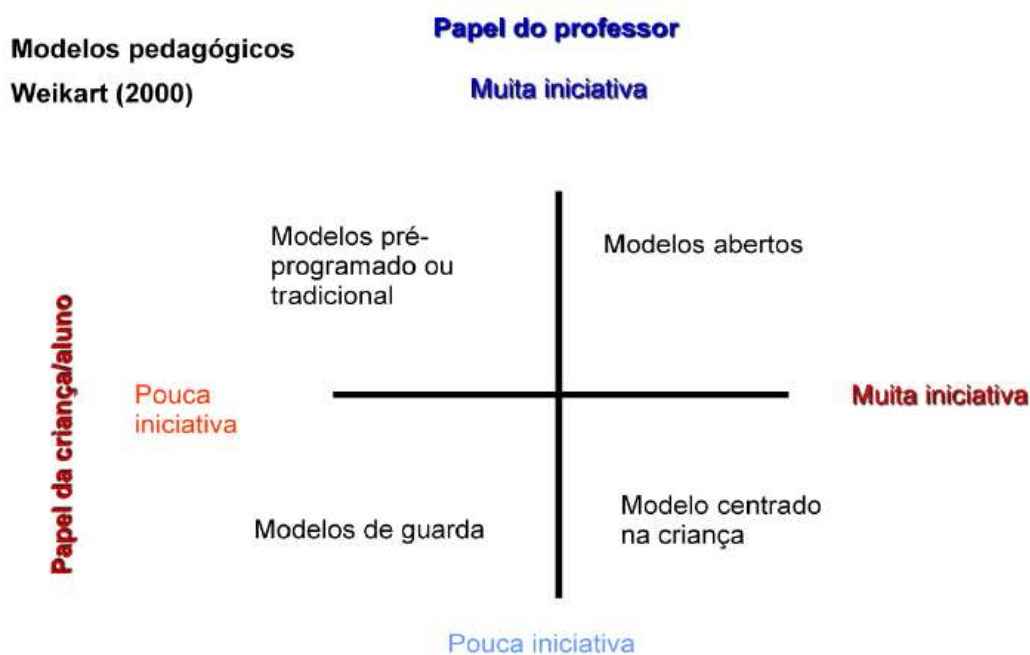


Imagem 1 - Modelos pedagógicos (adaptado de Weikart, 2000)

Analisando o esquema é possível observar que em modelos de guarda existe pouca iniciativa tanto da parte da criança como do professor; No que respeita a modelos pré-programados ou tradicionais, em que o aluno se limita a seguir as propostas do professor, existe pouca iniciativa da parte do aluno e muita iniciativa da parte do professor; o modelo centrado na criança representa o contrário onde existe pouca iniciativa do professor e muita iniciativa por parte do aluno; já os modelos abertos representam muita iniciativa para ambos.

O modelo do MEM é socioconstrutivista, o que implica que todos os agentes sejam relevantes para o processo educativo e desse modo exista uma constante negociação. Trata-se então de um modelo aberto.

Rogoff, Matusov e White (1996), classificam os modelos em três tipos: o modelo operado por adultos, o modelo operado por crianças e o modelo de comunidade de aprendizes.

O modelo centrado no professor e o modelo centrado na criança são vistos como extremos opostos de uma balança, em que oscilam entre a liberdade e o controle, o modelo de instrução da comunidade de aprendizes substitui o pêndulo, defendendo que a aprendizagem é processo de transformação da participação, no qual tanto os adultos como as crianças contribuem com apoio e com orientação em esforços partilhados (Rogoff, Matusov e White, 1996). Um modelo centrado no adulto é conduzido e controlado por este, a criança tem apenas o papel de recetor. Um modelo centrado na criança passa a ter a criança como detentor do processo de aprendizagem e o adulto é visto como um obstáculo. O modelo de instrução da comunidade de aprendizes vem contrabalançar as ideias anteriores, na medida em que todos os intervenientes são ativos e contribuem para o processo de aprendizagem.

Os modelos operados pelo adulto e operados pelas crianças são vistos como um pêndulo unilateral, na medida em que apenas um dos “lados” (adulto ou criança) se encontra ativo nas aprendizagens. Tratam-se como lados opostos e não como um processo mutuamente envolvidos.

No modelo operado pelo adulto, “a aprendizagem é vista como um produto de ensino ou de oferecimento de informações por adultos” (Rogoff, Matusov e White, 1996, p. 324)

Os adultos são vistos como responsáveis por encher as crianças com conhecimento, como se as crianças fossem receptáculos e o conhecimento fosse um produto. As crianças são tratadas como receptores de um corpo de conhecimento, mas não como participantes ativas na aprendizagem. As crianças têm um papel muito pequeno, exceto no sentido de serem recetivas, armazenando o conhecimento que os adultos distribuem (Rogoff, Matusov e White, 1996, p. 325).

O papel do adulto é o de “preparar o conhecimento para a transmissão e motivar as crianças para que se tornem receptivas”; “não utiliza o engajamento mútuo para ajudar a orientar a instrução, mas ao invés disso deve planejar o volume, a segmentação e o momento de instrução (...)”; usa “truques pedagógicos para motivar os estudantes a se disporem a aceitar a informação e usa dispositivos padronizados de mediação para determinar a quantidade de conhecimento

que os alunos possuem e a sua capacidade de aprender, comparando-os uns com os outros” (p.325).

Quanto ao papel das crianças “não há necessidade de que compreendam as finalidades do conhecimento ou que se interessem pelo material em si mesmo, já que o papel das crianças é simplesmente receber as informações”; “(...) o tipo de atividade que envolve não é de liderança na atividade cognitiva ou na transmissão de informações”, ou seja, as crianças não lideram, tendo um papel mais passivo; “não colaboram com o professor na investigação intelectual ou no processo de administração da aprendizagem. Seu papel pode ser o de “cooperação” com a agenda do professor, mas não inclui (...) um entendimento dessa agenda”; o seu papel é o de satisfazer o professor executando ações por ele designadas (Rogoff, Matusov e White, 1996, p. 327).

Este modelo identifica-se com o modelo tradicional, em que o professor é visto como um transmissor daquilo que anteriormente lhe foi transmitido e utiliza geralmente materiais padronizados, enquanto a criança é vista como uma folha em branco.

Num modelo centrado na criança, a descoberta da realidade é feita por conta própria ou através da interação com os colegas. A criança torna-se ativa na aprendizagem e o adulto é visto como um obstáculo ou influência negativa, sendo apenas uma fonte de materiais.

Espera-se que o “curso” natural da aprendizagem corresponda às “habilidades e aos parâmetros que a comunidade valoriza para as crianças” (Rogoff, Matusov e White, 1996, p. 328).

O modelo de instrução da comunidade de aprendizes elimina a ideia de que os alunos e os professores se encontram em lados diferentes, colocando-os como mutuamente envolvidos. “A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.32).

(Rogoff, Matusov e White, 1996, p.329) afirmam que, numa

comunidade de aprendizes, todos os participantes são ativos; ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. As crianças assumem um papel ativo na administração de sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também estão contribuindo para a direção da atividade, enquanto oferecem orientação às crianças (as crianças ocasionalmente fazem o mesmo com os adultos).

Deste modo a organização envolve relações de grupo dinâmicas e complementares entre todos os membros da comunidade, que aprendem a assumir responsabilidades em conjunto. Ao invés do educador ser visto como “responsáveis por encher as crianças com conhecimento, como se as crianças fossem receptáculos e o conhecimento fosse um produto”, a organização cria uma comunidade que trabalha mutuamente. As dinâmicas e partilhas são sustentadas no diálogo, tal como podemos observar no Movimento da Escola Moderna.

O papel do educador passa por apoiar a “aprendizagem e o desenvolvimento das crianças através da atenção ao que esses estão preparados para fazer e aquilo por que se interessam enquanto se engajam em atividades compartilhadas nas quais todos contribuem.” (Rogoff, Matusov e White, 1996, p.329)

Como se pode constatar, o Movimento da Escola Moderna se enquadra neste último modelo – modelo de comunidade de aprendizes – uma vez que privilegia o diálogo, baseia-se na cooperação educativa, na entreajuda, negociação e na colaboração.

1.2 O modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna

O movimento da Escola Moderna trata-se de um projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, com vista ao desenvolvimento sócio moral e democrático dos alunos, que se reflete num modelo de cooperação educativa nas escolas.

1.2.1 Fundamentos teóricos e cívicos

A criação deste modelo acontece com a junção de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar, na escola do Rossio em Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet; a organização, por Rui Grácio dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de professores (Niza, 2013). Em 1966 surge então o Movimento da Escola Moderna por fusão destas práticas, por parte de professores impedidos de lecionar no ensino público, começaram a desenvolver práticas inspiradas em Freinet, desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva (Folque, 2014).

Esta fusão acaba por se refletir numa análise e reflexão sobre as suas práticas de ensino, uma vez que “(...) um professor isolado não pode desenvolver um percurso profissional e

pedagógico, tem de contar com os outros para multiplicar as suas energias, para aprender mais, para chegar onde sozinho jamais poderá chegar” (Niza, 2012, p. 164). Prática que, até hoje, o modelo defende como autoformação cooperada dos docentes, onde as práticas são permanentemente refletidas e questionadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta. “O trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (Niza, 2013, p.142).

As aprendizagens proporcionam instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.

Segundo Niza (2013) deste modelo decorrem **três grandes finalidades formativas**:

- A iniciação às práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

Estas finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social dos professores e alunos. Segundo Folque (2014) a primeira finalidade “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade(...)” (p.51), quer isto dizer que as decisões sobre as atividades, os problemas, os tempos, as responsabilidades são negociadas. No que respeita à segunda finalidade, Gonzaléz (2012) citado por Folque (2014, p.51) refere que

sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que os professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instruir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição (...)

A terceira e última finalidade implica que “os alunos, com a colaboração do educador, reconstituam, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda” (Niza, 2013, p.145) a aprendizagem vê-se assim como um processo sociocultural e participativo.

Destas finalidades, decorrem sete **princípios de estruturação da ação educativa** (Niza, 2013, pp.145-148):

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação. – Trata-se de uma estratégia isomórfica de formação democrática orientadora do desenvolvimento educativo. É necessário adaptar e adequar os materiais, as formas de organização, o processo para atingir os fins, os meios não podem comprometer os fins, quer isto dizer que tudo deve estar adequado aos objetivos instituídos. O adulto tem que ser para a criança como quer que a criança seja para ele.
2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo. – Verificar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos. Tudo é feito com base na negociação.
3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. – O conselho, com apoio do educador, é a instituição formal de regulação social da vida do grupo.
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos. – Devem afastar-se as formas de simulação e o uso de truques didáticos. Tem que existir uma relação entre as experiências da criança e a escola. É fundamental trazer para a escola aquilo que se faz na sociedade.
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação. – A valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes e produções, multiplicando o seu alcance através da difusão, da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa. O conhecimento não é propriedade privada.
6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos. – Através da partilha dos saberes e da interação com a comunidade. Aquilo se faz têm em vista ser útil para a própria pessoa e para outras pessoas mais.
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. – Pedem aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projetos. Cria-se um sistema

regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença.

Através das três finalidades e dos sete princípios pedagógicos apresentados, caminha-se desde o planejamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. Este caminho é feito por negociação, onde a escola é vista como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida de cada um. É através de um sistema de organização cooperada que as decisões e responsabilidades se partilham em negociação e que a democracia se processa explicitamente. Reconstroem-se as ideias das crianças, parte-se do que estas já sabem e assim se produz cultura em parceria.

É com a colaboração do adulto, que as crianças reconstituem os instrumentos sociais que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através das experiências vividas.

O Modelo assenta ainda em três subsistemas integrados de orientação de trabalho de aprendizagem, são eles: estruturas de cooperação, circuitos de comunicação e participação democrática direta.

Estruturas de cooperação são a melhor estrutura social para aquisição de aprendizagens. Contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe a partilha com vista a crescimento coletivo. O sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo (MEM, 2015). A organização cooperativa tem efeitos a três níveis: cognitivo, formativo e sociopolítico (Folque, 2014).

Circuitos de comunicação estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação interativa de conhecimento, com vista a produzir novos conhecimentos (Folque, 2014).

Participação democrática direta pressupõe a gestão cooperada do currículo. “A democracia é a estrutura de organização que se afirma no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo o outro como semelhante. Esta procura de diálogo é o instrumento fundamental de construção de projetos comuns e diferenciados” (MEM, 2015).

Pressupostos do processo educativo

Com base nas mesmas finalidades e princípios, Folque (2014) destaca ainda **três condições essenciais na educação de infância:**

- *Grupos de crianças de diferentes idades* – com o intuito de enriquecer social e cognitivamente a criança. Permite que haja um grupo onde se verifica a heterogeneidade geracional e cultural. “Baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.” (Folque, 1999)
- Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre (inspirado em Freinet) – A construção do saber faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.
- Proporcionar às crianças tempo lúdico para brincar, explorar e descobrir – sendo assim encorajadas a interrogar. Assim a criança envolver-se-á na compreensão do mundo que a rodeia.

Sintaxe do modelo

Resultante dos três subsistemas integrados de orientação de trabalho de aprendizagem, o trabalho é organizado em cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, interrelacionados e interdependentes uns dos outros, que dão origem à sintaxe do modelo. Através da imagem podemos observar a função de cada um no modelo.

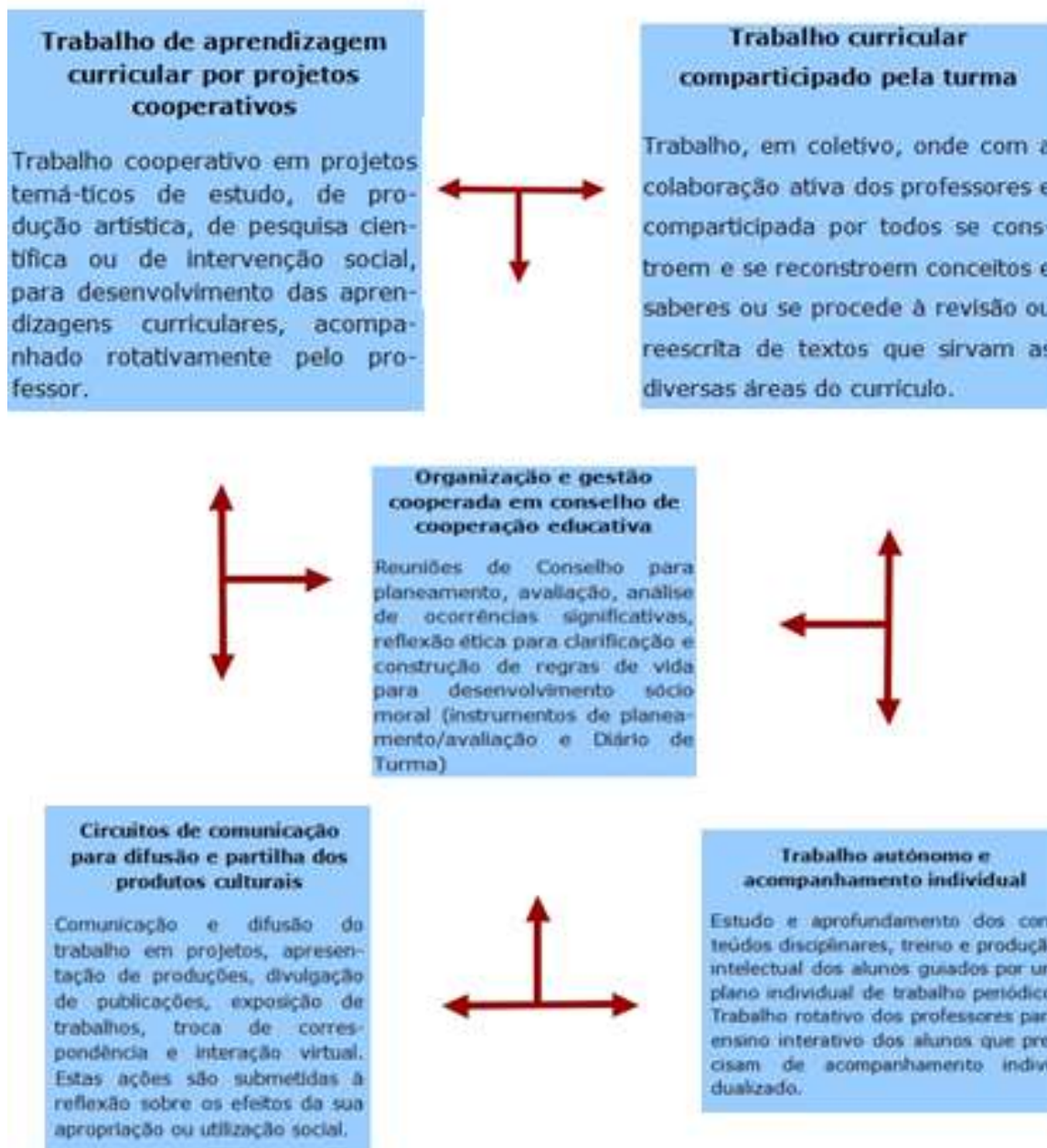


Imagem 2 - Sintaxe do modelo

Retirado em 30.06.2015, de: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

O trabalho por projetos leva a que as crianças se agrupem em pequenos grupos de investigação, produção ou de intervenção com o intuito de solucionarem questões/problemas de diferentes naturezas.

O trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos, implica a distribuição de tarefas e aquilo que é feito por um determinado elemento do projeto será relevante para todo o grupo.

Trabalho Curricular Comparticipado pela Turma

O trabalho comparticipado pela turma implica que as crianças trabalhem em grupo, discutindo ideias, comentando e partilhando ideias, permitindo que o contributo uns dos outros sirva para que todos evoluam.

Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação educativa

Para a organização e regulação da vida social do grupo é necessário planificar, avaliar, comentar variados assuntos relevantes para a vida social do grupo e refletir sobre a sua implicação para o desenvolvimento social e moral do grupo. Este trabalho é feito, na sua maioria, nas Reuniões de Conselho.

Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais

Os circuitos de comunicação foram apresentados em torno da apresentação dos sistemas de organização cooperada (ver página 12).

Trabalho Autónomo e Acompanhamento Individual

Este ponto remete-nos para a diferenciação pedagógica. A construção do saber das crianças faz-se dos seus interesses, saberes, experiências e ideias pessoais, para tal é indispensável que haja um levantamento desses dados relativos a cada criança.

Conceção do processo de aprendizagem

A aprendizagem é estruturada pela partilha e interação entre pares e adultos, mas também pelos artefactos utilizados na comunidade escolar (Folque, 2014). As Práticas são permanentemente refletidas e questionadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta. A escola é uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da

sociedade. As aprendizagens proporcionam instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente. Tal como podemos verificar em dois dos modelos que Bruner (2000) nos apresenta: *A criança enquanto pensadora* e *A criança enquanto detentora do conhecimento*. E também no panorama dos modelos pedagógicos e da sua tipificação, o modelo do MEM assume-se como pedagogia que se efetiva numa Comunidade de Aprendizizes, apresentado por Rogoff, Matusov e White, (1996), afastando-se quer das pedagogias centradas no professor, quer ainda das pedagogias centradas na criança como se pode mais distraidamente julgar.

A aprendizagem está condicionada pelos contextos (espaço, materiais, tempo e atividades), assim como dos instrumentos intelectuais que as escolas proporcionam (Folque, 2014).

Através do processo de interajuda e de cooperação, todos aprendem e ensinam.

Orientação do processo de Ensino-aprendizagem

Segundo Niza (2013), destacam-se três movimentos estratégicos que dão sentido ao processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: processo de produção para a compreensão, que se trata da tomada de consciência do percurso decorrido; da intervenção para a comunicação, que se trata de dar sentido às aprendizagens (necessidade de comunicar o processo e os resultados dos projetos para estruturar o conhecimento); da experiência pessoal para a didática “à posteriori”, que tem que ver com a necessidade que primeiro exista a experiência e só depois o educador pode intervir.

Implica isto, que, a criança para obter um resulta necessita estar envolvida e consciente do processo que está a percorrer, pois só assim lhe faz sentido. Necessita também de comunicar as suas aprendizagens, pois assim também está a aprender, não faz sentido se aquilo que a criança faz tiver como finalidade uma gaveta. Por fim, é necessário que exista tempo para regulação e aperfeiçoamento com a ajuda dos pares e adultos.

1.2.2 Gestão cooperada do currículo

Como referimos anteriormente, a gestão cooperada do currículo é a melhor estrutura social para aquisição de aprendizagens. Contraria a tradição individualista e competitiva da escola.

Os momentos de planeamento e avaliação, que fazem parte do processo de Ensino-aprendizagem, concretizam-se nas Reuniões de Conselho, que são um ritual institucionalizado fundamental para a tomada de decisões e na organização e regulação da vida social do grupo.

“Esta negociação é extremamente importante pois permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2014, p.54).

A participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças. Só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses, formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o seu dia-a-dia (Folque e Bettencourt (no prelo)).

A criança envolve-se na gestão curricular pela escuta do educador, escuta que são olhos, ouvidos e sensibilidade, eu escuto uma criança na medida em que eu estou disponível para perceber o que é que ela quer, para a perceber, em que é que ela está interessada.

É fundamental que tenham oportunidade de escolha livre, portanto, muito do tempo tem de ser tempo de escolha livre. Mesmo as atividades que são propostas tem de haver sempre essa abertura para eles poderem participar ou não participar e estar envolvidos nas áreas da sala a fazer outras coisas e aí evitar o grande grupo.

Instrumentos de pilotagem

Os instrumentos de pilotagem, que o MEM propõe, documentam a vida do grupo e tornam-se essenciais para a gestão cooperada do currículo.

Mapa de presenças – Tabela de dupla entrada onde constam os dias do mês na linha superior e os nomes das crianças e agora também das adultas na coluna mais à esquerda.

“É um instrumento de registo e de avaliação da assiduidade. Possibilita desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e interajuda, permite desenvolver a consciencialização temporal a partir das vivências e dos próprios ritmos, desenvolver o pensamento lógico matemático, linguístico e social” (Projeto pedagógico de sala, p.34).



Imagem 3 - Mapa de presenças

Mapa de atividades - As crianças planeiam e registam neste mapa as atividades que pretendem realizar. É uma tabela de dupla entrada, onde os nomes das crianças se encontram na coluna mais à esquerda e as áreas de atividades na linha superior. Cada criança marca uma cruz na atividade que pretende realizar e aquando esta terminar circunda essa cruz.

