



**As representações das crianças acerca da
Metodologia de Trabalho de Projeto e Instrumentos
de Pilotagem no Modelo da Escola Moderna**

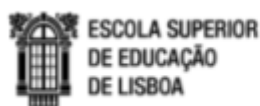
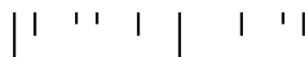
Sónia Isabel Canelas Vitorino

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para

obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020



**As representações das crianças acerca da
Metodologia de Trabalho de Projeto e Instrumentos
de Pilotagem no Modelo da Escola Moderna**

Sónia Isabel Canelas Vitorino

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à
Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de

Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2019 - 2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste Relatório de Prática Profissional Supervisionada II apenas foi possível graças à colaboração de várias pessoas através de conhecimentos, experiências, apoio e amizade.

Assim, resta-me expressar a minha gratidão.

À minha orientadora, a Professora Doutora Marina Fuertes, agradeço a forma como orientou todo o trabalho desenvolvido, e o apoio que sempre demonstrou durante a realização do mesmo e pela disponibilidade manifestada.

Às educadoras cooperantes, Tânia (Farramacha) e Paula, pela constante disponibilidade e apoio.

A toda a minha família, em especial à minha mãe, pai, à minha Patrícia, à Natália e à madrinha que são a minha rede de segurança.

Às minhas duas estrelinhas que sei que zelam por mim, nãlboc e avó (palette).

Ao meu Iki. À Sandra pelo apoio incondicional. Sem ti, não teria conseguido.

À minha Carolina. Estarei sempre aqui para ti.

Às crianças que me fazem ver e sentir o mundo com magia e amor.

A todos, muito obrigada!

“Pois eu gosto de crianças

Pois eu gosto de crianças!

Já fui criança, também...

Não me lembro de o ter sido;

Mas só ver reproduzido

O que fui, sabe-me bem.

É como se de repente a minha imagem mudasse

No cristal de uma nascente.

E tudo o que sou voltasse

À pureza da semente.”

Miguel Torga

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resultou da Prática Profissional Supervisionada II desenvolvida em contexto socioeducativo de jardim-de-infância, no ano letivo de 2019/2020.

A Prática Profissional Supervisionada II em jardim-de-infância teve lugar numa IPSS, com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, contexto socioeducativo que procurei caracterizar e definir as respetivas intencionalidades pedagógicas no âmbito da minha prática.

Em seguida, surge o capítulo que apresenta a investigação realizada, é identificada e fundamentada a problemática, depois apresenta-se a revisão da literatura sobre a mesma, identificando o roteiro metodológico e ético, antes da apresentação e discussão dos resultados, através das evidências recolhidas durante a prática.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso e foca-se na compreensão da operacionalidade do Modelo da Escola Moderna e na conceção das crianças relativamente aos Instrumentos de Pilotagem e à Metodologia de Trabalho de Projeto.

A recolha de informação foi realizada através de observação direta e indireta. A observação direta foi documentada através de notas de campo e reflexões semanais enquanto que a observação indireta, através de análise documental, de inquérito e de entrevista.

Por fim, a segunda parte do relatório é centrada na análise e reflexão acerca da Prática Profissional Supervisionada em dois contextos, creche e jardim-de-infância, tendo em conta a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, terminando com as considerações finais.

Palavras-chave: Modelo da Escola Moderna, Metodologia de Trabalho de Projeto, Jardim-de-Infância, Aprendizagem.

ABSTRACT

The following report was developed to describe the work developed in the scope of the Master's Degree in Preschool Education and resulted from the Supervised Professional Practise evolved within the social and cultural contexts of the academic year 2019/2020.

The Kindergarten PPS took place in an IPSS, with twenty one children with ages between three and five years old, a socio-educational context that I tried to characterize and define the pedagogical intentions for my practice.

Then comes the chapter that presents the research carried out: the problem is identified and grounded, then the literature review, identifying the methodological and ethical script, then the results presentation and discussion, through the evidence collected during the internship period.

The methodology used in the case study and focuses on understanding the operability of the Modern School Model and the conception of children in relation to the Piloting Instruments and the Project Work Methodology.

The Data collection was done using diverse techniques, through the direct observation (documented in field notes and reflections), and indirect observation , through the analysis of documents (analysis of piloting instruments), and surveys by interview and interviews.

Finally, the second part of the report focuses on the analysis and reflection on supervised professional practice in two contexts, nursery and kindergarten, taking into account the construction of my professionalism as a future kindergarten teacher, ending with the final considerations.

Keywords: Modern School Model, Project Work Methodology, Kindergarten, learning.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1. Contexto socioeducativo	4
2.2. Equipa educativa	5
2.3. Ambiente educativo.....	7
2.4. Crianças.....	11
2.5. Famílias	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA	15
3.1. Intenções para a ação.....	16
3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI	19
3.3. Avaliação da concretização das intenções pedagógicas.....	22
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	30
4.2. Roteiro metodológico e ético	34
4.3. Revisão da literatura acerca da problemática identificada	37
4.4. Apresentação e discussão dos dados	46
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	80
Anexo A – Informação acerca das crianças	80
Anexo B – Informação o agregado familiar das crianças	93
Anexo C – Atividades concretizadas durante a PPS	101
Anexo D – Questionário de perguntas abertas – Instrumentos de Pilotagem	138
Anexo E – Questionário de perguntas abertas – Metodologia Trabalho de Projeto.....	140
Anexo F – Questionário de confirmação de conhecimentos: Instrumentos de Pilotagem	142
Anexo G – Questionário de confirmação de conhecimentos: Trabalho de Projeto.....	145
Anexo H – Guião da Entrevista efetuada à Educadora Cooperante	147
Anexo I – Transcrição da Entrevista efetuada à Educadora Cooperante	149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina semanal das crianças.....	8
Tabela 2 - Investigação: objetivos, métodos, questões e participantes	31
Tabela 3 - IP: análise das respostas: “Para que serve o mapa do tempo?”	48
Tabela 4 - IP: análise das respostas: “Porque se preenche o mapa das presenças?”	49
Tabela 5 - IP: questionário de confirmação de conhecimentos: mapa do tempo I.....	50
Tabela 6 - IP: questionário de confirmação de conhecimentos: mapa do tempo II.....	51
Tabela 7 - IP: questionário de confirmação de conhecimentos: mapa de presenças I.....	52
Tabela 8 - IP: questionário de confirmação de conhecimentos: mapa de presenças II	53
Tabela 9 - MTP análise das respostas: “Gostas de fazer projetos? Porquê?”	56
Tabela 10 - MTP análise das respostas: “Fala-me do teu projeto favorito”	57
Tabela 11 - MTP: questionário de confirmação de conhecimentos I.....	58
Tabela 12 - MTP: questionário de confirmação de conhecimentos II.....	59
Tabela 13 - MTP: questionário de confirmação de conhecimentos III	60
Tabela 14 - MTP: questionário de confirmação de conhecimentos IV	61
Tabela 15 - Conceções da educadora cooperante acerca do MEM	63

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL - Atividades de Tempos Livres

CSP – Centro Social Paroquial

IP – Instrumentos de Pilotagem

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PPI - Projeto Pedagógico da Instituição

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), referente ao Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa tendo como Orientadora a Professora Doutora Marina Fuertes.

