



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O TRABALHO DA EQUIPA COMO PROMOTORA DA COOPERAÇÃO NAS
CRIANÇAS**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANDREIA FERREIRA VILAÇA

JULHO DE 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O TRABALHO DA EQUIPA COMO PROMOTORA DA COOPERAÇÃO NAS
CRIANÇAS**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Maria Manuela Migueis Nunes Duarte Rosa

ANDREIA FERREIRA VILAÇA

JULHO DE 2015

Elas chegaram agora junto de ti.

*Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus
únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.*

Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam.

Elas vão ver o mundo com as cores que tu puseres em cada som e em cada gesto.

*Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é
sempre tudo.*

*Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita
um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.*

Vais aprender a ter de lhes dizer muitas vezes “ não”, sem te deixares levar pelo seu beicinho irresistível.

*Mas vais também dizer-lhes muitas vezes “sim” e sentir que é para ti que elas sorriem e estendem as
mãos.*

*Vais levá-las ao jardim quando há sol, vais empurrar baloiços que chegam ao céu, vais assoar narizes
cem vezes ao dia, vais fazê-las aprender a gostar de sopa, vais ler-lhes histórias e ensinar-lhes que todas
as meninas têm direito a ser princesas, e todos os meninos têm direito a ser piratas das Caraíbas.*

*Elas vão ser, naquele pequeno universo diário, os filhos que tens em casa, ou na escola, ou não tens, ou
esperas vir a ter mais tarde.*

E por vezes podes sentir uns ligeiros remorsos por teres para elas o tempo que não tens para os teus.

Elas levam-te nos olhos quando à tarde as vêm buscar. E esperas que te levem também no coração.

Elas vão acreditar em ti como acreditam nas fadas e no Pai Natal.

*Elas vão pôr-te os nervos à flor da pele e fazer-te esquecer, por vezes, o que aprendeste, e perder a
paciência que sempre julgaste inesgotável.*

*Elas vão fazer-te suspirar pela hora do regresso a casa, vão fazer-te levar muitas vezes as mãos à cabeça
e proferir intimamente palavras impronunciáveis. Porque elas são crianças. E porque tu és humana.*

Resumindo: elas vão-te fazer feliz para o resto da tua vida.

Um breve recado para as educadoras de infância, Alice Vieira.

Agradecimentos

A realização deste relatório sintetiza o trabalho realizado ao longo deste ano mas também reflete as aprendizagens adquiridas ao longo do curso. Ao longo deste tempo pude contar com o suporte das pessoas a quem devo os meus agradecimentos.

Aos meus pais, Ana Paula e José Vilaça, os meus primeiros educadores e os responsáveis pela minha formação enquanto pessoa. Agradeço-lhes o apoio e amor incondicional.

À minha irmã, Eliana Vilaça que é para mim um modelo, um exemplo de força e de luta pelos nossos sonhos.

Ao Telmo Diniz, meu namorado, agradeço o todo o amor, a constante partilha, tolerância e dedicação incansável.

Aos meus sogros, Paula e José Diniz, por toda a disponibilidade e encorajamento.

À minha grande amiga Natacha Anacleto pela forte amizade, carinho e compreensão dos momentos mais distantes.

À Escola Superior de Educação de Lisboa enquanto instituição de referência na formação de Educadores de Infância e aos professores que para além de fundamentais na transmissão de conhecimentos foram também o meu primeiro exemplo profissional.

À professora Clarice Nunes pelo acompanhamento e tutoria do estágio de creche.

Agradeço em particular à professora Manuela Rosa pela disponibilidade e dedicada orientação realizada ao longo do estágio de Jardim-de-Infância e na elaboração do presente relatório.

Devo também um agradecimento às Instituições que me acolheram para a realização de uma prática supervisionada, fundamental para a integração das aprendizagens realizadas ao longo do curso.

Às equipas das instituições pelas partilhas de experiências, ideias e críticas construtivas fundamentais para a minha formação profissional.

À minha colega Lara Pereira pelo acompanhamento ao longo dos estágios e pelo espírito de entreajuda.

À minha colega e amiga Inês Vilhena pela amizade, partilha, apoio e ajuda ao longo do mestrado.

E principalmente às crianças que tanto me ensinaram e me proporcionaram experiências inesquecíveis.

Resumo

Este relatório é o resultado de um trabalho prático e teórico em dois contextos socioeducativos: Creche e Jardim-de-Infância, desenvolvido através da Prática Profissional Supervisionada.

O objetivo deste relatório é realizar uma análise reflexiva da prática nos dois contextos, partindo da sua caracterização para a definição de intenções pedagógicas adequadas que promovam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Foi através da realização desta caracterização no decorrer da minha prática, que surge o tema da problemática que considere ser mais significativo - **O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças.**

Este tema sempre foi do meu interesse pessoal e profissional, por considerar o trabalho cooperativo entre a equipa essencial para a vida em sociedade e, por defender que este método de trabalho deve ser desenvolvido na educação de infância onde estes conceitos são transmitidos às crianças.

O principal objetivo da problemática foi investigar na ação, o impacto da cooperação entre os elementos da equipa nas crianças, através da compreensão e apropriação das conceções da equipa sobre o tema e numa intervenção positiva e cooperativa com a equipa e com as crianças. Por outro lado pretendi, com esta investigação na prática, adquirir e aprofundar conhecimentos e estratégias com vista à melhoria, numa perspetiva de formação, de uma ação pedagógica de qualidade na minha futura profissão enquanto educadora de infância.

Esta investigação sobre a prática sobre o tema da problemática foi desenvolvida com base na metodologia qualitativa.

Palavras-chave: equipa, trabalho cooperativo, crianças, metodologia qualitativa

Abstract

This report is the result of a theoretical and practical work in two socio-educational contexts: Nursery and Kindergarten, developed through a Supervised Professional Practice.

The goal of this report is to perform a reflexive analysis of the practice in both contexts, starting from its characterization in order to define the proper pedagogical intentions that promote the development and learning of the children.

The subject that I considered to be the most significant arose during my practice when writing the characterization – **The educational team’s job as a promoter of cooperation within the children.**

This subject has always been a personal and professional interest of mine as I consider the cooperative work within the team to be essential for life in society and because I believe that this work method should be developed in the early childhood education, when these concepts are passed along to children.

The main goal was to investigate the impact of the cooperation between members of the educative team on the children. In order to do this I focused on comprehending and appropriating the conceptions of the team relating to the subject and in a positive and cooperative intervention with the team and the children. On the other hand, my intentions with this investigation were to acquire and deepen my knowledge and strategies as to improve, formation-wise, my own quality as a future professional.

This investigation on the practice was developed based on a qualitative methodology.

Keywords: team, cooperative work, children, qualitative methodology

Lista de abreviaturas

APEI	Associação de Profissionais da Educação de Infância
JJ	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
6 ^a FF	sextas-feiras fantásticas

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas	vi
Índice geral	vii
Índice de anexos	viii
Índice de quadros.....	viii
Introdução.....	1
1. Caraterização reflexiva para a ação	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Contextos socioeducativos.....	3
1.3. Equipas.....	4
1.4. Grupos de criança	5
1.5. Famílias das crianças	6
1.6. Organização do tempo e salas de atividades.....	7
1.7. Intenções para a ação das instituições.....	8
2. Metodologia e roteiro ético.....	10
3. Análise reflexiva da prática	13
3.1. Intenções para a ação pedagógica com as equipas dos dois contextos.....	13
3.2. Intenções para a ação pedagógica com as famílias dos dois contextos	15
3.3. Intenções para a ação pedagógica com as crianças.....	17
4. O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças.....	22
4.1. Identificação do tema de investigação	22
4.2. Referencial teórico	24
a) Cooperação vs colaboração: uma abordagem ao trabalho cooperativo	24
b) A equipa cooperativa.....	26
c) O Movimento da Escola Moderna (MEM)	28
d) O modelo de Reggio Emilia.....	30
e) O modelo de High/Scope	31
4.3. O trabalho cooperativo... da teoria à prática	33
a) O trabalho cooperativo com a equipa.....	33

b) As conceções das equipas	35
c) A cooperação entre a equipa	38
d) A cooperação entre as crianças	41
5. Considerações finais	44
Referências	47
ANEXOS	51

Índice de anexos

Anexo A. Caraterização dos contextos socioeducativos Creche e JI	52
Anexo B. Salas do contexto de JI.....	53
Anexo C. Capacidade máxima por sala da PPS de JI.....	53
Anexo D. Caraterização do grupo de crianças do contexto de creche	54
Anexo E. Caraterização do grupo de crianças do contexto de JI	55
Anexo F. Caraterização das famílias do contexto de creche	56
Anexo G. Caraterização das famílias do contexto de JI.....	56
Anexo H. Rotina diária de creche.....	57
Anexo I. Planeamento semanal do contexto de JI.....	58
Anexo J. Rotina diária do contexto de JI.....	59
Anexo K. Áreas da sala de atividades do contexto de creche	60
Anexo L. Centros de Aprendizagem Ativa da sala de JI.....	60
Anexo M. Entrevistas às equipas da sala P2 e P3	61

Anexos em cd

Anexo N. Portfólio do contexto de Creche	
Anexo O. Portfólio do contexto de Jardim de Infância	

Índice de quadros

Quadro 1: Caraterização dos contextos de Creche e JI	52
Quadro 2: Capacidade de resposta da instituição às valências de creche e JI.....	53

Quadro 3: Capacidade de resposta da instituição às valências de creche e JI.....	53
Quadro 4: Registo dos dados do grupo de crianças a 9 de dezembro de 2014.....	54
Quadro 5: Registo dos dados do grupo de crianças a 19 de fevereiro de 2015	55
Quadro 6: Registo dos dados das famílias a 09 de dezembro de 2014.....	56
Quadro 7: Registo dos dados das famílias a 19 de fevereiro de 2015	56
Quadro 8: Rotinas da sala de atividades de creche.....	57
Quadro 9: Planeamento semanal geral da sala de atividades de JI.....	58
Quadro 10: Dia tipo da sala de atividades de JI	59
Quadro 11: Áreas de atividades de creche.....	60
Quadro 12: Relação de apoio entre os Centros de Aprendizagem Ativa e as Inteligências Múltiplas.....	60
Quadro 13: As conceções das equipas.....	61

Introdução

Este relatório surge como uma reflexão da Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida em dois contextos distintos, numa articulação dos conhecimentos teóricos com as experiências práticas nas valências de creche e jardim-de-infância (JI). A prática na valência de creche foi desenvolvida no período de observação entre 9 a 12 de dezembro de 2014 e no período de intervenção entre 1 de janeiro e 13 de fevereiro de 2015 com 9 crianças dos 35 aos 41 meses. Relativamente à prática em JI, o período de observação ocorreu entre 19 a 27 de fevereiro de 2015 e o período de intervenção entre 2 de março e 29 de maio de 2015 com 15 crianças entre os 3 e os 4 anos.

A metodologia do estudo desenvolvido neste relatório foi baseada na metodologia da investigação ação numa abordagem qualitativa.

O tema centra-se numa abordagem ao trabalho de equipa por ser uma questão que sempre me interessou e que considero fundamental na educação de infância. Só com um trabalho cooperativo é possível proporcionar um ambiente promotor de experiências significativas para as crianças.

A formação como profissional de educação nunca está completa. É um processo contínuo de aprendizagens, realizadas com os colegas de profissão e com as próprias crianças, numa progressiva formação, quando assumimos as vantagens da partilha de conhecimentos. Por defender a necessidade emergente de um trabalho cooperativo e, pelo decorrer da PPS, onde nos dois contextos esta cooperação estava muito presente, surge o tema da problemática deste relatório – **O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças** – com o principal objetivo de investigar pela ação, o impacto da cooperação entre os elementos da equipa nas crianças.

Defendo este tema por considerar que os adultos devem ser modelos para as crianças, numa preparação para a vida em sociedade, assumindo que não somos portadores de todos os conhecimentos mas, devemos estar abertos e disponíveis para as aprendizagens construídas em conjunto.

De referir a importância da confidencialidade dos dados recolhidos nos contextos onde decorreu a PPS. Para este relatório, segui os princípios e compromissos da Carta de Princípios para uma Ética Profissional redigida pela Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI) e nos princípios referidos por Tomás (2011) de modo a

garantir a privacidade dos intervenientes da PPS. Como tal, neste relatório não são referidos os nomes das instituições, das crianças e respetivas famílias nem dos membros das equipas educativas. Para cumprir com esta confidencialidade, os documentos institucionais consultados, encontram-se nas referências, omitindo qualquer dado que leve à identificação das instituições onde decorreu a PPS.

Este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo realizo uma caracterização reflexiva dos contextos, no que respeita à caracterização do meio onde estão inseridos, dos contextos socioeducativos, das equipas, dos grupos de crianças e respetivas famílias, da organização do tempo e salas e uma análise das intenções para a ação pedagógicas defendidas pelas instituições.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

No segundo capítulo justifico a metodologia e roteiro ético que nortearam a minha investigação.

Já no terceiro capítulo realizo uma análise reflexiva da minha prática, ao explicitar e fundamentar as minhas intenções para a ação pedagógica, numa articulação com a caracterização referida no primeiro capítulo.

No quarto capítulo é identificado o tema de investigação onde é justificado como e porque surgiu, os principais objetivos da problemática e a respetiva amostra. Neste capítulo encontra-se ainda o referencial teórico e são explicitadas as estratégias de intervenção bem como a análise dos dados recolhidos.

Por último, no quinto capítulo encontra-se as considerações finais onde são referidas as principais conclusões do estudo presente neste relatório. Neste capítulo realizo ainda uma análise do impacto da minha intervenção e uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional

Este relatório conta ainda com uma secção de anexos que contem informações adicionais sobre o trabalho desenvolvido ao longo da PPS em contexto de creche e JI.

1. Caracterização reflexiva para a ação

Este primeiro capítulo refere uma caracterização reflexiva dos contextos de creche e JI onde realizei a PPS, nomeadamente os contextos socioeducativos e o meio onde estão inseridos, as equipas, os grupos de crianças e respetivas famílias, a organização do tempo e salas de atividades e as intenções para a ação das instituições.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

As instituições onde decorreu a PPS localizam-se na zona oriental de Lisboa, uma região com um planeamento urbano adequado às necessidades de uma cidade moderna, dotada de áreas residenciais, usufruindo de bons acessos e grande diversidade de estabelecimentos comerciais que potenciam um enriquecimento das aprendizagens das crianças. Localizam-se junto a parques relvados, próximos ao rio Tejo, permitindo passeios ao ar livre. Estes espaços são valorizados e aproveitados pelas equipas educativas nas saídas ao exterior, defendendo a importância da observação e contato direto com o mundo que as rodeia e com a natureza.

A população residente nas imediações das duas instituições é, na sua maioria, uma população jovem, em idade ativa, com elevado nível de instrução e de condição socioeconómica.

1.2. Contextos socioeducativos

O contexto da PPS de creche surgiu em 2005, “com o intuito de proporcionar à comunidade local uma estrutura que oferecesse os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que consideram ser as melhores práticas pedagógicas” (Projeto Educativo, 2010/11, p.9), alargando a sua oferta em setembro de 2010 com a abertura de um novo edifício, onde decorre a PPS. Trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Tem como única valência a creche com capacidade para receber 124 crianças dos 3 meses aos 3 anos, com 10 salas de atividades divididas por faixas etárias.