“Este plano de atividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a ação. Ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar atividades, a realizar planos e auto-regular o seu trabalho. Este mapa é também utilizado para avaliar o trabalho do grupo” (Folque, 2014, p.55).



Imagem 4 - Mapa de atividades

Diário do Grupo – Aqui são registado incidentes, desejos, conflitos ou acontecimentos que qualquer membro do grupo pretenda assinalar. Contem quatro colunas, nomeadamente *Não gostamos*; *Gostamos*, *Fizemos* e *Queremos fazer*.

“As crianças podem desenhar ou pedir a um adulto ou a uma criança mais velha para escrever e posteriormente ilustrar. No fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do *Diário* são analisados e discutidos por todo o grupo”

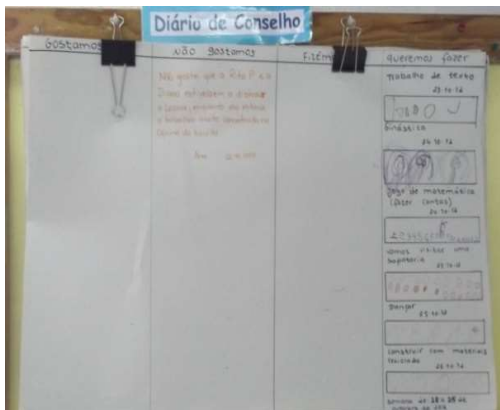


Imagem 5 - Diário de conselho

Mapa de tarefas – Este modelo dá um grande sentido de responsabilidade às crianças desde cedo. Requer que cada criança se responsabilize por determinada tarefa e com isso saiba quando e como a desempenhar. Tarefas essas que passam por: Verificar e ajudar na marcação dos mapas; varrer a sala; limpar as mesas; arrumar as cadeiras; verificar a limpeza dos wc's; arrumar

o laboratório; arrumar o ateliê; arrumar a oficina da escrita; arrumar a biblioteca; arrumar a dramatização, arrumar os jogos e arrumar a garagem.

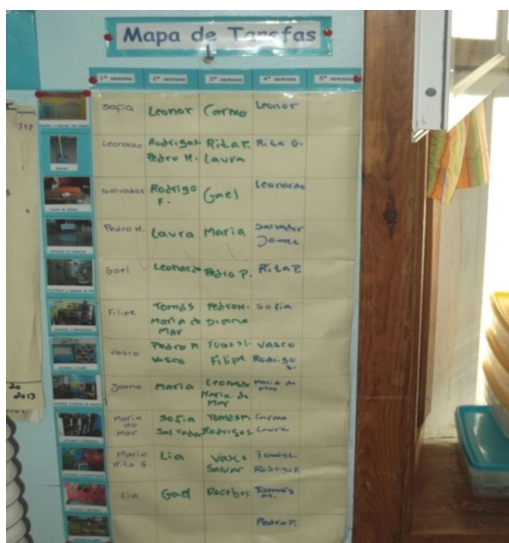


Imagem 6 -Mapa de tarefas

Inventários – Nas diferentes áreas da sala podemos encontrar uma listagem escrita das atividades recorrentes daquela área, tal produção escrita é acompanhada por imagens para ajudar as crianças a recordas as diferentes possibilidades de atividades daquela área.



Imagem 7 - Inventários

Os instrumentos de pilotagem na creche não são os mesmos do JI. Assim, em creche o Diário só tem sentido as colunas do queremos e do fizemos, porque o gostámos e não gostámos reporta-se a um modo de resolver conflitos que adia para sexta feira a resolução e discussão dos problemas que implica uma discussão mais elaborada e mediada pelo grupo, o que não é relevante para estas idades. Numa sala de creche deve estar presente o Mapa de tarefas, com tarefas simples. O Mapa de presenças também é muito importante, ajuda a perceber quem está cá, quem não está e lembrar que somos um grupo.

Folque considera importante ter uma representação dos tempos que fazem parte da rotina, portanto para eles saberem se orientar, com fotografias, “agora vamos fazer isto”, “depois vamos fazer aquilo”, portanto que eles ainda estão organizar-se no tempo através de saber “a mãe vem depois do lanche”, “depois vamos dormir”, e isso feito semanalmente com a rotina diária ou coisas que só acontecem uma vez por semana.

Deve existir ainda o Mapa de aniversários, pois lembrar-nos quem faz anos. Não só as crianças, mas também com os adultos fazem parte daquele grupo.

1.2.3 A organização do cenário educativo

O ambiente geral da sala deve refletir estímulo, agrado, sendo que as paredes deverão ser expositores das produções das crianças. Numa das paredes poderão encontrar-se os instrumentos de apoio à regulação da vida social do grupo.

“Cada uma das áreas deve reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2013, p.15).

A organização do espaço da sala de jardim de infância

O espaço nos jardins de infância organizam-se em áreas, sendo elas: “Laboratório de Ciências e Matemática”; “Atelier de Artes Plásticas”; “Oficina de Escrita e Reprodução”; “Área da Biblioteca e da Documentação”; “Área da Dramatização e do Faz de conta”; “Área de Construções e Carpintaria”; “Área da Cultura Alimentar” (Folque, 2014). Para além destas áreas de trabalho existe ainda a Área polivalente composta por mesas e cadeiras, onde é realizado o trabalho em grupo, nomeadamente as Reuniões de Conselho, Acolhimento).

Rejeitam-se os brinquedos “pedagógicos”, dando-se prioridade aos materiais autênticos para que as aprendizagens sejam mais ricas e que se concretizem trabalhos de maior qualidade (Folque, 2014). Estes devem estar ao alcance das crianças de modo a incutir a autonomia no grupo.

A organização do espaço da sala de creche

À semelhança do que acontece em jardim de infância, também em creche é importante criar um ambiente que seja promotor das aprendizagens das crianças e das atividades culturais autênticas. E nesse aspeto a sala tem de ter materiais que ofereçam uma diversidade de experiências que não sejam infantilizantes, portanto, considera-se que os bebés devem ter acesso a um espaço onde haja um sofá para os adultos, porque não é um espaço só de crianças, como eles têm em casa também. Deverão ter materiais que evoquem nos bebés culturas diversas, que não sejam materiais chamados os brinquedos didáticos. É importante haver uma zona onde eles possam explorar o seu corpo.

Tal como em jardim de infância, deve estar presente uma área destinada à biblioteca, onde existam materiais áudio para ouvir musicais variadas, diversas e aí as diversas culturas com certeza. A marca também das coisas da casa, portanto materiais que eles também têm em casa e que vejam em casa e isso é uma coisa que deve orientar a organização. Imagens que sejam da vida e não sejam imagens infantilizantes.

As creches muitas vezes têm coisas de plásticos, ao invés disso é importante conter materiais de madeira, de metal, elementos da natureza, que sejam objetos do quotidiano para que eles se possam envolver em atividades do quotidiano que fazem parte da vida e das pessoas. Isso também é verdade para o jardim de infância. É fundamental dar-lhes oportunidade de explorar, folhas, pedras, areia, água, enfim coisas que possam dar-lhes oportunidade de se desenvolverem em diversas atividades. É importante colocar à disposição das crianças coisas para adultos, que também por outro lado seja um espelho de diversas culturas, porque nós entendemos e aí na perspetiva não é centrado na criança, claro que tem que ter as culturas das crianças e com isso fotografias da casa, esse aspeto é muito importante porque é o que vai permitir que os bebés falem sobre coisas ainda que numa linguagem pouco perceptível, mas que reconheçam (Entrevista a Folque, 2015).

O espaço físico da nossa sala não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo. Encontram-se, contudo, definidas algumas áreas para que as crianças se sintam mais confortáveis e seguras nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Esta definição apoia, também,

as crianças a tornarem-se autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais (Pimenta, 2012, citada por Folque, Bettencourt e Oliveira, 2012). Protagoniza-se então: “Área da Dramatização”; “Área de Construção”; “Área de descanso/calmo”; “Biblioteca”; “Área de Movimento”; “Ateliê de atividades plásticas”; “Área de experiências”.

A organização do tempo em jardim da infância

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (Silva, 1997, p.40).

Determinado pela Lei Quadro da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997, cit por Folque, 2014, p.57), o tempo compreende um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana. A manhã centra-se fundamentalmente no trabalho eleito pelas crianças pelas áreas de atividade, “com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p.153). A tarde é dedicada às atividades culturais.

O tempo no jardim de infância desenrola-se em nove momentos: “Acolhimento”; “Planificação em conselho”; “Atividades e projetos”; “Pausa”; “Comunicações (de aprendizagens feitas)”; “Almoço”; “Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)”; “Atividade cultural coletiva”; “Balanço em conselho”.

O quadro seguinte representa a organização do tempo no pré-escolar (Folque, 2014):

2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Acolhimento e planeamento em Conselho	Acolhimento e planeamento em Conselho	Acolhimento e planeamento em Conselho	Acolhimento e planeamento em Conselho	Acolhimento e planeamento em Conselho
Atividades e projetos	Atividades e projetos	Passeio ou visita de	Atividades e projetos	Atividades e projetos
Pausa	Pausa	Estudo	Pausa	Pausa
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
ALMOÇO				
Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo	Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo	Atividades com os pais e outros membros da comunidade	Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo	Arrumação e organização das produções Conselho de 6.ª Feira
Balanço em Conselho	Balanço em Conselho		Balanço em Conselho	

Quadro 1 - Organização do tempo no pré-escolar

Acolhimento em conselho

No acolhimento de grande grupo, na área polivalente, inicia-se um diálogo para transmitirmos uns aos outros as coisas que trazemos de casa, experiências que queiramos partilhar uns com os outros, de modo a criar uma comunidade em que se possam estabelecer relações e em que os indivíduos são valorizados. Os adultos fazem perguntas para extrair mais informações, confirmar/clarificar o significado), reformular, sempre que necessário, a linguagem das crianças, dando oportunidades para apoiar o desenvolvimento da narrativa (Folque, 2014).

Sempre que as crianças demonstram interesse em registar as suas ideias/ experiências, os adultos fazem-no à sua frente para que percecionem que o que dizemos/pensamos pode ser

escrito; para que entendam a direcionalidade da escrita, levá-los a perceber que o pensamento é mais rápido que a linguagem, que a linguagem é mais rápida do que a escrita.

A questão do acolhimento em creche é muito importante porque é um momento de encontro. E esta dimensão social é muito importante no MEM, de encontro do grupo, do vir, nós vimos dos nossos mundos diferentes e trazemos os nossos mundos diferentes para aqui por isso é importante as conversas como o que é que aconteceu lá em casa, não ser só à segunda feira que se contam as novidades. Estas questões são muito sensíveis e é preciso estar atento e a comunicação com a família é muito importante, portanto o tempo de acolhimento é muito importante, é o tempo de troca, de comunicações. Na creche e especialmente com os mais pequeninos, contar as coisas faz-se juntamente com os pais ou com eles e só com dois a assistir ali num pequeno grupo. Não tem sentido ser em grande grupo. Portanto tem que ser muito mais flexível, ao contrário de jardim de infância.

Planeamento em Conselho

Todos juntos vamos planear o dia. Relê-se o “queremos fazer” que se encontra no diário de modo a relembrar as atividades propostas que lá se encontram. De seguida inicia-se o preenchimento do *Plano do dia*, preenchendo as colunas *vamos fazer*, *quem faz* e *avaliação* (preenchida apenas no período da tarde, na reunião de conselho). Será também decidido quem irá ilustrar, no caso de existir desacordo, serão as crianças a decidir entre si quem irá ilustrar.

Atividades/ Trabalho em projeto

“As crianças dedicam-se todas as manhãs a atividades autónomas, em que aprofundam os seus interesses. Podem trabalhar sozinhas ou em pequenos grupos, conforme determinaram nos planos que anteriormente fizeram na Reunião de Conselho” (Folque, 2014, p.59).

Nestes momentos as crianças encontram-se a realizar atividades ou brincar nas diversas áreas da sala. Estas podem trabalhar e/ou brincar individualmente, a pares ou em pequeno grupo. Os adultos garantem o bom funcionamento de todas as atividades nas diversas áreas e auxiliam qualquer criança que necessite.

No Movimento da Escola Moderna os projetos vão de três diferentes tipos, sendo eles de pesquisa, de intervenção ou de produção. Os projetos de pesquisa nascem, normalmente, de uma questão, de algo que o grupo deseja saber. Os projetos de intervenção partem de algo que se quer mudar na sala, no grupo, na instituição ou na comunidade. No que respeita aos projetos de produção trata-se de fazer algo, como é o caso das dramatizações.

Apesar de não ser um modelo de ensino-aprendizagem recente, é sem dúvida, uma forma inovadora e flexível que tem por base os interesses que fazem parte do mundo das crianças assim como as finalidades e competências que os jovens devem adquirir, nos tempos que decorrem. Este método de ensino centra-se sobretudo na investigação, na análise e na resolução de problemas em grupo. O trabalho de projeto surge de temas emergentes que ocorrem ao longo do ano, investigando-se deste modo um tema ou um problema que seja do interesse do grupo de crianças com o objetivo de se ficar a conhecer mais sobre o dado tema, de se mudar o que está menos bem ou de se fazer algo importante para o grupo e/ou para a comunidade.

“(..) identificamos projeto como transparência, implicação social para o progresso, o bem estar e o desenvolvimento, projetos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania” (Peças, 2006, p.57).

Passeio ou visita de estudo

No Movimento da Escola Moderna existe uma manhã por semana destinada a saídas. Essa saída pode estar, ou não, relacionada com o (s) projeto (s) a decorrer na sala e assim fazer pesquisa de campo.

Comunicações

O grupo reúne-se para o Tempo de Comunicações, onde algumas crianças apresentam o que fizeram durante a manhã, de modo a que partilhem com o grupo as suas aprendizagens e os seus sucessos individuais.

O adulto deve questionar de modo extrair mais informações, confirmar/clarificar o significado), reformular, sempre que necessário, a linguagem das crianças, dando oportunidades para apoiar o desenvolvimento da narrativa (Folque, 2014) e assim, ao explicarem, tomam consciência do que realmente fizeram, das suas dificuldades, sucessos e aprendem com isso.

No tempo de comunicações, as crianças têm oportunidade de apresentar, explicar, discutir e avaliar os produtos e processos umas das outras. As interações das

educadoras com as crianças ajudam-nas a partilhar e a perceber os vários aspetos das experiências de aprendizagem (finalidades, ações, estratégias, razões, resultados e critérios de avaliação de aprendizagem). A participação de todo o grupo (...) promove a utilização do pensamento metacognitivo de auto-apropriação, a reflexão conjunta sobre como melhorar e a responsabilidade individual e partilhada. (...). (Folque, 2014, p.375).

Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo

Após a pausa do almoço, as crianças encontram-se novamente na área polivalente ou noutra área julgada pertinente para um momento de animação coletiva. Esses momentos podem passar por leitura de histórias, dramatizações, atividades de cultura alimentar, correspondência, conferências com convidados (pais e outras pessoas da comunidade) que podem vir ensinar alguma coisa ao grupo, expressão musical, danças, jogos e canções (Folque, 2014, p.58).

Balanço em Conselho

Este momento serve para avaliar o plano do dia, percebendo o que foi e não foi realizado e porquê. Neste momento as crianças referem o que mais gostaram ou menos gostaram de realizar nessas atividades e porquê. Cabe ao educador fazer com que as crianças se explicitem da melhor forma possível questionando as suas afirmações para que sejam seres reflexivos e justifiquem as suas ideias.

Reunião de conselho

A Reunião de Conselho é realizada à sexta feira e é diferente dos restantes dias da semana, pois é feita a leitura do Diário de Conselho. É feita uma avaliação dos acontecimentos da semana através de uma discussão entre todos e análise de possíveis soluções/ sugestões para o bom funcionamento futuro do grupo.

As principais finalidades da reunião de Conselho passam por criar uma comunidade em que se estabelecem relações e em que os indivíduos sejam valorizados por si próprios e, também, pelos seus contributos para a diversidade do grupo; discutir questões relativas à vida em sociedade e

fazer parte de uma comunidade (sala de jardim-de-infância, cidade, mundo); planejar e avaliar a vida da comunidade (Folque, 2014, p.188).

A organização do tempo em creche

“A regularidade na vida das crianças é o que lhes permite antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam” (Mantovani e Terzi, 1998 cit por Folque e Bettencourt (no prelo)). Ao concebermos a organização temporal da vida na creche é imprescindível ter em conta muitos fatores, nomeadamente as crianças, as famílias e adultos que participam na vida do grupo, desse modo torna-se difícil conceber uma rotina diária tipo que possa responder a todos os grupos de creche (Folque e Bettencourt (no prelo)).

Apesar de flexível, a organização de uma rotina em creche deve conter os seguintes momentos: “Acolhimento e despedida” (são momentos privilegiados para o estabelecer de relações de confiança com as famílias e de inclusão dos meninos na despedida e acolhimento dos colegas); “Explorar, descobrir e brincar” (tempo de explorar o mundo à sua volta e as atividades de jogo auto-iniciado); “Atividades e projetos” (atividades que fazem parte do universo cultural da humanidade, ou seja, atividades autênticas); “Saídas e visitas” (oportunidade de interagir com os outros contextos e pessoas); “Tempo de comunicações” (ao longo do dia, as crianças têm oportunidade de contar coisas); “Refeições” (Trata-se de uma atividade autêntica. De um espaço de encontro social); “Higiene” (os cuidados de higiene orientam para a prevenção de doenças e promoção da saúde. O educador começa por prestar esses cuidados à criança, dando-lhe, aos poucos, autonomia); “Repouso” (cada criança tem direito ao espaço de repouso consoante o ritmo próprio) (Folque e Bettencourt (no prelo)).

1.2.4 O papel do educador

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna o educador assume um papel de promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático; auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica (Niza, 2013). Deverão criar condições materiais, afetivas e sociais para que, em conjunto com os seus educandos, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores.

O educador constitui um modelo de referência e desse modo

É promotor de uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos. Torna-se, assim, um mobilizador de estruturas organizativas da cooperação e promotor da tomada de consciência da superioridade dessa organização na aprendizagem e na educação.

(Folque e Bettencourt (no prelo)).

A ética do educador deve dar especial importância e enfoque aos conceitos de democracia, cidadania e cooperação, o que se coaduna com os princípios filosóficos propostos pelo MEM e com os valores que permitiram erguer este movimento de professores.

Uma das principais características do educador é saber ser sensível, saber escutar. Essa sensibilidade e escuta não diz respeito só pelas crianças, mas também à auxiliar, aos pais. Deve ser sensível para poder ser alguém que conecta e não alguém que críspa, agindo sempre com autenticidade. Vivemos melhor em conjunto e a ajudar uns aos outros vamos mais longe.

O professor não tem de dirigir, no sentido pleno. Tem de orientar, cooperar, não deixa fragilizar o aluno, não o deixar cair, não o penalizar. No fundo tem de ajudar o aprendiz a vencer o esforço e as dificuldades da aprendizagem. Ajudar os alunos a garantir essa conquista oferecendo-se como mediador esclarecido (Peças, 2006, p.20).

Remete-se também a um mediador cultural, na medida em que é responsável por ajudar as crianças a terem acesso aos bens mais preciosos da humanidade, no fundo ao conhecimento que foi acumulado ao longo do tempo.

Para que exista envolvimento por parte das crianças, é fundamental que o educador proporcione e diversifique os momentos, conhecendo as crianças, as suas brincadeiras e para tal é imprescindível que crie com cada uma delas, uma relação de afeto e confiança e acima de tudo estar atento às pistas para futuras propostas. Para além de criar ambientes propícios ao envolvimento da criança e posterior aprendizagem, deve apoiar e encorajar a diversificação na escolha das crianças.

O papel do educador é um papel ativo, deve promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade. Compete-lhe estar atento, conhecer cada

criança, perceber se a criança está envolvida ou não. Ela mostra vários sinais, os tais olhos que “vagueiam de um ponto para o outro” ou o “olhar intenso”. Ao estar atento e entender os sinais, o educador pode adotar estratégias facilitadoras da aprendizagem, em vez de permitir que a criança continue uma atividade em que não está envolvida e desse modo não se motive, não retire aprendizagens significativas (Notas de campo, 10 de Abril).

A intervenção do educador de infância pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

O MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, segundo Niza (1995, citado por Folque, 2006, p.7) “Qualquer esforço de uniformização ou simplificação retiram da educação que é complexa e holística, o seu sentido de desenvolvimento global”, como tal deve existir um clima de livre expressão e de práticas democráticas, pois a construção do saber das crianças faz-se dos seus interesses, saberes, experiências e ideias.

A educação pré-escolar tem o papel de introduzir uma comunidade cultural na qual sejam utilizados instrumentos que levam as crianças a avançar no seu desenvolvimento. Deve então o educador proporcionar às crianças uma aprendizagem mais significativa e desafiadora.

Parece-me que o grande papel do educador de infância seja desenvolver currículos baseados em motivações e problemas da vida real, de acordo com o meio cultural da sociedade que servem.

Muitas vezes, o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que a criança nada sabe... é isto que queremos evitar... o professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos. (Niza, 1995, citado por Folque, 2006).

Os contributos teóricos apresentados acima permitem ter uma base teórica mais sustentada e desse modo desenvolver uma investigação mais sólida, dando maior importância à forma de agir perante o papel de educador ao assumir este modelo.

Capítulo 2 – Dimensão Investigativa da PES

O presente capítulo irá dar conta do processo investigativo que suportou a minha intervenção tendo em conta a problemática escolhida e os objetivos do meu relatório. Irão estar apresentados

os instrumentos utilizados na recolha de dados, realçando como foram utilizados no processo da minha regulação/ apropriação do modelo.

Depois de apresentar os contextos, irei mostrar como progredi neste *aprender a ser educadora*, através da análise de dados recolhidos, em ambas as salas onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES).

2.1 Metodologia de Investigação-ação

Cada vez mais é imprescindível que os educadores e professores se mantenham em constante investigação e reflexão de modo a melhorar a sua prática educativa e consequentemente proporcionar às suas crianças um ensino de maior qualidade. Este trabalho situa-se na linha do professor-investigador, que se envolve em processos de investigação-ação para melhorar a sua prática.