Esta prática decorreu em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e teve início no dia 7 de outubro de 2019 terminando no dia 23 de janeiro de 2020, realizando-se de segunda a sexta-feira.

Como princípio ético, os nomes das crianças e profissionais apresentados, assim como o da própria instituição, não são revelados, de modo a garantir o anonimato dos intervenientes.

O presente relatório está organizado em quatro capítulos e tem como objetivo analisar reflexivamente a Prática Profissional Supervisionada de forma a compreendê-la e a ser parte integrante de aprendizagem.

O primeiro capítulo contempla a caracterização reflexiva do meio envolvente, e nele será feita uma análise ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, às crianças e às respetivas famílias.

No segundo capítulo, é feita uma análise reflexiva da intervenção em jardim-de-infância em que são explicitadas as intenções pedagógicas traçadas para a intervenção, as atividades planeadas e a avaliação do processo.

Em seguida, surge o capítulo que apresenta a investigação realizada: em primeiro lugar é identificada e fundamentada a problemática, posteriormente segue-se a revisão da literatura acerca da mesma, identificando o roteiro metodológico e ético, terminando com a apresentação e discussão dos resultados.

Por fim, a segunda parte do relatório é centrada na análise e reflexão acerca do caminho percorrido ao longo dos dois módulos de prática profissional supervisionada (creche e jardim-de-infância), tendo em conta a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, terminando com as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, caracterizo a instituição onde realizei a minha prática profissional supervisionada, assim como a equipa educativa, o ambiente educativo, crianças e famílias.

2.1. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa está integrada num Centro Social Paroquial que iniciou a sua atividade em 1968, processo que foi oficializado dois anos depois. Desta forma, iniciou-se uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que presta apoio a idosos nas valências de centro de dia, apoio domiciliário e lar de idosos e a crianças nas valências de creche, jardim-de-infância e atividades de tempos livres (ATL).

O contexto que levou à necessidade de serem criados os dois primeiros jardins-de-infância teve que ver com duas situações. A primeira ocorreu em 1967, em que, após fortes chuvas que vitimizaram pessoas e geraram prejuízos materiais, “perante situação tão desoladora foi preciso meter mãos à obra, e assim, depois de assistidos os mais necessitados com dinheiro, roupas e alojamento, resolveu-se (um pequeno grupo) estruturar caritativamente a Comunidade Paroquial.”¹ e a segunda situação, ocorreu pela necessidade de auxiliar as pessoas que regressaram das ex-colónias portuguesas, devido à descolonização provocada pela Revolução de 1974.

De acordo com o Regulamento Interno e, em paralelo à regulamentação aplicada às IPSS, como está definido na portaria nº 261/2011, o contexto de jardim-de-infância encontra-se organizado “em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias.” (p.4339)

Neste jardim-de-infância “respeitamos a criança e colocamo-la no centro da nossa vivência pedagógica. Acreditamos que, enquanto ser individual, a criança possui diferentes traços de personalidade, diversas opiniões, expectativas, sentimentos e ideias que devem ser respeitadas e consideradas no processo de aprendizagem.” (Projeto Educativo 2019/2022, p.10)

¹ Excerto retirado do site da Instituição.

Ainda segundo o Projeto Educativo (2019/2022), “as atividades curriculares constituem um dos veículos para a criação de um ambiente de descoberta e aprendizagem. Desenvolvidas a partir de um diagnóstico previamente realizado pelo educador, as atividades curriculares a desenvolver são integradas num Plano Anual de Atividades, servindo este elemento como linha orientadora do trabalho a desenvolver, no decorrer do ano letivo. Paralelamente, é definida para cada proposta curricular um conjunto de objetivos, estratégias e parâmetros de avaliação, que permitem ao educador, desenvolver uma prática reflexiva que procura melhorar, continuamente, a resposta educativa à criança.” (p. 12)

Relativamente às ofertas educativas, a instituição presta um conjunto de Atividades de enriquecimento curricular integradas no Plano Anual de Atividades, tais como Educação Artística e Música, Iniciação ao Movimento e Educação Motora, Iniciação ao *Ballet* e Iniciação ao Ténis.

Quanto à estrutura organizacional, o corpo docente do jardim-de-infância é constituído pela diretora, diretora técnica, psicóloga e educadoras de infância. As aulas de Educação Artística, como Música e Iniciação ao Movimento, são asseguradas por professores externos contratados. O corpo não docente é constituído por todos os elementos que exercem funções de carácter administrativo ou de apoio ao contexto educativo de sala, sendo este formado por técnicas de ação educativa, colaboradores de higiene e limpeza, colaboradores adstritos à cozinha e colaboradores do serviço administrativo, financeiro e secretariado.

2.2. Equipa educativa

A minha prática teve lugar numa sala heterógena com crianças dos três aos cinco anos, denominada por: sala vermelha. A equipa educativa da sala é constituída pela educadora de infância e pela técnica de ação educativa.

Relativamente à educadora cooperante esta possui licenciatura em Educação Pré-escolar e trabalha na instituição há 27 anos, tendo iniciado as suas funções em ATL, passando em seguida para creche e, posteriormente, alternando entre as valências de creche e jardim-de-infância.

Tanto quanto pude observar, as interações das crianças com a equipa educativa são bastante positivas. Os adultos mostram-se carinhosos e afáveis, valorizando os comportamentos das crianças através de reforços positivos como o elogio e o encorajamento.

As crianças quando entram na sala, segunda-feira de manhã:

“- Tia! Tia! Tenho muitas tantas coisas novas para contar” disse L.P.; S. corre e abraça educadora cooperante.