Relativamente ao contexto de JI, a instituição surgiu no ano de 2005 como *franchising* de uma instituição sediada nos EUA. Em 2013 deixa o *franchising* passando a ser uma instituição privada com um novo nome. Dando resposta à valência de creche e JI, tem a capacidade para receber 75 crianças, dos 4 meses aos 6 anos, com 6 salas para a

valência de creche e 3 salas destinadas à valência de JI (ver anexo B). A capacidade máxima de crianças por sala é inferior à capacidade máxima legal, mantendo as áreas das salas exigidas legalmente, de modo a proporcionar espaços amplos e seguros, defendendo o bem-estar das crianças numa ação pedagógica mais individualizada (ver anexo C).

A instituição, à semelhança do contexto de creche, conta com espaços partilhados por todas as salas, promotores do trabalho cooperativo entre adultos e crianças (ver anexo A).

1.3. Equipas

O trabalho numa instituição de educação só é possível através da colaboração e cooperação entre os elementos da equipa, de forma a permitir um trabalho de qualidade. O trabalho em equipa constitui deste modo “um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança” (Ministério da Educação, 1997, P. 27).

Através da consulta dos documentos institucionais e por observação no contexto de creche, posso afirmar que a equipa da instituição do contexto de creche é constituída por profissionais especializados (ver anexo A) que trabalham em cooperação com o objetivo de oferecer um ambiente promotor do desenvolvimento das crianças com base nos seus interesses e necessidades. A diretora orienta todo o processo educativo, onde as decisões são tomadas em função das opiniões de todos os elementos da equipa, que realizam reuniões sistemáticas para discussão e deliberação de resoluções necessárias, verificando-se uma dinâmica participativa. A partilha de ideias e opiniões entre os elementos da equipa foi notória ao longo da PPS, ilustrando o bom ambiente pedagógico existente na instituição.

No que respeita ao contexto de JI da PPS, através da consulta dos documentos institucionais e por observação, foi possível constatar que a instituição conta com uma equipa com formação especializada (ver anexo A), seguindo as linhas orientadoras do MEM no que respeita ao trabalho cooperativo.

Através dos momentos de observação e conversas informais com a equipa, tornou-se evidente a existência da partilha de ideias e opiniões entre os diferentes elementos ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças, com um objetivo comum – promover o desenvolvimento das crianças num ambiente cooperativo. Esta cooperação é extensível a

toda a instituição sendo confirmada pela realização de um trabalho transversal, tanto nas atividades realizadas entre as salas como nas comunicações à comunidade escolar.

Ao nível da sala de atividades verifica-se uma forte cooperação ente a educadora e a auxiliar de ação educativa na ação pedagógica e na delineação de estratégias e atividades promotoras de aprendizagens significativas para as crianças. Esta cooperação é sentida pelo grupo, conseguindo a equipa transmitir um ambiente calmo e seguro.

O trabalho de equipa, como se pode confirmar, é bastante valorizado na instituição estando referido no Projeto Pedagógico de Sala (2014-2015) como “essencial para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que um clima de apoio positivo é favorável à aquisição de novos saberes.” (p.17).

1.4. Grupos de criança

O grupo com o qual decorreu a PPS em contexto de creche é constituído por nove crianças entre os 35 e os 41 meses, com oito crianças do género masculino e uma criança do género feminino (ver anexo D). Todo o grupo frequentou anteriormente a instituição, sete crianças desde o berçário e apenas duas desde a sala dos 2/3 anos.

A adaptação deste grupo foi dificultada por ser formado por crianças de diferentes salas, com diferentes educadoras e diferentes métodos de trabalho. Este impacto foi minimizado pela forte relação entre as equipas das salas. Apesar das crianças se encontrarem em diferentes níveis de desenvolvimento, é possível verificar uma elevada autonomia nos momentos de refeição, higiene, nas brincadeiras livres e nas atividades mais orientadas. Trata-se de um grupo calmo, curioso e, na sua maioria, com grande capacidade de concentração e níveis elevados de bem-estar emocional, sendo visíveis relações de pares entre as crianças, mostrando afetividade com boas relações sociais com as outras crianças e adultos. Na resolução de conflitos, é um grupo que necessita ainda da intervenção do adulto com alguma frequência sendo os próprios que a solicitam.

O grupo de crianças com o qual decorreu a PPS de JI é constituído por quinze crianças entre os 3 e os 4 anos, com doze crianças do género feminino e três do género masculino (ver anexo E). Todas as crianças frequentaram anteriormente a instituição à exceção de uma que entrou diretamente para a sala P2.

Através de conversas informais com equipa da sala e por observação, constatei que as crianças tiveram uma boa adaptação ao espaço, ao grupo e à equipa. Revelam grande curiosidade pelo mundo que os rodeia e uma enorme capacidade de questionar, procurar respostas e soluções para os obstáculos que encontram. Demonstram boas relações sociais com crianças e adultos, verificando-se relações de pares tanto nas suas brincadeiras livres como nas atividades mais orientadas, onde manifestam grande capacidade de cooperação, ao trabalhar em equipa de forma autónoma. Demonstram interesse na partilha de experiências do seu quotidiano e de conhecimentos adquiridos com o objetivo de transmitir e adquirir aprendizagens em grupo. A realização de escolhas acontece de forma natural onde o grupo é capaz de justificar as suas opções, participando na discussão de propostas de atividades com crianças e adultos. Perante situações de conflito, conseguem, na sua maioria resolvê-lo sem a intervenção do adulto.

1.5. Famílias das crianças

Através de conversas informais com a educadora cooperante do contexto de creche e pela consulta dos documentos institucionais foi possível perceber que um dos grandes objetivos transversais da ação pedagógica é promover uma relação com as famílias de modo a realizar um trabalho de cooperação e colaboração com as mesmas. Para estabelecer esta ligação, a educadora disponibiliza tempos de atendimentos às famílias nas reuniões formais, contatos diários e instrumentos de comunicação a fim de promover um acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças.

Através da consulta e síntese das fichas de inscrição das crianças (ver anexo F) foi possível constatar que entre as nove famílias, duas apresentam uma estrutura nuclear moderna com um casal e dois filhos e as restantes sete famílias são constituídas por um casal e um único filho. Verifica-se uma predominância de pais e mães relativamente jovens, interessados no desenvolvimento das crianças e pela participação no processo educativo desenvolvido na creche.

Relativamente ao contexto de JI, com base na consulta dos documentos oficiais e pelas conversas com a equipa da sala, ficou clara a valorização da realização de um trabalho de colaboração e cooperação com as famílias. Com base nesse princípio, e pela disponibilidade e interesse na participação no processo educativo, as famílias são

frequentemente convidadas a participar na dinamização de atividades na sala e / ou instituição. Este trabalho em parceria com as famílias é ainda desenvolvido nas reuniões formais, conversas informais e através de instrumentos de comunicação como o *link* diário onde são partilhados os principais acontecimentos do dia.

Pela consulta dos dados das famílias (ver anexo G) do contexto de estágio em JI, é possível referir que entre as quinze famílias, três são constituídas por um casal e um filho, nove apresentam uma estrutura nuclear moderna com um casal e dois filhos e três famílias são constituídas por um casal e três filhos.

Não existem registos das habilitações escolares nos dois contextos, porém, através da análise das profissões e por conversas com as educadoras, foi possível constatar que as famílias têm um grau de escolaridade ao nível do ensino superior sendo possível reconhecer uma condição social elevada, não existindo registos de desemprego.

1.6. Organização do tempo e salas de atividades

As rotinas em pré-escolar são vistas como aliadas no desenvolvimento das crianças e, “por muitos especialistas e educadores de infância, entendidas como fundamentais e de importância fundamental para criar um ambiente educativo onde as crianças podem fazer crescer a sua autonomia” (Pereira, 2014, p. 13). Com base neste princípio, as rotinas da sala de atividades da PPS de creche estão bem definidas através de uma rotina diária e de uma planificação semanal minimamente estáveis (ver anexo H), podendo sofrer alterações de modo a respeitar o tempo da criança.

A rotina da sala da PPS de JI rege-se numa planificação semanal onde estão definidos os temas das atividades a desenvolver, organizados pelos dias da semana (ver anexo I). Seguindo as linhas orientadoras do MEM, nas reuniões da manhã é realizado um Plano do Dia onde “as crianças planeiam actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo” (Folque, 1999, p. 8). Para além dos instrumentos referidos, existe uma rotina diária (ver anexo J), à semelhança do contexto de creche, flexível aos interesses e necessidades do grupo ou pela existência de atividades realizadas em conjunto com as outras salas.

No que respeita à organização de uma sala de atividades, esta deve ser pensada para transmitir um ambiente calmo e seguro. As duas salas onde desenvolvi a PPS

encontram-se organizadas considerando a importância da supervisão do adulto e segurança das crianças, não existindo obstáculos visuais.

Durante a PPS foi perceptível a preocupação das equipas educativas na colocação de um número adequado de materiais nas salas, de modo a evitar um excesso de opções, considerando o desenvolvimento das crianças acordando sempre qualquer alteração com o grupo. Os materiais de exploração nos dois contextos encontram-se em mobiliário adequado com o intuito de promover a capacidade de escolhas. Os materiais de utilização das crianças são afixados ao nível das crianças de modo a promover a autonomia. As paredes das duas salas servem para exposição dos trabalhos, valorizando as produções do grupo. Esta exposição é extensível aos corredores para divulgação com toda a comunidade educativa e famílias.

As equipas educativas dos dois contextos preocupam-se em acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que origina uma organização da sala flexível tendo em conta o momento da rotina, atividades, interesses e/ ou necessidades do grupo, sempre com a participação das crianças.

A sala do contexto de creche encontra-se dividida em oito áreas de atividades distintas e bem definidas, de modo a orientar as crianças e promover as suas escolhas de forma autónoma (ver anexo K). Já a sala da PPS de JI encontra-se dividida em dez Centros de Aprendizagem Ativa dispostos em áreas distintas com o objetivo de responder às Inteligências Múltiplas defendidas por Gardner (ver anexo L). A sala conta ainda com três áreas partilhadas com a sala do P3, que permitem uma maior interação na realização de um trabalho de cooperação entre os adultos e crianças.

1.7. Intenções para a ação das instituições

Relativamente ao contexto de creche, a instituição não segue nenhum modelo pedagógico específico, desenvolvendo um trabalho com as crianças norteado pelas suas necessidades e interesses, estando organizado em áreas de conteúdos, referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No que respeita às linhas orientadoras da ação pedagógica, de acordo com o Projeto Educativo (2010 / 2011), a instituição define objetivos gerais, a partir dos quais a equipa organiza e desenvolve o seu trabalho com as crianças e famílias. Estes objetivos

passam por garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças num ambiente educativo seguro e afetivo, numa ação individualizada e pela colaboração com a família num trabalho em parceria no cuidado e processo educativo das crianças.

A instituição rege a sua ação com base num Projeto Pedagógico (2014 / 2015) comum com o tema “Crescer a brincar”. Defende ser através da brincadeira que a criança adquire experiências, conhecimentos e aprendizagens mais significativas, se apropria do mundo que a rodeia e dela própria. Deste modo, a equipa desenvolve subprojetos, adequando as atividades aos grupos, considerando cada criança como única, com características e necessidades específicas que devem ser respeitadas. Desenvolve uma ação pedagógica num ambiente promotor de relações afetivas positivas onde a criança tem a oportunidade de descobrir e aprender sobre si própria e sobre os outros através das brincadeiras e ações, experimentando e explorando do mundo que a rodeia, conseguindo ultrapassar obstáculos. O Projeto Pedagógico (2014 / 2015) prevê ainda um diálogo contínuo entre os intervenientes da educação das crianças de modo a conhecer e compreender da melhor forma as características individuais de cada criança.

A instituição da PPS de JI tem definido como missão “oferecer cuidados e educação de infância de elevada qualidade” e promover “o crescimento, o desenvolvimento, pretende assumir um papel de extensão da família numa relação cooperativa”.

As práticas pedagógicas são sustentadas pelo trabalho de teóricos da educação “nomeadamente, Jean Piaget, Erik Erikson, Lev Vygotsky e Howard Gardner ” (Projeto Pedagógico de Sala, 2014 / 2015, p.2). Embora não siga formalmente nenhum modelo pedagógico, a ação na valência de JI baseia-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizando instrumentos reguladores como o Diário de Grupo analisado nas Reuniões de Conselho, o Mapa de Tarefas semanal e o Mapa de Presenças mensal. A utilização das linhas orientadoras do MEM releva-se através das “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p.127) bastante presentes na ação pedagógica praticada nas salas. Com base neste modelo, a instituição, defende as aprendizagens por projetos, onde as crianças realizam as suas aprendizagens com base nos seus interesses e curiosidades, num trabalho de investigação para dar resposta a uma questão, situação ou problema.

2. Metodologia e roteiro ético

O trabalho segundo uma abordagem à investigação-ação em educação de infância só é possível com a realização de uma investigação das potencialidades e fragilidades de todos os intervenientes para a ação. Esta fase investigativa é realizada com uma caracterização reflexiva, que possibilite a elaboração de um plano de ação pedagógica adequado e que vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, das famílias e da equipa. O educador, “para poder intervir no real modo fundamentando, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 2015, p. 26).

Uma investigação surge quando o investigador procura dar resposta a uma questão ou problema que “não poderá ser resolvida de forma teórica: será no campo da prática da investigação que os problemas se deverão pôr e se deverão encontrar perspetivas de solução.” (Estrela, 2015, p. 56).

Após encontrar o meu tema para a investigação na prática, através da realização da caracterização reflexiva, pela observação participante e no decorrer da PPS nos dois contextos, tornou-se claro a importância de definir a natureza da investigação.

Para a minha ação pedagógica optei por uma investigação qualitativa “onde a fonte direta de dados é o ambiente natural construindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Na investigação qualitativa, o investigador deve estar inserido no ambiente educativo, tendo um papel ativo junto do grupo que está a investigar “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 2015, p. 26).

No desenvolver da investigação e recolha de dados, utilizei a técnica da observação direta e participativa, sendo utilizada “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 2015, p. 32).

Optei por esta forma de observação por defender que esta permite um contato direto com os contextos e intervenientes, obtendo desta forma dados mais realísticos sendo possível ouvir os intervenientes da minha investigação na prática. A observação participante “é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social ... e que lhe vai permitir integrar-se

progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 155).

Para concretizar esta investigação procedi a registos das observações, notas de campo, conversas informais com as crianças e equipas das instituições. De salientar a importância da observação como um meio de compreender o quotidiano do contexto educativo e as vivências que este proporciona. Numa investigação na prática, o investigador não deve apenas ser um mero observador, tem o dever de participar nas aprendizagens das crianças na sala de actividades de modo a ter um retorno mais realista da sua investigação.

Deste modo, considerei fundamental para a investigação, proceder à consulta dos documentos institucionais cedidos pelas Educadoras Cooperantes, para me apropriar do trabalho desenvolvido na sala de actividades, e às conversas informais com os elementos da equipa e com as crianças. A entrevista é um instrumento igualmente importante não sendo apenas “útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 160).