Stenhouse (citado por Alarcão, 2001, p.4) refere que

o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.82) pode definir-se investigação-ação, como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo, configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional em que inclui operações como *planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/ validar e dialogar*.

Em ambas as salas onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) é implementando o Modelo Pedagógico Movimento de Escola Moderna – MEM – como tal decidi centrar-me nessa metodologia para me poder apropriar deste modelo.

A primeira questão a ter em conta é que a investigação focar-se-á apenas numa parte do que acontece numa sala de aula ou numa escola. (...) Focar significa seleccionar, isto é, decidir o que escolher e o que rejeitar. Sendo que uma investigação é toda ela um contínuo processo de tomadas de decisão. (Máximo-Esteves, 2008, p.85).

Como tal esta investigação recai na minha necessidade e interesse de melhorar a minha prática educativa, como tal tive necessidade de utilizar um dispositivo de recolha e análise de dados que me permitisse alcançar este objetivo.

Ao longo do ano, durante a ação também fui compreendendo esta dimensão profissional. Cuidei da minha aprendizagem através do processo de investigação-ação, ou seja, à medida que me ia apropriando da prática sentia necessidade de pesquisar e fazer mais leituras para aprofundar conhecimentos em determinadas temáticas.

2.1.1 Identificação do problema

A escolha deste tema teve que ver com o meu interesse pessoal por este modelo, o interesse em conhecer mais e melhor, perceber qual o papel que o educador tem que ter ao assumir este modelo.

A pergunta geral que deu origem a este tema passava por perceber “como me apropriar de um perfil de educadora de infância neste modelo? Outras questões recaem sobre: Como é possível fazer uma gestão cooperada? Serei capaz de seguir este modelo? Os objetivos mais específicos tinham que ver com: Compreender qual o papel do educador de infância no Movimento Escola Moderna; Promover as três finalidades do MEM - Iniciação às práticas democráticas; Reinstituição dos valores e significações sociais; A reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992) - Promover uma participação democrática (nomeadamente na gestão do currículo), apoiando as crianças nas suas escolhas; Melhorar a minha ação educativa através do processo investigação ação; Dinamizar a cooperação; Promover a livre expressão das crianças e uma atitude crítica e interventiva.

2.1.2 Os instrumentos de recolha de dados e sua análise

Para poder analisar com mais profundidade a minha prática e a sua evolução, recorri a diversos mediadores de aprendizagem, sem os quais não teria sido possível intervir de forma adequada na implementação do modelo do MEM. São elas: Notas de campo diárias e reflexões semanais, onde se incluíam as dimensões de descrição, reflexão e projeção da ação educativa, elaboradas no âmbito do caderno de formação da Prática de Ensino Supervisionada. E ainda o instrumento de recolha de dados que se intitula por Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo – Perfil de utilização, que foi preenchido por três vezes, em cada

um dos contextos, de forma planejada. A forma como foram feitas as recolhas encontra-se explicada mais à frente.

As notas de campo e as reflexões semanais permitiram a identificação de problemas, necessidades e dificuldades relativas à intervenção, possibilitando a recolha de dados que sustentassem essas inferências para refletir sobre a melhor forma de intervir. Por outro lado, as dimensões descritiva, reflexiva e projetiva das reflexões possibilitaram que me debruçasse sobre o conhecimento profundo de cada um dos contextos de intervenção, de modo a melhor fazer o levantamento de soluções e propostas sustentadas na fundamentação teórica sobre a educação de infância, avaliando e intervindo adequadamente e assim justificar as recolhas. Serviam também como diálogo entre mim, as educadoras e a minha orientadora.

O Perfil de utilização para o jardim de infância já se encontra em utilização há algum tempo, ao invés do Perfil de utilização para a creche. Este último encontra-se em construção e foi preenchido em modo de experimentação.

A grande utilidade deste instrumento é regular e orientar a prática dos educadores de infância que implementam este modelo, ajudá-los a perceber se estão a implementar e utilizar o modelo de forma correta, assim como ajudar a perceber quais são os aspetos que são necessários melhorar, tal como aconteceu comigo, ao preencher o modelo percebi o que devo melhorar no semestre seguinte.

O MEM dispõe de um instrumento de auto-regulação da utilização do modelo para os vários níveis de educação/ensino. A organização do instrumento para o jardim de infância está intimamente ligada à sintaxe do modelo, uma vez que estão presentes, no perfil, quatro dos cinco módulos de atividades curriculares, sendo eles: Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa; Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; trabalho curricular participado pela turma.

Apresentando agora a estrutura do perfil:

Perfil de utilização

- Cenário Pedagógico

Neste parâmetro é possível avaliar a utilização das *áreas de trabalho*; dos momentos da *rotina diária e semanal*; e ainda dos *instrumentos de pilotagem*.

- Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa

Aqui é possível avaliar como e se é feita a *avaliação dos instrumentos de pilotagem*, ajudando as crianças a identificar estratégias para resolver problemas; permite também avaliar aspectos relativos ao *Acolhimento em Conselho*; à *Planificação da semana e do dia*; à *Distribuição de tarefas*; e ainda ao *Balanço semanal em Conselho de cooperação Educativa*.

- Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos de Produção, de Pesquisa e de Intervenção

Neste parâmetro pode ser avaliada a *participação e acompanhamento sustentado* do adulto na forma como se envolve no grupo, na sala e ainda nos *projetos*.

- Circuitos de Comunicação

No que respeita aos circuitos de comunicação, pretende-se que seja avaliada a forma como o adulto *promove a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado*.

- Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo/ Animação Cultural

Pretende-se, aqui, que seja avaliada a consistência da rotina, ou seja, se esta contém *atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo*, se são promovidas *visitas de estudo, comemorações efemérides e a ida de pais e membros da comunidade à sala*.

Perfil de Mobilização dos Princípios Orientadores

- Princípios Orientadores da Ação Educativa

No último parâmetro é tida em conta a forma como, e se, o adulto mobiliza os princípios orientadores na sua ação educativa.

A organização do instrumento direcionado para a creche é bastante idêntica, passo a apresentar:

Perfil de utilização

- Cenário Pedagógico
- Organização e Gestão Cooperada
- Aprendizagem Através de: Brincar, Explorar e Descobrir, Atividades Culturais e Projetos
- Circuitos de Comunicação

Perfil de Mobilização dos Princípios Orientadores

- Princípios Orientadores da Ação Educativa

Para preencher estas duas grelhas recolhi os dados ao longo da minha intervenção e reuni com a educadora Emília e com a educadora Conceição para que me ajudassem no preenchimento e deste modo analisar a minha prática, fazer o ponto de situação acerca da minha implementação do modelo pedagógico MEM e perceber o que existia para melhorar. A primeira recolha decorreu em Dezembro, permitindo o levantamento de inferências na estruturação do modelo e implicações para a construção de um projeto de intervenção no segundo semestre.

Para preencher as grelhas, no que respeita ao perfil de utilização, o investigador, neste caso eu, deve registar uma opção entre 1 e 4, sendo que: 1 – Ainda não utilizo; 2 – Utilizo às vezes; 3 – Utilizo com frequência; 4 – Utilizo sempre. No caso do perfil de mobilização dos princípios orientadores, deve registar uma opção também entre 1 e 4, sendo que: 1 – Ainda não mobilizo; 2 – Mobilizo às vezes; 3 – Mobilizo com frequência; 4 – Mobilizo sempre.

Para preencher estes documentos fiz três recolhas, em cada contexto, em conjunto com as educadoras na procura de uma reflexão conjunta e na procura de maior aproximação possível à realidade mediante o espírito crítico de cada uma, tendo sido a primeira no final da prática do primeiro semestre, ou seja, em Dezembro como já foi referido, a segunda recolha foi feita três semanas depois do início da minha prática do segundo semestre, ou seja, num ponto intermédio e a última recolha no final de cada uma das práticas.

2.2 Contextos de intervenção

Neste capítulo irei caracterizar os dois contextos onde realizei o meu estágio, quanto à idade e sexo das crianças. Irei ainda realçar aspetos como os fundamentos da ação educativa, organização do espaço/materiais e do tempo, interações com a família e a comunidade, planeamento e avaliação e ainda o trabalho de equipa.

Realizei o meu estágio numa sala de creche e numa sala de jardim-de-infância no Centro Infantil Irene Lisboa (C.I.I.L.). É uma Instituição Particular de Serviço Social (IPSS) que está situado no Pátio do Salema, inserido na freguesia da Sé e São Pedro no centro histórico da cidade de Évora e como tal, apesar do seu difícil acesso, encontra-se muito bem localizado, perto da Praça do Giraldo, do museu de Évora, do Templo, da biblioteca municipal o que permite uma boa envolvência com a comunidade.

Sendo esta uma instituição tutelada pelo Ministério de Educação, segue, na componente letiva, as linhas orientadoras do Ministério da Educação que consistem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Não tendo estas linhas um carácter prescritivo, as mesmas funciona como facilitadoras da organização de um ambiente pedagógico de qualidade.

Dispõem de três pisos onde é possível encontrar as duas valências existentes no C.I.I.L., o equipamento de creche poderá comportar um total de 67 crianças (entre os 4 meses e os 3 anos), distribuídas por cinco salas: 2 Berçários, 1 sala de Aquisição da Marcha, 2 salas de Marcha Adquirida, todas elas estão localizadas no piso 1 à exceção da Sala de Marcha Adquirida 2 que se localiza no piso 0.

2.2.1 A sala de creche 3

Caraterização do grupo

A sala de creche, onde realizei a minha prática, é composta por dezassete crianças, quatro do sexo feminino e treze do sexo masculino com idades compreendidas entre os dezoito e os trinta e oito meses.

Sexo	1 Ano	2 Anos	3 Anos	Total
Feminino	02	02	0	04
Masculino	02	08	03	13
Total	04	10	03	17

Quadro 2 - Caraterização do grupo de creche

Fundamentos da ação educativa

Numa sala onde também era interesse da educadora implementar o modelo do Movimento da Escola Moderna, demos, em conjunto os primeiros passos. Uma das nossas referências foi o Perfil de utilização.

Para implementar as suas estratégias e métodos tive em conta que a criança precisa de uma relação afetiva com o adulto, pois, só ela permitirá o ir experimentando a liberdade, dentro dos

limites e num ambiente de confiança e respeito. Levei a cabo as necessidades das crianças nesta faixa etária: “segurança e respeito pela sua individualidade”; “possibilidade de começar a fazer escolhas e sentir independência”; “adultos disponíveis para confortar e brincar e que lhe proporcionem o afeto, a alimentação, a higiene, bem como a confiança, quando necessário” (Projeto pedagógico creche 3 2014-2015, p. 18).

Apresentei ainda rigor no ambiente físico, tendo em conta as necessidades das crianças (ao nível físico, cognitivo, da linguagem, social e emocional), permitindo que o ambiente pudesse: “proporcionar experiências para os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades”; “permitir à criança ser criativo e fazer experiências”; “ser seguro, mas proporcionar desafios físicos, cognitivos e sócias”; “ter material e mobiliário apropriado à idade e tamanho das crianças, que seja adaptável e que favoreça criatividade e independência”; “ter um espaço no chão onde o adulto possa brincar com a criança”; “ser luminoso e arejado”; “ser limpo e funcional” (Projeto pedagógico creche 3 2014-2015, pp. 18-19).

Utilizei a informação sobre as crianças, as famílias e a instituição apenas para fins da minha formação e para benefício do grupo, respeitando a privacidade dos intervenientes no processo educativo, garantindo o sigilo profissional. Respeitei todas as crianças, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, valorizando-as e incluindo-as de modo a promover os seus direitos consignados na Convenção Internacional, pois ajo sem preconceito. No que respeita à Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mais precisamente à Organização do ambiente educativo, posso dizer que potencieei a organização do espaço e os materiais existentes, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas e sempre que necessário levei outros materiais para as salas, optando por explorar o que havia na sala, que era por sinal muito rica, retirando pistas. Em relação à organização do tempo de forma flexível e diversificada, procurando o equilíbrio entre o tempo de trabalho dirigido e o tempo de trabalho autónomo, e o equilíbrio entre o tempo do colectivo, do pequeno grupo e do individual aprendi a geri-los e apropriei-me muito bem deles, nomeadamente nos momentos de transição que eram uma dificuldade minha, principalmente no momento do acolhimento. Envolvi as crianças na organização dos contextos de aprendizagem, favorecendo um clima socio-moral fundado no diálogo, na participação e na democraticidade das decisões, dialoguei e questioneei bastante, a partir das suas necessidades. Criei e mantive as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. Relativamente à observação, planificação e avaliação observei e escutei cada criança,

assim como os pequenos grupos e o grande grupo, com o propósito de recolher indicadores para a planificação de atividades adequadas às necessidades de cada criança e do grupo e adequados aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem, pois sou muito observadora. Integrei, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras. Planifico sempre a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças e as situações imprevistas emergentes no processo educativo, embora planifique sempre de forma fundamentada e é isso que me suscita mais interesse no modelo pedagógico Movimento Escola Moderna, pois não tem que ser o educador a “inventar” atividades que quer que as crianças executem, mas sim conhecê-las muito bem e ouvi-las para lhes dar uma resposta de qualidade consoante os seus interesses e apoiar-se também no Diário de grupo.

Organizei e implementei estratégias de aprendizagem fundadas no princípio da diferenciação pedagógica, instituindo uma verdadeira pedagogia da equidade, apoiando e reforçando as crianças com competências e desempenhos mais frustres.

Sustentei a minha ação num conjunto de processos investigativos que conferem rigor na avaliação das necessidades de aprendizagem, baseando-me em autores de referência. Refleti sobre as minhas práticas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do meu desenvolvimento profissional, nomeadamente no meu próprio projeto de formação.

Organização do espaço e dos materiais

A qualidade do espaço deve refletir os princípios educativos que orientam a prática educativa. O modo como é organizada espacialmente uma sala de creche deve proporcionar às crianças a capacidade de realizar escolhas, de uma maneira segura, confortável e autónoma (Projeto pedagógico creche 3 2014-2015, p21). Segundo Abramowicz e Wajskop (citado em Projeto pedagógico creche 3 2014-2015, p.21) a organização do espaço, é importante porque “afeta tudo o que a criança faz”; “interfere na perceção que a criança tem da realidade”; “modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais”; “influência as suas capacidades de escolha”; “transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com os seus pais.”

O espaço deve então ser pensado para permitir a interação social da criança, que estas se possam dirigir socialmente para outras, observar as outras, mas também que estas possam brincar isoladamente.

A educadora Emília vê o espaço como algo a ser transformado ao ritmo das necessidades e interesses das crianças, mas acima de tudo como um espaço livre e flexível. A sala encontra dividida em várias áreas, sendo elas:

Área da **garagem e construções**, onde existem baldes com peças de lego, carrinhos, peças de encaixe e animais, separadamente. Aqui as crianças podem fazer construções ou brincar com os carros e animais. Os adultos permitem a livre exploração dos materiais por parte das crianças, desenvolvendo a criatividade na criança assim como o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, através da descoberta de relações que se possam estabelecer entre os materiais e o espaço ou através da descoberta de relações entre materiais.



Imagem 8 - Garagem e construções

Na área de **jogos de mesa**, existe uma mesa de apoio e várias prateleiras com jogos de encaixe, ábaco, correspondências de imagens, entre outros. Todos os jogos se encontram ao alcance das crianças.



Imagem 9 - Área dos jogos de mesa

A **área da dramatização** dispõe de um fogão com armário, uma mesa pequena, um carrinho de arrumação de alimentos e loiça variada, cadeira para comer à mesa e um espelho. Esta é uma área utilizada maioritariamente pelas meninas, pois na minha opinião precisa de uma intervenção de modo a enriquecer o jogo simbólico, inserindo roupas, adereços de diversas atividades, fantoches.



Imagem 10 - Área de dramatização

Está presente a **área da biblioteca** contém almofadas, um carrinho com livros, panfletos de supermercado para as crianças consultarem sempre que desejarem e uma televisão utilizada para visualizar DVD's no momento de relaxamento antes da sesta.



Imagem 11 - Área de apoio à pintura, cesto com livros e televisão com DVD

O **laboratório de ciências e matemática** era, inicialmente, explorado através de uma mesa com alguidares com areia, onde as crianças exploravam livremente, tendo à sua disposição materiais de diferentes medidas, nomeadamente copos e deste modo poderiam perceber, por exemplo, que para encher um copo grande de areia precisam de encher dois pequenos e despejar para dentro do grande, etc. Com o meu regresso no segundo semestre, esta mesa caiu em desuso. Parece-me então que este material deveria estar sempre presente na sala, numa área destinada a tal, e era também necessário inserir nela mais materiais como água; luz, como defende o modelo.

A mesa polivalente que serve de apoio a momentos como: garatuja, modelagem e diversos momentos de pintura.

A sala dispõe de muito espaço livre para os meninos circularem livremente e tem boa luminosidade. É um espaço onde as crianças se sentem bem e confortáveis.

Organização do tempo

Neste tópico irá ser apresentado a organização do tempo em creche, de acordo com o que estava inicialmente delineado pela educadora da sala e que após a minha chegada à sala, foi adaptado ao modelo da planificação diária fornecida pela Universidade (Apêndice III), que em tudo se assemelha ao modelo do Movimento da Escola Moderna.

9:00H	Acolhimento
9:30H	Reforço da manhã e higiene
10:00H	Momento planeado
11:15H	Almoço
12:00H	Higiene/ Brincadeiras livres
12:30H/15:00H	Sesta
15:15H	Lanche
15:45H	Higiene
16:00H	Momento planeado
17:00H/ 18:3H	Brincadeiras livres nas áreas

Quadro 3 - Organização do tempo em creche

Acolhimento/ Reforço da manhã e higiene

Até às 9:00h as crianças são entregues ao educador Paulo Lima (responsável pelo acolhimento) no ginásio. Após a chegada das educadoras, às 9:00h, as crianças são levadas para a sala. Sentam-se no tapete e inicia-se um diálogo para transmitirmos uns aos outros as coisas que trazemos de casa, experiências que queiramos partilhar uns com os outros, de modo a criar uma comunidade em que se possam estabelecer relações e em que os indivíduos são valorizados. Neste momento as crianças podem tomar um pequeno reforço, que varia entre fruta, bolachas ou pão com manteiga. Após terminarem, as crianças fazem a higiene com a ajuda dos adultos para que se possa dar início às atividades.

Momento planeado

Este é o momento em que são realizadas atividades planeadas pela educadora/ estagiária, normalmente em pequeno grupo, ou poderão também optar por realizar atividades autónomas, em que aprofundam os seus interesses. Não se tratando apenas de um momento planeado, mas sim um momento em que as crianças têm poder para optar entre as atividades propostas pelos adultos ou por outras de seu interesse.

Nestes momentos as crianças encontram-se a realizar atividades ou brincar nas diversas áreas da sala. Os adultos (auxiliar e o outro adulto que não se encontra a dirigir a atividade planeada) garantem o bom funcionamento de todas as atividades nas diversas áreas, passando pelas

diferentes áreas, apoiando as crianças nas suas brincadeiras e tornando cada momento em momentos de aprendizagem, estimulando as crianças com perguntas e/ou intervenções, como é possível constatar na planificação do dia 2 de Março:

“(…) e de seguida poderão distribuir-se pelas áreas de acordo com as suas preferências, irei acompanhar os meninos passando nas diferentes áreas, com o auxílio da auxiliar, uma vez que a educadora irá à natação com um grupo de seis meninos.”

Almoço

Por voltas das 11:15h, chega o momento do almoço, que é realizado no refeitório da sala, onde se encontram apenas as crianças da sala de creche 3. As crianças começam por comer a fruta, seguida da sopa e do prato principal.

Atendendo ao facto de estarem apenas os meninos da sala 3, este torna-se um momento mais tranquilo, onde tive oportunidade de acompanhar as crianças calmamente nesta tarefa. Dei atenção individualizada a cada criança, uma vez que éramos três adultas a acompanhar o grupo. Tive o privilégio de os ver evoluir nesta tarefa, de ver os meninos deixarem de comer apenas de colher e passarem a comer com o garfo, meninos que entornavam a sopa e comida pelo chão e passaram a conseguir comer sem o fazer. O facto de nestes momentos, tanto eu como a educadora da sala e a auxiliar, lhes termos dado uma grande autonomia e, principalmente, tempo para crescerem foi fundamental.

Higiene/ Brincadeiras livres

No intervalo do almoço até à sesta, as crianças fazem a higiene com a ajuda dos adultos, enquanto um dos adultos muda as fraldas, outro ajuda as crianças a escovar os dentes, lavar as mãos e a boca. Quando ajudo as crianças neste processo tento dar-lhe o máximo de autonomia, guiando-os apenas verbalmente nas ações que devem fazer, como é possível constatar nas minhas notas de campo do dia 16 de Dezembro: “Tentei dar o máximo de autonomia às crianças, para que realizassem as ações sozinhas, ia apenas verbalizando o que deveriam fazer para que assimilarem os processos, por exemplo: “Esfrega bem as mãos, uma na outra” “Agora põe água na mão e lava a boca”. Depois de colocar a pasta nas escovas dos meninos dava-lhes a respetiva escova e ia dando indicações do que deveriam fazer, nomeadamente: “esfrega bem os teus dentes lá a trás, abre a boca”.

Sesta

A sesta é realizada em conjunto com as salas de pré-escolar, no ginásio e as crianças ficam acompanhadas pela auxiliar. O período de sesta decorre das 12:30h às 15:00h. Cada criança tem o seu ritmo e a sua necessidade de descanso e isso é respeitado, uma vez que dormem o tempo que necessitarem.

Brincadeiras livres nas áreas

Nestes momentos as crianças encontram-se a realizar atividades ou brincar nas diversas áreas da sala, tal como acontece no período da manhã. Mais uma vez, o(s) adulto(s) presente(s) na sala dedicam-se a apoiar o grupo, a ler histórias no tapete, a auxiliar as crianças nas suas atividades e interagindo com elas para que se tornem momentos mais ricos.

A organização do tempo era feita face ao proposto no modelo, apesar de os nomes dados aos momentos não serem os mais adequados. Como era o caso do “momento planeado” tratava-se do tempo de atividades, em que as crianças se encontravam a realizar atividades ou brincar nas diversas áreas da sala e por vezes a estagiária ou a educadora proponham algo. Em relação ao período da tarde fazia falta inserir mais atividades culturais como dança, teatro, uma vez que no período da manhã as crianças já tinham feito brincadeira livre nas áreas.