Após apresentação de projeto que foi uma construção de legos, a educadora cooperante: “Reparem como S. fez um projeto tão interessante. Muito bem, S., gostei muito!”

(Notas de campo do dia 11 de novembro de 2019)

A equipa educativa é preocupada e atenta às particularidades e necessidades de cada criança e são muito comuns as situações em que se proporcionam momentos de diversão e estimulação individual às mesmas.

Ao nível das interações dentro da equipa educativa, pude observar com frequência, troca de ideias, conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Deste modo, interpretei estas partilhas como resultado de uma relação de cooperação na equipa.

Os grupos de crianças das salas verde, laranja, azul, amarela e vermelha são compostos por crianças cuja faixa etária varia entre os três e os cinco anos de idade. Desta forma, é comum que as equipas educativas destas salas cooperem entre si partilhando também conhecimento e experiências e as crianças brinquem juntas no parque exterior.

A relação da equipa educativa com a família, segundo observei na minha prática, assenta principalmente na troca diária de informações durante o acolhimento e entrega das crianças. É perceptível a existência de uma parceria onde a confiança e respeito mútuo estão presentes incluindo troca de informações acerca do desenvolvimento da criança em que todos os envolvidos têm um interesse em comum, o bem-estar da criança. (Post & Hohmann, 2011)

Weikart e Hohmann (2011) consideram a empatia como sendo “(...) a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram.” (p.145)

Para conhecer as características das crianças, observei o grupo, descrevi as minhas observações e interpretações em notas de campo, e discuti com a equipa de sala as minhas hipóteses, num processo que me permitiu apreender as singularidades de cada criança. A compreensão de cada criança permite o estabelecimento de uma relação próxima e de empatia.

2.3. Ambiente educativo

A existência de uma **rotina** diária concisa, liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias nas tarefas que têm entre mãos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Desta forma, a previsibilidade estrutura a confiança e oportunidade de participação decorrente da antecipação das rotinas e, sobretudo, dão previsibilidade à criança.

Não se trata, no jardim-de-infância, de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “*heart-start*” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida (Portugal, 2010).

O conceito de rotina, segundo Hohmann e Weikart (2009), consiste em segmentos de tempo específico correspondentes a certas atividades; para Zabalza (1987), a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos.

De manhã, das 7h30 às 9h30 acontece o acolhimento, que serve para receber as crianças. A partir das 9h30, as crianças da sala vermelha são encaminhadas para a área polivalente e sentam-se à mesa para dar início à reunião da manhã. Durante esta reunião, são abordados vários temas, é cantada a canção dos “Bons dias”, é feito o Plano do dia, entre outros. Após o término da reunião, as crianças são incentivadas a brincar livremente nas diversas áreas da sala. A meio da manhã, é dada fruta.

A educadora utiliza o MEM; desta forma, também faz parte da rotina das crianças o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o mapa de tarefas, plano do dia, mapa de presenças, mapa de atividades, mapa do tempo, mapa do “quero contar aos

amigos”. Todos os mapas estão devidamente expostos na sala com visibilidade para as crianças os preencherem e consultarem.

Às 11h00 inicia-se a arrumação da sala, para a qual é solicitada a participação das crianças, seguido por um momento de higiene. Antes do almoço, aproximadamente às 11h15 inicia-se a segunda reunião em que são apresentados projetos e é feita uma análise à forma como decorreu a manhã, seguido pelo almoço, às 11h30. Algumas crianças dormem a sesta, enquanto as restantes brincam no parque exterior da instituição.

Aproximadamente às 14 horas, as crianças que não dormem a sesta são orientadas para a sala, dando-se início a uma terceira reunião. Entretanto, às 15 horas, as crianças que dormem a sesta regressam à sala acompanhadas pela técnica de ação educativa.

Às 15h45, as crianças são novamente incentivadas a arrumar os brinquedos, segue-se nova reunião para analisar o dia, há novo momento de higiene e, em seguida, vão lanchar no refeitório. Após o lanche, as crianças são encaminhadas para o parque exterior, se o estado climatérico permitir ou, em alternativa, regressam para a sala para mais um momento de brincadeira livre.

Ainda relativamente à rotina semanal das crianças, há um planeamento que pretende dar enfoque a determinadas áreas nomeadamente, da parte da manhã e da tarde conforme podemos observar na tabela 1:

Tabela 1

Rotina semanal das crianças

Dias da semana	Manhã	Tarde
Segunda-feira	hora do conto	dinamização do conto
Terça-feira	trabalho em projetos	abordagem à escrita
Quarta-feira	trabalho em projetos	trabalho ciências
Quinta-feira	expressão plástica	matemática
Sexta-feira	passeios ou cultura alimentar	organização dos trabalhos da semana e reunião do conselho

No decorrer da minha prática, observei que, apesar das crianças não terem noção das horas, antecipam as rotinas, quando são orientadas para arrumar a sala, em seguida sentam-se

nas mesas para a reunião de ponto de situação espontaneamente. A rotina, pelo que pude observar, aporta tranquilidade às crianças e à equipa educativa pois, “sabem” o que vai acontecer a seguir, no entanto, apesar de ser previsível é também flexível. O papel da rotina é orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo (Oliveira, Ferreira & Mello, 2011, p.76). Deste modo, a criança age, num clima de maior segurança, estabilidade e consistência (*idem*).

Uma vez que as crianças estão em crescimento e desenvolvimento constante, o espaço e os **materiais disponíveis** devem favorecer os seus movimentos, sendo distribuídos por diferentes áreas para albergar atividades distintas, promovendo experiências que apelem aos sentidos das crianças, logo o ambiente físico deve ser dinâmico. (Araújo, 2013, citada em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013)

A sala vermelha está organizada por diversas áreas, nomeadamente:

- Área de expressão plástica: nesta área, as crianças desenvolvem o sentido estético através da execução de várias técnicas como pintar, desenhar, modelar. Diversos materiais podem ser usados livremente, tais como, lãs, fios, cortiça, tecidos, algodão, tintas, canetas, lápis, entre outros;

- Área da garagem: contém carros e garagens, sendo que é mais utilizada pelos meninos do que pelas meninas;

- Área das construções: composta por legos e é muito utilizada pelas crianças para fazerem projetos que, posteriormente são comunicados nas reuniões explicitando o que construíram;