Relativamente aos momentos de observação, estes foram registados em tabelas de registos, nas notas de campo e nas reflexões diárias e semanais. Os guiões das entrevistas aos elementos da equipa em estudo permitiram uma conversa orientada sobre as intenções e opiniões relativamente ao tema de investigação. De referir também a utilização de registos fotográficos e registos de conversas informais com as crianças e equipas.

Nesta metodologia de investigação, o investigador “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 2015, p. 28), ou seja, deve recolher e analisar os dados de forma contínua de modo a realizar uma avaliação do seu desempenho ao longo da sua prática. A análise dos dados recolhidos torna-se, nesta investigação, essencial sendo feita através das leituras dos registos e dados recolhidos e da realização de reflexões diárias e semanais que permitem uma análise e avaliação contínua da investigação sobre a prática.

Ao realizar uma metodologia investigativa em educação de infância importa referir a existência de um roteiro ético onde existe a preocupação de respeitar a confidencialidade dos dados recolhidos. Para a minha prática pedagógica baseei-me nos

princípios e compromissos da Carta de Princípios para uma Ética Profissional redigida pela APEI, nomeadamente no princípio do respeito “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” e nos compromissos de “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”, “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”, “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”, “garantir o sigilo profissional” relativamente às crianças, famílias, equipas educativas e instituições e “garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais”.

Ao longo da minha ação tive ainda em consideração os princípios éticos referidos por Tomás (2011), através da *informação às crianças e adultos envolvidos* sobre a investigação na prática, fazendo referência aos *objetivos de trabalho* a todos os intervenientes. Preocupei-me em considerar os seus *custos e benefícios* e em avaliar o *possível impacto nas crianças* pela constante análise das precursões da minha ação, com vista a uma (re)adaptação da mesma, e por garantir o *respeito pela privacidade e confidencialidade* dos dados recolhidos relativos aos intervenientes dos contextos. A participação dos intervenientes para a investigação na prática seguiu o princípio das *decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir* dando a possibilidade de escolha às crianças na participação de propostas de atividades que surgiram através da *planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação*. Após a conclusão deste relatório, o mesmo será entregue às educadoras cooperantes da PPS com o objetivo de responder ao princípio ético do *uso e relato das conclusões* através da divulgação dos seus resultados nos respetivos contextos.

De modo a cumprir com estes princípios éticos, não são referidos neste relatório quaisquer dados que levem à identificação dos intervenientes da minha prática. Os nomes das instituições, crianças, famílias e membros das equipas foram alterados por siglas. Por último, os documentos dos centros de estágio consultados encontram-se nas referências deste relatório, omitindo qualquer dado que leve à identificação dos mesmos.

3. Análise reflexiva da prática

A definição de intenções para a prática só faz sentido após a reflexão da caracterização dos contextos de modo a que as intenções sejam realistas e exequíveis, adaptando-as às necessidades e interesses das crianças, das famílias e das equipas. Neste capítulo são identificadas e justificadas as minhas intenções para a ação pedagógica com as equipas, famílias e com as crianças dos contextos da PPS, referindo exemplos do modo como foram atingidas.

3.1. Intenções para a ação pedagógica com as equipas dos dois contextos

Pela caracterização da equipa foi perceptível a existência de um forte trabalho de cooperação e colaboração nos dois contextos da PPS. Com base nesta perceção, a minha principal intenção foi conseguir integrar-me neste trabalho em parceria, com a **criação de uma relação positiva de trabalho**, não só com a equipa da sala mas com todos os elementos das instituições. Esta intenção é justificada por considerar que a participação de todos os elementos numa instituição permite uma constante aprendizagem pela partilha de saberes e opiniões, tendo como principais objetivos, as aprendizagens das crianças e a formação contínua da própria equipa. Desta forma e segundo Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagens pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

Justifico ainda esta intenção pela consideração da mesma como essencial para o desenvolvimento da investigação referida neste relatório.

Esta intenção foi desenvolvida ao longo da prática nos dois contextos através de conversas informais com os diversos elementos da equipa, em particular com as educadoras e auxiliares da sala para a realização de um planeamento de ação em conjunto, tanto nos momentos mais orientados com as crianças como nos momentos livres, da rotina e de transições, respeitando as estruturas das planificações semanais das salas.

Para iniciar a minha ação pedagógica, acordei previamente com a educadora ... desenvolver um trabalho em equipa de modo a integrar todos os elementos ... nas rotinas e atividades do dia e, em conjunto, encontrar e implementar estratégias de modo a criar uma rotina estável e desenvolver regras da sala, em particular nas brincadeiras livres para que estas sejam mais significativas para as crianças.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 5 a 9 de janeiro de 2015)

Em conversa com a educadora cooperante ficou acordado eu ter um papel mais ativo na sala, ficando responsável pela dinamização das rotinas e orientação das principais atividades na sala....., ficou claro a necessidade desta participação contar com a cooperação dos elementos da equipa da sala com o objetivo de desenvolver as aprendizagens das crianças e minhas a nível profissional e pessoal.

(Nota de campo no contexto de JI de 13 de abril de 2015)

A meu ver, a realização de uma planificação conjunta, permite que esta seja mais vantajosa, tanto para a equipa como para as crianças, traduzindo-se em experiências mais significativas e enriquecedoras. Este trabalho de equipa ainda possibilita uma reflexão sobre a ação e sobre o desenvolvimento das crianças, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011) quando nos indicam que “os membros da equipa ... trabalham em conjunto para ... planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas mesmas estratégias” (p.129).

Tendo em conta esta perceção pela educadora e por mim relativamente às alterações dos comportamentos do grupo, em parceria foram discutidas e encontradas algumas estratégias a implementar na sala de forma a contornar esta situação. Uma das estratégias encontradas foi o planeamento de mais momentos de brincadeira livre no momento da manhã e delimitar o número de crianças por área.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 12 a 16 de janeiro de 2015)

Hoje a equipa discutiu e procedeu a algumas alterações da sala de atividades. As alterações tiveram como objetivo melhorar o centro da linguagem, proporcionar às crianças maior privacidade durante a utilização do centro do eu e conseguir um maior aproveitamento do espaço físico.

(Nota de campo no contexto de JI de 5 de março de 2015)

3.2. Intenções para a ação pedagógica com as famílias dos dois contextos

Ao realizar a caracterização das famílias, foi possível verificar que são, na sua generalidade, participativas e interessadas em acompanhar o trabalho desenvolvido na sala de atividades em cooperação com a equipa. Como base nesta realidade, defini como intenção para as famílias (e para a comunidade) **promover e valorizar a sua participação nos processos de aprendizagem das crianças através de um trabalho de parceria** entre a sala de atividades e o ambiente familiar. Justifico esta intenção por considerar as crianças portadoras de conhecimentos válidos, através das suas aprendizagens adquiridas em contexto familiar. Importa valorizar essas aprendizagens e considerá-las como um ponto de partida para uma ação pedagógica mais significativa para as crianças e respetivas famílias. Tal como é referido nas OCEPE, “a colaboração dos pais e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (p.45).

Segundo Reimão 1994 (cit., in Homem, 2002),

a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património (p.36).

Na prática nos dois contextos esta intenção foi desenvolvida num trabalho em parceria com as famílias de modo a que as aprendizagens fossem mais significativas.

Tendo em conta que está a ser trabalhado na sala de atividades o tema “O inverno”, solicitei às famílias para escreverem e/ou decorarem uma gota da chuva o que era o inverno. Juntamente com a gota da chuva, tive a preocupação de escrever uma breve nota a explicar o que era suposto ser feito e o respetivo motivo.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 19 a 23 de janeiro de 2015)

Tendo em conta que as crianças queriam solicitar ajuda às famílias e à comunidade escolar [para o trabalho de projeto], foi decidido em equipa a realização de um cartaz com uma mensagem informativa sobre o projeto e a solicitar materiais.

(Nota de campo no contexto de JI de 14 de abril de 2015)

De salientar a importância de contar com a cooperação das famílias, não só através de pedidos de trabalhos, mas também com o contato pessoal e interessado através de conversas sobre o trabalho desenvolvido na sala e sobre o desenvolvimento das crianças. Este contato, aliado ao interesse das crianças nas questões abordadas na sala, permite uma cooperação das famílias desenvolvida de forma natural.

O tema das profissões foi finalizado com a realização de um desafio de correspondência. Este desafio foi elaborado por uma mãe de uma criança para nos ajudar a aprender mais sobre a construção de prédios.

(Nota de campo no contexto de JI de 21 de abril de 2015)

A cooperação com a comunidade é, a meu ver, igualmente importante para o enriquecimento das aprendizagens das crianças, permitindo um contato direto com o mundo que as rodeia, também responsável pela sua formação, e com os conteúdos abordados na sala.

Tendo em conta que estão a ser trabalhadas as profissões, esta semana as crianças tiveram a oportunidade de, numa visita ao exterior, visitar diferentes estabelecimentos comerciais envolventes à instituição, contactando com as diferentes profissões.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 2 a 6 de fevereiro de 2015)

Como o valor do mês é empreendedorismo, sugeri uma saída ao exterior para um contato direto com pessoas empreendedoras da comunidade ... Ficou definido a realização de visitas a estabelecimentos comerciais dos arredores da instituição para realizar entrevistas à comunidade.

(Nota de campo no contexto de JI 20 de maio de 2015)

3.3. Intenções para a ação pedagógica com as crianças

Através da caracterização dos grupos de crianças dos dois contextos foi possível a realização de uma avaliação diagnóstica das suas competências, fragilidades, necessidades e interesses. Esta análise permitiu-me estabelecer intenções pedagógicas para a minha ação mais adequadas aos grupos.

Uma das minhas intenções para os dois grupos foi a **promoção da autonomia**, por considerar esta competência essencial para que as crianças sejam cidadãos ativos na sociedade onde estão inseridas, seres com *voz*, dando-lhes oportunidade de expressar as suas opiniões e de realizar as suas próprias escolhas, tendo o adulto uma postura de mediador e orientador do processo de desenvolvimento das crianças através das aprendizagens que lhes proporciona. Tal como refere Folque (2012), “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (p.52).

No decorrer da semana de observação em creche foi perceptível que o grupo se encontrava a desenvolver esta competência, mostrando interesse pela realização de algumas tarefas de forma mais autónoma, principalmente nos momentos das refeições e de higiene. Deste modo, ao longo da minha prática neste contexto tive a constante preocupação de reforçar, estimular e valorizar a crianças nos diferentes momentos da rotina para que dependesse cada vez menos do adulto nas suas tarefas. Um aspeto que me marcou no desenvolver desta intenção foi o impacto que a mesma teve junto de uma criança (a única que usava fralda todo o dia). Realizei, com a criança em questão, um trabalho mais individualizado, através de conversas e incentivo para que esta desenvolvesse a sua autonomia no controlo do esfíncter.

Eu: “SR, quando precisares de ir à casa de banho o que fazes?”

SR: “Avisar as professoras para fazer na sanita.”

(Nota de campo no contexto de creche, sd)

No desenvolver deste processo, tive sempre a preocupação em valorizar as suas tentativas e sucessos e foi com enorme gratificação que, após um trabalho contínuo pelo incentivo junto da criança e da família, recebo a notícia que a criança deixou de usar a fralda durante o dia.

Mãe de SR: Andreia, o SR tem uma novidade para lhe contar, mostra lá SR.”

SR: “Tenho cuecas!” (SR mostra-me que já não tem a fralda e tem cuecas vestidas).

(Nota de campo no contexto de creche, sd)

Esta situação demonstrou que a criança em questão conseguiu desenvolver a autonomia no controlo do esfíncter após um trabalho individualizado com a mesma contando com uma parceria da família em todo o processo.

No contexto de JI, a promoção da autonomia foi realizada através do planeamento com o grupo de todas as atividades realizadas, principalmente no decorrer do trabalho de projeto, no sentido em que, através de uma conversa inicial, as crianças eram levadas a refletir sobre a organização e desenvolvimento das atividades, material necessário, técnicas de execução e divisão de tarefas.

Outra intenção que estabeleci para ambos os contextos foi **desenvolver as relações sociais e as interações positivas com os outros**. Penso que esta é uma intenção fundamental por permitir numa preparação para a vida em sociedade democrática, apropriando-se dos valores de solidariedade. Tal como refere Serrano (2002) “a atitude democrática implica compreender, colocar-se no lugar do outro” (p.17).

No que respeita ao contexto de creche, esta intenção surgiu também com o objetivo de facilitar a adaptação das crianças ao grupo e à sala, pela perceção, na realização da caracterização, de ser um grupo formado com crianças de diferentes salas. Esta intenção foi desenvolvida na mediação de conflitos das crianças, nas atividades mais orientadas e nas brincadeiras livres de modo a desenvolver as relações sociais.

As crianças sentam-se de modo a formar um comboio em forma de roda. A estagiária põe a tocar uma música calma alusiva às profissões e as crianças realizam massagens à criança que está a sua frente.

(Excerto da planificação de sessão motora em creche de 30 de janeiro de 2015)

A estagiária propõe às crianças a decoração de um postal para oferecer a um amigo da sala, questiona à criança qual o nome do amigo /a quem quer oferecer o postal e procede ao registo.

(Excerto da planificação de atividade creche 11 de fevereiro de 2015)

Relativamente ao contexto de JI, a instituição, seguindo as linhas orientadoras do MEM, realiza já uma ação pensada “no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2012, p. 51). Por considerar esta competência importante e por pretender desenvolver uma ação contínua do trabalho da sala, propus ao grupo, momentos em que estes valores eram trabalhados.

Como hoje é dia de clube de caráter e o valor trabalhado é a solidariedade, na reunião da manhã recordei o valor do mês e li o e-mail da colega estagiária ao grupo. Foi com grande satisfação que o grupo reagiu com grande interesse em responder às perguntas de modo a ajudarem (serem solidários) com as crianças da outra instituição dando mesmo sugestões para a entrega das respostas.

(Nota de campo no contexto de JI, 22 de abril de 2015)

Ao longo da prática tive a constante preocupação de **propor atividades adequadas aos grupos, às suas idades e níveis de desenvolvimento**. Considerei esta intenção importante para os dois contextos por ver as crianças como competentes e por defender que o educador deve “basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito para reforça-las e ampliá-las (enriquecê-las)” (Zabalza, 1998, p. 20), ao realizar um plano de ação valorizando e considerando os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida, conseguindo desta forma aprendizagens mais significativas para o grupo.

Esta intenção nos dois contextos foi desenvolvida pela proposta de atividades diversificadas e integradoras, com base na caracterização dos grupos de crianças atendendo às suas necessidades e aos seus interesses, valorizando e apelando com frequência à partilha dos seus conhecimentos prévios.

Na mesa de trabalho, em grande grupo, apresento o jornal (material que será utilizado na atividade) e questiono às crianças os conhecimentos que têm do mesmo, o que é, o que contém e para que serve.

(Excerto da planificação de atividade creche 7 de janeiro de 2015)

Tendo em conta que em todas as experiências, quando questionava ao grupo o que pensavam que ia acontecer, uma criança referia “vai aparecer lava!” (VC), para a experiência de hoje tentei responder ao interesse desta criança ao dinamizar a experiência intitulada de “lâmpada de lava”.