Interações com a família e a comunidade

As interações com a família são feitas através da participação em momentos planeados e espontâneos para os quais se pede a sua colaboração presencial, via email e dropbox para partilha de informação/fotos/vídeos, reuniões de pais, participação em projetos da instituição e de sala. É facultado aos pais, por parte da educadora, os Planos Individuais do seu filho e isso implica que seja debatido e abordado o que foi desenvolvido ao longo do ano, sendo também partilhadas possíveis preocupações das famílias, bem como apresentadas propostas. O balanço – que engloba o desempenho do grupo, ao nível dos seus progressos e aquisições, e áreas curriculares – é, portanto, assegurado nestes períodos, com a presença dos familiares de todas as crianças, o que se torna enriquecedor, uma vez que preocupações das famílias podem ser

comuns, por outro lado, poderão surgir propostas mais diversificadas. Todavia, importa referir que estes momentos de partilhas recíprocas não decorrem, exclusivamente, nestes períodos. Estabeleci, diariamente, diálogos com as famílias acerca das crianças, onde retiravam informações importantes, nomeadamente, como tinham passado a noite, o que tinham feito em casa, se tinham ido passear ou feito algo que pudéssemos dar continuidade na sala. Através de uma grelha de inscrição à porta da sala, consegui ainda, que cinco pais e mães passassem uma manhã connosco, levassem para a sala histórias, instrumentos musicais e boa disposição.

Com a comunidade, interage-se participando nas iniciativas promovidas pelas várias entidades e associações, utilizando as parcerias de forma a proporcionar experiências e vivências extra sala (biblioteca, museu, etc). Tanto na prática de primeiro semestre como na de segundo visitámos o museu de Évora com vista a observar alguns quadros lá expostos e fazer uma pequena análise do vimos, cores, ações, elementos presentes. Recebemos a visita da Mercedes, mãe de um menino da sala de jardim de infância, que foi dançar connosco.

Planeamento e Avaliação

O planeamento com o grupo feito é semanalmente e apresentado na planificação fornecida pela Universidade, na qual constam momentos de grande e pequeno grupo, individuais e espaço em aberto para situações emergentes.

A avaliação feita pela educadora acontece semanalmente, através de uma grelha, à qual não tive acesso. A avaliação que eu fazia do grupo está colmatada nas minhas notas de campo, as quais me ajudavam a planear para a semana/dia seguinte. Apropriei-me progressivamente dos instrumentos de planificação conseguindo assim o aprofundar da intencionalidade educativa. Fiz propostas interessantes e estas emergiam progressivamente da observação e escuta das crianças, tornando-se assim muito significativas. Assumi o caderno de formação como um verdadeiro instrumento de regulação da minha ação, de conhecimento das crianças e do grupo e de aprendizagem sobre o trabalho educativo.

O planeamento individual e a avaliação, que é feito pela educadora e entregue aos pais, faz-se com base em documentos para o efeito: PI – Plano Individual - e Avaliação do PI, uma vez que a instituição segue o Manual de Qualidade da segurança Social.

A educadora realiza cada PI e partilha-o com os pais de cada criança individualmente, para que estes possam comentar, reajustar e alterar o que lhes parecer conveniente e depois assinam.

Trabalho de equipa

A equipa educativa é constituída por uma educadora – Emília – uma auxiliar de ação educativa – Marília – e a estagiária Sara.

A equipa educativa da sala colabora e coopera, diariamente, nas rotinas diárias da sala. No âmbito das propostas desenvolvidas, a equipa educativa distribui-se e acompanha o grupo nos momentos da rotina. As crianças distribuem-se pelo espaço a trabalhar e a equipa faz a sua distribuição em função das escolhas das crianças, de modo a que estas fiquem acompanhadas e apoiadas. Em momentos como a preparação para o almoço, a equipa também se distribui sendo que normalmente, eu fico na casa de banho a fazer a higiene com as crianças e a educadora e auxiliar seguem para o refeitório para preparar as sopas e receber as crianças. Durante o almoço apoiamos as crianças, fazemos a distribuição da comida pelos pratos e eu sigo para a casa de banho com as crianças que vão terminando de almoçar para fazer a higiene.

Durante o meu período de PES reuni com a educadora diariamente, na hora não letiva, para discutir opiniões, acertar pormenores, avaliar o dia. Esta foi uma prática fundamental para me ajudar a evoluir e adquirir competências, tratando-se um pouco daquilo que defende o Movimento da Escola Moderna: autoformação cooperada de docentes.

2.2.2 Apropriação do modelo do MEM em creche

De seguida serão apresentados os construtos para aprender a ser educadora em creche. O perfil de implementação Modelo com conseqüente apropriação das notas de campo para justificar as recolhas feitas, trataram-se de mediadores de aprendizagem.

Aprender a ser educadora na creche

Como já foi referido, o perfil de implementação Modelo foi utilizado em três recolhas, cujos resultados podem ser consultados no apêndice I. Os dados recolhidos com a ajuda da educadora Emília Ambrósio, revelam a significativa melhoria na apropriação do Modelo numa sala de creche onde o modelo do MEM começa a dar os primeiros passos. Foi então necessária uma maior intervenção, nomeadamente com a introdução dos instrumentos de pilotagem,

designadamente o *Diário*, o *Mapa de presenças* e o *Mapa de tarefas*; deu-se também através da escuta dos interesses e necessidades das crianças, no que respeita à gestão cooperada do currículo. Foi preciso pesquisar, fazer partilhas e então depois partir para a implementação deste modelo. Apresentarei de seguida o que no primeiro diagnóstico se constituía como aspetos a melhorar e consequente intervenção.

CENÁRIO PEDAGÓGICO – melhoria do ambiente educativo

Relativamente ao **cenário pedagógico**, importa salientar as principais mudanças que surgiram durante a minha presença na sala. A área da biblioteca/ centro de documentação foi classificada com o nível 3 na primeira recolha, uma vez que se encontrava em execução. Na segunda recolha, Biblioteca/ centro de documentação sofreu uma pequena alteração, tal como referi nas minhas notas de campo do dia 10 de Fevereiro

“ A Educadora Susana ofereceu livros para a nossa sala. Estive com o A. (2:1), com a C. (2:6) e com o M. M. (2:2) a escolher os que íamos colocar nosso cesto e retirar de lá os que já estão rasgados/ repetidos. Fui-lhes apresentando os livros, lendo os títulos, decifrando o que estava na capa.”

Relativamente ao centro de documentação tinha como objetivo enriquecê-lo com elementos familiares das crianças para que pudessem consultá-los sem que quisessem para observar ou para que surgissem conversas em pequenos grupos, mas até ao momento não me foi possível pois os pais mostraram alguma indisponibilidade em fazer-me chegar fotografias das crianças fora do contexto escolar.

Ainda que não existisse uma área específica para este fim, o laboratório de ciências e matemática era explorado através de uma mesa com alguidares que continha areia, onde as crianças exploravam livremente, tinham à sua disposição materiais de diferentes medidas, nomeadamente copos e deste modo percecionavam, por exemplo, que para encher um copo grande de areia precisam de encher dois pequenos e despejar para dentro do grande, etc. Pareceu-me então que este material devia estar sempre presente na sala, numa área destinada a tal, e que deveriam ser inseridos nela mais materiais como água, luz/ sombra. Na segunda recolha, continuava sem existir um espaço específico para a realização de atividades no âmbito do laboratório de ciências e matemática, e após a minha chegada à sala para a realização da prática de segundo semestre, a mesa com os alguidares com areia caiu em desuso (que era o

único elemento existente relativo às ciências). Na última recolha deram-se alterações no laboratório de ciências e matemática (luz/sombra; água; areia; plantas, animais) na medida em que passaram a estar presentes diariamente na vida do grupo elementos como água, areia e luz/sombra, como é possível constatar numa nota de campo do dia 3 de Março: “- A atividade das lanternas correu muito bem, os meninos tiveram um grande envolvimento (como nunca os tinha visto). Depois de ter contado a história “Pedro tem medo de fantasmas” envolvi as personagens da história e disse: “O Pedro pegou na lanterna e procurou o fantasma de baixo da cama, de baixo da mesa,...” Dei continuidade à história e os meninos adoraram, estavam super envolvidos e com expressões faciais de grande agrado.” Relativamente à introdução dos elementos areia e água, ficou presente na sala uma mesa com dois alguidares, um com areia e outro vazio para que se enchesse de água sempre que necessário (ver imagens 12, 13 e 14). Em relação aos animais, com a ida de uma das crianças ao Oceanário surgiu o interesse de termos um peixe na sala e para tal fomos ao Bricomarché escolher e comprar o peixe (ver imagens 15 e 16).



Imagem 12 - Brincadeiras em redor da mesa de água e areia



Imagem 13 - Brincadeiras em redor da mesa de água e areia



Imagem 15 - Jogo de luz



Imagem 14 - Viagem de autocarro



Imagem 16 - Crianças a escolherem o peixe

Os materiais para construções são levados para a sala aquando da necessidade para realizar atividades propostas por mim ou pela educadora; parece-me então que deveriam estar sempre disponíveis na sala, criando um pequeno centro de recursos, e deste modo atribui o nível 2. Após a segunda recolha, os materiais para construção continuam a ser levados para a sala aquando da necessidade para realização de propostas, como é visível nas minhas notas de campo do dia 18 de Fevereiro: “- No período da tarde, durante as construções com as figuras geométricas, estive com a L. (2:5), o A. (2:1), a C. (2:6), o A. (2:9), o M. R. (2:8) e o D. (2:3). Após observar algumas intervenções das crianças percebi que estava muito interessados em fazer as construções, mas as peças eram em número muito reduzido. M. R. (2:8): “Olha o meu comboio” Eu: “Não tem rodas, pois não?” M. R. (2:8): “Não.” (já não havia mais peças).

- O A. (2:1) puxou as peças à L. (2:5) e ela disse: “Não! As minhas peças” (chorou).

- O A. (2:1) juntou dois triângulos e disse: “Palhaço.”

- *Depois de notarmos que eram precisas mais peças para todos fazermos as construções que queríamos, eu sugeri que construíssemos as nossas próprias figuras geométricas. (Na semana seguinte).*” Tendo em conta esta proposta emergente foi necessário levar para a sala uma placa de cartão para que construíssemos as figuras geométricas (ver imagem 17). Existem ainda várias caixas de sapatos para que as crianças façam construções (ver imagem 18), estando estas sempre disponíveis e, como tal atribuí o nível 3.



Imagem 17 - Figuras geométricas construídas pelo grupo



Imagem 18 - Crianças a construírem figuras geométricas com caixas de sapatos

Atribuí o nível 4 em todas as recolhas no que respeita ao ateliê de artes plásticas, pois existem à disposição das crianças materiais para desenho, pintura, modelagem e estes são utilizados diariamente (ver exemplo imagem 19).



Imagem 19 - Exploração do ateliê de artes plásticas

No que respeita à área da dramatização atribuí uma classificação de nível 3, pois parecia-me necessitar de uma intervenção na medida em que só era utilizada pelas meninas, uma vez que possuía apenas bonecos e acessórios de cozinha. Na segunda recolha atribui o nível 4, pois

passou a ser utilizada por todos incluindo os meninos. Parece-me que os seus interesses se alteraram neste sentido e é sem dúvida a área mais procurada pelo grupo e deste modo os materiais parecem-me também adequados, sendo os utensílios de cozinha os objetos que mais interesse suscitaram.

À área de exploração a atividades físicas é muito utilizada pelas crianças, pois na sala existe uma área com diversos materiais como esponjas, colchões, escadas em esponja. Também no recreio têm oportunidade de andar de triciclo, jogar com bolas, correr, saltar e praticamente todos os dias planifiquei momentos de expressão motora além dos momentos livres de acesso a estes materiais e dos momentos de recreio diários. Na medida em que na prática de primeiro semestre não existiu nenhuma proposta minha, atribuí o nível 3, que nas seguintes recolhas passou a ser o nível 4, uma vez que passou a existir diariamente um momento planeado nesta área.

Relativamente à área de exploração e de atividades musicais, posso dizer que as crianças demonstram bastante interesse neste campo. Existia uma caixa muito bem apetrechada de instrumentos musicais na instituição, que as crianças utilizavam sempre que era proposto por mim ou pela educadora, não estando contudo à sua disposição na sala. Uma vez que se considerou necessário construir instrumentos para ficarem na nossa sala, atribuí um nível 2. Na segunda recolha, já existiam dois cestos bem apetrechados de instrumentos musicais facultados pela instituição, que foram utilizados para vários momentos de expressão motora, para momentos de animação em que as crianças tinham que adivinhar qual o instrumento que estava a ser tocado pelas pessoa que estava escondida e o mesmo acontecia com os sons reproduzidos pelo nosso corpo, como tal atribuí o nível 4. É possível constatar esta intervenção na planificação do dia 26 de Fevereiro:

“No momento de animação, antes do almoço, irei pedir aos meninos que se sentem na esponja azul e irei esconder-me atrás da porta, fazendo sons com o meu corpo. Quando abrir a porta, os meninos terão que dizer qual o som que eu reproduzi e irei incentivá-los a imitar esse som” (ver imagem 20).



Imagem 20 - Momento de animação com instrumentos musicais

O espaço e os materiais são um aspeto de grande importância, pois necessita de estar de acordo com os interesses e necessidades das crianças. É preciso que, tanto o espaço como os materiais, estimulem a criatividade e desenvolvimento das crianças. É também importante que as diferentes áreas lhes dê oportunidade de experienciar diferentes atividades relacionadas com as principais áreas de conhecimento (definidas como áreas de conteúdo nas OCEPE). Foi nestes aspetos que pensei durante a Prática, organizar o espaço e os materiais de forma a que fossem numerosos e estimulantes, permitindo uma grande variedade de brincadeiras.

Ainda no cenário pedagógico recolhi dados relativamente ao tipo de atividades que compõem a rotina diária e semanal. É fundamental que exista uma rotina consistente e que seja cumprida, pois transmite segurança e estabilidade às crianças.

Atribuí o nível 4 ao acolhimento e despedida da criança e da família pelos adultos e crianças, visto que cumprimentava e me despedia sempre das crianças e famílias de forma calorosa e recetiva e incentivava as restantes crianças a fazerem o mesmo. Esta prática tornou-se ainda mais marcante e visível quando passei a estar na sala a tempo inteiro e não apenas uma manhã por semana.

FAMÍLIA E COMUNIDADE

Através de uma grelha de inscrição à porta da sala, consegui que cinco pais e mães passassem uma manhã connosco, levassem para a sala histórias, instrumentos musicais e boa disposição: A Andreia (mãe do J. M.) contou a história do Cavalinho; Os pais do Z. P. levaram imensos instrumentos musicais para tocar connosco e os meninos puderam experimentá-los também; A

Carla (mãe do S.) contou a história do urso Bruno; A Andrea (mãe da L.) contou a história da princesa Sofia (ver imagens 21 a 24). E ainda quando nos deslocámos à sala Snoezlen, os pais que conseguiram acompanhar-nos.



Imagem 21 - Andrea (mãe da L.) a contar a história da princesa Sofia



Imagem 22 - Andreaia (mãe do J. M.) a contar a história do Cavalinho.



Imagem 23 - Marco (pai do Z. P.) a tocar flauta.



Imagem 24 - Carla (mãe do S.) a contar a história do urso Bruno

Sabendo a grande importância que tem a família interagir na vida escolar das crianças, sempre fiz tudo para que isso acontecesse, para que as famílias se sentissem integradas na sala e no grupo. Ao longo da Prática vários foram os contactos por correio eletrónico e pessoalmente para que os pais enviassem fotografias das crianças em contexto familiar, mas infelizmente essas fotografias não chegaram, espero pelo menos que esta tentativa dê frutos num futuro próximo, mesmo eu já não estando na sala e que assim as crianças possam visualizar essas fotografias em contexto de sala e possam verbalizar e partilhar, fazendo conexões com aquilo que vivem em casa.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, 1997, p.43). É nisto que eu acredito e assim sendo, trabalho em prol dessa relação.

No que respeita a saídas e visitas, planifiquei uma ida ao museu, e saímos algumas vezes de forma emergente nomeadamente ao IROMA para assistir a uma peça de teatro. Na medida em que não organizei visitas de familiares ou pessoas da comunidade à sala na prática de primeiro semestre, atribui o nível 2. Na prática de segundo semestre atribuí o nível 4, na medida em que visitámos o museu de Évora com vista a observar alguns quadros lá expostos e fazer uma pequena análise do vimos, cores, ações, elementos presentes. Recebemos a visita da Mercedes (ver imagem 25), mãe de um menino da sala de jardim de infância, que foi dançar connosco. Fomos ao Bricomarché comprar o peixe para a sala, fomos ao jardim e saímos no desfile de carnaval organizado pela Câmara Municipal de Évora.



Imagem 25 - Visita da Mercedes

REFEIÇÕES EM COMUNIDADE; REPOUSO E HIGIENE EM INTIMIDADE

Relativamente às refeições em comunidade; repouso e higiene em intimidade, as crianças fazem as suas refeições em comunidade, ou seja, o grupo da sala está reunido no refeitório. Quanto à higiene, esta não é feita em intimidade, como referi nas minhas notas de campo do dia 16 de Dezembro, “quando as crianças estão a fazer a higiene não existe qualquer tipo de privacidade, o ambiente não é propício, pois as sanitas não estão protegidas de modo a que a intimidade dos meninos seja respeitada. Enquanto dois ou três meninos lavam os dentes, pode estar um a mudar a fralda e mais dois ou três meninos sentados na sanita, tal como aconteceu hoje. Parece-me que esta é uma grande confusão para o momento de higiene, (...).”

INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM

Avaliando os instrumentos de pilotagem, na primeira recolha percebe-se que não existem na sala nenhum deles à exceção do planeamento semanal. Após a terceira recolha, a maior alteração deu-se nos Instrumentos de Pilotagem, pois inseri na sala alguns instrumentos de pilotagem, nomeadamente Mapa de Presenças que incluía as adultas e era utilizado diariamente; em relação ao mapa de tarefas este não foi inserido fisicamente, apesar de ter ficado tudo tratado para tal, ou seja, as crianças tinham várias tarefas a cumprir, mas estas eram distribuídas no momento da sua realização. Conhecendo a importância de haver registos destas decisões, ficou decidido que iria passar a existir uma Mapa de tarefas na sala. O Diário com as colunas *queremos* e *fizemos* foi introduzido na sala e era utilizado tanto pelos adultos como pelas crianças, como passo a comprovar com a minha nota de campo do dia 5 de Março: “- No

momento do acolhimento os meninos propuseram para amanhã no momento de expressão motora: atirar a bola até às nuvens e rolar os arcos. As propostas ficaram registadas no diário.”

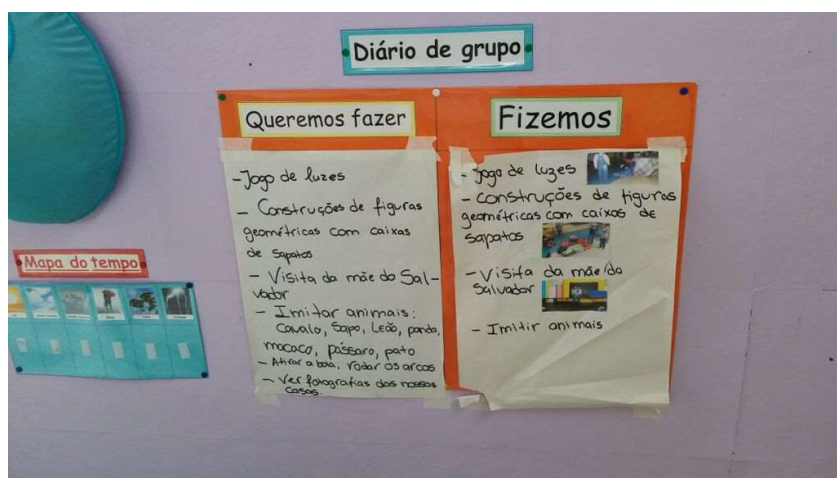


Imagem 26 - Propostas das crianças registadas no diário

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA

No **acolhimento da voz das crianças** todos os pontos foram classificados com nível 4, ou seja, estímulo as famílias a contar episódios da vida em casa e a trazer registos mesmo que não tenha conseguido que chegassem à sala tantas fotografias de casa como desejava, foi possível tomar conhecimento de episódios que se passaram em casa e/ou em contexto familiar (ver imagem 27) e a partir daí dar origem a conversas e brincadeiras, como foi o caso da ida do A. Ao Portugal dos Pequenitos, em que não vimos as suas fotografias, mas através de fotografias tiradas da internet, conseguimos perceber o que o A. viu e fez no Portugal dos Pequenitos.



Imagem 27 - L. a mostrar a sua fotografia na praia à C.

Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades, como se pode constatar nas minhas notas de campo:

“Hoje realizou-se o desfile de carnaval. Teve início junto ao teatro Garcia De Resende, onde observamos que existe um jardim com uma fonte, vários meninos mostraram interesse em brincar ali. Ficou combinado que quando houver oportunidade vamos brincar naquele jardim.”



Imagem 28 - Ida ao Jardim, levando a cabo o interesse mostrado pelas crianças

Assim sendo, dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais.

No que respeita à **planificação da semana e do dia**, mais precisamente no ponto concebo uma rotina diária e semana estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social, foi classificado com nível 2 na primeira recolha, uma vez que ainda não existia planificação semanal e como tal não é possível observar estes aspetos, sendo que na segunda recolha foi classificado com o nível 4, uma vez que passei a planificar semanalmente como é possível constatar no apêndice IV.

O ponto prevejo a diferenciação e simultaneidade de atividades de acordo com as necessidades individuais das crianças foi classificado com o nível 4, tal como os pontos apoio o planeamento do trabalho, das atividades e projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e incorporo os interesses e necessidades das crianças, manifestadas nos seus comportamentos e

interações, no planeamento diário e semanal. Pode-se constatar na minha planificação do dia 26 de Fevereiro:

“No período da tarde irei ainda convidar o T. H. (2:11), o T. R. (2:9), o D. (2:3), o G. (2:2) e o M. M. (2:2) para irem comigo para a mesa verde recortar revistas. Estes são os meninos que estiveram comigo na semana anterior a recortar e detetei que o T. H. (2:11) já tem muita destreza no recorte, colocando os dedos corretamente na tesoura. Os restantes meninos apresentam dificuldade, pois não colocam os dedos na tesoura. Irei então pedir que me imitem a mim e ao T. H. (2:11) no uso da tesoura. Irei explicando como devem colocar os dedos antes de fazerem o movimento de abrir e fechar.”