- Área dos jogos: esta área é composta por jogos de chão/construções onde as crianças fazem construções em três dimensões em que desenvolvem capacidades matemáticas, tais como comparações e seriação, sequências, alternâncias e também noções de lateralidade e espaciais. Na sala estão disponíveis diversas peças de encaixe, sendo que são muito apreciadas por todo o grupo;

- Área da matemática: esta área é composta por diversos jogos alusivos à matemática e inclui um ábaco;

- Área da escrita: esta área é composta por jogos de sílabas, vogais, palavras e contém também diversas caixas com letras e livros concebidos em sala acerca da mesma temática;

- Área da biblioteca: esta área é composta por um armário onde são disponibilizados diversos livros e um tapete com almofadas. As crianças demonstram interesse por esta área e, de acordo com as regras da sala, removem os sapatos quando se deslocam para a mesma;

- Área das ciências: esta área promove a observação de animais, plantas, entre outros; é composta por guias de experiências ilustrados e outros materiais que proporcionem apoio a registo, observações e resolução de problemas dentro das ciências. Nesta área, durante a minha prática, experienciaram-se atividades com temáticas relacionadas com vulcões, arco-íris, entre outras. O grupo tem também, à sua disposição um microscópio. De referir que há também diversos vasos pequenos com plantas, que são regados diariamente pelas crianças.

- Área da expressão dramática, cozinha, canto dos brinquedos e faz-de-conta: esta área destina-se a atividades como o faz-de-conta. Aqui as crianças têm à sua disposição uma arca onde estão guardadas roupas e acessórios para estimular à criação de personagens e projetos de dramatizações. A cozinha tem à disposição alimentos simples com utensílios básicos de cozinha em plástico. Esta área é muito utilizada pelas meninas e também por alguns meninos, de forma mais esporádica.

- Área polivalente: esta área é composta por mesas e cadeiras utilizadas nas reuniões de grande grupo, e também serve de apoio a atividades de pequeno grupo ou mesmo individuais. As crianças utilizam-na também para os jogos de mesa, puzzles e encaixes, entre outros.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. (...) O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (Vasconcelos & Silva, 1997, pp. 37-38)

Deste modo, a sala encontra-se organizada de forma a proporcionar diversas oportunidades de aprendizagem ativa, vinculação das relações sociais, assim como conforto, permitindo o pleno desenvolvimento da criança.

As produções desenvolvidas pelas crianças, são expostas nas paredes da sala de forma a valorizar as suas experiências de vida, as suas ideias e as suas opiniões. Estas produções “dão sentido à vida do grupo, apoiando as aprendizagens e provocando novos projectos.” (Vala, 2012, p.9)

2.4. Crianças

É fundamental ter conhecimento das características próprias das crianças que fazem parte do grupo, das necessidades e interesses de acordo com a faixa etária a que pertencem para ir ao encontro das suas necessidades.

“O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo. A relação individualizada que a educadora estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.35)

Relativamente ao grupo onde exerci a minha prática, é constituído por vinte e uma crianças, das quais doze são do género masculino e nove do género feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

No início do ano letivo, ingressaram sete novas crianças, uma delas proveniente do domicílio e as restantes seis transitaram de uma estrutura pertencente à instituição. As restantes crianças já frequentavam este jardim-de-infância no passado. (Anexo A)

As crianças que chegaram este ano ao jardim-de-infância, rapidamente se adaptaram ao grupo e ao espaço e, estabeleceram relações de amizade entre elas, assim como relações de confiança com os adultos responsáveis pela sala.

O grupo manifesta interesse por atividades de desenho e colagem, aprender novas músicas, escutar histórias, jogos e mostra-se bastante ativo, curioso e comunicativo. As crianças são afáveis, alegres e energéticas e demonstram uma crescente autonomia, e adaptação às regras de convivência e rotinas da sala. O facto de se tratar de uma sala heterogénea, é um facilitador de aprendizagem pois as crianças com mais idade ajudam as

mais novas quando estas demonstram alguma dificuldade, pelo que leva ao desenvolvimento de sentido de entreajuda.

Principais competências e observações

- O grupo é autónomo nos momentos de higiene, assim como na alimentação (à exceção de situações em que não apreciam a comida);

- As crianças com mais idade apreciam a realização de pequenos recados, tarefas da sala e de ajudar as mais novas;

- Relativamente ao interesse demonstrado por áreas ou atividades: as crianças apreciam a área do conhecimento do mundo e propõem projetos e experiências; escutam histórias com atenção e gostam de fazer dramatizações; gostam muito de desenhar, pintar, fazer colagens e recortes (a maior parte do grupo desenha a figura humana/girino com mais ou menos pormenor consoante as idades);

- O grupo de crianças com mais idade, na sua maioria, reconhecem o seu nome escrito, sendo que começam a escrevê-lo com recurso a cartão ou sozinhas e gostam de fazer jogos com letras (caça à letra, identificar letras iguais) enquanto que, o grupo de crianças com menor idade brinca muito na área da expressão dramática (casinha) e em pequenos grupos;

- As crianças participam nas atividades de enriquecimento curricular com interesse.

2.5. Famílias

“A família e a Instituição (..) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p. 43)

Os primeiros e principais educadores são os pais, pelo que a sua colaboração no trabalho educativo desenvolvido é fundamental para o enriquecimento e alargamento das competências das crianças. Como principais agentes educativos, os pais, a família e a escola assumem um papel fundamental na vida da criança e no seu desenvolvimento.

Post e Hohmann (2011) defendem que “(...) pais e educadores não competem. Em vez disso, desempenham papéis bastante diferentes na relação com a criança, papéis esses em que

a criança confia para afirmar as suas características próprias de uma maneira consistente e segura.” “(...) enquanto as crianças estão a estabelecer novas relações com os seus educadores e pares, a sua relação privilegiada com os pais mantém-se intacta.” (p.331)

Uma vez que a escola assume um papel de continuidade pedagógica e educativa dos cuidados prestados pelos pais/família, é fundamental a existência de uma articulação entre o contexto familiar da criança e o contexto educativo, pois, “cada criança é uma pessoa única com um padrão individual e *timing* (tempo) de crescimento, e também com uma personalidade individual, estilo de aprendizagem e origem familiar.” (Vasconcelos, 1987, p. 27)

A escola deve passar a ser vista “como uma parceira na educação dos filhos.” (Asseiro, 2004, p. 88)

Para facilitar a interação com as famílias das crianças, a instituição e as educadoras dispõem de diversos instrumentos e estratégias, nomeadamente: comunicações informais orais ou escritas, momentos formais reuniões de pais, atendimentos individualizados.