(Nota de campo no contexto de JI, 18 de maio de 2015)

Uma das intenções definidas em específico para a **creche** foi **facilitar a adaptação do grupo à equipa e à sala, às regras da sala, principalmente nos momentos de brincadeiras livres**, com o objetivo de trabalhar as noções de comportamentos adequados à vida em sociedade, visto que a “educação pré-escolar é um contexto de sociabilização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

Esta intenção surge pelo fato de se tratar de um grupo formado com crianças de diferentes salas, com regras e métodos de trabalho diferentes. Neste sentido, a minha intenção foi encontrar e aplicar estratégias que facilitassem esta adaptação a um método de trabalho com uma nova equipa (para as crianças que transitaram de outras salas e pela adição de dois novos membros na equipa da sala – uma auxiliar e uma estagiária) bem como a perceção e interiorização de comportamentos e relações sociais positivas, em particular em atividades menos orientadas como a brincadeira livre.

Para desenvolver o jogo simbólico e responder às necessidades do grupo face às brincadeiras estruturadas, com sentido e transmissoras de aprendizagem, planifiquei um momento de expressão dramática com a criação de um “Hospital da Bonecada” na sala.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 26 a 30 de janeiro de 2015)

Um dos aspetos mais marcantes desta semana passou por uma alteração notória dos comportamentos do grupo nos momentos de brincadeiras livres. Por observação destes momentos, foi perceptível a construção de brincadeiras mais estruturadas por parte das crianças na medida em que respeitavam as regras da sala e das áreas de atividades. Um dos motivos para estas alterações foi o trabalho realizado com a equipa, no incentivo às crianças para estas brincadeiras, incluindo com maior frequência nas rotinas do dia, momentos de brincadeiras livres na sala de atividades.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de creche de 2 a 6 de janeiro de 2015)

Para o **J1** em particular, uma das minhas intenções passou por **desenvolver um trabalho cooperativo, com e entre as crianças**, por considerar fundamental reconhecê-las como tendo um papel ativo no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Esta intenção foi alcançada ao longo da minha prática e, em particular, no trabalho de projeto desenvolvido na sala segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, por defender, tal como Serralha (2009) que “a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projectos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão que têm desses saberes que trazem do quotidiano” (p.22). As crianças deste contexto já estavam familiarizadas com esta metodologia de trabalho, de modo que a minha ação para esta intenção centrou-se no incentivo ao trabalho cooperativo.

Uma criança sugeriu que as folhas podiam ter o desenho de um prédio com as respostas às questões iniciais no seu interior. A sugestão foi aceite pelo grupo, dando início ao desenho de um prédio em folhas de papel manteiga para posteriormente escrevermos a sua pergunta e respetiva resposta. Posteriormente iniciamos a construção de um prédio tridimensional em cartão onde as crianças decidiram em conjunto a sua altura e estrutura.

(Nota de campo no contexto de J1, 19 de maio de 2015)

4. O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças

Após o enquadramento dos contextos, da metodologia utilizada e das minhas intenções para a ação, identifico e justifico neste capítulo a escolha do tema de investigação, o referencial teórico que o suporta e o meu plano de ação.

4.1. Identificação do tema de investigação

O tema de investigação presente neste relatório sempre foi do meu interesse pessoal e profissional, por considerar o trabalho de equipa essencial na educação de infância. A meu ver, para uma boa ação pedagógica tem que existir uma partilha de conhecimentos e ideias entre os elementos da equipa de modo a planificar em conjunto uma ação mais realista e adequada ao grupo através da realização de uma caracterização reflexiva do grupo de crianças. Esta planificação realizada em conjunto deve ter em vista uma articulação das diferentes áreas curriculares e o objetivo de responder em simultâneo os interesses e necessidades do grupo e das respetivas famílias detetados na caracterização e avaliação diagnóstica. Este processo, quando realizado em equipa, fornece dados mais realísticos onde os interesses das crianças se sobrepõem aos interesses da educadora e / ou instituição.

No decorrer da PPS em contexto de creche a equipa surgiu como possível tema de reflexão e investigação. Tendo em conta as alterações que ocorreram da equipa da sala deste contexto, a observação do impacto dessas alterações nas crianças e por defender a existência de um trabalho em equipa, não só entre educadora – auxiliar, mas sim entre todos os elementos da instituição, pensei em investigar a importância do trabalho de equipa e no respetivo impacto nas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social das crianças.

Ao iniciar a PPS em contexto de JI, deparei-me com um modelo pedagógico que apenas conhecia na teoria e do qual tinha uma grande curiosidade de o ver na prática de modo a compreender o seu método de trabalho, as suas estratégias e linhas orientadoras. Este desconhecimento do MEM na prática levou a uma inicial insegurança na minha ação provocada por um certo desconhecimento desta metodologia na sua forma prática. Para colmatar esta insegurança, senti a necessidade de realizar uma observação e reflexão do trabalho da equipa mais marcada de modo a me apropriar dos seus objetivos pedagógicos

na ação e na utilização dos instrumentos reguladores do MEM existentes na sala. Esta observação necessitou de ser acompanhada por uma pesquisa teórica mais aprofundada.

Com base nesta passagem de aprendizagem teórica a aprendizagem prática, a minha ação no contexto ocorreu de forma mais gradual. Ao longo desta fase de adaptação e conhecimento da metodologia, nutri uma grande identificação com estas práticas pedagógicas o que me levou a repensar no meu perfil que tinha definido enquanto futura educadora de infância. O contato com este modelo na prática levou-se a repensar na importância do trabalho em equipa, bastante valorizado na sala onde decorre a PPS, ao defender uma ação pelo trabalho cooperativo. Deste modo, defini como escolha do tema a refletir numa abordagem a uma investigação ação – O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças.

Encontrado o tema de estudo, surgiram as primeiras questões e principais objetivos. Com este estudo pretendi investigar e compreender o impacto da cooperação entre os elementos da equipa nas crianças, identificar as conceções das equipas educativas das duas salas em estudo sobre o trabalho cooperativo, e perceber a importância deste trabalho cooperativo para a equipa, entre adultos e para o desenvolvimento das crianças.

Para desenvolver a investigação, centrei-me no grupo de crianças da sala onde decorreu a PPS de JI e na equipa da respetiva sala e da sala do P3. A amostra das crianças é justificada pela observação frequente da cooperação entre as crianças da sala ao longo da prática através do contato diário com as mesmas. No que respeita à amostra das equipas (duas educadoras e duas auxiliares), esta é justificada pela forte relação existente das mesmas, através de um trabalho cooperativo observado nos diversos momentos realizados em conjunto entre as duas salas.

Como hoje foi dia de vida saudável, a canção do bom dia foi cantada no recreio em conjunto com a sala do P3. De seguida, as duas salas trabalharam em cooperação com o objetivo de limpar a erva do recreio. Este momento revela o trabalho cooperativo vivido na instituição.

(Nota de campo no contexto de JI 25 de fevereiro de 2015)

Esta cooperação era bastante frequente por incentivo das próprias equipas e facilitador por um constante contato através da utilização das áreas partilhadas entre as duas salas.

Após encontrar o tema de investigação, os principais objetivos e amostra do estudo, tornou-se evidente a necessidade de delinear um plano de ação que se dividiu em quatro fases. Na primeira fase defini os instrumentos de recolha de dados e realizei uma avaliação diagnóstica da situação atual referente ao trabalho de equipa no contexto, na segunda fase procedi à recolha e registo dos dados necessários à investigação, numa terceira fase realizei uma avaliação e análise dos dados recolhidos no decorrer da prática e numa última fase procedi à reflexão teórica das conclusões do estudo.

Importa referir que estas fases não devem ser completamente isoladas mas sim interligadas num processo contínuo, num aspeto cíclico, como por exemplo, a observação e avaliação dos dados pode levar a uma reestruturação da planificação da ação.

4.2. Referencial teórico

Com a escolha do tema, tornou-se imprescindível uma clarificação de conceitos sobre o tema da minha investigação recorrendo a fundamentação adequada e significativa. Faço ainda referência a três modelos pedagógicos que assumem a importância da cooperação. O primeiro modelo referido (MEM) é o que é seguido assumidamente pelas equipas do contexto da PPS de JI. Os dois modelos pedagógicos complementares são os modelos de Reggio Emilia e High/Scope. Embora não tenha contactado diretamente com estes modelos na minha prática, penso que algumas das suas linhas orientadoras vão ao encontro de certos conteúdos do trabalho desenvolvido na instituição. Estas referências surgem então como complementares para uma fundamentação mais completa do trabalho desenvolvido no decorrer da minha investigação na prática.

a) Cooperação vs colaboração: uma abordagem ao trabalho cooperativo

Em primeiro lugar senti a necessidade de esclarecer os conceitos de trabalho colaborativo e de trabalho cooperativo. Damon e Phelps 1989 (cit., in Fernandes, 1997) esclarecem as diferenças destes dois conceitos.

No trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente. O elemento «competição» torna-se por vezes uma variável com muito peso e com efeitos psicossociais não muito salutareos. Quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente (p.564).

O esclarecimento destes dois conceitos confirmou a realização de um trabalho cooperativo na instituição entre as equipas educativas e na ação pedagógica com e entre as crianças.

A meu ver, esta forma de trabalho permite uma aprendizagem coletiva com mais vantagens do que as aprendizagens individuais, tal como refere Fernandes (1997) quando assume “que a construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente” (p.566).

Esta cooperação tem como base, segundo Nunes e Ferreira (2013), as aprendizagens pela partilha, através do trabalho de grupo como promotor do desenvolvimento de competências individuais. Estes grupos devem ser constituídos por crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, “de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior.” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 44). Desta forma, o trabalho cooperativo possibilita que as crianças, “discutindo ideias e situações, podem servir de recursos estruturantes para a sua própria aprendizagem e/ou para a dos outros elementos do grupo” (Fernandes, 1997, p. 566). Assim, segundo Nunes e Ferreira (2013), com o trabalho em grupo, é possível promover um espírito cooperativo onde as crianças entreajudam-se nas suas aprendizagens.

O trabalho cooperativo é visto como promotor de aprendizagens mais significativas, do interesse das crianças e adultos ao partirem de situações e partilhas de experiências do quotidiano na medida em possibilita “uma oportunidade de trazer os conceitos espontâneos para a sala ” (Fernandes, 1997, p. 566). Segundo Bridie 1995 (cit.,

in Fernandes, 1997), estas situações e partilhas espontâneas não são, por si só, suficientes. Existe a necessidade do adulto ter um papel intermediário no desenvolvimento das aprendizagens do(s) grupo(s) ao dar voz às crianças, incentivando a partilha dos seus conhecimentos, dos seus conceitos e interligando-os com os conhecimentos científicos.

Num objetivo de preparação para a vida em sociedade, as instituições também têm um papel determinante pela “responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 47).

b) A equipa cooperativa

Para o trabalho cooperativo ocorrer, é essencial a existência do trabalho de equipa, também entre os adultos. Com isto, torna-se necessário a compreensão deste conceito de equipa.

De acordo com Devillard (2001), uma equipa é um conjunto de pessoas orientadas para objetivos comuns num trabalho estruturado. Monello e Jacobson (1976) acrescentam que uma equipa é um conjunto de profissionais onde os seus elementos são levados a “complementar-se, a articular-se, a dependerem uns dos outros” (p.13). Com isto, segundo Devillard (2001), “não existe equipa sem objectivo nem equipa sem apoio” (p.92).

Deste modo, as relações sociais, tal como defende Jesus (2000), permitem a existência de um o trabalho de equipa facilitado, se for desenvolvido num ambiente onde as relações sociais informais são positivas. O mesmo autor afirma que os seus elementos podem e devem aprender em conjunto, através de um espírito cooperativo e de entreaajuda, numa perspetiva de formação contínua.

Devillard (2001) indica-nos que, para um bom trabalho de equipa, os seus elementos devem “colocar as suas aspirações pessoais ao serviço da comunidade e partilhar valores ligados à cooperação” (p.117). No trabalho cooperativo, mesmo com a existência de objetivos comuns, verificam-se frequentemente diferentes ideias, opiniões e valores, pessoais e profissionais que devem ser respeitadas e é a descoberta e partilha dessas diferenças que permite “uma tentativa de crítica e um enriquecimento mútuos” (Monello & Jacobson, 1976, p. 17).

Numa perspetiva de reconhecer as vantagens do aprender em conjunto, Jesus (2000) afirma que “a atitude de cooperação e empatia deve manifestar-se ... através de uma postura interessada, atenta e de escuta activa que traduza o saber colocar-se do ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas” (p.6). Antunes 1997 (cit., in Jesus, 2000) indica-nos ainda que “no trabalho em equipa, o professor deve ser capaz de se descentrar do seu ponto de vista inicial, estando aberto à mudança e disponível para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas, reconhecendo a sua importância” (p.6).

O trabalho cooperativo não se deve centrar apenas entre adultos, na medida em que têm a possibilidade de promover estes valores junto das crianças. Neste sentido, “o papel do docente é o de facilitador do trabalho dos alunos e dos grupos, ajudando a manter normas de conduta cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 63).

Com base neste princípio, os adultos são vistos como modelos das crianças na aprendizagem do trabalho cooperativo numa preparação para a vida em sociedade. De salientar ainda a importância da promoção deste método de trabalho junto das crianças com base nos seus interesses e necessidades. Para que estes valores sejam transmitidos, é essencial que “os profissionais aprendem a trabalhar entre si de modo cooperativo, ... de modo articulado e criativo, ... em projectos relevantes para as crianças e suas comunidades e submetem as suas práticas a uma permanente avaliação” (Vasconcelos, 2009, p. 70).

A cooperação da equipa não deve ser restrita às reuniões formais, sendo transversal ao trabalho na prática nas (e entre) salas de actividades. Como defende Sanches (2005),

a partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, ... permite, na maioria dos casos, atender melhor os alunos e discutir os problemas que a classe põe, partindo das actividades realizadas e do contexto partilhado por todos (p.135).

Esta partilha ocorre entre educador e auxiliar mas pode ser desenvolvida entre elementos da equipa das outras salas, com o objetivo de proporcionar experiências mais enriquecedoras tanto aos adultos como às crianças.

c) O Movimento da Escola Moderna (MEM)

Verificando que a sala onde decorreu a prática segue linhas orientadoras do modelo pedagógico MEM para a sua ação pedagógica, importa esclarecer as principais concepções deste modelo.

O MEM nasce em Portugal com Sérgio Niza (membro fundador) em 1965 sendo reconhecido e integrado na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas em 1966.

É composto por “um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p. 5).

Segundo Niza (2007), o MEM tem como objetivo o desenvolvimento de “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p.127), num processo de autoformação cooperada dos profissionais de educação.

Segundo este princípio e de acordo com González (2002), esta filosofia de autoformação cooperada é obtida através da partilha e reflexão da prática, tendo sempre em conta as questões éticas relacionadas com o trabalho com adultos, crianças e jovens. Aqui importa salientar que a partilha que o autor se refere visa a formação contínua através da reflexão conjunta sobre os instrumentos utilizados para a ação pedagógica bem como a própria prática.