Na primeira recolha ainda não me apoiava na coluna do “queremos” do diário, para identificar/negociar as propostas de atividades a realizar, pois ainda não existia diário, como tal classifiquei este ponto com nível 1. Na última recolha atribuí o nível 4, pois tive em conta todas as propostas feitas no diário para planificar. É possível verificar nas minhas notas de campo de 18 de Março:

“Logo após o acolhimento, o M. R. (2:9) sugeriu que rebolássemos nas esponjas do ginásio e o A. sugeriu que jogássemos com as bolas. As propostas ficaram registadas no diário e seguimos para o ginásio, de modo a dar resposta a estas propostas emergentes.”

Dado que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo. (...) Ao pôr em foco as potencialidades e talentos das crianças, em contrapartida, os adultos não precisam de motivá-las: as crianças já se motivaram a elas próprias (Hohmann, 2011, p.81).

A Prática foi a prova da veracidade desta afirmação. Foram levadas a cabo todas as pistas, interesses e competências das crianças para o desenvolvimento do currículo. Como é referido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o educador de infância *“Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”*.

O desenrolar da PES esteve sempre flexível com aquelas que iam sendo as propostas e/ou pistas dos meninos, daí ter sido tão rico em termos de conhecimento tanto para mim como para os meninos. O facto de as atividades terem sido estimulantes e desafiadores para eles fez com que o ambiente se tornasse rico e agradável para todos.

ATIVIDADES COMUNITÁRIAS DE CARIZ CULTURAL

Identifico atividades comunitárias de cariz cultural e a forma como iremos participar, como foi o caso da ida ao teatro IROMA, como tal atribuí o nível 4, pois estive sempre atenta à agenda cultural da cidade de Évora para que pudéssemos participar nas atividades, como foi o caso da comemoração do carnaval.



Imagem 29 - Desfile de Carnaval



Imagem 30 - Ida ao IROMA

Na primeira recolha não preenchia uma planificação semanal com as atividades específicas para cada dia, identificando o seu ponto de partida, o que vamos fazer e o sentido da experiência/atividade, pois estava na sala apenas uma vez por semana, deste modo atribuí nível 1 a este ponto. Sendo que na segunda e terceira recolhas atribuí o nível 4, visto que passei a fazê-lo.

PARTICIPAÇÃO NAS TAREFAS

Relativamente à **participação nas tarefas** envolvo as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia, nomeadamente na arrumação da sala; no mudar das fraldas, onde peço que segurem na sua fralda, que façam força para levantar o rabinho; distribuir os pratos com comida aos colegas; distribuir objetos pessoais para repouso; arrumar casacos; transmitir recados à educadora da sala do lado; Ir à cozinha pedir recipientes ou pedir que levem à sala o reforço da manhã, pôr a mesa atribuindo assim o nível 4. Estimulo a interajuda entre crianças de várias idades, nomeadamente quando peço que os meninos mais velhos dêem a mão aos mais novos aquando de saídas à rua, peço também que os meninos mais velhos acompanhem os mais novos quando estes vão dar recados a outras salas, uma vez que têm mais desenvolvida a oralidade, deste modo atribuí o nível 4 a este ponto. Não utilizei um registo de tarefas sistemáticas com as fotografias das crianças responsáveis, com vista à participação de todos, como tal atribuí o nível 1 a este ponto.

Relativamente ao **balanço semanal**, na primeira recolha, classifiquei todos os pontos com o nível 1, uma vez que não me encontrava na sala semanalmente, mas sim apenas uma vez por semana tal como já referi. Apenas na última recolha, atribuí o nível 4 ao: utilizo a tomada de consciência do que fizemos e do que queremos para projetar ações futuras. Lemos e comentamos a coluna do fizemos e a do queremos com o grupo (adultos e crianças) para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana, promovendo uma participação progressiva de todos atribuí também o nível 4, pois esta “avaliação” era feita com as crianças, onde eu lia o que tínhamos feito e o que queríamos fazer. Quando não tínhamos realizado tudo o que estava na coluna do queremos, eu perguntava: “Como não conseguimos fazer, querem fazer para a semana?”

Em jeito de síntese, importa salientar que o facto de estar presente na sala a tempo inteiro, altera significativamente a visão da rotina. Apenas estando presente na sala foi possível acompanhar

e vivenciar diferentes momentos da rotina que desconhecia, tornando-se esta muito mais consistente e significativa em termos pessoais.

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE: BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR, ATIVIDADES CULTURAIS & PROJETOS

Na **participação e acompanhamento sustentado**, na primeira recolha, atribui o nível 2 ao ponto converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar, mais uma vez este aspeto esteve condicionado pelo facto de estar na sala apenas uma vez por semana e deste modo ainda não ter conseguido manter uma relação fluida com as famílias, mas fi-lo sempre que me foi possível. Nas restantes recolhas atribui o nível 4, uma vez que todas as manhãs estabeleci alguns minutos de conversa com as famílias para troca de informações, tendo sido, assim, possível conhecer melhor as crianças, os seus contextos familiares e a partir disso criar momentos significativos em sala de aula.

Envolvo-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar/ brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização, atribuindo o nível 3, uma vez que até à primeira recolha fi-lo apenas na área da dramatização e dos jogos, não percorrendo todas as áreas com esta intenção, apesar de o fazer sempre que me foi possível. Nas seguintes recolhas atribuindo o nível 4, uma vez que percorri todas as áreas com esta intenção, permitindo assim criar maior relação com as crianças, tornando as suas brincadeiras mais completas e desafiadoras, questionando-as, completando as suas ações dando indicações do que poderíamos fazer a seguir.

Envolvo-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados, assim como promovo o cuidado e a cooperação entre as crianças bem como a tutoria e a responsabilização mútua e como tal atribuí o nível 4. No que respeita a acompanhar/promover o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação) atribuí o nível 3 nas primeiras duas recolhas, na última recolha atribuí o nível 4, pois esta foi uma questão que tomei uma maior consciência da sua importância e foi sempre tido em conta nas minhas planificações. Cada criança é única, possui as suas características, interesses e necessidades e como tal procurei conhecê-las muito bem para que pudesse planificar atividades significativas para cada uma delas.

Importa salientar que promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras, como é possível verificar:

“No momento do acolhimento os meninos propuseram para amanhã no momento de expressão motora: atirar a bola até às nuvens e rolar os arcos. As propostas ficaram registadas no diário.”

Notas de campo de dia 5 de Março

ATIVIDADES CULTURAIS AUTÊNTICAS

Relativamente às atividades culturais e projetos foram bastante valorizadas, nomeadamente em saídas à rua, idas ao museu e em todas as atividades feitas em contexto de sala, sendo que foram sempre excluídas atividades “escolarizadas”.

Mais precisamente no que respeita a promover a participação das crianças em atividades diversas que respeitem e veiculem o seu sentido cultural e social autêntico em toda a sua complexidade e o contacto com áreas diversas da atividade humana, é um facto que tenho esta preocupação, nomeadamente preparação de refeições, ouvir histórias e dramatizações, canções, jogos tradicionais, pintura, desenho. Pode constatar-se na leitura de alguns excertos de planificações:

“(…) enquanto isso convido o T. R. (2:9) e outro menino para irem comigo à cozinha buscar o que precisamos para fazer a sopa e as pizzas. De volta à sala, já com os ingredientes e utensílios necessários, irei colocar os recursos necessários à confeção da sopa numa mesa e os da pizza noutra mesa. Metade do grupo ficará na mesa das pizzas comigo e outra metade na mesa da sopa com a educadora e a auxiliar. Os meninos terão oportunidade de trocar e passar pelas duas experiências. Para cada três meninos haverá uma base de pizza, onde terão que colocar a polpa de tomate, o fiambre, os cogumelos, os orégãos e por cima o queijo ralado. Os ingredientes estarão à disposição dos meninos, cada um numa taça. Os meninos que irão estar a confeccionar a sopa, terão à sua disposição descascadores para que possam, com a ajuda da educadora e de auxiliar, descascar as batatas e os restantes ingredientes para a sopa (a educadora e auxiliar terão também um objeto cortante para que ajudem nesta tarefa), de seguida os ingredientes são colocados na panela para cozer na

cozinha. Os meninos terão oportunidade de ir até à cozinha ver as pizzas serem colocadas no forno e os ingredientes da sopa colocados no fogão para cozer. Depois de cozidos, os ingredientes da sopa, serão levados para o refeitório para que os meninos os vejam a ser passados pela educadora e transformarem-se em sopa. Por fim todos poderão almoçar a comida confeccionada por nós”
(Planificação de 26 de Fevereiro).

Foi sempre uma prioridade realizar atividades culturais autênticas, fugindo de truques didáticos, dando às crianças ferramentas que permitam que se apropriem dos instrumentos da cultura que os leva a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis.

Quanto a envolver as crianças no projetar da sua participação em atividades comunitárias e datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, atribuí o nível 3, pois foi possível assistir a um teatro de marionetas apresentado por uma companhia da cidade, a participação no dia do pai, na quinta da C. e a participação no desfile de Carnaval. Ainda assim promovo contactos diversos com espaços, outras crianças e adultos da comunidade e isso é visível durante o recreio onde os meninos têm oportunidade de conviver com as restantes crianças e adultos da instituição, nas idas à rua e assim sendo atribuí uma classificação de nível 4, uma vez que aumentaram o número de saídas e visitas.

No que respeita a promover a ligação/ conexão com as experiências de casa dando-lhes continuidade nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas na creche, visualizámos as fotografias da ida do T.H. ao oceanário e do A. ao Portugal dos pequenitos e isso deu origem a outros momentos na sala.

“Depois de visualizarmos as fotografias do Portugal dos Pequenitos no lençol branco (projetado pelo datashow) e onde o Afonso verbalizou que tinha visto aquelas casas, que esteve lá dentro, brinco com os pais, falámos das nossas próprias casas, como eram por fora, se eram altas, baixas, se era uma casa térrea ou um prédio e o que costumamos fazer nas nossas casas. Ficou registado no diário que iríamos trazer uma fotografia da fachada da nossa casa para colocar na parede da área da dramatização, junto à casinha “ (Notas de campo do dia 5 de Março).

“Durante o visionamento das fotografias do oceanário, o T.H. (2:11) reconheceu vários peixes e espaços do oceanário onde esteve com os pais.

Depois de vermos e analisarmos as fotografias, perguntei quem tem peixes em casa e o T.H. (2:11) e o J. M. (2:3) disseram que tinham e perguntei se gostavam de ter um na sala. A decisão foi claramente que sim” (Notas de campo do dia 9 de Março).

“- Hoje de manhã fomos ao Bricomarché de autocarro para comprar um peixe para a nossa sala. As crianças estavam muito felizes e envolvidas por estarem na rua e de andarem no autocarro. Cumprimentaram as pessoas que encontraram na rua e no autocarro. Quando nos sentámos no autocarro ficámos em frente a duas senhoras que o M. R. conversou imenso, disse que idade tinha, onde íamos e fazer o quê, respondendo às perguntas das senhoras” (Notas de campo do dia 10 de Março).

Dando deste modo dou continuidade às brincadeiras e atividades a desenvolver neste âmbito.

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO

No que respeita a promover a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo, atribui o nível 4, pois tivemos oportunidade de receber várias visitas de famílias, assim como a visita da Mercedes para dançar connosco, tal como referi no ponto saídas e visitas.

Após a introdução de fotografias do contexto familiar das crianças na sala, utilizo-as para promover diálogos com as crianças, atribuindo assim nível 3 ao ponto recorro a fotografias de situações vividas em família e na creche para promover diálogos com as crianças, com as famílias e entre as crianças e adultos. Apesar de não conseguir promover a introdução de mais fotografias do contexto familiar das crianças na sala, estão presentes as fotografias das saídas que tivemos até então e estas são objeto de diálogos com as crianças, como é visível nas minhas notas de campo do dia 16 de março:

“As fotografias das visitas ao jardim e ao museu continuam expostas na sala e são objeto de várias conversas entre as crianças e mesmo com os pais, quando estes entram na sala. A Clara hoje apontou para a fotografia em que ela está a correr no jardim com o casaco vestido e disse ao pai: “Olha a Clara. Estava frio”

Em relação à comunidade, não foram muitas as oportunidades de trazer membros à sala, mas quando saíamos da sala promovia o contacto com as pessoas que encontrávamos. Na sala, recebemos a visita da Mercedes.

“Aquando da chegada da Mercedes iremos até à sala para fazermos algumas danças de roda trazidas por ela, de modo a responder ao interesse da L., do S. e do Z. P” (Planificação de dia 12 de Março).

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AÇÃO EDUCATIVA

No que respeita aos princípios orientadores da ação educativa pode-se concluir que na primeira recolha existiam diversos aspetos a melhorar. Tenho ainda a acrescentar que mobilizo sempre, ou seja, nível 4, a ação educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino, assim como mobilizo com frequência, ou seja, nível 3, a entajuda das crianças na construção das aprendizagens que dão sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo, nomeadamente quando peço aos meninos mais velhos que acompanhem os meninos mais novos quando vamos à rua.

Após as três recolhas posso concluir que os princípios orientadores da ação educativa, sofreram alterações na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizadas em estruturas de cooperação educativa, visto que todas as propostas são de acordo com os interesses e necessidades das crianças como é possível constatar nas planificações e deste modo atribuí o nível 4. O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez, apesar de não existir o tempo destinado para as comunicações, estas são feitas de forma calma, em pequeno grupo, enquanto trabalhamos, estímulo as crianças a comunicarem entre si experiências que viveram e como fizeram e desse modo atribuí o nível 3. As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens.

Quando visitámos o museu e quando fomos ao jardim (em pequenos grupos) fizemos momentos de comunicação planeados e mediados para que os meninos transmitissem uns aos outros o que fizeram nas saídas, o que vivenciaram, o que aprenderam e fizeram, mostrando fotografias desses momentos que ficaram expostas na sala e são atualmente motivo de diálogos entre eles, deste modo atribuí o nível 3. A organização de um sistema de monitorização do trabalho

diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo o planeamento e a avaliação das atividades sustentam-se em estruturas de cooperação, onde são tidas em consideração as necessidades e interesses das crianças, ainda que não exista um conjunto de mapas de registo e por esse motivo atribuí o nível 3 a este ponto. A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores) em colaboração formativa e reguladora, uma vez que com a introdução do diário as propostas das crianças passaram a ficar registadas e desse modo começaram a surgir mais, assim sendo atribuí o nível 3. Também com a introdução do diário, foi mais notória a prática democrática da organização, partilhada por todos, com vista à regulação social da vida do grupo.

Em relação ao ponto Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares atribuí o nível 3, uma vez que as atividades autênticas são praticadas constantemente, ou mesmo sempre, evitando por completo os simulacros escolares.

Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem, apesar de não existirem momentos de comunicação em grande grupo, estas partilhas eram feitas em pequenos grupos, por diálogos mediados por mim e deste modo atribuí o nível 3. Quanto à tomada de consciência pelas crianças, de que uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais atingirem os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso, desde que integraram o grupo crianças mais novas, despertou nas crianças mais velhas um maior cuidado perante as mais novas, até mesmo pelas limitações motoras que ainda possuem. Este cuidado revela que as crianças se preocupam com o atingir de objetivos dos outros, como tal atribuí o nível 3.

O preenchimento do perfil contribuiu para a construção de reflexões ao longo da PES, capazes de melhorar a aplicação do modelo, nomeadamente nos aspetos referidos acima. Sendo possível verificar a evolução da primeira à última recolha.

2.2.3 A sala de jardim de infância 3

Caraterização do grupo

O grupo é constituído por dezassete crianças, sendo que doze são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo, onde inclui crianças dos dois (prestes a fazer os três) aos seis anos.

Sexo	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
Feminino	01	02	02	01	01	07
Masculino	02	07	01	06	01	17
Total	03	09	03	07	02	24

Quadro 4 - Caraterização do grupo de jardim de infância

Fundamentos da ação educativa

Como consta no projeto pedagógico de sala, a educadora Conceição desenvolve o seu trabalho seguindo as linhas orientadoras do Ministério da Educação, ou seja, as OCEPE, sendo os fundamentos: “Aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis”; “a valorização dos saberes da criança como ponto de partida para novas aprendizagens (criança sujeito do processo de aprendizagem)”; “construção articulada do saber, diferentes áreas abordadas de forma integrada e globalizante”; “diferenciação pedagógica, exigência de resposta a todas as crianças, através da cooperação e desenvolvimento do processo educativo em grupo”.

Pretende ainda encorajar a partilha, a cooperação, o ser independente, o ser autónomo, interagir com os adultos, interagir com as crianças, saber estar em grupo, respeitar a diferença, respeitar as dificuldades dos outros, ser responsável, desenvolver a identidade, ter sentido crítico, ser curioso, ter sentido crítico, ser curioso, saber resolver conflitos, dominar diferentes formas de expressão e comunicação, desenvolver o sentido estético, dominar diferentes instrumentos e técnicas: utilizar e dominar o seu corpo, ter prazer pela exploração e pela descoberta, saber dialogar, apropriar-se das funções da escrita, desenvolver o pensamento lógico matemático.

Segundo o projeto pedagógico de sala, a fundamentação da ação educativa é levada a cabo através da utilização do Modelo Curricular do movimento da Escola Moderna Portuguesa para a educação Pré-escolar, que se baseia na cooperação educativa, na interajuda e na colaboração, privilegia o diálogo e a negociação. Defende que a educação acontece fruto de trocas sociais,

de partilha, de interações dinâmicas constantes no grupo de crianças e no meio que as rodeia e não em atividades isoladas. Os saberes da criança são valorizados, sabendo-se que fazem parte do historial sociocultural da mesma e que servirão de trampolim para novos conhecimentos. Existe ainda a preocupação de dar resposta às necessidades emergentes das crianças. A escola é vista como um espaço de saberes e fonte de intervenção social, tendo em vista o bem estar e equidade (respeito pelos direitos de cada um), das relações humanas. A sua prática educativa centra-se na inclusão, numa escola para todos, onde não seja possível acontecerem quaisquer tipo de exclusão ou discriminação. Uma das formas de combate à exclusão consiste na diferenciação pedagógica, prática que dá resposta às diferentes necessidades de cada elemento do grupo de crianças.

A criança é vista como construtora das suas aprendizagens, uma vez que é ativa no percurso educativo, descobrindo, questionando, colocando hipóteses e tomando decisões. É sujeito ativo no processo educativo, tendo uma participação ativa na gestão e organização do trabalho.

O educador partilha com o grupo os poderes de gestão do trabalho, é um elemento do grupo, que orienta, que ajuda a organizar, que estimula, que ajuda a aprender a aprender e que também aprende.

Durante o meu tempo de prática vi na educadora Conceição uma referência a seguir. Tive oportunidade de seguir os seus conselhos, as suas orientações educativas. Para além disso tive sempre presentes os meus princípios, agindo sempre com verdade e autenticidade. Segui as mesmas linhas orientadoras que já referi na análise da creche (ver páginas 36, 37 e 38).

Organização do espaço e dos materiais

Como refere Watkins (citado por Folque, 2012, p.235) as crianças assumem um papel de “tripulação e não o de passageiros”, visto que a organização da sala é feita de forma cooperada e participada.

A sala encontra-se dividida em diferentes áreas, sustentada na pedagogia do MEM, sendo elas:

Área da Dramatização – Esta é uma área bastante rica em materiais, permite às crianças alargarem a sua criatividade, podendo transformar o espaço em casa, hospital, restaurante, palco de estrelas, cabeleireiro, entre muitas outras alternativas. Permite ainda que representem diversos papéis da vida quotidiana e assim conheçam melhor as funções de cada um, é bom que

se apropriem de diversos papéis. Podem assim representar diversas possibilidades de faz de conta, ou da vida real.

Podemos encontrar acessórios de cozinha em plástico (alimentos, talheres, tachos, pratos, copos, frigorífico); mobiliário e equipamento para representar uma casa (cama, roupas, sapatos, espelhos, mesas, cadeiras, fogão, forno, entre outros). Acessórios para representar um hospital (máscaras de cirurgia, seringas de plástico) Esta área apresenta-se como bastante potenciadora da comunicação e interação entre as crianças, pois permite-lhes assumir diversos papéis e recriar situações reais e imaginárias em conjunto ou individualmente.

Com a visita da mãe da Constança à sala, que é enfermeira, a área ficou mais rica uma vez que a Sandra nos deixou batas, máscaras, luvas e outros elementos hospitalares.



Imagem 31 - Área da Dramatização

Área das construções – “É uma área que potencia as atividades matemáticas e o raciocínio lógico, favorece igualmente a cooperação, a imaginação e criatividade, assim como a socialização” (projeto pedagógico de sala, p.25).

Esta área é constituída por três baús com peças de madeira e de lego, por um tapete com um circuito para os carros e contém também pequenos carros. Aqui as crianças costumam construir torres, casas, cidades, entre outras, com as peças de encaixe. Na prática de primeiro semestre detetei a necessidade de acrescentar a esta área materiais autênticos, por exemplo, direcionados

à carpintaria, nomeadamente pregos, martelos. Desse modo deslocámo-nos à Malagueira, à sala da educadora Isabel Melo, para conhecermos a sua carpintaria, percebermos como tinha sido construída e a partir daí iniciei a construção de uma carpintaria que irá ficar na zona exterior de modo a ser comum à instituição e será um trabalho continuado pela educadora da sala, Conceição Canivete, e pela educadora Susana Reis, uma vez que já não me encontro na instituição.



Imagem 31 - Área das construções

Ateliê de Artes Plásticas - Esta área estimula a livre expressão, a imaginação e criatividade, possibilita a organização da percepção do mundo que nos rodeia (projeto pedagógico de sala, p.27).

Possibilita que as crianças explorem espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (tintas, plasticinas, pincéis, tesouras, cola entre outros). Desenhar; recortar; modelar; realizar tecelagem; pintar através de diversas técnicas; colar; picotar; são algumas das experiências que as crianças podem ter ao escolher esta área para trabalhar.