Segundo Grolnick *et al.* (1994; 1997, citado por Fuertes, 2010), é possível identificar o impacto positivo do envolvimento parental na escola, no desenvolvimento da criança.

Na relação escola-família, são mencionados 3 tipos de diferentes de envolvimento, o **relacionamento pessoal**, estabelecendo uma relação com os agentes educativos (professores e auxiliares) solicitando informação de forma regular; através de **comportamento ativo**, com a participação de forma ativa nas atividades escolares em casa (trabalhos de casa e questionando a criança acerca do dia na escola) e ainda através da **participação intelectual** onde os pais, em conformidade com os temas abordados na escola tentam oferecer atividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança (visitas a museus, bibliotecas e participação em jogos).

Relativamente ao contexto onde exerci a minha prática, os pais e famílias demonstram relacionamento pessoal no processo pedagógico dos seus filhos pois, questionam a equipa educativa acerca do dia-a-dia das crianças mas não demonstram ter um comportamento ativo frequente. No entanto, são convidados, de forma recorrente, a participar em dias festivos ou

celebrações tais como: dia do pai, dia da mãe, dia dos avós através da elaboração de recursos e elementos que suportem o trabalho que está a ser desenvolvido em contexto de sala, pela educadora; festa de Natal e de final de ano letivo.

Tal como Ferreira (2004) refere, o agregado familiar são as pessoas que habitam com a criança. Relativamente aos agregados familiares das crianças do grupo onde exerci a minha prática, 71% das crianças vive com os pais no mesmo agregado familiar e 29% vivem com os pais em agregados familiares separados (com guarda partilhada). Quanto ao nível de formação académica dos pais, dividem-se em 3º ciclo com 31%, ensino secundário com 31% e possuidores de licenciatura com 38%. A situação profissional predominante das famílias concentra-se no setor dos serviços. (Anexo B)

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, caracterizo as intenções pedagógicas nas atividades desenvolvidas com as crianças, na colaboração com as famílias e com a equipa educativa. Em seguida, é feita a explicitação do processo de intervenção.

Por fim, reflito e avalio como decorreram as intencionalidades pedagógicas, o processo de intervenção e sua avaliação.

3.1. Intenções para a ação

Tendo como objetivo conhecer o grupo, tive oportunidade de observar as crianças no acolhimento, nas atividades dirigidas em sala, nos momentos de brincadeira livre, tanto em sala como no espaço exterior da instituição, nos momentos de higiene e de refeições, pois, “por meio da **observação** das brincadeiras, os educadores e os professores serão capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas.” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177)

Para além da interação supracitada, a educadora cooperante, facultou-me os dossiers de processo, onde consta a informação acerca do historial das crianças e dos seus agregados familiares.

Fundamental ao meu processo de integração com o grupo de crianças foi o facto de ter tido tempo e oportunidade para estabelecer uma relação de confiança e um clima de proximidade no qual, a minha atenção e ajuda eram solicitadas.

3.1.1. Intencionalidades pedagógicas nas atividades desenvolvidas com as crianças

É a intencionalidade educativa que permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva *et al*, 2016, p. 13)

As **intencionalidades pedagógicas** transversais a todas as atividades tiveram como objetivo **promover a curiosidade e sentido de descoberta da criança, a autonomia em todas as rotinas e atividades educativas e sociais.**

De forma a **promover a curiosidade e sentido de descoberta da criança**, foi concebido um projeto chamado “Mistura das cores das emoções” desenvolvido segundo a metodologia de trabalho de projeto.

Segundo Fagundes (1999), a atividade de fazer projetos é natural do ser humano e através deles solucionar problemas e construir conhecimentos; assim, o projeto teve sempre em atenção o interesse das crianças que se mostraram muito envolvidas e entusiasmadas.

Após a reunião da manhã de segunda-feira, as crianças falaram sobre como choveu no fim-de-semana e como algumas viram o arco-íris. “Tem muitas cores” disse S; “Tem ouro no fim”, disse a L.; “É quando está a chover ele aparece” disse S.; “Para estar no céu as pessoas têm que estar com o casaco” disse L.P.

(Nota de campo do dia 11 de novembro de 2019)

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Um dos grandes objetivos é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar resposta às questões levantadas pelas crianças.

Para Tavares e Alarcão (1992), a função da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança através de currículos adequados. É necessária uma conjugação entre experiências formais e espontâneas e os conteúdos a ensinar devem ser apresentados partindo sempre, **do ponto de vista da criança**, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Os autores consideram que a aprendizagem é parte de um processo natural de descoberta e de procura de equilíbrio superior da personalidade que deverá ser sustentado por um ensino significativo.

Neste caso, o projeto surgiu num momento de partilha com uma criança de cinco anos que questionou sobre o arco-íris em reunião de conselho e solicitou saber mais acerca do tema.

Relativamente à intenção pedagógica que respeita à **autonomia em todas as rotinas**, segundo Lima (1999), constitui-se como valor, objecto e experiência pedagógica, conferindo à educadora a tarefa de não ensinar apenas conteúdos, mas sobretudo de ajudar os alunos a construir os seus próprios conhecimentos, o seu pensamento e espírito crítico.

A autonomia serve então para potenciar a independência, pelo que, tive como intenção pedagógica, de forma sistemática dar a possibilidade de, através da execução das tarefas do quotidiano as crianças, se possam desenvolver.

Na prática a que assisti, e uma vez que se tratava de uma sala com idades heterógeneas, houve a preocupação de respeitar a individualidade, o ritmo e a idade mas tendo sempre como foco a autonomia.

Finalmente, as atividades trabalhadas tiveram também como intencionalidade pedagógica fomentar o **âmbito social**, através da oportunidade de aumentar competências como cooperação, partilha e trabalho em grupo.

Segundo Montessori (1987), é fundamental promover a partilha de experiências e atividades de grupo, de modo a desenvolver a consciência de que cada um pode contribuir com as suas experiências pessoais para o grupo.

Após verificar, nas reuniões da manhã que as crianças apreciavam o momento da leitura de uma história e de cantar, aquando da planificação das atividades, essa questão foi tida em consideração, pelo que, as mesmas tinham o seu início com o conto de uma história e uma música alusiva ao tema em análise.