Tem como base a teoria do desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, integrando as suas perspetivas socio-constructivistas. Freinet também teve grande influência neste modelo ao defender e mostrar as vantagens da cooperação entre os docentes na pedagogia.

Segundo Folque (1999), as práticas associadas a este modelo tiveram também grande influência na teoria do desenvolvimento de Piaget na medida que o desenvolvimento da criança influencia diretamente a forma como esta realiza as suas aprendizagens. A mesma autora indica-nos que o adulto tem a função de orientar e acompanhar as crianças nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento, deixando de lado a postura de aprendizagem pela transmissão de conhecimentos passando para uma aprendizagem pela cooperação.

Desta forma, relativamente às linhas orientadoras do modelo pedagógico, Niza (1992) esclarece que o MEM possui três finalidades, a *iniciação a práticas democráticas*, a *reconstrução (re-criação) da cultura* e a *re-instituição dos valores e das significações*.

Folque (2012) esclarece-nos que estas “três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (p.51).

No que respeita ao espaço onde o modelo é aplicado, o MEM defende a escola como “espaço de iniciação às práticas cooperadas do viver Democrático onde, em comum, cada qual se apropria dos saberes e dos valores gerados pela Humanidade” (Niza, 1992, p.46).

Com base neste princípio, subentende-se o trabalho cooperativo entre os elementos da equipa onde, segundo Serralha (2009), existe o desenvolvimento de uma formação profissional pela cooperação entre docentes, com aprendizagens mais significativas e autênticas. O modelo proporciona esta formação contínua através dos *Grupos de Trabalho Cooperativo*, dos *Sábados Pedagógicos Mensais*, dos *Cursos de Iniciação ao Modelo do MEM*, dos *Encontros Nacionais da Especialidade*, do *Encontro Nacional da Páscoa*, do *Congresso Nacional de Julho* e da publicação da *Revista Escola Moderna*.

Para o MEM, esta cooperação não é exclusiva aos adultos mas transversal às crianças onde “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p.6).

Este modelo, seguindo a filosofia da participação da criança pelas aprendizagens cooperativas, valoriza e utiliza a estratégia da realização de projetos em grupos num incentivo às relações sociais, à promoção do desenvolvimento cognitivo e à estimulação da curiosidade (natural) das crianças pelo desejo de descoberta. De referir que estes projetos surgem do interesse e curiosidade das crianças, segundo Niza (2007), com base na valorização aos seus conhecimentos prévios, dando “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” (p.129).

A ação pedagógica desenvolvida numa sala do MEM conta com a utilização de, como indica Folque (2012) *instrumentos de pilotagem*, promotores do desenvolvimento da autonomia das crianças (na utilização dos instrumentos por parte das mesmas) e da participação ativa das crianças na gestão e organização da ação da sala, considerando-as como agentes ativos nas suas aprendizagens, com vista à iniciação da vida numa sociedade democrática. Entre estes, destaca-se o *Mapa de Presenças Mensal* onde as crianças registam a sua presença, o *Mapa de Atividades* onde escolhem as suas atividades para o respetivo dia, numa atitude de compromisso pessoal e para com o grupo, o *Plano do Dia* onde são registado os momentos, atividades e tarefas previstos para o dia em questão, os quais o grupo e equipa se comprometem a realizar e o *Diário de Grupo* onde são registados “desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (Folque, 2012, p.56).

d) O modelo de Reggio Emilia

Após uma breve análise ao modelo pedagógico MEM, em particular ao trabalho cooperativo nele existente, realizo uma breve análise ao modelo Reggio Emilia pelos aspetos referidos anteriormente.

O modelo de Reggio Emilia surge em Itália, no período pós a Segunda Guerra Mundial, em 1945 “através de um movimento cooperativo de pais” (Lino, 2007, p. 97) que, segundo a autora, se organizaram com o objetivo de contruir uma escola (que viria a ser a primeira escola do modelo) para crianças de idade pré-escolar. Loris Malaguzzi é referenciado com principal fundador do modelo e “por muitos anos Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 24).

Sendo originado num espírito de colaboração e cooperação por cidadãos e professores, a sua filosofia assenta no “sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2007, p. 95).

O desenvolvimento do modelo Reggio Emilia contou com grande influência de teorias de referência, entre as quais se encontram as mesmas que sustentaram o MEM,

tais como Freinet, na valorização do trabalho cooperativo das equipas, Piaget, no reconhecimento do papel ativo da criança no desenvolvimento das suas aprendizagens, e Vygostky pela relação entre o pensamento e a linguagem e no papel ativo do adulto na orientação das crianças. Entre os diversos autores que influenciaram o desenvolvimento do modelo, Lino (2007) destaca a importância de “Keneth Kaye pelas suas sugestões no papel tutorial do adulto; Howard Gardner e as inteligências múltiplas; Shaffer e a sua abordagem sobre o relacionamento entre a linguagem e interação social; Serge Moscovici e Gabriel Mugny e a importância das construções interpessoais” (p.100). Entre estes destaco a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner por estes princípios serem seguidos na instituição da PPS de JI.

O modelo pedagógico Reggio Emilia centra-se na *pedagogia das relações* onde os seus principais objetivos passam pela promoção e forte valorização das relações entre equipa, crianças, famílias e comunidade. O modelo vê a criança como “como activa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeito de direitos, produtora de culturas” (Lino, 2007, pp. 109-110). A criança tem portanto, como sucede no MEM, um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem numa relação de cooperação como todos os intervenientes para a ação pedagógica.

Pretende-se que os seguidores do modelo definem a sua ação pedagógica valorizando os conhecimentos das crianças, os seus interesses e necessidades tendo-os como ponto de partida. Esta ação pedagógica só é possível através de um trabalho cooperativo da equipa no conhecimento das crianças, onde é necessário que os docentes observem, ouçam e conheçam as crianças.

Tal como sucede no MEM, Reggio Emilia valoriza as aprendizagens por projetos num sentido de estimular a curiosidade e descoberta das crianças numa partilha e valorização dos seus conhecimentos.

e) O modelo de High/Scope

O modelo pedagógico High/Scope surge “na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55) com vista a dar resposta, inicialmente, a crianças de risco e com insucesso escolar.

Os princípios que sustentam este modelo são esquematizados, segundo Hohmann e Weikart (2011) num esquema designado por *Roda da Aprendizagem*. Estes princípios são a *Aprendizagem pela Ação*, a *Interação Adulto-Criança*, o *Contexto de Aprendizagem*, a *Rotina Diária* e a *Avaliação*.

No que respeita à *Aprendizagem pela Ação*, tal como sucede nos modelos referidos anteriormente, o modelo High/Scope também defende que é pela ação que as crianças realizam as suas aprendizagens onde têm a possibilidade de “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Este princípio visa o incentivo ao sentido exploratório das crianças pelo desenvolvimento da sua curiosidade e capacidade de descobrir e aprender novos conhecimentos sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. Estando interligado com as interações entre os adultos e as crianças (*Interação Adulto-Criança*), os adultos têm o dever e a responsabilidade de apoiar as crianças nas suas aprendizagens onde devem escuta-las, conhecendo-as e partilhar “o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), tendo sempre em consideração os seus interesses e necessidades para o desenvolvimento da sua ação pedagógica numa interação constante com o grupo. A organização do ambiente educativo tem como fundamento a promoção da autonomia das crianças no sentido de incentivar a capacidade de realização refletida das suas escolhas tal como sucede nos modelos de MEM e Reggio Emilia.

O modelo High/Scope defende ainda importância da existência de um *clima de apoio* visto que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Nesse sentido, o trabalho de equipa é fundamental também para este modelo onde “os membros da equipa partilham o mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129). Também aqui a equipa deve trabalhar em conjunto com objetivos comuns num ambiente de enriquecimento de conhecimentos, ideias e estratégias pela partilha e de respeito pelo outro num sentido de apoio mútuo. Para além do desenvolvimento

peçoal e profissional entre adultos, a equipa deve ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças na sua ação pedagógica acima dos seus interesses pessoais. Para tal, devem conhecer a criança através de observações e interações debatidas entre colegas para um conhecimento mais aprofundado de cada criança.

Como sucede no MEM, os educadores do modelo High/Scope realizam *Planos Diários* com as crianças por defender que “ao fazer planos diários, ao segui-los, e depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). Importa referir que o papel do adulto deve ser de orientador e mediador ao longo do processo.

4.3. O trabalho cooperativo... da teoria à prática

Após a clarificação de conceitos, apresento as minhas ações na prática, nomeadamente ao trabalho em cooperação com a equipa e com as crianças. Realizo ainda uma análise dos dados recolhidos ao longo do processo com recurso a instrumentos de apoio à investigação.

a) O trabalho cooperativo com a equipa

O trabalho de equipa sempre foi valorizado por mim considerando-o fundamental, não só na educação de infância mas para toda a vida. Tal como defende Dewey (sd) “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Embora valorize este método de trabalho, referindo-me à sua implementação na educação pré-escolar, considero que esta apreciação e interesse não são suficientes, existindo uma necessidade emergente na aquisição e aprofundamento de conhecimentos e, encontrar através da prática, estratégias que permitam um desenvolvimento desta forma de ação enquanto futura profissional de educação.

Com base na intenção da utilização deste conceito na prática, tive a vantagem de vivenciar um forte trabalho cooperativo com os elementos das equipas nos dois contextos de estágio da PPS. Sendo um ambiente de cumplicidade e confiança entre adultos, foi possível interiorizar e aprofundar conhecimentos prévios e diferentes estratégias para um trabalho em equipa de qualidade e com significado que contribuíssem, não só para a

adequação da minha ação no decorrer da PPS nos dois contextos, mas também para a minha formação pessoal e profissional.

Deste modo, realizei um trabalho em cooperação com os elementos da equipa, em especial com a equipa da sala, que me permitisse compreender melhor o impacto desta cooperação nas crianças. A consecução desta cooperação em equipa realizou-se através da utilização de instrumentos reguladores da ação pedagógica, como as planificações conjuntas de propostas de atividades, onde foram definidas ações em conjunto e respetivas divisões de tarefas, tanto na preparação de atividades como na ação com os grupos de crianças. Na elaboração destas planificações com as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, foram discutidas e encontradas estratégias de adequação às necessidades do grupo partilhando informações relevantes do desenvolvimento das crianças. Estas decorreram de uma constante observação atenta e refletida do grupo com vista à identificação das suas capacidades e fragilidades, refletindo-se numa (re)adequação da minha prática. Foram ainda partilhadas ideias e sugestões de modo a encontrar e debater diferentes propostas de atividades com o objetivo de atingir as intenções comuns estipuladas para o grupo.

Nestas planificações procurei incentivar a cooperação entre as crianças ao propor atividades em grande e pequeno grupo e momentos de reflexão com e entre as crianças onde estas eram levadas a debater questões, partilhar ideias e conhecimentos prévios a fim de promover a aprendizagem pela ação e pela cooperação e entreajuda.

Questionar às crianças se os conjuntos estão completos (tendo em conta que existem triângulos vermelhos no conjunto dos triângulos que poderiam estar no conjunto das peças vermelhas. Questionar às crianças possíveis soluções permitindo que mexam nos materiais.

(Excerto da planificação de atividade no contexto de JI, 14 de maio de 2015)

Este trabalho cooperativo com a equipa foi também desenvolvido na partilha de experiências, conhecimentos e estratégias para uma ação pedagógica com base na cooperação com o principal objetivo de proporcionar aprendizagens significativas para o grupo e promover o seu desenvolvimento social, físico, cognitivo e emocional.

O ambiente educativo das duas instituições teve grande influência neste processo ao permitir um maior e facilitado contato entre salas, promovendo a dinamização de momentos conjuntos, não só entre as equipas mas entre as crianças, promovendo o espírito cooperativo.

Como hoje foi o último dia de estágio, juntamente com os meus dois colegas estagiários, organizámos um sharing para toda a instituição. O sharing foi a dinamização da história Chibos Sabichões de Federico Fernandez com recurso a uma mala fantocheiro.

(Nota de campo no contexto de JI, 29 de maio de 2015)

b) As conceções das equipas

De modo a compreender o impacto da cooperação da equipa nas crianças, importa perceber como esta cooperação entre a equipa sucede e compreender as conceções da equipa sobre os tópicos da problemática em estudo. Para este efeito, recorri à técnica baseada na conversação com a utilização da estratégia da entrevista para uma conversa mais orientada com quatro elementos da equipa da instituição, nomeadamente, as duas educadoras e as duas auxiliares das salas P2 e P3 (ver anexo M).

Com base do resultado das entrevistas, através da realização da análise das respostas obtidas, foi possível verificar que os esclarecimentos dos diferentes elementos das equipas foram, de certa forma, similares, com a mesma linha de pensamento. Esta constatação demonstra, a meu entender, a existência e a realização de um trabalho cooperativo seguindo objetivos comuns bem definidos, com respeito às ideias e opiniões pessoais de cada um.

O que é para si o trabalho cooperativo entre a equipa?

Relativamente à designação de trabalho cooperativo entre equipa, as entrevistadas consideram a cooperação como fundamental, com vista ao alcance dos objetivos definidos em conjunto, pela partilha de ideias, opiniões e “de direitos e deveres” (educadora da sala P3). Noutra perspetiva, a auxiliar da sala do P3 faz referência à existência deste trabalho num clima de respeito mútuo ao indicar que “podemos ser uma equipa e não ter obrigatoriamente a mesma opinião”.

O que é para si o trabalho cooperativo entre as crianças?

As educadoras e auxiliares entrevistadas referem-se ao trabalho cooperativo entre as crianças indicando que veem o grupo “como uma sociedade que só funciona se cooperar, com entreaajuda ... em que as crianças são solidárias e ajudam-se umas às outras” (Educadora da sala P2). Consideram esta cooperação entre as crianças como essencial “porque ao mesmo tempo é uma aprendizagem para as mesmas e adquirirem o valor que trabalhar em equipa é muito melhor para obterem melhores resultados do que individualmente” (Auxiliar da sala P2).

Com a análise destas respostas, confirmei que para além de funcionarem em equipa, regem os seus princípios e definem os seus objetivos com base nas linhas orientadoras do MEM pela intenção de promover junto das crianças valores de preparação à vida democrática e solidária.

Como é organizado /planeado /realizado o trabalho da equipa da sala?

No que respeita à organização do trabalho da equipa de sala, foi possível confirmar que esta é realizada com recurso a dois instrumentos reguladores: um planeamento mensal e uma planificação semanal “que tem atividades programadas para os dias da semana” (Educadora da sala P2). Estas planificações são realizadas em conjunto entre a educadora e auxiliar com o objetivo que o planeamento “vá ao encontro das necessidades das crianças” (Auxiliar da sala do P2). A educadora sala do P3 faz ainda referência ao trabalho seguindo as linhas orientadoras do MEM ao indicar que “como nós trabalhamos segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto pelo MEM logo isso está subjacente que os adultos se apoiam entre si”.

Como é organizado /planeado /realizado o trabalho de equipa entre salas?