Trata-se de uma área muito rica em material, principalmente em material reciclável. Este aspeto é muito importante, pois transmite às crianças a importância de utilizar estas matérias ao invés de comprarmos apenas materiais caros e apenas com uma utilidade.

Considero que esta diversidade de material é uma mais-valia para esta área pois permite às crianças realizar diversas experiências com estes materiais, desenvolver a imaginação, potenciar a criatividade e promover também a diversificação de diferentes tipos de aprendizagens no que respeita a área de conteúdo da expressão plástica.

Possui ainda de uma zona próxima que serve de auxílio à exposição das produções das crianças.

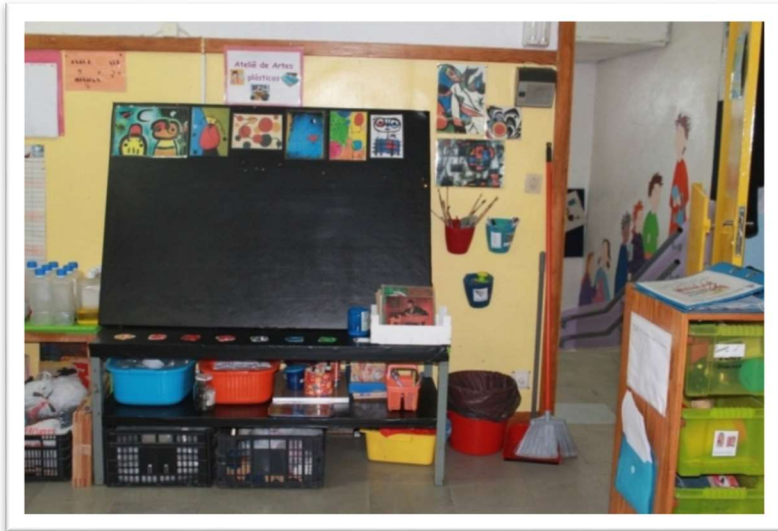


Imagem 32 -Ateliê das artes plásticas

Biblioteca e centro de recursos – Esta área possibilita a pesquisa de informações, a leitura e audição de histórias através dos livros colocados numa estante. Possui um tapete com almofadas, de modo a tornar-se num espaço agradável e sossegado para momentos mais calmos individualmente ou em grupo. Possui também uma televisão com DVD e os respetivos CD's e DVD's da sala ao alcance das crianças.

Esta área necessitava de ser reformulada, pois os livros que lá se encontravam não eram de qualidade, estavam em mau estado e para tal realizou-se um projeto de intervenção na mesma. Este projeto foi realizado pela educadora durante a minha intervenção em creche e como tal não pude acompanhar.



Imagem 33 - Biblioteca e centro de recursos

Oficina da Escrita – “É uma área vocacionada para o contacto com a leitura e com a escrita, para a compreensão da sua funcionalidade, promove a familiarização com o código escrito” (projeto pedagógico de sala, p.31).

As crianças têm à sua disposição lápis de carvão, canetas de feltro, cadernos individuais, folhas, um computador com impressora. Deste modo promove-se o contacto com o código escrito. De momento o computador não está a funcionar, mas a educadora disponibiliza o seu computador pessoal sempre que as crianças necessitam ou que é planificada uma atividade nesse sentido. Com a realização do projeto dos dinossauros, inúmeras foram as vezes que utilizámos o computador, coisa que não acontecia anteriormente, ou pelo menos nunca tive oportunidade de observar.

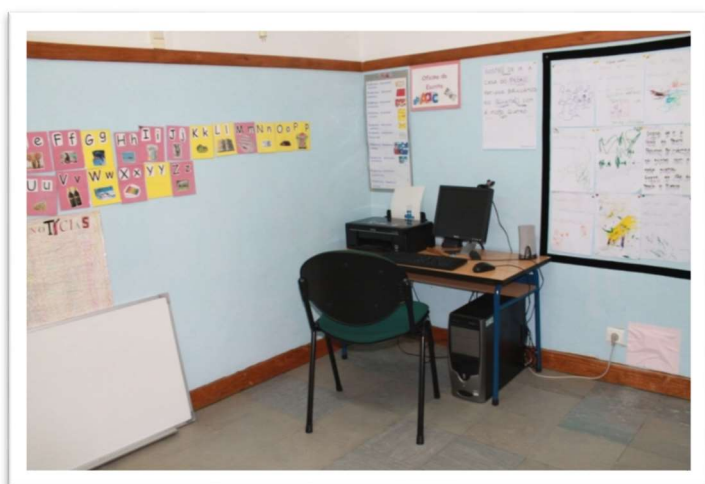


Imagem 34 - Oficina de escrita

Laboratório das ciências e matemática - “Esta área é vocacionada para a área do conhecimento do mundo, para as descobertas científicas e para a matemática. Promove a curiosidade e a vontade de saber através da descoberta, assim como desenvolve o raciocínio lógico matemático” (projeto pedagógico de sala, p.32).

É um espaço que fomenta a curiosidade das crianças e o desejo de querer descobrir mais. Permite às crianças explorarem livremente os materiais que se encontram à sua disposição, podendo realizar diversas experiências com água, areia ou outro tipo de elementos. Neste local podemos então encontrar diversos materiais, onde as crianças procuram compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, através de experiências de diversos domínios. Nela pude introduzir uma mesa de água e areia, tendo em conta os interesses, detetados nas crianças mais novas, em brincar com água durante os momentos de higiene e com areia no momento do recreio. Introduzi ainda a experiência “Brilha ou não brilha?” que consiste numa caixa forrada com um pequeno orifício onde as crianças podem introduzir diversos materiais (disponíveis numa caixa) e descobrir quais são os que brilham e os que não brilham.



Imagem 35 - Laboratório das ciências e matemática

A sala de pré-escolar 3 está claramente disposta de acordo com o que defende o modelo, respeitando as áreas que por ele são apresentadas. Ao longo do meu estágio não senti necessidade de mudar ou acrescentar qualquer área, uma vez que o modelo está fortemente

implementado na sala e desse modo encontra-se de acordo com o modelo. No entanto, como já referi, senti necessidade de acrescentar à área das construções materiais autênticos, nomeadamente pregos, martelos e desse modo trabalhámos em prol disso, apesar de não ter ficado pronto até ao momento que terminei o meu estágio.

Organização do tempo

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Apesar de esta ser a rotina semanal implementada, durante o meu tempo de intervenção, esta sofreu várias alterações na medida em que eu não estava presente na sala nas tardes de terça e quinta feira. Como tal não existia um dia específico para Expressão musical e Dramática, Matemática ou Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. De forma cooperada, com a educadora, íamos alternando as tardes, ou seja, se numa semana eu trabalhava a matemática, na seguinte seria ela e o mesmo acontecia com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. No entanto, a sala contém uma rotina consistente e que respeita a rotina apresentada pelo modelo, e que volta a ser cumprida dentro da normalidade após o fim do meu estágio.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
-Acolhimento em conselho	-Acolhimento em conselho	-Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho
- Presenças	- Presenças	- Presenças	- Presenças	- Presenças
- Reunião de conselho	-Actividades/ trabalho em projecto	-Actividades/ trabalho em projecto	Passeios ou visitas de estudo	-Actividades/ trabalho em projecto
- Natação	Comunicações	Comunicações	- Actividades/ trabalho em projecto	Comunicações
-Actividades/ trabalho em projecto		- Ginástica	Comunicações	
- Escolha de tarefas				
RECREIO				
ALMOÇO				
Tardes: Momentos de animação: Jogos de leitura e escrita Jogos de matemática Jogos de música Histórias Dramatizações Danças Reunião de Conselho				

Quadro 5 - Organização do tempo em jardim de infância

Interações com a família e a comunidade

A interação escola-família é algo muito valorizado por parte da equipa educativa e da instituição. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é algo tido em consideração por parte da equipa educativa que considera ter um grande impacto na vida das crianças. Envolver os pais na vida do jardim de infância é uma grande prioridade para a equipa educativa, a família é convidada a intervir na planificação do projeto curricular, bem como no educativo, nas reuniões de pais realizadas por período e sempre que necessário. Podem intervir sempre que tiverem disponibilidade em todas as atividades de sala ou da instituição, quer nas atividades diárias quer nas festividades, quer nas atividades de gestão da instituição podendo fazer parte dos órgãos de gestão. Ao longo destes meses foi visível a reocupação em envolver os pais e pô-los a par de tudo o que se passava, não só nas reuniões como em conversas informais aquando a ida dos pais à sala, dando-lhes conta do quão importante é o seu contributo.

Ao longo do estágio tive oportunidade de receber as crianças e os pais no momento do acolhimento, conversando um pouco com os mesmos de modo a tentar perceber se estava tudo bem, onde partilharam comigo acontecimentos ocorridos em casa, esclarecia dúvidas sempre que me era possível, criando uma proximidade e sensação de bem-estar e de confiança entre o contexto familiar e o contexto educativo.

As reuniões de pais implicam que sejam debatidos e abordados o que foi desenvolvido ao longo do ano, sendo também partilhadas possíveis preocupações dos familiares, bem como apresentadas propostas, caso existam sugestões. O balanço – que engloba o desempenho do grupo, ao nível dos seus progressos e aquisições, e áreas curriculares – é, portanto, assegurado nestes períodos, com a presença dos familiares de todas as crianças, o que se revela mais enriquecedor, uma vez que preocupações das famílias podem ser comuns, por outro lado, mais diversificadas são as sugestões apresentadas

As comunidades de aprendizagem local são assim contempladas no contato com a comunidade (saídas ao exterior), nos momentos de partilha e nas propostas desenvolvidas. Neste sentido, a sala frequentada pelo grupo, assume-se como um espaço aberto para as famílias e comunidade.

Através de uma grelha de inscrição na porta da sala, consegui que um grande número de pais estivesse connosco na sala a realizar atividades propostas pelos próprios. E ainda integrei o

grupo na comunidade sempre que possível, nomeadamente na feira medieval, na visita à carpintaria da escola da Malagueira, na visita ao professor Galopim de Carvalho, na visita ao Colégio Luís António Verney onde estivemos com a equipa de paleontologia a descobrir fósseis, na visita ao museu da Lourinhã e em cada saída à rua.

É fundamental que este trabalho seja contínuo ao longo do ano e não pontual, a prova disso é que ficou ainda uma lista de pais para irem à sala que não tive oportunidade (tempo) de dar resposta e como tal irão continuar a ir à sala, mesmo depois da minha saída. Uma vez que a minha intervenção chegou ao fim e devido ao facto de terem sido apenas nove semanas não consegui receber todos os pais, mas é importante para mim perceber que o meu trabalho deu frutos e será continuado.

Planeamento e Avaliação

O planeamento contempla propostas sugeridas pela educadora e pelas crianças. Nas reuniões de sextas-feiras as crianças apresentam as suas sugestões do que pretendem desenvolver durante a semana seguinte. Todas as ideias são debatidas e negociadas. O planeamento assume-se assim cooperado e conjunto. Neste sentido podemos constatar que as propostas de planeamento resultam dos diálogos, onde participam os membros do grupo, ou de observações de necessidades das crianças, por parte dos elementos da equipa educativa. Assumi também o caderno de formação como um instrumento valioso, conseguindo assim o aprofundar da intencionalidade educativa. Fiz propostas interessantes e estas emergiam progressivamente da observação e escuta das crianças, tornando-se assim muito significativas.

A avaliação do planeamento decorre diariamente, nos vários momentos do dia, com recurso aos diversos instrumentos de pilotagem, sendo que o grande momento de avaliação acontece à sexta-feira, durante a reunião de conselho em que tive oportunidade de participar e mediar diversas vezes ao longo da minha intervenção. Pude sugerir diversas atividades/ propostas, registar as que eram feitas pelas crianças.

Trabalho de equipa

A equipa educativa é constituída por uma educadora – Maria da Conceição – uma auxiliar de ação educativa – Maria Felizarda – e a estagiária Sara.

A equipa educativa da sala colabora e coopera, diariamente, nas rotinas diárias da sala. No âmbito das propostas desenvolvidas, a equipa educativa distribui-se e acompanha o momento. As crianças distribuem-se pelo espaço a trabalhar e a equipa faz a sua distribuição em função das escolhas das crianças, de modo a que estas fiquem acompanhadas e apoiadas. Em momentos como a preparação para o almoço, a equipa também se distribui sendo que normalmente, eu fico na casa de banho a fazer a higiene com as crianças e a educadora e auxiliar seguem para o refeitório para preparar as sopas e receber as crianças. Durante o almoço apoiamos as crianças, fazemos a distribuição da comida pelos pratos e eu sigo para a casa de banho com as crianças que vão terminando de almoçar para fazer a higiene.

Ao longo do meu estágio tive oportunidade de reunir diariamente com a educadora, tal como é defendido pelo modelo em relação à autoformação cooperada, com a finalidade de avaliar o dia e discutir problemas ou novas sugestões, tendo sido uma mais valia para mim, como também já referi em relação à educadora Emília.

2.2.4 Apropriação do modelo do MEM em jardim de infância

De seguida serão apresentados os construtos para aprender a ser educadora em jardim de infância.

Aprender a ser educadora em jardim de infância

Como já foi referido, o Perfil de Implementação Modelo foi utilizado em três recolhas, cujos resultados podem ser consultados no apêndice II. Os dados recolhidos com a ajuda da educadora Conceição Canivete, revelam a significativa melhoria na apropriação do Modelo numa sala de jardim de infância, onde o Modelo já estava fortemente implementado. Era conhecido e praticado pelas crianças.

Os valores da primeira recolha levaram-me a perceber a grande necessidade de intervenção e melhoria da minha parte, tendo em atenção que as respostas de nível 1 se devem essencialmente ao facto de estar presente apenas uma manhã por semana na sala.

CENÁRIO PEDAGÓGICO

Relativamente ao cenário pedagógico encontram-se **as áreas de trabalho**, todas classificadas com o nível 4, uma vez que todas estão presentes na sala e são utilizadas diariamente pelas crianças e eu também passei por todas ao longo deste primeiro semestre, no entanto a área da biblioteca necessitou de uma transformação, pois os livros existentes não eram de qualidade e estavam um pouco usados (esta intervenção foi feita pela educadora antes do início da minha intervenção) e a área das construções necessita também de uma intervenção na medida em que não existem materiais autênticos para construção.

Biblioteca/ centro de documentação – planificação do dia 6 de novembro

“10:00h – Atividades e projetos – intervenção na área da biblioteca. Antes de iniciar a minha intervenção irei percorrer as diversas áreas da sala para encaminhar algumas aprendizagens. De seguida irei sentar-me junto das crianças que escolheram a área da biblioteca para trabalhar, enquanto a educadora e a auxiliar apoiam as restantes áreas. Irei começar por ler o inventário da área para que as crianças possam decidir que atividade querem realizar. Na leitura/exploração de livros irei direcionar a ação para elementos referidos nas metas de aprendizagem, tais como: A criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos; A criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo); A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação; A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.”

Oficina de escrita e reprodução – Notas de campo de 11 de dezembro

“Durante o tempo de atividades fiz a carta ao Pai Natal com a R., com a J., com a J. e com o M. D. A R. conseguiu contar as palavras que escrevemos na carta, conseguiu isolar letras e conhece-as. OS outros meninos também o fizeram, mas com mais ajuda da minha parte, enquanto a R. se mostrou autónoma, como em tudo o que faz. “Isto é um i” (e aponta para a letra i); “vou contar as palavras”

estas foram algumas das observações da R. que me levam a tirar as conclusões acima.”

Laboratório de ciências e matemática – planificação do dia 4 de dezembro

“10:00h – Atividades e projetos – Jogo de tabuleiro

Depois de decidido quem irá jogar comigo, os restantes meninos irão dividir-se pelas áreas de trabalho que escolheram no MA, sendo este um momento de trabalho autónomo durante o qual realizam atividades de seu interesse, ou resultantes do processo de negociação, poderão contar com o apoio da educadora e da auxiliar.

Durante o jogo, irei certificar-me de que as regras do jogo são cumpridas, de que são feitas corretamente as contagens e as correspondências termo a termos, sendo esse o principal objetivo para trabalhar com a J.(4:11), a M. (3:10) e o R. S. (4:1). Irei também tentar perceber se existem mais meninos com esta dificuldade.”

Oficina de construções e carpintaria – planificação do dia 27 de novembro

“10:00h – Atividades e projetos – intervenção na área das construções

Definido o grupo de trabalho para as construções com as caixas e blocos (grupo de quatro crianças) dirigimo-nos para o ginásio, que é um espaço mais amplo (uma vez que a atividade requer espaço).

Na sala ficam as restantes crianças com a orientação da educadora e da auxiliar, a realizar as atividades planeadas.

Já no ginásio irei apresentar os materiais que temos à nossa disposição, irei perguntar o que podemos fazer com eles, qual a grande diferença relativamente ao material de construção que temos na sala. De seguida deixarei que explorem o espaço e material livremente. Irei pedir que façam sugestões para construções, irei também sugerir que façamos construções em altura, em comprimento, por exemplo no caso de eu notar que os meninos apenas fazem casas baixas, irei questionar se nas cidades só encontramos casas baixas, de modo a que possamos construir prédios empilhando um maior número de caixas.

No caso de os meninos realizarem construções somente individualmente, no final será minha intenção que façam uma construção em grupo, promovendo o trabalho em cooperação.

O papel será o de orientadora da atividade, mas também será um papel participante, na medida que irei colaborar nas construções, envolvendo-me na atividade como parte integrante do grupo.

Por fim, irei dizer que hoje faz mais sentido que façamos as comunicações no ginásio, pois será interessante os restantes meninos poderem visualizar o que construímos, como tal peço que deixemos de pé a última construção e peço a um dos meninos que vá à sala chamar os restantes meninos.

Durante as comunicações irei a ajudá-los a comunicar o que estivemos a construir e como fizemos.”

Ateliê de artes plásticas – planificação do dia 20 de novembro

“10:00h – Atividades e projetos – intervenção no ateliê das artes plásticas

Irei juntar-me aos meninos que escolheram trabalhar no ateliê das artes plásticas, apresentar-lhe-ei uma fotografia de Pablo Picasso e de uma obra sua realizada com a técnica cubista. Esta técnica permite realizar “uma série de “construções”, utilizando os materiais mais diversos” (Godinho e Brito, 2010, p. 77).

Após esta apresentação irei propor que o Picasso por um dia e que cada um de nós faça a sua própria obra cubista.

Irei colocar à disposição areia, folhas e paus que recolhemos na rua quando fomos até junto da Sé, papel de alumínio e os materiais que a professora Assunção nos trouxe do Brasil (cascas, sementes).”

Área da dramatização – planificação do dia 13 de novembro

“10:00h – Atividades e projetos – intervenção na área da dramatização. Após todas as crianças estarem distribuídas pelas diferentes áreas, irei percorrer cada uma, de modo a certificar que está tudo a correr na normalidade. De seguida irei juntar-me às crianças que escolheram a área da dramatização, indiscretamente entrarei nas suas brincadeiras, de modo a encaminhar mais aprendizagens.”

A apropriação das áreas no primeiro semestre foi fundamental, pois permitiu que conhecesse melhor as crianças, o espaço, percecionando a sua função e utilidade, a variedade e riqueza de materiais e as potencialidades oferecidas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

ROTINA DIÁRIA E SEMANAL

No que respeita à **Rotina diária e semanal** classifique com nível 4 o acolhimento em conselho e planificação, visto que todas as manhãs começavam pela marcação de presenças e pela escolha das atividades nos respetivos Mapas. Para tal, as crianças contavam com o meu apoio e com o do menino responsável pelos mapas na presente semana. Depois de todos os presentes marcarem, passávamos então para um acolhimento de grande grupo, na área polivalente, onde existia um diálogo onde transmitíamos uns aos outros as coisas que trazemos de casa, experiências que queiramos partilhar uns com os outros, de modo a criar uma comunidade em que se possam estabelecer relações e em que os indivíduos são valorizados.

“9:00h – Acolhimento.

A manhã começará pela marcação de presenças, pela escolha das atividades e distribuição de tarefas nos respetivos Mapas. Para tal, as crianças poderão contar com o meu apoio e com o do menino responsável pelos mapas nesta semana.

Passamos então para um acolhimento de grande grupo, na área polivalente, onde iniciaremos um diálogo para transmitirmos uns aos outros as coisas que trazem de casa, experiências que queiramos partilhar uns com os outros, de modo a criar uma comunidade em que se possam estabelecer relações e em que os indivíduos são valorizados. Irei fazer perguntas para extrair mais informações, confirmar/clarificar o significado), reformular, sempre que necessário, a linguagem das crianças, dando oportunidades para apoiar o desenvolvimento da narrativa (Folque, 2014).

A transição para o momento seguinte será feita com o preenchimento do plano do dia.

9:30h – Plano do dia.

Antes de realizarmos a planificação em conselho, irei reler o “queremos fazer” que se encontra no diário de modo a relembrar as atividades propostas que lá se encontram. De seguida dou início ao preenchimento do *Plano do dia*, preenchendo as colunas como habitualmente, à exceção da coluna da avaliação. Será também decidido quem irá ilustrar, no caso de existir desacordo, serão as crianças a decidir entre si quem irá ilustrar.

O planeamento resulta dos interesses de cada criança, das sugestões da educadora/ estagiária, das necessidades e interesses de cada criança (...) (Folque, 2014, p.235) como tal irei propor realização de trabalho de texto”

(Planificação do dia 30 de Março).

Assim como classifiquei com nível 4 o tempo de atividades e projetos, pois é o momento que sucede ao de acolhimento e ao plano do dia e é repetido todos os dias e aqui as crianças dividem-se pelas diferentes áreas de trabalho tal como acordado no plano do dia. Terminadas as atividades da manhã, as crianças têm oportunidade de transmitir ao grupo o que fizeram e como, o que já são capazes de fazer no chamado tempo de comunicações, por vezes as atividades prolongam-se um pouco e não temos tempo de fazer as comunicações no momento definido para tal, assim sendo atribuo uma classificação de nível 3.

“11h15: Comunicações.

Depois de cada criança cumprir a sua tarefa, iremos sentar-nos no tapete e iremos fazer a contagem, em voz alta, das presenças, devido à dificuldade detetada na Joana (5:3) na Maria (4:2) e no Rodrigo Serrano (4:4), relativamente à contagem, detetada na prática de primeiro semestre.