Desta forma, o objetivo foi estimular a capacidade de atenção e concentração e, exercitar a capacidade de escuta e de saber ouvir o outro, assim como o respeito pelas regras que regem o grupo, nomeadamente na partilha de materiais, saber esperar pela sua vez, entre outros. Esta necessidade prendeu-se com o facto de observar que nas reuniões era frequente as crianças falarem ao mesmo tempo.

3.1.2. Intencionalidades pedagógicas na colaboração com as famílias

A interação **escola-família** serve como ponte de comunicação e partilha no dia-a-dia. Segundo Magalhães (2007), o envolvimento e participação dos pais possibilita à criança a **aquisição de confiança** que leva ao seu desenvolvimento, aumentando a autoestima. Quanto aos educadores, o facto dos pais acreditarem no trabalho deles é motivador.

Para Formosinho e Formosinho (2013), a participação das crianças começa a ser mais declarada, quando estas percebem que as famílias estão mais envolvidas no processo educativo.

Desta forma, as **intencionalidades pedagógicas relativas às famílias** foram envolvidas no processo de aprendizagem e promover a participação das mesmas em algumas atividades, assim como promover a comunicação através da divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades.

Assim, procura-se potenciar um comportamento ativo, através da elaboração de trabalhos em casa que, as crianças posteriormente, trazem para a escola.

Segundo Fuertes (2010), “não bastará dar aos pais informação, é necessário dar-lhes meios para a participação efectiva na escola (e a todos os níveis) bem como facultar o acesso a serviços e a estruturas de apoio que permitam aos pais colocar em prática as soluções por eles desejadas.” (p.12)

3.1.3. Intencionalidades pedagógicas na colaboração com a equipa educativa

As **intencões pedagógicas** relativas à equipa educativa foram promover o intercâmbio de aprendizagens, criar momentos de partilha e promover o trabalho cooperativo.

De forma a **cooperar com o trabalho em curso da equipa pedagógica**, as atividades foram planeadas tendo como base o **projeto pedagógico da instituição e o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante**.

3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

As atividades planeadas tiveram como base duas temáticas: **Projeto Pedagógico da Instituição e o Modelo da Escola Moderna** pois os tópicos interessavam ao grupo, à equipa pedagógica, ao meu desenvolvimento como profissional, para além de estarem adequados ao contexto e oferecerem potencial para envolver as famílias. (Anexo C)

Quanto às **atividades enquadradas na temática do Projeto Pedagógico da Instituição (PPI)**, com o tema “A educação ambiental pela sustentabilidade”, foram trabalhados assuntos relativos à sustentabilidade do planeta, tais como a poupança de água, a importância do meio ambiente, a preservação das espécies animais e das plantas.

Uma das atividades desenvolvidas nesta temática, foi a sensibilização para a correta **utilização da água**. Essa necessidade surgiu porque, para além de estar enquadrado na temática do projeto pedagógico da instituição, era frequente nos momentos de higiene as torneiras dos lavatórios ficarem abertas. A estrutura da atividade incluiu a leitura de um livro e uma música acerca da temática em análise. Após esse momento, falámos sobre depósitos de água, barragens e a utilidade das mesmas.

“Vamos ver para que se utiliza a água! Quando eu disser o vosso nome, dizem-me para que serve e quando se utiliza a água. Primeiro têm que pensar e, depois, dizer-me para que nos serve a água? Vamos ver!” – expliquei. “Serve para lavar a fruta” disse S; “Beber e tomar banho” disse a L.; “Para chover” disse H.

(Nota de campo do dia 9 de dezembro de 2019)

Nas **atividades relativas ao Modelo Escola Moderna (MEM)** foram trabalhados conceitos base tais como: experientiação, cooperação, responsabilização, participação, aprendizagem curricular por projetos cooperativos (trabalho de projeto: Mistura do arco-íris das emoções e o Teatro das Sombras Chinesas).

Uma das atividades relativa a conceitos-chave do MEM teve como base a **Participação democrática direta**, na qual foi dinamizada uma atividade acerca do Silêncio. Essa necessidade surgiu porque, durante as reuniões, algumas crianças falavam ao mesmo tempo.

Ainda no âmbito do MEM, através da **Metodologia de Trabalho de Projeto**, o enfoque em experiências concretas de exploração em que se estabelece uma ligação entre uma pedagogia de descoberta com o mundo significativo da criança, partindo do seu quotidiano, de fenómenos próximos e conceitos já adquiridos (Bettencourt & Mata, 1998), leva a que a criança se consiga integrar no seu meio envolvente, consiga compreendê-lo e, como forma de aprendizagem dar resposta às suas dúvidas e curiosidades.

Um projeto que surgiu das crianças, após terem visto o arco-íris, levou à dinamização de diversas atividades.

Em reunião de projeto, as crianças manifestaram as suas curiosidades acerca do que queriam saber no âmbito do projeto que iam desenvolver: “Gostava de saber fazer o arco-íris” disse L.P.; “Eu gostava muito de fazer as cores” disse o S. e a L. S.; “Que cores querem dizer a roda das emoções?” disse a C.

(Nota de campo do dia 15 de novembro de 2019)

No âmbito do projeto foram desenvolvidos três subtemas, nomeadamente o **arco-íris, a mistura das cores e a roda das emoções**. Desta forma, foram feitas experiências relativas ao arco-íris. Em seguida, a experiência de Mistura das cores, tendo como objetivo pintar o arco-íris, como só tínhamos à disposição as cores primárias, as próprias crianças sentiram necessidade de “fazer” as cores secundárias. Finalmente, quanto à Roda das emoções, tendo como objetivo associar emoções a cores, foi contada a história do “Monstro das emoções” e utilizado o jogo: “Uma caixa cheia de emoções”, através do qual foram abordadas emoções e a forma como reagimos quando os nossos amigos estão felizes, infelizes, zangados ou com medo.

Um outro **trabalho de projeto** surgiu após o contar da história “**A que sabe a Lua.**” As crianças quiseram desenhar os animais e, através dessas ilustrações, foram feitas as personagens do teatro de sombras chinesas.

Esta metodologia baseia-se no trabalho colaborativo entre diversos intervenientes e permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças, “mesmo durante a realização do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de crianças e professores, quer com outros adultos.” (Silva, 2005, p.62)

A participação das crianças no teatro de sombras chinesas ocorreu de forma diferente, sendo que, umas quiseram fazer parte do grupo da dramatização, outras fizeram o cartaz de promoção da peça, outras os convites para a mesma.