Quando questionadas sobre a organização do trabalho entre equipas das diferentes salas, foi clara a intenção da concretização de um trabalho transversal, pensado para o desenvolver de atividades e momentos conjuntos com vista ao enriquecimento das aprendizagens das crianças e da própria equipa. Através das respostas dadas, foi perceptível a existência de uma reunião mensal, onde, segundo a auxiliar da sala do P3, são partilhadas ideias entre todos os elementos com o objetivo, tal como indicou a educadora da sala do P2, de discutir “sobre o que estávamos a trabalhar, o que podíamos fazer em conjunto”. A educadora da sala do P3 faz ainda referência a outros meios de organização conjunta, indicando que a organização com as outras salas “é planeada normalmente nas

comunicações num projeto mais emergente, nos passeios ao exterior, pode ser planeado ou por convite”.

Considera esta cooperação entre os elementos da equipa importante?

No que respeita às suas conceções sobre a sua importância desta cooperação entre os adultos, as opiniões foram unânimes. A auxiliar da sala do P2, nesta questão, defende que “se somos uma equipa não é um trabalho individualizado ... é um trabalho conjunto com a escola toda”. Foi perceptível a valorização das equipas nesta cooperação pela partilha de conhecimentos entre adultos e crianças “porque ensinamos e formamo-nos e deixa-nos mais equipadas para trabalhar com as crianças porque trabalharmos em conjunto é mais proveitoso e mais produtivo” (Educadora da sala P2). Esta cooperação é vista também como facilitadora para a perceção do desenvolvimento das crianças “ao longo do ano ou em casos mais específicos, pontuais” (Auxiliar da sala do P3) pela partilha de informações e estratégias de ação.

Considera esta cooperação importante para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças?

Todos os elementos entrevistados consideraram ainda importante esta cooperação para o desenvolvimento das crianças porque, como indica a educadora da sala do P3 esta forma de trabalho está relacionada “com a maneira de estar no mundo, tem a ver com o acreditar que é com o outro que aprendemos”.

Com base nas respostas das inquiridas constatei a preocupação da equipa no desenvolver um trabalho significativo junto das crianças que proporcionasse uma preparação para a sua vida futura, com o objetivo de formar cidadãos ativos na sociedade onde estão inseridos. Tal como a auxiliar da sala do P2 indica esta ação pedagógica permite que, “quando [as crianças] crescerem, quando forem trabalhar, têm que ter bases para trabalhar em equipa no seu meio de trabalho, com os seus colegas.” A educadora da sala P2 relembra ainda as vantagens de um trabalho cooperativo no enriquecimento das aprendizagens pelas partilhas realizadas pelas crianças onde estas “trabalham o respeito pelo outro e aprendem muito com as comunicações”.

Por sua vez, a auxiliar da sala do P3 relembra ainda a importância da relação de parceria entre educadora e auxiliar na ação educativa, na medida que permite um trabalho de continuidade mesmo na ausência de um elemento na sala.

Considera que esta cooperação entre adultos é transmitida às crianças?

A minha última questão da entrevista aqui analisada teve como objetivo apropriar-me das opiniões das educadoras e auxiliares sobre a transmissão da cooperação entre adultos às crianças. Novamente as suas conceções foram bastante próximas, considerando que o trabalho cooperativo entre adultos é transmitido às crianças onde estas aprendem a trabalhar em equipa.

Segundo a auxiliar da sala do P2 esta transmissão decorre pelo incentivo e reforço durante as conversas com as crianças ao longo das suas atividades (orientadas e livres) indicando que o objetivo é fazer dos adultos um modelo para o grupo na transmissão de valores de solidariedade e entreajuda. Para a educadora da sala do P2, a planificação em conjunto com os diferentes elementos das equipas, proporciona que as crianças “aprendem a estar juntos e a conviver uns com os outros”. A mesma educadora justifica a valorização desta interação ao afirmar que “do convívio surgem sempre coisas boas”.

Por sua vez, a educadora do P3 afirma que o trabalho cooperativo entre adultos é transmitido às crianças tendo em conta que os adultos fazem “assumidamente parte do grupo” e, como tal, esta cooperação entre a equipa é transversal às crianças. A auxiliar da sala do P3 complementa esta ideia de transmissão com exemplos práticos, recorrendo às suas observações da cooperação existente entre as crianças fazendo ligação à transmissão desses valores por parte dos adultos “quando estão a fazer trabalhos escritos ou desenhos, estão juntos e não conseguem fazer, outra criança diz “espera vou-te mostrar” ou a jogar um jogo, ao dominó e um diz “eu não sei jogar”, “ah eu vou-te explicar”. Eles trabalham muito em equipa”.

c) A cooperação entre a equipa

Ao longo da minha prática tive a oportunidade de observar e vivenciar diversos momentos de cooperação entre a equipa.

Um dos primeiros aspetos que denotei na estrutura do ambiente educativo foi a existência de ligações físicas entre as salas (ligações entre cada duas salas). Por nunca ter contactado com salas com estas estruturas, inicialmente fui levada a refletir sobre as vantagens e desvantagens da sua existência.

Pela observação e participação no contexto e através de conversas informais com as equipas, pude constatar que estas ligações permitiam um contato mais direto entre as salas, possibilitando uma interação frequente e um trabalho cooperativo mais interativo, potencializador de experiências e atividades mais significativas para as crianças e elementos das equipas das salas.

Hoje o período da manhã foi desenvolvido em conjunto com a sala do P3. Tendo em conta que na semana anterior as crianças das duas salas fizeram salame em conjunto, hoje as salas juntaram-se para provar o salame. Este momento releva a preocupação existente dos elementos da equipa educativa na valorização e no trabalho de cooperação tanto entre as crianças como entre os adultos.

(Registo diário no contexto de JI de 6 de abril de 2015)

Esta cooperação era verificada nos diferentes momentos e em atividades conjuntas, salientando as sextas-feiras fantásticas (6^aFF) realizadas sempre em conjunto com a sala do P3. Estes momentos foram promotores de uma interação constante entre as duas salas, resultando numa partilha de experiências e conhecimentos sendo uma mais-valia para as aprendizagens e desenvolvimento dos grupos.

No decorrer de uma 6^aFF, as crianças trouxeram para a sala livros relacionados com o valor do mês – a amizade. Como forma de valorizar esta partilha, foi decidido entre as duas salas a criação da “Biblioteca da amizade” que seria formada com os livros das crianças. O objetivo desta biblioteca era dinamizar, todas as 6^aFF a leitura de uma história de uma criança, sendo os principais objetivos, a valorização da partilha da criança e promover um momento em conjunto com incentivo às interações sociais positivas e à importância da amizade.

As 6^aFF são realizadas em conjunto da sala do P3 e incluem um momento designado “biblioteca da amizade” construída com livros das crianças das duas salas. De modo a valorizar estes livros, à sexta-feira, um elemento da equipa educativa das duas salas, dinamiza uma história desta biblioteca partilhada. Hoje este momento foi da minha responsabilidade em que dinamizei a história “Beijinhos Beijinhos” de Selma Mandine.

(Registo diário no contexto de JI de 17 de abril de 2015)

No decorrer destas 6^ªFF, tendo a intenção de desenvolver um trabalho cooperativo com todos os intervenientes da ação, dinamizei alguns momentos em parceria, não só com as educadoras e auxiliares, mas também com o meu colega estagiário da sala do P3. Esta parceria resulta de um trabalho conjunto com intenções comuns aos elementos da equipa, considerando que todos são essenciais para promover uma educação de qualidade às crianças.

Sendo 6^ªFF, a manhã foi passada com a sala do P3. As rotinas da manhã (canção do bom dia e plano do dia) foram da minha responsabilidade e do meu colega estagiário da sala do P3, trabalhando assim em parceria.

(Registo diário no contexto de JI de 22 de maio de 2015)

Esta interação com a sala do P3 não se resumiu apenas à dinamização de momentos pré-definidos pelas planificações com atividades realizadas dentro das salas. Houve uma constante preocupação de, em conjunto, proporcionar momentos de interação e cooperação diversificados com a possibilidade de desenvolver as interações sociais entre as crianças e adultos, transmissores dos valores e da importância da cooperação junto das crianças.

Como o tema desta 6^ªFF era óculos de sol, em conjunto com P3, foi decidido que o snack seria realizado no parque relvado ao lado da instituição. As crianças das duas salas tiveram a oportunidade de brincar ao ar livre, em conjunto, revelando a forte ligação existente, tanto entre as crianças como entre os adultos

(Registo diário no contexto de JI de 22 de maio de 2015)

Esta saída foi combinada com a sala do P3 e como tal as crianças das duas salas puderam (em conjunto com os elementos da equipa) brincar num parque relvado junto à instituição. Este momento foi mais um exemplo da forte relação das duas salas num desenvolvimento de um trabalho em parceria.

(Registo diário no contexto de JI de 23 de abril de 2015)

Seguindo as linhas orientadoras do MEM relativamente à preparação para a vida democrática ligada aos valores da solidariedade, a instituição organiza uma vez por mês as 6^ªFF solidárias em cooperação entre todas as salas. A meu ver, esta ação tem um impacto positivo nas crianças, revelando o sucesso da cooperação da instituição.

A 6ªFF de hoje foi de cariz solidário com o tema “brinquedos para bebés”. Para tal as crianças trouxeram os brinquedos para doação a uma instituição. Estas 6ªFF solidárias são realizadas uma vez por mês na instituição, seguindo as linhas orientadoras do MEM no que respeita ao trabalho em cooperação e solidário.

(Registo diário no contexto de JI de 8 de maio de 2015)

d) A cooperação entre as crianças

Através do trabalho cooperativo em equipa acima mencionado, foi possível, durante a minha prática, proporcionar algumas situações em que as crianças se apropriaram desta forma de trabalho nas suas atividades (tanto orientadas como livres). Este trabalho demonstrou ter repercussões positivas junto das crianças no desenvolvimento de um espírito cooperativo e de entreajuda, sendo claros os objetivos e interesses das crianças na partilha dos seus conhecimentos e descobertas para o enriquecimento das aprendizagens dos outros.

Hoje foi o dia da comunicação do projeto das tartarugas à comunidade escolar. O fato das crianças optarem por comunicar os seus projetos às crianças e equipas das outras salas, mostra que existe uma grande relação de parceria entre as salas e entre as próprias crianças com um objetivo comum – o desenvolvimento das crianças num clima de colaboração, solidariedade e vida democrática

(Registo diário no contexto de JI de 17 de março de 2015)

Na reunião da manhã, no momento das partilhas, a JM mostra uma construção de legos e um livro feito de folhas A4 dobradas em dois. Ao ser questionada da sua partilha:

JM: Isto é um prédio para o projeto dos prédios. ... Isto é um livro sobre prédios que fiz com o meu pai.

(Registo diário no contexto de JI de 9 de abril)

Para o incentivo à promoção destas competências e interiorização destes valores, tive como objetivo desenvolver um espírito de cooperação com e entre as crianças. A minha ação procurou propor atividades que promovessem uma aprendizagem coletiva através da partilha e reflexão em grupo, sempre valorizando a participação ativa das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagens.

Para esta preparação, houve a necessidade de reunir com o grupo para definir quais as estratégias que pretendíamos utilizar para a comunicação e fazer um balanço entre o que queríamos saber e o que já sabemos bem como das tarefas pendentes e respetiva finalização.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de JI de 18 a 22 de maio de 2015)

Em reunião em pequeno grupo orientei as primeiras reuniões dos dois projetos. Nestas reuniões orientei uma primeira partilha de conhecimentos onde tive a preocupação de registar as vozes das crianças, valorizando os seus conhecimentos prévios e o interesse pela partilha dos mesmos, dando resposta à primeira fase e introdução da segunda fase do trabalho de projeto. No registo do “O que sabemos” do projeto dos prédios foi possível perceber que as crianças trazem para a sala conhecimentos adquiridos com base no seu quotidiano e adquiridos através de conversas com as famílias sobre o projeto.

BP: O meu prédio tem várias cores!

JM: O meu prédio não tem número, tem um nome!

MF: Os prédios constroem-se com tijolos, eu sei porque foi o meu pai que me disse!

(Registo diário no contexto de JI de 7 de abril de 2015)

Com base nas observações realizadas e nos registos, foi possível constatar que as crianças demonstraram um desenvolvimento progressivo destas competências e interesses pela partilha e entreajuda num espírito cooperativo, sendo transversal, no caso do trabalho de projeto, a todas as crianças da sala, mesmo aquelas que não pertenciam de forma direta ao projeto que realizei com um pequeno grupo.

Um momento a valorizar foi a participação das crianças que não pertenciam ao projeto na conclusão destas tarefas, em particular, na construção de um prédio em cartão. Estas crianças, para além de participarem na construção do prédio, revelaram um interesse pelo tema onde era frequente fazerem questões, dando ideias e sugestões. Estes momentos revelaram que, embora o projeto fosse da responsabilidade do pequeno grupo, as aprendizagens e interesses se alargaram ao grande grupo.

(Excerto da reflexão semanal no contexto de JI de 18 a 22 de maio de 2015)

Um aspeto a salientar foi o impacto que o prédio teve na sala, mesmo junto das crianças do projeto do corpo humano. Foi frequente a aproximação destas crianças a pedirem para participarem e ajudarem. Foi também interessante verificar que as mesmas referiam aprendizagens sobre prédios (mostrando que os conhecimentos passaram a nível geral a todo o grupo) e davam ideias e sugestões para o projeto participando no mesmo de forma ativa.

(Registo diário no contexto de JI de 27 de maio)

No decorrer da reunião da manhã, no momento das partilhas, CB mostra uma construção feita em legos.

CB: É um prédio para ajudar a equipa do projeto dos prédios.

Esta criança não pertence ao grupo do projeto dos prédios e realizou uma construção em casa para nos ajudar. Neste momento senti a necessidade de valorizar o sentido cooperativo da criança. Esta situação revela a grande cooperação vivida entre as crianças na medida que se apoiam uns aos outros, tanto nos projetos e atividades desenvolvidas na sala, como nas questões pessoais.

(Registo diário no contexto de JI de 25 de maio)

Esta cooperação e espírito de equipa entre as crianças foram também observadas nos momentos de atividade de carácter mais orientada, em que era frequente observar as crianças a ajudarem-se mutuamente na concretização das suas tarefas sem a intervenção do adulto. Nos *Tempos de Investigação Ativa*, eram constantes as construções feitas em pequenos grupos ou, em alguns casos individualmente, de forma autónoma, em particular

no centro dos blocos e no centro de artes (na modelagem da plasticina) com o objetivo por parte das crianças de, no final daquele momento da rotina, apresentarem as suas produções ao grande grupo. Estas apresentações denominavam-se como *tempos de comunicação* onde as crianças procediam à apresentação e explicação das suas produções dando, no final, voz ao grupo para um momento de *perguntas e comentários* com o objetivo de receber retornos das suas construções e prestar mais esclarecimentos e informações sobre as mesmas.

5. Considerações finais

Concluo este relatório com um balanço dos resultados da minha investigação sobre a prática, fazendo uma breve análise do impacto da minha intervenção nos contextos socioeducativos e à (re)construção da minha identidade profissional no que respeita ao meu perfil de educadora de infância.

Fazendo uma síntese do final da investigação na prática presente neste relatório, considero que é possível concluir que existe um forte e positivo impacto do trabalho cooperativo entre os adultos nas crianças.