De seguida as quatro crianças inscritas, individualmente, apresentarão o que fizeram durante a manhã, de modo a que partilhem com o grupo as suas aprendizagens e os seus sucessos individuais.

Irei questionar de modo extrair mais informações, confirmar/clarificar o significado), reformular, sempre que necessário, a linguagem das crianças, dando oportunidades para apoiar o desenvolvimento da narrativa. (Folque, 2014) e assim, ao explicarem, tomam consciência do que realmente fizeram, das suas dificuldades, sucessos e aprendem com isso.

Farei perguntas como: “Como fizeste?”; “Que materiais utilizaste?”; “Como tiveste a ideia?” (Planificação do dia 31 de Março).

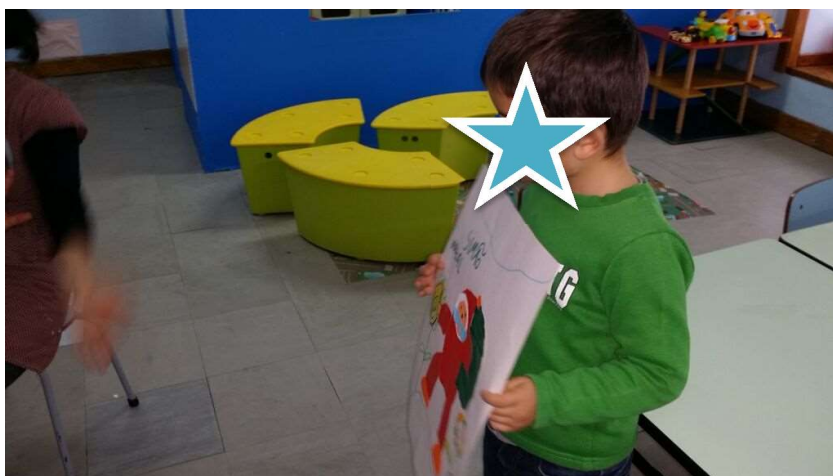


Imagem 36 - S. a comunicar o seu trabalho

Após a segunda recolha posso concluir que em relação à rotina diária e semanal surgiram alterações na medida em que passei a estar presente na sala a semana completa e não apenas uma manhã por semana, como tal passei a fazer e dirigir as comunicações todos os dias, assim sendo classifiquei esse momento com o nível 4, tal como a avaliação em Conselho e o trabalho curricular participado pelo grupo/Animação cultural. Foi muito importante poder observar a educadora a guiar uma reunião de conselho, para que, mais tarde, pudesse ser eu a guiar.

“No final da manhã fizemos ainda a reunião de conselho, uma vez que a educadora não esteve presente na sexta-feira. Voltámo-nos a sentar na mesa de grande grupo e a educadora leu a coluna do *queremos* para que registássemos na coluna do *fizemos* as propostas que tinham sido realizadas na semana anterior e preencheu-se a coluna do *queremos fazer* para a semana corrente, aproveitando o que não tinha sido realizado da semana anterior e novas propostas. Aqui ficou também acordado que na próxima semana irá iniciar-se o projeto dos dinossauros com o meu auxílio.

Ao ler as colunas do *gostamos* e *não gostámos*, a educadora alertou o grupo para o facto de estarem pouco participativos no diário, pois aquelas colunas estavam praticamente vazias, apenas estava um comentário do N., que dizia não ter gostado que o S. (5:5) lhe tivesse batido e uma vez que o N. não estava presente na reunião, não se discutiu este assunto. O V. (5:1) respondeu ao facto de andarem a escrever pouco no diário com o seguinte argumento: “Isso é

porque já não nos batemos”. A educadora explicou que o diário não servia só para isso e eu reforcei, dando exemplos do que se pode colocar naquelas colunas” (Notas de campo de 24 de Março).

Ter esta referência foi fundamental, pois permitiu que me sentisse mais segura e confiante quando fui eu a assumir estes momentos.

INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM

Relativamente aos instrumentos de pilotagem atribuí nível 4, pois aquando das minhas idas à sala são sempre utilizados, à exceção dos inventários, lista de projetos e “quero mostrar, contar ou escrever”, pois ainda não tive oportunidade de os utilizar. A apropriação dos instrumentos de pilotagem, foi linear, pois desde a entrada na sala que esses fatores foram decisivos na conceção da ação educativa e permitiram a sua utilização contínua. Neste aspeto, uma planificação cuidada foi a chave para a apropriação, em cada momento da rotina os instrumentos eram imprescindivelmente utilizados, facilitando assim a vida do grupo.

Após a segunda recolha, foi na lista de projetos que surgiram alterações, pois recorri a esta para realizar o trabalho de projeto que tenho que documentar no meu dossiê de estágio e as próprias crianças recorrem a ele para fazer propostas, passando a estar dois projetos em execução naquele momento. O mapa “quero mostrar, contar ou escrever” passou também a ser utilizado para as crianças se inscreverem para o momento de comunicações. Sendo que mais tarde percebi que a finalidade deste mapa não é esta, mas sim que as crianças se inscrevam para o momento de acolhimento e assim este erro foi corrigido, em conformidade com a educadora.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA

No que respeita à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, mais precisamente à Avaliação dos instrumentos de pilotagem promovi a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades do grupo, procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade, atribuí o nível 4 pois para além de ter este cuidado no dia a dia, fi-lo também no momento de avaliação dos

instrumentos de pilotagem nas reuniões de conselho, como se pode observar nas notas de campo do dia 7 de Abril:

“Uma vez que ainda não tinha assistido à avaliação do Mapa de Atividades, a educadora assumiu o momento e mediou-o. Pude observar que a educadora expos o Mapa para que todos pudessem visualizar e chamou cada criança individualmente para que verificássemos qual a área que mais escolheu, a que menos escolheu, se escolheu todas ou não. As crianças que realizaram atividades em todas as áreas eram elogiadas e entusiasmadas a continuar; As crianças que tinham trabalhado apenas em algumas áreas eram incentivadas a escolher as outras que habitualmente não escolhem e ficou combinado que as adultas iam ajudar as crianças nesse sentido (variar experiências). As crianças mostraram ter noção que quanto mais áreas têm escolhidas mais e maior variedade de aprendizagens tiveram.”

Relativamente ao **acolhimento em conselho**, atribuí os níveis 3 e 4 aos pontos deste item, visto que é o momento realizado todas as manhãs e apesar de dar oportunidade às crianças de se exprimirem, de as ajudar a clarificar as suas mensagens, de promover a passagem do diálogo e apoiar o planeamento do trabalho, levava demasiado tempo a prosseguir para o momento seguinte e perco-me um pouco, ou seja, quando a conversa deixava de fluir era altura de passar para as atividades da manhã. Na última recolha é possível verificar que predomina a classificação 4, uma vez que passei a ter um maior cuidado em convidar as crianças a comentar, ou a dar a sua opinião em relação a algum assunto exposto por outra(s) criança(s) e por isso classifiquei com o nível 4. Temos como o exemplo, a questão do Gonçalo não conseguir brincar sozinho, quer na área das construções, quer na área da dramatização, pois desarruma tudo e depois vai embora sem arrumar. Reunimos todos para arranjar solução para este problema. E Foi o T. que sugeriu que um menino crescido acompanhasse sempre o Gonçalo para o ensinar a brincar nestas áreas e posteriormente a arrumar. Apoio o planeamento do trabalho /projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo, como é possível constatar:

“Durante o acolhimento, o V. (5:1) partilhou que quando foi ao norte, à casa da avó comeu chocapic e que estes eram castanhos. A partir daqui surgiu uma questão “Porque é que os cereais chocapic são castanhos?” e nenhum menino

respondeu, como tal esta questão foi para o mapa das questões” (Notas de campo do dia 27 de Março).

“Por volta das 10H30 irei juntar-me ao V. para que possamos responder à sua pergunta: “Porque é que os cereais chocapic são castanhos? Para tal teremos à nossa disposição o computador com acesso à internet e alguma informação imprimida, recolhida por mim. No final irei incentivar o V. a inscrever-se para comunicar” (Planificação do dia 2 de Abril).

Analisando o item **planificação da semana e do dia**, atribui o nível 4 a todos os pontos, pois ler a coluna do “queremos” para realizar o plano do dia é um foco diário,

“9:30h – Plano do dia.

Antes de realizarmos a planificação em conselho, irei reler o “queremos fazer” que se encontra no diário de modo a relembrar as atividades propostas que lá se encontram. De seguida dou início ao preenchimento do *Plano do dia*, preenchendo as colunas como habitualmente, à exceção da coluna da avaliação” (planificação do dia 30 de Março)

APOIO ÀS CRIANÇAS

No que respeita a ajudar as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações quando, com quem e como, atribui o nível 4, pois para o projeto foi necessário fazer um plano e tomar decisões. E também em pequenos projetos do dia a dia, como é possível constatar nas notas de campo do dia 31 de Março:

“Hoje tive oportunidade de realizar um pequeno projeto com o F. (2:11), depois de ele ter escolhido a técnica de dobragem para trabalhar durante a manhã. Acompanhei o Francisco na escolha do que iria fazer, ao fim de alguma pesquisa em revistas e ter pensado, sugeri que desenhasse e de que seguida passar então para a sua produção. (...)”.



Imagem 37 - F. a realizar o seu projeto

Apoiar as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo, é também outro foco da minha prática e como tal atribuí o nível 4, pois isto é feito diariamente e também todas as sexta feiras quando as crianças fazem as suas propostas para a semana seguinte.

Na primeira recolha, o item **balanço semanal em conselho de cooperação educativa** tinha já praticamente todos os pontos com o nível 4, à exceção do ponto Perceber as consequências do que se fez: ajuda o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos, onde atribuí o nível 3, pois detetei a importância de colocar um novo “instrumento” na sala, que se intitula por “Combinámos...”, ou seja, cada vez que combinamos alguma coisa, nomeadamente na gestão de conflitos, isso fica registado e assinado pelas crianças envolvidas para que tomem consciência da importância que tem o compromisso, mas este “instrumento” ainda não está em utilização. Em relação ao ponto Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral, atribuí o nível 1, pois não se adequava, pois não existia na sala nenhuma crianças que estivesse constantemente referida na coluna do “não gostámos”, com a segunda recolha atribuí o nível 4, a situação alterou-se, existia agora uma criança que se começava a destacar na coluna do “não gostámos” e que sempre que possível eu referi na coluna do “gostámos”, apesar de não escrever apenas sobre essa criança, sempre que acontecia algo positivo eu escrevia, mesmo para incentivar as crianças a escrever nesta coluna que andava um

pouco “esquecida” e passou a ser muito mais utilizada com o meu incentivo e da educadora da sala.

No que respeita à clarificação ética de conflitos: levo o grupo a *Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos*, principalmente desde que recebermos a visita da Sandra, mãe da Constança, as crianças têm consciência de pensar no perigo de certas atitudes durante as suas brincadeiras. Quando empurram um colega nas escadas, eu perguntava: “Sabes o que podia acontecer?” As crianças tinham consciência de que o colega podia cair e ter eu ir para o hospital e por vezes, eram as outras crianças a alertar para o perigo do que tinham acabado de fazer, tal como em todas as suas brincadeiras do dia-a-dia e desse modo atribui o nível 4. E ainda na gestão de conflitos entre pares, seguia a lista de operações indicada no perfil.

TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJETOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO

Analisando agora o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, mais concretamente a **participação e acompanhamento sustentado**, concluo que neste item a classificação é de nível 4 em todos os parâmetros, após a terceira recolha, pois como se pode constatar nas minhas planificações e notas de campo, acompanho as crianças nas diferentes áreas da sala, promovo a diferenciação pedagógica, promovendo a apropriação de formas de trabalhar/ brincar mais complexas.

“No trabalho de projeto a Rita e o Tomás construíram a resposta para a pergunta “o que comem os dinossauros?”; O Gael procurou nos livros imagens de dinossauros herbívoros e dinossauros carnívoros (visto que o seu maior interesse é ver imagens de dinossauros nos livros); A Joana construiu palavras, colando as letras por baixo da frase “o que comem os dinossauros?” (visto que esta é uma dificuldade da J.)”

“Hoje a C. ficou imenso tempo na casa de banho a brincar com a água, parece-me importante inserir na mesa da areia um recipiente também com água”
(Notas de campo do dia 15 de Abril).

Da primeira à última recolha, a maior alteração deu-se nos **projetos**, pois na segunda recolha atribui o nível 4 a todos os pontos uma vez que se tinha iniciado o projeto dos dinossauros, à exceção dos pontos que dizem respeito à comunicação e à avaliação que atribui os níveis 2 e 1 respetivamente, uma vez que ainda não chegámos a esta fase do projeto. Ainda assim fazem-se algumas comunicações ao grupo do trabalho desenvolvido durante as manhãs de trabalho. Na terceira recolha e com a finalização do projeto dos dinossauros, dinamizado por mim, realizámos a comunicação para as restantes salas da instituição e família e desse modo classifiquei com o nível 4, Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão; Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc.), na medida em que este foi um projeto com muita pesquisa de campo, o que o tornou mais dinâmico e real, onde contámos com a colaboração dos pais que nos acompanharam na ida à Lourinhã para visitar o museu dos dinossauros (caso contrário muitas crianças não teriam autorização para ir) e que nos facultaram informações e elementos para o projeto, contámos com a colaboração de vários elementos da comunidade como o professor Galopim de Carvalho (avô dos dinossauros), a professor Doutor Luís Lopes do departamento da paleontologia na Universidade de Évora e a sua equipa, a equipa do museu da Lourinhã.



Imagem 38 - Professor Luís a mostrar-nos e a explicar-nos o que são fósseis.



Imagem 39 - Visita ao professor Galopim



Imagem 40 - Visita ao professor Galopim

O projeto dos dinossauros tratou-se de um projeto de investigação e como tal corria-se o risco de se tornar muito cansativo para as crianças, pois à partida não haveria nada prático para fazer, mas é aqui que entra o trabalho do educador. O papel do educador muda tudo e este projeto foi sem dúvida a prova disso, poderia não ter passado de uma investigação nos livros e na internet, onde as crianças iriam pesquisar as respostas às perguntas que queriam saber. Mas foi aqui que eu “entrei” que arranjei imensas alternativas para o projeto ser muito mais que isso, sem também fugirmos aquilo que movia o projeto, que era saber mais sobre estes animais. Ideias e sugestões para realizar atividades plásticas e práticas não faltaram por parte das crianças, mas era preciso fazer mais e foi assim que comecei a enviar emails, fazer telefonemas e consegui que visitássemos a Universidade de Évora para descobrir fósseis com o apoio do professor Luís Lopes e a sua equipa, consegui que visitássemos e conversássemos com o professor Galpim de Carvalho, conhecido pelo avô dos dinossauros, consegui ainda que fossemos à Lourinhã, a 175

km de Évora, para visitar o museu dos dinossauros. Deste modo tornei possível fazer muita pesquisa de campo, o que o tornou mais dinâmico, mais real. Em que se agiu sobre o assunto que desejávamos compreender, em que nos envolvemos com a comunidade científica. De facto proporcionou às crianças um grande carácter motivador e de envolvimento total, pois foi muito mais interessante irmos ao museu visitar fósseis reais de dinossauros e ouvir uma breve explicação sobre dinossauros, descobrir fósseis na Universidade, conhecer e ouvir o professor Galopim de Carvalho do que estar a procurar nos livros e na internet, se bem que esta parte também faça muita falta vivenciar (tal como fizemos), mas sem dúvida que o envolvimento das crianças foi muito maior.

Não desvalorizando qualquer momento do projeto, porque na minha opinião todos foram fundamentais, o momento da divulgação foi também um dos momentos altos. Ver os trabalhos expostos, as crianças orgulhosas daquilo que tinham feito, a sua vontade em mostrar, os seus sorrisos e ver as pessoas a observar o trabalho que desenvolvemos todos juntos e a realizar comentários bastante positivos foi algo de muito recompensador e gratificante. Este foi também um dos momentos que me fez ter a certeza que todo o trabalho tinha valido a pena e que o grupo tinha realmente realizado aprendizagens significativas com o desenvolvimento do projeto.

FAMÍLIA E COMUNIDADE

Relativamente à família, através de uma grelha de inscrição na porta da sala, consegui que o pai do Pedro Silva que nos contasse a história do macaco do rabo cortado, a mãe da Constança que é enfermeira e nos falou dos perigos de algumas brincadeiras, a mãe do Francisco que levou lâ para nos ensinar a fazer tricot, a mãe do Henrique que nos contou a história do Crocodilo e da Girafa, a mãe do Tomás que nos deu uma aula de expressão motora, a mãe do Vasco (terapeuta da fala) que nos falou de dicção e articulação da fala, que estão relacionadas com a mastigação (mastigámos diversos objetos para ter uma melhor perceção), a mãe do Pedro Mendes que nos contou as histórias no jardim em conjunto com a mãe do Miguel Matos e participaram ainda no nosso piquenique.



Imagens 41 a 48 - Visitas de pais

Quanto à comunidade, esta teve um papel de máxima importância, pois recorremos a ela sempre que possível para realizar trabalho de campo, como foi o caso do projeto dos dinossauros, referido mais acima.

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO

No que respeita aos circuitos de comunicação, mais concretamente comunicações de trabalho, apesar de promover a partilha dos produtos, não os exponho nas paredes da sala junto às áreas em que foram desenvolvidos, pois os trabalhos são guardados e à sexta feira a criança escolhe um dos seus trabalhos da semana para expor no painel dos trabalhos da semana. Tendo em atenção a lista de operações na primeira recolha, aos aspetos mostrar/ dizer e descrever, explicar; questionar e comentar atribui o nível 3, ou seja, utilizo com frequência e aos aspetos avaliar; produzir ideias para melhorar o trabalho classifiquei com o nível 1, uma vez que nos momentos de comunicação era suposto que as crianças refletissem e fizessem observações neste sentido, ainda não o faziam, na medida que não são conduzidos para tal e ficam apenas pelo gostei, não gostei e porquê. Passou então a existir um maior rigor neste aspeto, onde as crianças passaram a ser questionadas neste sentido. Quando uma criança dava o seu juízo de valor acerca do trabalho d um colega, era levada a justificar esse comentário.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AÇÃO EDUCATIVA

Até à primeira recolha não foi possível mobilizar a prática democrática da organização, partilhado por todos, institui-se em conselho de cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo; a tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais conseguirem atingir os delas, que promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso – estou certa de que as crianças não são sensibilizadas para esta tomada de consciência – e também ainda não tinha mobilizado que as crianças interviessem no meio, interpelassem a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação, pois tal como já referi ainda não tinha realizado trabalho de projeto com o grupo.

Após a segunda recolha, posso referir que todos os pontos estão atribuídos com o nível 4, pois a minha prática tem ido ao encontro destes aspetos, ou seja, a ação educativa centra-se no

trabalho diferenciado; o desenvolvimento das competências passa sempre pela ação e experiência efetiva das crianças; o conhecimento constrói-se pela consciência do próprio percurso; as crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens; toda a gestão é feita de forma participada; a organização assenta num conjunto de mapas de registo, que sustentam o planeamento e avaliação; a prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo; os processos de trabalho reproduzem os processos sociais autênticos, evitando os simulacros escolares; os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação; a entreajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo; As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação.

Tenho plena consciência que o facto de o perfil de mobilização dos princípios orientadores estar tão bem classificado se deve ao facto de estar numa sala onde o modelo do MEM é fortemente implementado pela educadora e consciencializado por parte das crianças.

Capítulo 3 - Considerações Finais

Refletindo sobre o meu percurso durante a Prática de Ensino Supervisionada, posso dizer que foi uma experiência muito gratificante, mudou totalmente a minha visão profissional e desse modo evolui e cresci pessoal e profissionalmente. Considero que ao longo de toda a minha intervenção na PES estiveram reunidas as condições para acontecer um crescimento pessoal e profissional. Todas as partilhas, feedback sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido, permitiu que fosse evoluindo e melhorando a minha prática ao longo destes meses.

Ao longo deste relatório, relata-se a prática vivida numa sala de creche onde o modelo do MEM começa a dar os primeiros passos e a prática vivida numa sala de jardim de infância onde o modelo do MEM é fortemente implementado. Os objetivos deste relatório passavam por Compreender qual o papel do educador de infância no Movimento Escola Moderna; Promover as três finalidades do MEM; Dinamizar a cooperação; Promover a livre expressão das crianças e uma atitude crítica e interventiva; Promover uma gestão participada do currículo, apoiando as crianças nas suas escolhas; Melhorar a minha ação educativa através do processo investigação ação.

Em relação ao primeiro e principal objetivo, concluo que este tem um papel fundamental e bastante complexo. O educador está em constante formação e aprendizagem, na medida em que concebe a sua ação educativa de diferentes formas, consoante as características de cada criança e de cada contexto. Aprendi a escutar as crianças, a ser sensível, a traçar um caminho que conduzisse ao sucesso, tendo em conta cada aspeto da prática. O educador deve estimular, apoiar, incentivar e propor atividades, levando as crianças a construírem os seus próprios conhecimentos e aprendizagens, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências sociais.

Em relação a promover as três finalidades do MEM; dinamizar a cooperação e Promover a livre expressão das crianças e uma atitude crítica e interventiva, tratou-se de um percurso muito significativo, pois torna possível contribuir para o desenvolvimento social e cultural das crianças, permitindo que se tornem cidadãos ativos numa vida democrática. A apropriação da herança cultural da humanidade através da reconstrução cooperada da cultura é, fundamental na construção das crianças enquanto cidadãos. Foi sempre fácil e até mesmo imprescindível que as crianças tivessem voz ativa, motivei-as para que se expressassem e que interviessem em todos os assuntos do grupo.

Relativamente a promover uma gestão cooperada do currículo, causava-me bastante intriga. Como é possível fazer-se uma gestão cooperada do currículo em creche? E de facto apropriei-me progressivamente dos instrumentos de planificação conseguindo assim o aprofundar da intencionalidade educativa. Fiz propostas interessantes e estas emergiam progressivamente da observação e escuta das crianças, tornando-se assim muito significativas. Assumi o caderno de formação como um verdadeiro instrumento de regulação da minha ação, de conhecimento das crianças e do grupo e de aprendizagem sobre o trabalho educativo.