Por vontade das crianças, o teatro foi apresentado às restantes crianças da instituição.

Posteriormente, a Diretora e a Coordenadora pedagógica propuseram que a peça fosse apresentada no início da reunião de pais e, segundo a opinião da educadora cooperante, das equipas das outras salas e dos pais, o balanço foi muito positivo. Esta informação foi recolhida através de conversa em reunião com a educadora cooperante. Adicionalmente, pude observar que as próprias crianças, apesar de um pouco nervosas antes das apresentações, mostravam-se muito orgulhosas com o facto dos pais e amigos estarem a assistir à peça deles.

Após a dramatização atrás mencionada, tornou-se frequente, em momentos de brincadeira livre em sala, as crianças retirarem as cadeiras todas que estavam à volta da mesa onde aconteciam as reuniões e colocarem-nas junto à área da biblioteca simulando uma plateia e um palco, onde voltavam a apresentar a peça vezes sem conta.

Na Metodologia de Trabalho de Projeto, não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do tópico do projeto mas, ajudam a “**fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem**” (Katz & Chard, 2009, p. 3), uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo.

Dois dos modelos de Bruner (2000) perspetivam “a criança enquanto pensadora” e “a criança enquanto indivíduo detentor do conhecimento”, pois as aprendizagens fornecem instrumentos para que os cidadãos se tornem autónomos, responsáveis e se possam envolver ativamente e agir de forma solidária no mundo.

Rogoff, Matusov e White (2000), tipificam o modelo do MEM como uma pedagogia que se afasta totalmente quer das pedagogias centradas no professor, quer ainda das pedagogias centradas na criança, designando esta como uma Comunidade de Aprendizizes, onde através do processo de negociação, interajuda e de cooperação, todos aprendem e ensinam.

3.3. Avaliação da concretização das intenções pedagógicas

A realização de diversas atividades possibilitaram-me compreender que é fundamental **estabelecer intenções pedagógicas**, nunca esquecendo as **caraterísticas individuais de cada criança e do grupo**.

O ato de **planificar** não é só concebido pela educadora pois, as crianças também devem ser envolvidas no processo, partilhando o desejo de saber, de conhecer, de fazer, ou seja, as suas curiosidades. Assim, o processo de aprendizagem torna-se um trabalho de equipa no qual não só a educadora orienta, mas também estimula ao envolvimento das crianças.

Através da observação direta das crianças em sala, “a informação recolhida pode continuamente servir para a educadora ir modificando o ambiente e o programa” (Formosinho, 2002, p.180), ou seja, a informação recolhida através da observação direta permite à educadora planear, estimular e responder melhor aos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2012).

A **observação, registo e análise diária das notas de campo** levaram ao desenvolvimento de estratégias de intervenção mais ajustadas ao grupo, identificando alguns constrangimentos e procurando soluções.

De todo este processo de aprendizagem, as **reflexões** foram um dos instrumentos que me permitiram melhorar progressivamente tendo como base uma análise cuidada do comportamento das crianças, da equipa educativa, da interação com as outras salas e da forma como eu própria interagira em todo o contexto.

A professora Marina Fuertes tornou possível que estas aprendizagens fossem significativas para mim pois, no início senti dificuldade nas reflexões mas após orientação e encorajamento consegui estruturar o pensamento e a escrita com maior clareza.

A educadora após a **observação e reflexão**, procede à **planificação e ação**.

A observação e reflexão são um processo constante que permite avaliar as atividades e compreender se correram bem e, caso tal não aconteça, procurar soluções para eventuais situações a corrigir e de forma a (re)orientar práticas futuras.

As reflexões supracitadas permitiram a integração e consolidação da **componente teórica com a prática**, aprendizagens que serão utilizadas na construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Para Vayer (1994), a criança necessita da presença securizante de um adulto que reconheça as suas realizações, inculcando-lhe confiança.

Desta forma, procurei ter uma atitude positiva e paciente, apoiada em respostas positivas, dando espaço e tempo a cada criança para que se pudesse manifestar.

3.3.1. Avaliação das intencionalidades pedagógicas nas atividades desenvolvidas com as crianças

Conforme mencionado anteriormente, as **intencionalidades pedagógicas** foram **promover a curiosidade e sentido de descoberta da criança, a autonomia em todas as rotinas e atividades educativas e sociais.**

Relativamente à avaliação acerca da intencionalidade pedagógica, de **promover a curiosidade e sentido de descoberta da criança**, os trabalhos de projeto realizados, nomeadamente através das atividades experimentais, como a experiência do arco-íris ou a mistura das cores e as atividades propostas relativamente ao Projeto Educativo da Instituição em que falámos sobre temas como a água, os animais, as plantas e o meio ambiente em geral contribuíram para este aspeto de desenvolvimento da intencionalidade supracitada.

Após a reunião da manhã em que, o grupo de crianças quis reunir-se para decidirem o que querem saber do Projeto do arco-íris “Que cores querem dizer a roda das emoções” disse a C.; “Eu gostava muito de fazer as cores” disse o S. e a L. S.; “Gostava de saber fazer o arco-íris” disseram todas as crianças do projeto.

(Nota de campo do dia 13 de novembro de 2019)

Quanto à intencionalidade pedagógica relativa ao **desenvolvimento da autonomia**, procurei promovê-la tanto durante a rotina diária, como nos momentos em que as crianças escolhiam e realizavam atividades ou brincadeiras livres.

Após brincadeira nas áreas, M. dirigiu-se a mim e explicou “Sou uma crescida. Arrumei todos os brinquedos e todas as coisas! Tens orgulho em mim?”

(Nota de campo do dia 29 de novembro de 2019)

No que concerne à intencionalidade pedagógica relativa a **atividades educativas e sociais**, observei que as crianças melhoraram algumas competências sociais, das quais destaco

o respeito pelo outro, reconhecendo o contributo das ideias e opiniões dos outros e o ser capaz de esperar a sua vez de falar ou realizar determinada atividade.

As atividades e o trabalho de projeto contribuíram também para fomentar a cooperação e o trabalho de equipa. A atividade cuja temática foram as emoções, com o livro “Monstro das emoções” e através do jogo: “Uma caixa cheia de emoções”, em que elas identificaram as emoções, entre as seguintes: feliz, infeliz, zangado e surpreendido/com medo, foram um bom contributo à área social.