Foi perceptível que as crianças veem os adultos como modelos e, principalmente ao longo da minha presença no contexto de JI, observei comportamentos e ações tradutores de um trabalho cooperativo entre as crianças, que demonstraram um espírito de ajuda nos diferentes momentos do seu dia e através das relações sociais positivas que estabeleceram com os pares.

As equipas, sendo assumidamente parte ativa do grupo, promovem aprendizagens significativas para as crianças, com objetivo da preparação para a vida numa sociedade democrática, onde a cooperação é essencial. A minha postura, ao longo da minha ação nos contextos teve a intenção de me enquadrar nas equipas e desenvolver um trabalho cooperativo com os adultos e crianças, incentivando a cooperação entre crianças e adultos. De salientar que, este processo cooperativo é essencial, não só entre os adultos. A meu ver, penso nas crianças como ativas e participativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como tal, na minha ação, considerei os interesses, necessidades, ideias e opiniões das crianças para o planeamento de propostas de momentos e atividades mais significativas para os grupos, respondendo à intenção de

desenvolver um trabalho cooperativo também com as crianças, promovendo experiências com vista à preparação da vida na sociedade democrática.

Penso que, de forma geral, consegui desenvolver um trabalho cooperativo com as equipas e crianças, conseguindo ainda adquirir e desenvolver aptidões para que este seja realizado com maior qualidade no meu futuro profissional.

Numa reflexão sobre o impacto da minha intervenção nos dois contextos, penso que foi positiva. A minha presença foi bem aceite pelas crianças que permitiram uma rápida integração nos dois grupos que contatei. Ao longo dos meus estágios, esta integração foi gradualmente solidificada pelo estabelecimento de relações sociais positivas e afetivas com as crianças.

Tendo o objetivo de manter as crianças informadas sobre os motivos da minha presença, senti a necessidade de as informar da duração da mesma. Esta referência foi reforçada perto do final dos meus estágios, onde tive a preocupação de preparar as crianças para o seu fim. Surgiu também por defender que esta explicação seria um dever meu enquanto estagiária e membro (ao longo da PPS) da equipa evitando que a explicação tivesse que ser dada às crianças já na minha ausência.

Para facilitar este processo, recorri a conversas informais com as crianças e aos instrumentos da sala, nomeadamente aos mapas mensais e semanais onde, assinelei em conjunto com as crianças o último dia da minha presença na sala justificando o motivo da minha saída.

Não posso deixar de referir todo o apoio dado, não só pelas equipas das salas mas de toda a instituição, que se revelou uma grande ajuda ao longo da minha prática. As relações de proximidade com as educadoras e auxiliares permitiram, através de conversas informais, fazer uma avaliação contínua da minha ação pedagógica, com críticas construtivas, ideias e sugestões bem como na partilha de conhecimentos, experiências e estratégias úteis para a minha formação e futura prática como educadora.

Considero todas as aprendizagens adquiridas, tanto no contexto de creche como no contexto de JI uma mais-valia para o meu futuro profissional enquanto educadora de infância. Uma das aprendizagens mais significativas foi sem dúvida o reforço da importância do trabalho em equipa, sem o qual, a meu ver, não seria possível trabalhar em educação.

Sobre este assunto, não posso deixar de referir a importância de um trabalho transversal entre diferentes colegas da educação. Como tal sinto a necessidade de salientar a realização de um trabalho colaborativo e cooperativo, não apenas com as equipas da instituição mas também com os meus colegas estagiários. Embora os estágios fossem de carácter mais individual, a relação entre estagiários permitiram um trabalho em parceria entre salas e entre instituições, onde foi possível estabelecer uma relação de equipa onde partilhamos ideias, questões, opiniões e atividades.

Fazendo referência ao estágio do contexto de JI em particular, considero que esta experiência permitiu a passagem de uma aprendizagem teórica para uma aprendizagem prática no que respeita à Metodologia de Trabalho de Projeto e ao modelo pedagógico MEM, refletindo-se na reconstrução do meu perfil de educadora.

Pelo contato e utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto compreendi que as aprendizagens vão muito além da descoberta e da resposta a uma ou mais questões iniciais. São vividas, trabalhadas e adquiridas um leque de aprendizagens subjacentes muitas vezes não referidas no tempo da comunicação do projeto, mas sim alcançadas no decorrer do mesmo.

Relativamente ao MEM, esta experiência permitiu-me a concretização de um anseio de contactar com este modelo na prática, nomeadamente, pela apropriação dos seus princípios e fundamentações, dos seus instrumentos reguladores para a ação, numa aprendizagem pela investigação e pela descoberta com base nos interesses e necessidades das crianças, num trabalho cooperativo.

Considero que as duas experiências de estágio foram bastante enriquecedoras, no sentido que, em educação de infância, o importante não é apenas transmitir aprendizagens às crianças, mas sim ter a capacidade de aprender com as crianças e com colegas de profissão.

Estando perto do final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, aproxima-se o final da minha formação académica que me deu as bases para o início da minha profissão como educadora de infância. Não posso referir que é o final da minha formação profissional, essa será sempre contínua, sempre relacionada com a formação pessoal, através da experiência e da partilha com colegas e crianças. Essa formação começa agora.

Referências

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma ética profissional. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura vol. XIII, n°2, 355-379*.
- Devillard, O. (2001). *A dinâmica das equipas*. Lisboa: Bertrand.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emili na Educação da Primeira Infância* . Porto Alegre: ArtMed.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica 4 (XV), 563-572*.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, 5-12*.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (2007). *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Modera - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-Escolar. *Escola Moderna, 5-14*.

- Guerra, M. A. (2002). *Os Desafios da Participação - Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, S. N. (2000). Trabalho em equipa entre os professores. Em S. N. Jesus, P. Campos, & J. M. Vitor Alaiz, *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- ME. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Monello, P., & Jacobson, V. (1976). *O trabalho social em equipe*. Lisboa: Moraes editores.
- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em equipe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação cooperada. *Cadernos de Formação Cooperada - 1*, 39-47.
- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2010). Editorial. *Escola Moderna n°37*, 3-4.

- Nunes, M. L., & Ferreira, J. B. (2013). Estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula: um estudo de caso com alunos do 4.º ano. *II Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 63-69). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna nº37*, 5-13.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em 2007, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Portalegre : Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS DE RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM AS ESCOLAS. *INTERACÇÕES*, 59-86.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna nº 35*, 5-55.

- Serrano, G. P. (2002). *Educação em Valores: Como Educar para a Democracia*. São Paulo: ArtMed.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* n°17-18, 124-156.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos), T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção Geral da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Documentos oficiais da instituição da PPS em Ji

- Projeto Educativo (2010-2011)
- Projeto Curricular de Sala (2014-2015)
- Projeto Pedagógico (2014-2015)

Documentos oficiais da instituição da PPS em Ji

- Projeto Pedagógico de Sala (2014-2015)
- Brochura de Apresentação (sd)

ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos contextos socioeducativos Creche e JI

Quadro 1: Caracterização dos contextos de Creche e JI

	Creche	JI
História	Surge em 2005 alargando a oferta em 2010 com a criação de um novo espaço (onde decorreu a PPS).	Surge no ano de 2005 como <i>franchising</i> . Em 2013 deixa o <i>franchising</i> com uma nova marca e novo nome.
Dimensão jurídica	Tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Sociedade por quotas.	Entidade privada com sociedade por quotas.
Dimensão organizacional	1 Diretora 1 Coordenadora pedagógica (com função de educadora) 6 Educadoras 5 Auxiliares de ação educativa 2 Responsáveis de berçário 1 Auxiliar de limpeza 1 Educadora de Necessidades Educativas Especiais (sendo ainda responsável pela gestão do gabinete de psicologia)	1 Diretora 8 Educadoras de infância 11 Auxiliares de ação educativa 1 Psicóloga educacional 1 Psicopedagoga 2 Responsáveis pelo <i>front-office</i> 1 Professor de expressão motora 1 Professora de expressão musical 1 Professora de inglês
Espaços físicos	Edifício térreo construído de raiz: 10 Salas: - 2 Salas de berçário - 8 Salas de creche 1 Refeitório 1 Cozinha 2 Copas 4 Sanitários (2 para adultos, 1 para crianças e 1 para pessoas de mobilidade reduzida) 1 Gabinete da direção 1 Sala de reuniões da equipa Espaço exterior (recreio) 1 Corredor comum a todas as salas	Edifício térreo construído de raiz: 6 Salas para a valência de creche (equipadas com copas e sanitários) 3 Salas para a valência de JI (equipadas com copas e sanitários) 1 Sala para o programa <i>part-time</i> 1 Sala para o <i>staff</i> 1 Gabinete de direção 1 Sala comum a toda a instituição Sanitários para crianças Sanitários para adultos 1 Refeitório 1 Cozinha Espaço exterior (recreio) 1 Sala de isolamento 1 Corredor comum a todas as salas

Anexo B. Salas do contexto de JI

Quadro 2: Capacidade de resposta da instituição às valências de creche e JI

Valência	Sala	Idades
Part-Time¹		Dos 18 meses aos 3 anos e meio
Creche	B.P.	Dos 4 aos 8 meses
	B.G.	Dos 9 meses à aquisição de marcha
	T.P.	Da aquisição da marcha aos 18 meses
	T.G.	Dos 18 aos 24 meses
	T.W.	Dos 24 aos 30 meses
	P.P.	Dos 30 aos 36 meses
JI	P1	Dos 3 aos 4 anos
	P2	Dos 4 aos 5 anos
	P3	Dos 5 aos 6 anos

Fonte. Brochura de Apresentação (sd) da instituição.

Anexo C. Capacidade máxima por sala da PPS de JI

Quadro 3: Capacidade de resposta da instituição às valências de creche e JI

Idade	Capacidade máxima legal	Capacidade da instituição
Até à aquisição da marcha	10	5
Da aquisição da marcha aos 24 meses	14	8/9
Dos 24 aos 36 meses	18	12
Dos 3 aos 4 anos	25	15
Dos 4 aos 5 anos	25	16
Dos 5 aos 6 anos	25	18

Fonte. Brochura de Apresentação (sd) da instituição.

¹ Funciona apenas no período da manhã

Anexo D. Caraterização do grupo de crianças do contexto de creche

Quadro 4: Registo dos dados do grupo de crianças a 9 de dezembro de 2014

Criança	Data de nascimento	Idade (a 09-12-2014)	Género	Percurso institucional			Observações
				Frequência anterior	Entrada na creche		
					Data	Sala	
VN	21-11-2011	3 anos (36 meses)	Masculino	Sim	01-09-2013	2 / 3 anos	Transitou de outra sala
RR	12-06-2011	3 anos (41 meses)	Masculino	Sim	05-01-2012	Berçário	Transitou de outra sala
MM	26-08-2011	3 anos (39 meses)	Feminino	Sim	01-05-2012	Berçário	Acompanhada pela educadora desde a sala de aquisição de marcha
DL	14-07-2011	3 anos (40 meses)	Masculino	Sim	01-02-2012	Berçário	Acompanhada pela educadora desde a sala de aquisição de marcha
DB	11-08-2011	3 anos (39 meses)	Masculino	Sim	01-02-2012	Berçário	Acompanhada pela educadora desde a sala de aquisição de marcha
VM	06-11-2011	3 anos (37 meses)	Masculino	Sim	01-11-2013	2 / 3 anos	Transitou de outra sala
SR	27-12-2011	2 anos (35 meses)	Masculino	Sim	01-07-2012	Berçário	Transitou de outra sala
RA	07-01-2012	2 anos (35 meses)	Masculino	Sim	01-07-2012	Berçário	Transitou de outra sala
FM	03-01-2012	2 anos (35 meses)	Masculino	Sim	01-09-2012	Berçário	Transitou de outra sala

Nota. Elaboração própria com base na consulta das fichas de inscrição cedidas pela educadora e conversas informais com a educadora.

Anexo E. Caracterização do grupo de crianças do contexto de JI

Quadro 5: Registo dos dados do grupo de crianças a 19 de fevereiro de 2015

Criança	Data de nascimento	Idade (a 19-02-2014)	Género	Percurso institucional		
				Frequência anterior	Entrada na instituição	
					Data	Sala
AL	11.02.2011	4 Anos	Feminino	Sim	06.03.2013	18 Aos 36 meses ²
BP	21.07.2010	4 Anos	Feminino	Sim	06.12.2010	4 Aos 8 meses
BV	05.11.2010	4 Anos	Feminino	Sim	04.01.2012	Aquisição da marcha aos 18 meses
CB	09.03.2010	4 Anos	Feminino	Sim	01.09.2010	4 Aos 8 meses
JM	13.01.2011	4 Anos	Feminino	Sim	10.09.2012	Aquisição da marcha aos 18 meses
KT ³	06.04.2010	4 Anos	Masculino	Sim	11.10.2013	3 Anos
LS	01.08.2010	4 Anos	Feminino	Sim	10.09.2012	18 Aos 36 meses
LZ	28.10.2010	4 Anos	Feminino	Não	25.09.2014	4 Anos
MD	01.03.2011	3 Anos	Feminino	Sim	07.11.2011	4 Aos 8 meses
MB	26.10.2010	4 Anos	Feminino	Sim	18.03.2013	18 Aos 36 meses
MF	26.04.2010	4 Anos	Masculino	Sim	25.09.2010	4 Aos 8 meses
MC	06.01.2011	4 Anos	Feminino	Sim	01.09.2011	9 Meses à aquisição da marcha
SM	07.07.2010	4 Anos	Feminino	Sim	30.10.2013	3 Anos
SG	18.04.2010	4 Anos	Feminino	Sim	18.08.2014	3 Anos
VC	02.04.2010	4 Anos	Masculino	Sim	--.06.2014	4 Aos 8 meses
IP ⁴	--.06.2010	4 Anos	Feminino	Sim	-	-

Nota. Elaboração própria com base na consulta das fichas de inscrição cedidas pela educadora e conversas informais com a educadora e auxiliar de educação da sala de atividade.

² Sala dos 18 aos 36 meses apenas funciona no período da manhã. Um dos objetivos desta sala é a integração e a adaptação gradual das crianças na instituição.

³ Saída da instituição no decorrer da PPS

⁴ Frequentou anteriormente a instituição até aos 2 anos. Regresso à instituição no decorrer da PPS

Anexo F. Caracterização das famílias do contexto de creche

Quadro 6: Registo dos dados das famílias a 09 de dezembro de 2014

Criança	Mãe		Pai		Irmãos
	Idade	Profissão	Idade	Profissão	
VN	35	Veterinária	35	Médico	1
RR	35	Chefe regional de vendas	38	Técnico de vendas	0
MM	46	Juíza	43	Juíz	0
DL	36	Controladora financeira	-	Eng. Informático	0
DB	39	Bancária	41	Gestor de Empresas	1
VM	37	Funcionária pública	36	Consultor	0
SR	34	Médica	34	Médico	0
RA	33	Educadora de Infância	33	Eng. Informático	0
FM	37	Economista	36	Gestor	0

Nota. Elaboração própria com base na consulta das fichas de inscrição (cedidas pela educadora da sala de atividades).