No que respeita a melhorar a minha ação educativa através do processo investigação ação foi preciso pesquisar, fazer partilhas. Foi um trabalho de campo muito rico, evolui bastante principalmente no momento de Acolhimento que era uma das minhas dificuldades iniciais. Perdia um pouco a noção do tempo, as conversas prolongavam-se muito. Tinha receio de não dar a palavra a todas as crianças. Com o passar do tempo, e com o feedback que recebi, percebi que nem todos têm que falar. Importa que a conversa seja fluida e que sejam partilhas coisas importantes para cada um de nós, e de facto, o acolhimento passou a ser um momento de prazer para todos. Era o momento da chegada, altura de afeto, de mostrarmos como estávamos felizes de estarmos juntos mais um dia.

As minhas planificações tratavam-se de propostas, estratégias, de acordo com aquilo que observava, ou seja, planificava a ação com intencionalidade educativa, tal como prevê a legislação que é função do educador:

Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Todos os dias procurei escutar, compreender e aperceber-me das necessidades e interesses das crianças e por vezes deixei para trás outras propostas para atender às situações emergentes, penso que só assim faz sentido para as crianças e para mim. Observei e escutei cada criança, assim como os pequenos grupos e o grande grupo, com o propósito de recolher indicadores para a planificação de atividades adequadas às suas necessidades e adequados aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Privilegiando assim a *Diferenciação pedagógica*.

A criança envolve-se na gestão curricular pela escuta do educador e sensibilidade, eu escuto uma criança na medida em que eu estou disponível para perceber o que é que ele quer, para o perceber, em que é que ele está interessado, portanto a observação, a conversa com os pais é muito importante para colher isso. E depois também dando oportunidade de escolha livre. Mesmo as atividades que são propostas tem de haver sempre essa abertura para eles poderem participar ou não participar e estar envolvidos nas áreas da sala a fazer outras coisas e aí evitar o grande grupo, todos têm que estar sentados.

Sem dúvida que este espírito de cooperação dentro do próprio modelo pedagógico me permitiu realizar aprendizagens fecundas na partilha do poder com as crianças, levando-me a abandonar a visão de controlo hierárquico habitualmente atribuída a educadores que não utilizam um modelo pedagógico para orientar a sua prática.

Os contextos de creche e jardim de infância, mesmo que de natureza distinta, foi possível encontrar alguns traços comuns: A organização do espaço educativo: em ambos os contextos podemos observar a organização da sala por áreas de atividades bem definidas e versáteis; A utilização dos princípios pedagógicos como elemento estruturante da ação educativa; O clima de livre expressão vivido na sala, que contribui para o desenvolvimento do espírito crítico e que permite a construção de uma planificação cooperada. No contexto de jardim-de-infância esse espírito tornava-se mais visível nos vários momentos de regulação instituídos, como as Reuniões de Planeamento e Avaliação em Conselho e o Tempo de Comunicações. No contexto de creche, este elemento foi mais visível na escuta da criança, através dos sinais que me passavam, uma vez que não estavam presentes instrumentos de pilotagem foi necessário um trabalho ainda maior, pois não existia um Diário onde estavam registadas as propostas das crianças. Era eu que tinha que descobrir as suas motivações e necessidades, sem que, muitas vezes, fossem eles a dizer-me;

Para além da gestão cooperada, como já referi, o trabalho com as famílias e com a comunidade foi também um grande marco neste percurso. A participação ativa das famílias foi um aspeto fundamental neste processo, pois permitiu-me conhecer melhor as crianças e os seus interesses. Não esquecendo também a participação e disponibilidade de todos os familiares que passaram momentos connosco, levando ou não atividades para fazermos. Apesar das dificuldades que senti em fazer chegar à sala fotografias das crianças, a relação com os pais foi muito rica. Como tal considero imprescindível estarmos unidos (grupo e família), que troquemos ideias e opiniões, estabeleçamos estratégias que venham a favorecer o bom desenvolvimento da criança.

A família tem um papel fundamental na aprendizagem das crianças, são um membro fulcral da comunidade educativa.

A participação democrática na comunidade: em ambos os contextos, a comunidade constituiu-se como elemento fundamental e enriquecedor das aprendizagens. Estar com o professor Galopim de Carvalho e recorrer a ele para encontrar respostas para o nosso projeto, foi um momento muito rico e em que as crianças estavam muito envolvidas. Ver o agrado e predisposição das pessoas em receberem-nos e ajudarem-nos deixou-me muito grata. “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (Silva, 1997, p.23) A participação da comunidade foi uma grande preocupação da minha prática. Sempre que possível recorri à comunidade para nos ajudarem, pois deste modo as crianças ficavam muito mais envolvidas vivendo os projetos no seu todo.

O modo como evolui ao longo do tempo teve que ver com a procura de uma fundamentação cada vez mais aprofundada sobre as melhores estratégias de implementação do modelo pedagógico do MEM. Cada análise que fazia juntamente com as educadoras que estavam a acompanhar tornava-se num crescimento pleno.

Este é um modelo difícil, ambicioso, que desafia explicitamente o ser humano para ser melhor e cooperar, que prefere a cooperação à competição e isso é muito importante. Senti-me muito lisonjeada por ter ao meu lado duas educadoras que tantos saberes partilharam comigo, que me ensinaram, que me encaminharam ao invés de guardar para elas os saberes que possuem, estando, na minha opinião, esta atitude intimamente ligado com aquilo que é feito e defendido no Movimento da Escola Moderna.

Este trabalho, estas vivências, enquadram-se num dos objetivos do Mestrado de Educação Pré-escolar:

Numa constante busca e reflexão sobre a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional na educação da Infância, acompanhados de uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança e sobre o papel do(a) Educador(a) de Infância na ecologia da Infância.

Significa isto que o educador de infância deve estar em constante atualização, busca e reflexão, uma vez que é um profissional que não pode parar no tempo e procura melhorar a sua ação, pelo que futuramente pretendo continuar a assumir esta dimensão como fulcral. Estar sempre

atualizada e em constante autoformação é a promessa que fica. A gestão cooperada do currículo, principalmente em creche, é sem dúvida o grande desafio e interesse que move e moverá a minha prática. No meu futuro profissional irei assumir este compromisso com as inerentes exigências éticas e deontológicas que me estão associadas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? . *Cadernos de Formação de Professores n.º1*, pp. 21-30.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70.
- Centro Infantil Irene Lisboa. (2014/2015). Projeto Curricular da sala 3 de Creche do C.I.I.L. Évora: C.I.I.L.
- Centro Infantil Irene Lisboa. (2014/2015). Projeto Curricular da sala 3 de Pré-Escolar do C.I.I.L. Évora: C.I.I.L.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor de 1º ciclo
- Evans, E. (1982), 'Curriculum models and early childhood education'. In B. Spodek (ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: Free Press.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque e Bettencourt (no prelo). **O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche**
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951 - 975.
- Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A Prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM, *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- González, F. P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Weikart, D.P (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Movimento da Escola Moderna*. (s.d.). Obtido em 2015, de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>)
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta-da-china

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (2006) Sérgio Niza: a Construção de uma Democracia na Acção Educativa. In *Educação. Temas e Problemas*. N.º 1 Ano Que Rumos para a Educação.
- Rogoff, B.; Matusov, E.; White, C. (2000) Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizizes. In D.R. Olson, N. Torrance. *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344) Porto Alegre. Artmed Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M. E.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3(1)
- Weikart, D. (2000), *Early Childhood Education: Needs and Opportunity*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Apêndices

Apêndice I - Recolha de Dados Creche

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c,)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas /Tipos de materiais				
Biblioteca / centro de documentação (livros, álbuns familiares, discos, vídeos)		3	4	4
Materiais de suporte ao registo pelo desenho e escrita		4	4	4
Laboratório de ciências e matemática (luz/sombra; água; areia; plantas, animais)		2	2	4
Materiais para construções (caixas de cartão, blocos, material reciclado)		2	3	3
Ateliê de artes plásticas – materiais para desenho, pintura, modelagem		4	4	4
Área de dramatização (bonecos, roupas, adereços de diversas atividades, mobília de casa, fantoches)		3	4	4
Área de exploração e atividades físicas (rampas, escadas, estruturas, túneis, baloiços, bolas, arcos, tecidos)		3	4	4
Área de exploração e de atividades musicais		2	4	4
Materiais do quotidiano familiar incorporando culturas e estéticas diversas		1	1	1
Mobiliário para adultos (sofá, cadeirão ou cadeiras)		1	1	1
Tipos de atividades				
Acolhimento e despedida da criança e da família pelos adultos e crianças		4	4	4
Tempo para Brincar, explorar e descobrir e Atividades culturais & Projetos (dentro e fora da sala)		2	3	3

Tempo de Comunicações (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Conversas sobre a vida em casa (com famílias ou entre crianças com apoio de fotografias e/ou registos); Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)		3	3	3
Saídas (na instituição e na comunidade) e visitas (de pessoas da instituição, famílias e membros da comunidade)		2	4	4
Refeições em comunidade; repouso e higiene em intimidade		2	2	2
Instrumentos de Pilotagem				
Mapa de presenças (incluindo adultos da sala)		1	1	4
Rotina diária /semanal (com fotos para progressivamente ser lida pelas crianças)		1	1	1
Mapa de aniversários (de todos os membros da comunidade)		1	1	1
Mapa de tarefas		1	1	2
Diário só com colunas do <i>queremos</i> e <i>fizemos</i> para ser utilizado pela equipa e famílias		1	1	4
Livro de vida coletivo construído pela equipa e famílias (enviado em cadernos individuais, blogs, mail ou exposto no placard) com recolha de sugestões para um planeamento cooperado com a família.		1	1	1
Planeamento semanal (atividades com identificação de ponto de partida e do sentido)		4	4	4

<u>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Acolhimento da voz das crianças				
Estimulo as famílias a contar episódios da vida em casa e se possível a trazer registos fotográficos ou materiais representativos (fotografias da família e dos animais de estimação; conchas recolhidas na praia.....)		4	4	4

Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades		4	4	4
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais,		4	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		4	4	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para os pares, encorajando a criança a falar para os outros e estes a dialogarem em pequeno grupo		4	4	4
Planificação da semana e do dia				
Concebo uma rotina diária e semanal estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social		2	4	4
Prevejo a diferenciação e simultaneidade de atividades (incluindo rotinas) de acordo com as necessidades individuais das crianças		4	4	4
Apoio o planeamento do trabalho, das atividades e projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa		4	4	4
Incorporo os interesses e necessidades das crianças, manifestadas nos seus comportamentos e interações, no planeamento diário e semanal		4	4	4
Apoio-me na coluna do “queremos” do diário, para identificar/negociar as propostas de atividades a realizar.		1	1	4
Identifico atividades comunitárias (celebrações; exposições; teatros, dias comemorativos) de cariz cultural e a forma como iremos participar		3	4	4
Preencho uma planificação semanal com as atividades específicas para cada dia, identificando o seu ponto de partida, o que vamos fazer e o sentido da experiência/atividade		1	4	4
Participação nas tarefas				
Envolvo as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia (mudança da fralda; preparação para o almoço; arrumação de materiais; tratar de plantas ou animais, distribuir objetos pessoais para repouso, etc)		4	4	4

Estimulo a interajuda entre crianças de várias idades		4	4	4
Utilizo um registo de tarefas sistemáticas com as fotografias das crianças responsáveis, com vista à participação de todos		1	1	1
Balanco semanal				
Registo com recurso a fotos acompanhadas de escrita, as atividades e as conquistas das crianças e do grupo - em diversos suportes.		1	1	1
Envolve a equipa da sala e as famílias na elaboração dos registos		1	1	1
Utilizo a tomada de consciência do que 'fizemos' e do que 'queremos' para projetar ações futuras		1	1	4
Lemos e comentamos a coluna do 'fizemos' e a do 'queremos' com o grupo (adultos e crianças) para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana, promovendo uma participação progressiva de todos.		1	1	4

<u>APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE: BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR, ATIVIDADES CULTURAIS & PROJETOS</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar;		2	4	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.		3	4	4
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		3	3	4
Promovo o cuidado e a cooperação entre as crianças bem como a tutoria e a responsabilização mútua		3	3	4

Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		3	3	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.		3	3	3
Atividades Culturais Autênticas & Projectos				
Promovo a participação da crianças em atividades diversas que respeitem e veiculem o seu sentido cultural e social autêntico em toda a sua complexidade e o contacto com áreas diversas da actividade humana. Ex: refeições, cultura alimentar, ouvir histórias e dramatizações; danças; canções; jogos tradicionais; pintura, desenho, experiências, jardinagem....		2	3	4
Envolver as crianças na projeção de atividades emergentes dos seus interesses e das suas vivências		3	4	4
Envolver as crianças no projetar da sua participação em atividades comunitárias (ex: o teatro de fantoches na sala do J.I.) e datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural.		2	2	3
Promovo contactos diversos com espaços, outras crianças e adultos da comunidade.		3	3	4
Promovo a ligação/conexão com as experiências de casa dando-lhes continuidade nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas na creche		2	3	4
Apoio as crianças a desenvolverem e aprofundarem um interesse ou curiosidade, a resolverem um problema, estabelecendo conexões espaciais e temporais.		2	3	4
Apoio a participação das crianças em interação dialógica promovendo a partilha de significados, privilegiando o pequeno grupo.		3	3	4

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	Obs	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Com a família a comunidade e o grupo				

Promovo a partilha de informações, problemas e suas soluções entre as famílias das crianças do grupo com vista a construir uma comunidade/rede que sustente e se apoie na educação dos filhos		2	3	3
Promovo a troca de saberes, costumes e tradições entre famílias como forma de revitalização cultural e social		1	2	2
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	3	4
Promovo a circulação de informação sobre a vida das crianças em casa e na creche utilizando os registos e conversas já referidas		1	2	3
Recorro a fotografias de situações vividas em família e na creche para promover diálogos com as crianças, com as famílias e entre as crianças e adultos		3	3	3
Exponho nas paredes da sala as produções das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		2	3	3
Exponho os registos e as fotografias em locais acessíveis às crianças para alimento de conversas (entre crianças e entre crianças e adultos), e a revisitação de eventos significativos passados		4	4	4
Promovo a difusão e partilha das realizações e das conquistas das crianças em pequeno grupo - Contar coisas uns aos outros, mostrar o que se fez, ou o que já se é capaz (na creche e em casa)		2	3	3

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não mobilizo 3 – mobilizo com frequência
2 – mobilizo às vezes 4 – mobilizo sempre

	1 ^a recolha	2 ^a recolha	3 ^a recolha
OBS. (a, b, c...)			
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA			
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino	4	4	4

O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa	2	4	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez	1	2	3
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens	1	3	3
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora	1	1	3
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo	1	2	3
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo	2	2	3
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares	2	3	3
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem	2	2	3
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo	3	3	3
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso	1	2	3
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação	1	1	1

Apêndice II - Recolha de Dados Jardim de Infância

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c,)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		4	4	4
Oficina de escrita e reprodução		4	4	4
Laboratório de ciências e matemática		4	4	4
Oficina de construções e carpintaria		4	4	4
Ateliê de artes plásticas		4	4	4
Área de dramatização		4	4	4
Área Polivalente		4	4	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		4	4	4
Tempo de actividades e Projectos		4	4	4
Comunicações		3	4	4
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		1	4	4
Avaliação em Conselho		1	4	4
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		4	4	4

Mapa de actividades		4	4	4
Mapa de presenças		4	4	4
Mapa de tarefas		4	4	4
Inventários		2	2	2
Lista de projectos		1	4	4
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	2	4
Plano do dia		4	4	4

<u>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	4	4
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		4	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		3	4	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		3	3	4
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		3	4	4
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		4	4	4

Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		2	4	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		1	4	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		4	4	4
Distribuição de tarefas				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		1	4	4
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		1	4	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		1	1	1
Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa				
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – <i>“Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4		1	4	4
Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		1	4	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		1	4	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.		1	3	4

Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		1	4	4
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.		1	4	4
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		1	4	4
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		1	4	4
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.		1	1	4
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas		1	4	4

<u>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</u>	Obs	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		3	4	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.		3	4	4
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		3	4	4
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		3	4	4

Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		3	4	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.		2	4	4
Projectos				
Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projecto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		1	4	4
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		2	4	4
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.		2	4	4
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.		1	4	4
Apoio a sua execução em interacção dialógica.		2	4	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		1	4	4
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.		2	2	4
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		1	1	4

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Comunicações de trabalho				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.		3	4	4

Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		1	1	4
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		3	4	4
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.		3	4	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		1	4	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		1	4	4

TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		1	4	4
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da actividade humana) e interpelação do meio.		1	4	4

Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	4	4
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		1	4	4


Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não mobilizo 3 – mobilizo com frequência
2 – mobilizo às vezes 4 – mobilizo sempre

	OBS. (a, b, c...)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA				
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		4	4	4
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		3	4	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		3	4	4
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		3	4	4
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		3	4	4
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		4	4	4
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		1	4	4

Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares	4	4	4
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem	3	4	4
A entreaajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo	3	4	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso	1	4	4
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação	1	4	4

Apêndice III – Planificação diária de creche

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Creche</p> <p>2014/2015</p> <p>Planificação diária Cooperada</p>	<p>Dia: 04-03-2015</p> <p>Horas:</p> <p>Visto:</p> <hr/>
---	--	---

FORMANDA:

Nome: Sara Caetano	Nº. 32708
--------------------	-----------

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Infantil Irene Lisboa

Educador(a) Cooperante: Emília Ambrósio

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- Levar o Afonso a fazer conexões da sua ida ao Portugal dos Pequenitos com as imagens que irei mostrar e a partir daí construir uma casa para ficar na sala

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

Visita da Carla (mãe do Salvador)

- Promover o envolvimento das famílias na vida do grupo (FPS)

Construção de uma casa com caixas de sapatos

- Realizar construções em 3D, levando o Afonso a fazer conexões da sua ida ao Portugal dos Pequenitos (domínio da matemática)

- Preencher a sala com materiais realizados pelos próprios meninos (FPS)

Fazer medições na mesa da areia e da água

- Fazer medições (Domínio da matemática)

- Mexer em água e areia (Conhecimento do mundo)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Cumpridas as habituais rotinas da manhã, os meninos poderão distribuir-se pelas áreas de acordo com as suas preferências e para que sejam cumpridos todos os princípios democráticos, irei acompanhar os meninos passando nas diferentes áreas, com o auxílio da educadora.

Por volta das 9:30H, hora que chega o Salvador e a Carla, que nos irá contar uma história e passar a manhã connosco. Pedirei então que arrumemos a sala, é-lhes dito para colocarem os carros no cesto dos carros, as peças de lego no respetivo cesto, o jogos nas prateleiras, os pratos e alimentos no cesto correspondente. Para além de criar hábitos de organização, as crianças estão também a formar conjuntos à medida que acabam podem sentar-se nas almofadas.

Terminada a história, os meninos terão oportunidade de ir ao recreio, caso as condições climatéricas não o permitam, iremos ao ginásio fazer um pequeno jogo em que a música irá tocar e quando esta parar temos que cumprir uma ordem (ditada pelos meninos).

Por volta das 10:15H regressamos à sala e irei mostrar as fotografias do Portugal dos pequenitos para que o Afonso verbalize o que fez lá, as ações, o que viu. De seguida os meninos poderão distribuir-se pelas áreas de acordo com as suas preferências e para que sejam cumpridos todos os princípios democráticos, com o auxílio da educadora. Enquanto isto irei para o refeitório ou para o ginásio (caso esteja disponível) com o Afonso e mais três meninos à sua escolha para reconstruir uma das casas que o Afonso viu, para tal irei utilizar cola quente para colar as caixas umas às outras.

No período da tarde, irei colocar à disposição dos meninos a mesa da areia e da água com copos/recipientes de diferentes medidas para que possam fazer medições. Irei estar junto dos meninos para fazer intervenções neste sentido. Direi para encherem um copo pequeno com água ou areia e de seguida despejarem para um maior e para um mais pequeno e iremos verificar que para encher um grande precisamos de encher vários pequenos e se despejarmos um grande para dentro de um pequeno vai entornar.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Fotografias do Portugal dos Pequenitos
- Caixas de sapatos
- Mesa da areia e da água
- Copos de diversos tamanhos

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO


Construção de uma casa com caixas de sapatos

- Realizar construções em 3D, levando o Afonso a fazer conexões da sua ida ao Portugal dos Pequenitos (domínio da matemática) – Irei verificar se o Afonso faz conexões com a experiência vivida no Portugal dos pequenitos, se se empenham em construir uma casa como o Afonso viu.

Fazer medições na mesa da areia e da água

- Fazer medições (Domínio da matemática); Mexer em água e areia (Conhecimento do mundo) – Irei verificar se os meninos querem e mostram interesse em explorar e em contactar com a água e a areia, se exploram as medidas através dos recipientes.

IV – Planificação semanal de creche que mostra uma rotina estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social

	Mestrado em Educação Pré-escolar - PES CRECHE <i>Planificação Semanal Cooperada – Design do Plano</i>	Semana de: 9 a 13 de Março Visto: _____
	Jardim de Infância: CIIL Educador(a) Cooperante: Emília Ambrósio Nome da Aluna: Sara Caetano Grupo de Crianças:	
Propostas Emergentes: Caça ao tesouro Visualização de fotografias do Oceanário (Tiago Henriques) Fazer medições na mesa da areia e da água (Miguel Rentes) Danças de roda com a Mercedes	Propostas do(a) educador(a): História “Senhor Cavalo marinho” História “Princesa de Aljustrel” Sons do corpo e dos instrumentos	
Rotinas institucionais a garantir: Expressão motora – 6ª Feira Natação – 2ª Feira Sesta	Rotinas organizativas a contemplar: Acolhimento Reforço Arrumar a sala Almoço Higiene Lanche	
Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo Pôr a mesa Fazer medições na mesa da areia e da água (Miguel Rentes) Caça ao tesouro	Momentos de animação Sons do corpo e dos instrumentos Visualização de fotografias do Oceanário (Tiago Henriques) História “Senhor Cavalo marinho” História “Princesa de Aljustrel” Danças de roda com a Mercedes	
Saídas previstas: Ida ao Bricomarche comprar um peixe para a sala	Visitas/Convidados previstos: Marco (pai de Zé Pedro) Mercedes	
Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas: Dar resposta aos interesses dos meninos e promover momentos desafiantes nomeadamente com água, areia, luzes, danças de roda.		