Anexo G. Caracterização das famílias do contexto de JI

Quadro 7: Registo dos dados das famílias a 19 de fevereiro de 2015

Criança	Mãe		Pai		Irmãos	
	Profissão	Idade	Profissão	Idade	Nº de irmãos	Ano de nascimento
AL	Médica	37	Médico	36	2	2012 / 2014
BP	Rev. Oficial de Contas	39	Rev. Oficial de Contas	39	1	2009
BV	Consolt. Sis. Inform	-	Consolt. Sis. Inform	-	1	2013
CB	Gestora	36	Gestor	42	1	2012
JM	Engenheira	43	Bancário	41	2	2009 / 2013
KT	Gestora	33	Contabilista	37	1	2010
LS	Empresária	38	Key Account Manager	37	0	-
LZ	Jurista	34	Dir. Financeiro	-	0	-
MD	Designer	35	Advogado	34	1	2006
MB	-	34	Empresário	33	1	2012
MF	Farmacêutica	37	Engº Telecomunicações	37	1	2008
MC	Médica	38	Médico	38	1	2007
SM	Socióloga	47	Consultor	48	1	2001
SG	Enfermeira	-	Engenheiro	-	2	1998 / 2012
VC	Psicóloga	-	Gerente Empresas	-	0	-

Nota. Elaboração própria com base na consulta da tabela das informações das famílias das crianças cedida pela responsável do *front-office*.

Anexo H. Rotina diária de creche

Quadro 8: Rotinas da sala de atividades de creche

Dia tipo da sala de atividades			
Horas	Manhã	Horas	Tarde
07h45/ 09h00	Acolhimento das crianças e das respectivas famílias (Assegurado por uma educadora e uma auxiliar; este momento é realizado numa sala de atividades acolhendo as crianças de todas as salas de creche)	12h30/ 15h30	Momento do repouso
09h00 / 09h30	Acolhimento das crianças na sala Reunião no tapete Reforço alimentar Canção do bom dia Marcação das presenças Eleição do chefe do dia Conversa sobre novidades, sobre o planeamento do dia e eventos futuros	15h30/ 15h45	Higiene
09h30 / 10h30	Realização de atividades orientadas	15h45/ 16h00	Reunião no tapete Conversa com as crianças sobre as atividades realizadas no período do dia e /ou sobre eventos futuros próximo
10h30 /11h00	Atividades livres	16h00/ 16h30	Lanche
11h00 / 11h15	Arrumação da sala	16h30 / 16h45	Higiene
11h15 / 11h30	Higiene	16h45/ 18h00	Atividades Lúdico-Pedagógicas
11h30 / 12h15	Almoço	18h00/ 19h45	Prolongamento do horário (Assegurado por uma auxiliar)
12h15 / 12h30	Higiene		
Observações			
As rotinas são bem definidas sendo simultaneamente flexíveis tendo em atenção às necessidades das crianças.	O grupo participa numa sessão de música uma vez por semana realizada às terças-feiras com a duração de 30 minutos. Esta sessão é assegurada por um professor externo.	As rotinas da sala têm em conta a frequência de algumas crianças nas atividades extracurriculares.	

Nota. Elaboração própria com base na observação direta e na análise do Projeto Curricular de Sala (2014 / 2015).

Anexo I. Planeamento semanal do contexto de JI

Quadro 9: Planeamento semanal geral da sala de atividades de JI

Planeamento Semanal					
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	Canção do bom dia Avaliação do plano do dia anterior Plano do dia Partilhas <i>Snack</i> da manhã				
	Escolha de tarefas Notícias e partilhas (Registo escrito e gráfico) Inglês Experiência Científica Tempo de Investigação Ativa / Recreio	Horta Recreio Trabalho de Projeto Tempo de Investigação Ativa	Clube de Caráter (quinzenal) Ou Vida Saudável (quinzenal) Inglês Tempo de Investigação Ativa / Recreio	Desafio de matemática (quinzenal) Ou Animação Cultural (quinzenal) Tempo de Investigação Ativa / Recreio	Biblioteca da Amizade (com sala do P3) 6ªFF (6ª FF solidária realizada uma vez por mês) Avaliação das tarefas Reunião de Conselho
Almoço					
Tarde	Grandes Livros Grandes Leitores	Hora do Conto			
	Repouso				
	Lanche				
	Psicomotricidade 15h30 / 16h15	Tempo de Investigação Ativa		Tempo de Investigação	Tempo de Investigação Ativa
	Tempo de Investigação Ativa	Recreio		Música 16h3 / 17h00	
Recreio			Tempo de Investigação Ativa	Recreio	
			Recreio		

Nota. Elaboração própria com base na observação, pela consulta do Projeto Pedagógico de Sala (2014 / 2015) e dos planeamentos semanais.

Anexo J. Rotina diária do contexto de JI

Quadro 10: Dia tipo da sala de atividades de JI

Dia tipo			
Hora	Atividade	Local	Observações
08h00 / 09h00	Acolhimento	Sala comum da instituição	Todas as salas
09h00 / 09h30	Acolhimento	Sala de atividades	Com a sala do P3
09h30 / 10h00	Reunião da manhã Avaliação do Plano do dia anterior Plano do dia Partilhas	Sala de atividades	Sextas-feiras fantásticas em conjunto com a sala do P3
10h00 / 10h15	Higiene <i>Snack</i> da manhã	Casa de banho da sala ⁵ Sala de atividades	
10h15 / 12h00	Trabalho de Projeto Tempo de Investigação Ativa Atividades Orientadas Centros de Interesse Recreio	Sala de atividades Sala comum da instituição Recreio Salas de atividades da instituição	
12h00 / 12h30	Arrumação da sala Recreio Higiene	Sala de atividades Recreio Casa de banho da sala ou do refeitório	
12h30 / 13h00	Almoço	Refeitório comum	
13h00 / 13h10	Higiene	Casa de banho da sala ou do refeitório	
13h10 / 13h20	Hora do conto	Sala de atividades	Com crianças da sala dos P1 anos que acordam mais cedo
13h20 / 15h30	Descanso Centros de Interesse (Crianças que ficam acordadas)	Descanso: Sala do P1 Centros de Interesse: Sala de atividades	
15h30 / 16h00	Higiene Lanche	Casa de banho da sala Sala de atividades	
16h00 / 17h30	Tempo de Investigação Ativa Conclusão de Atividades Centros de Interesse	Sala de atividades Recreio	

⁵ Casa de banho da sala de atividades partilhada com a sala do P3

	Recreio		
17h30 / 20h00	Recreio Tempo de Investigação Ativa Saída	Sala de atividades Recreio	

Nota. Elaboração própria com base na observação e pela consulta do Projeto Pedagógico de Sala (2014 / 2015).

Anexo K. Áreas da sala de atividades do contexto de creche

Quadro 11: Áreas de atividades de creche

Áreas de atividade existentes na sala de atividades	
Área da cozinha	Área dos disfarces
Área da expressão plástica	Área dos jogos e construções
Mesas de trabalho - Realização de jogos de mesa - Elaboração de trabalhos orientados e / ou livres (individuais, pequeno ou grande grupo)	Área da Garagem
Área livre - Brincadeiras livres	Área do tapete - Realização de jogos de chão - Exploração de livros - Momentos de reunião em grande grupo

Nota. Elaboração própria com base na análise do Projeto Curricular de Sala (2014 / 2015) e por observação direta.

Anexo L. Centros de Aprendizagem Ativa da sala de JI

Quadro 12: Relação de apoio entre os Centros de Aprendizagem Ativa e as Inteligências Múltiplas

Centros de Aprendizagem Ativa	Inteligências Múltiplas
Centro do Faz-de-Conta	Inteligência Social
Centro dos Blocos	Inteligência Visual / Espacial
Centro do Movimento	Inteligência Corporal
Biblioteca	Inteligência Linguística
Centro da Natureza	Inteligência Naturalista
Centro de Arte	Inteligência Visual
Centro da Matemática	Inteligência Matemática
Centro do Eu	Inteligência Pessoal
Centro da Música	Inteligência Musical
Centro da Linguagem e da Escrita	Inteligência Linguística

Nota. Elaboração própria com base na observação e pela consulta do Projeto Pedagógico de Sala (2014 / 2015).

Anexo M. Entrevistas às equipas da sala P2 e P3

Quadro 13: As conceções das equipas

<p>1. O que é para si o trabalho cooperativo entre a equipa?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u> <i>O trabalho cooperativo é quando a equipa entende e cumpre os objetivos a que se propôs para o grupo tendo em conta as propostas das crianças e as características do grupo em si.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u> <i>É o grande alicerce do resultado do trabalho porque se esse alicerce é forte, logo o resultado é um trabalho espetacular.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u> <i>É a forma democrática como gerimos o planeamento, a gestão e organização da sala. É a partilha plena e afetiva de direitos e deveres (a nível de sala) aqui acontece que temos as reuniões mensais onde se faz essa formação.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u> <i>É uma partilha, uma troca de opiniões. Podemos ser uma equipa e não ter obrigatoriamente a mesma opinião.</i></p>
<p>2.E entre as crianças?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u> <i>Acho que no MEM a cooperação é muito trabalhada porque o grupo é visto como uma sociedade que só funciona se só cooperar, com entreaajuda e com os instrumentos como o diário, o mapa de presenças em que as crianças são solidárias e ajudam-se umas às outras.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u> <i>É fundamental porque ao mesmo tempo é uma aprendizagem para as mesmas e adquirirem o valor que trabalhar em equipa é muito melhor para obterem resultados melhores do que individualmente.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u> <i>Isso tem a ver com a forma de estar na sala com uma forma de trabalho cooperada entre as crianças.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u> <i>É ensinar a viver em sociedade a não ser tao egocêntrico, é pensar também no outro.</i></p>

<p>3. Como é organizado /planeado / realizado o trabalho de equipa da sala (educadora e auxiliar)?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>Nos fazemos um planeamento do mês seguinte no mês anterior com base numa agenda semanal que tem atividades programadas para os dias da semana mas discutimos as necessidades do grupo e temos em conta o que está a ser trabalhado, se estiver a ser trabalhado um projeto, tentamos adequar as atividades ao projeto, tentamos ir de encontro aos interesses do grupo.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>É organizado segundo um planeamento que vá ao encontro das necessidades das crianças e esse planeamento ajuda as crianças no sentido o que é melhor para elas, o que vão adquirir com aquilo que está planeado.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>O planeamento é feito pelas duas e como nos trabalhamos segundo a MTP pelo MEM logo isso está subjacente que os adultos se apoiam entre si.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>Fazemos as planificações sempre em conjunto, partilhamos opiniões... A educadora faz o planeamento com base nos interesses das crianças e depois mostra-me o planeamento, para partilharmos ideias e pedir opiniões.</i></p>
<p>4. E com as outras salas (com as outras educadoras e auxiliares)?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>No início do ano fazíamos uma reunião todas as segundas-feiras com as salas de JI e nessas reuniões falávamos sobre o que estávamos a trabalhar, o que podíamos fazer em conjunto (por exemplo ao trabalhar a cooperação combinar um almoço em conjunto em cooperação) e combinávamos atividades em conjunto</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>É na reunião geral de grupo mensal.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>É planeado normalmente nas comunicações num projeto mais emergente, nos passeios ao exterior... Pode ser planeado ou por convite. Aqui depende também da vontade e da disponibilidade.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>A maior parte das ideias surgem nas reuniões mensais onde nós partilhamos ideias. Existe também reuniões entre as educadoras onde são tomadas decisões mas são sempre partilhadas com as auxiliares.</i></p>

<p>5. Considera esta cooperação importante entre os elementos das equipas (dentro e fora da sala)?</p> <p>Porquê?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>Sim acho muito importante, não só porque muitas vezes nós estamos na sala mas podemos perder coisas que estão a ser trabalhadas nas outras salas e perdemos coisas muito bonitas e muito boas. É bom nós mostrarmos e comunicarmos porque ensinamos e forma-nos e deixa-nos mais equipadas para trabalhar com as crianças porque trabalhamos em conjunto é mais proveitoso e mais produtivo.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>Sim é muito importante até porque se somos uma equipa não é um trabalho individualizado. Isto não é só um trabalho de sala onde cada uma trata do seu planeamento, é um trabalho em conjunto com a escola toda. Se queremos que a nossa escola seja a melhor, devemos interagir umas com as outras.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>Sim, é a base.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>Sim, por várias razões, até para poder avaliar as crianças, para poder ter uma melhor avaliação da evolução das crianças ao longo do ano ou em casos mais específicos, pontuais.</i></p>
<p>6. Considera esta cooperação importante para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças?</p> <p>Porquê?</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>Sim considero muito importante porque não só nós como educadores como todas as pessoas que gerem o grupo ficamos com uma perspetiva mais alargada mas também as crianças, nas comunicações trabalham o respeito pelo outro e também aprendem muito com as comunicações.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>Sem dúvida que é importante porque eles quando crescerem, quando forem trabalhar, têm que ter bases para trabalhar em equipa no seu meio de trabalho, com os seus colegas.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>Porque isso tem a ver com a maneira de estar no mundo, tem a ver com o acreditar que é com o outro que aprendemos.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>Sim sem dúvida porque eu acho que dá uma continuação ao trabalho. Se fosse só a educadora, a auxiliar não conseguia continuar o trabalho.</i></p>
<p>7. Considera que esta cooperação entre os adultos</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>Nós trabalhamos no clube de caráter os valores do respeito, da cooperação... Ao combinarmos atividades juntos (como uma vez que combinámos um passeio de mãos dadas em que o P3 dava a mão a uma criança do P2 ou quando fizemos um picnic juntos) ao</i></p>

<p>é transmitida às crianças?</p>	<p><i>combinarmos coisas juntos eles também aprendem a estar juntos e convivem uns com os outros e do convívio surgem sempre coisas boas.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>Sim, porque nós reforçamos sempre muito quando falamos com eles “trabalhar em equipa, vejam como as crescidas fazem”. Nós tentamos fazer de nós o modelo para eles.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>Sim, porque nós fazemos parte do grupo, assumidamente parte do grupo.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>Sim por exemplo quando estão a fazer trabalhos escritos ou desenhos, estão juntos e não conseguem fazer, outra criança diz “espera vou-te mostrar” ou a jogar um jogo, ao dominó e um diz “eu não sei jogar”, “ah eu vou-te explicar”. Eles trabalham muito em equipa.</i></p>
<p>Outras observações alusivas à temática:</p>	<p><u>Educadora cooperante da sala P2</u></p> <p><i>Nós à sexta-feira, mais o ano passado, este ano fazemos uma vez por mês, fazíamos um sharing todas as semanas onde uma sala vai mostrar uma coisa a todo o grupo e é muito interessante. O sharing pode ser um momento de partilha, uma coisa que nós achamos boa e partilhamos à escola toda.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P2</u></p> <p><i>Trabalho de equipa é o alicerce fundamental para um resultado extremamente positivo.</i></p> <p><u>Educadora da sala P3</u></p> <p><i>É intrínseco à pedagogia, tu para teres esse tipo de ação tens que ter isso garantido.</i></p> <p><u>Auxiliar de ação educativa da sala P3</u></p> <p><i>Dá mais motivação à equipa sentir o apoio uns dos outros e acho que fazemos um trabalho melhor com as crianças.</i></p>

Nota. Elaboração própria com base nas entrevistas às educadoras e auxiliares da sala P2 e P3