Uma das minhas intenções foi desenvolver atividades que correspondessem aos **interesses do grupo**. Com efeito, as crianças tiveram oportunidade de **participar na escolha das atividades**, sendo preponderante durante o trabalho de projeto. O envolvimento delas nas atividades é também uma forma de avaliação possível de realizar e, neste aspeto, demonstraram maioritariamente interesse no que era desenvolvido e escolhido por elas.

Quando entrei na instituição, as crianças ainda não tinham subido para as salas. Como sempre levava um saco grande com jogos e livros que trazia da biblioteca. Várias crianças correram para mim e tentaram ver o que eu trazia: “Tia! Tia! Qual a surpresa de hoje?” disse S.; “Qual a história? Posso ver?” perguntou C.; Podemos fazer a experiência do arco-íris!” exclamou L. P.

(Nota de campo do dia 2 de dezembro de 2019)

No que se refere às **intenções para com as crianças**, nomeadamente, no decorrer das atividades, houve desafios que considero significativos, no início da minha prática, senti insegurança relativamente ao grupo, também pelo facto de ser heterógeneo e ter a perceção de que nem todas as atividades interessavam às crianças com idades diferentes.

Na prática a que assisti, após a participação em atividades autónomas, individuais ou grupais, procurei estimular as crianças de forma a ajudar a que atribuissem significado e refletissem acerca das mesmas.

3.3.2. Avaliação das intencionalidades pedagógicas com as famílias

Conforme mencionado anteriormente, as intencionalidades pedagógicas relativas às famílias foram **envolvê-las no processo de aprendizagem e promover a participação das**

mesmas em algumas atividades, assim como, promover a comunicação através da divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades.

Quanto à intencionalidade pedagógica relativa a **envolver as famílias no processo de aprendizagem e promover a sua participação em algumas atividades**, considero que foram correspondidas pois, quando foram convidados a participar no trabalho de projeto sobre o arco-íris, quase a totalidade dos pais respondeu ao questionário e mostraram-se interessados na dinâmica da sala.

De forma a **promover a comunicação** através da divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades, procurei estar presente no acolhimento (antes das 9h) em sala e, quando os pais vinham colocar os casacos com as crianças aos seus cabides, aproveitavam para ver os trabalhos afixados nas paredes, para falar comigo e perceber como se comportavam os filhos e as atividades que estavam a fazer.

Estava na sala, as crianças ainda se encontravam no recreio e H. entrou muito entusiasmado por mostrar à mãe que sabia marcar a sua presença. Correu para o marcador verde e colocou uma bolinha frente ao seu nome. Percebeu que eu estava ali e perguntou: “Tia, está bem assim?”. Expliquei que sim e a mãe dele perguntou “Como se tem portado o meu menino? O pai tem estado a trabalhar longe e ele tem sentido muito a falta dele.” H. olhou para mim e disse: “O meu pai está quase a vir mas a tia sabe, eu tenho-me portado bem, não é?”

(Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2019)

Os principais momentos em que interagi com as famílias foram essenciais, nomeadamente, no acolhimento, na reunião de pais, na festa de Natal, na apresentação do teatro de sombras chinesas, ao participarem no trabalho de projeto sobre o arco-íris, nos momentos em que observavam os *placards* com os trabalhos expostos, entre outros.

Desta forma, a participação das famílias foi positiva durante a minha prática e considero que se estabeleceu uma relação de proximidade.

3.3.3. Avaliação das intencionalidades pedagógicas na colaboração com a equipa educativa

A **interação com a equipa pedagógica** foi bastante positiva ao longo do período de intervenção pois houve sempre um clima de cooperação, interajuda e confiança.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (p.130)

Ao longo do período de intervenção, procurei estabelecer uma boa relação com a equipa educativa, que se mostrou sempre disponível para me ensinar e orientar tanto nos momentos formais como em conversas informais, que aconteciam de forma muito frequente e espontânea.

Os principais momentos em que interagi com a equipa pedagógica foram na observação das suas interações com as crianças, tanto em sala nas atividades dirigidas como nos momentos de brincadeira livre, assim como no parque exterior da instituição. A troca de conhecimento ocorreu também em situações em que as crianças não estavam presentes, nomeadamente, nos momentos de preparação da sala, nas reuniões com as outras equipas educativas e nas reuniões semanais com a educadora cooperante.

Como parte do planeamento das atividades, aconteceram várias reuniões com a educadora cooperante onde apresentava as minhas ideias e onde solicitava orientação.

Quanto às **intencionalidades pedagógicas** relativas à equipa educativa, nomeadamente o **promover intercâmbio de aprendizagens, criar momentos de partilha e promover trabalho cooperativo**, o facto da planificação ser feita conjuntamente com a educadora cooperante foi uma mais-valia para a ação e intervenção pedagógica.

A partilha de ideias, estratégias e a opinião da educadora cooperante, proporcionaram-me uma melhor reflexão acerca da ação pedagógica.

A interação com a equipa pedagógica e a execução das atividades permitiram-me assumir responsabilidades e desempenhar um papel ativo em sala pois as crianças aceitavam-me e respeitavam-me como parte integrante da equipa pedagógica, solicitando a minha ajuda

ou mesmo solicitando sugestões para trabalharem os materiais ou nos momentos de brincadeira livre.

A gestão das dinâmicas e das rotinas tendo como base os princípios do modelo do MEM, orientaram-me e ajudaram-me a perceber o modelo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, será apresentada a problemática que parte do modelo pedagógico da escola moderna numa sala de jardim-de-infância, no âmbito da prática profissional supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como a sua relação com o trabalho de projeto.

Desta forma, é feita a identificação e fundamentação da problemática analisada, seguida pela revisão de literatura e roteiro metodológico.

Finalmente, são apresentados e discutidos os dados da problemática supracitada.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A escolha da problemática surgiu ao refletir acerca da utilização do Movimento da Escola Moderna pois é o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante na minha prática.

Desta forma, após compreender que as crianças utilizavam os instrumentos de pilotagem conforme indicações da educadora cooperante, surgiu a dúvida acerca das suas capacidades de reflexão sobre a metodologia utilizada em sala.

De referir que as crianças são estimuladas para refletir sobre as atividades e assim começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade. (Niza, 1996; Peças, 2005, citados por Folque, 2014)

Katz e Chard (2009) argumentam que a educadora assume o papel de orientadora, mas que as crianças são seres competentes e que devem ser estimuladas a pensar, assumindo um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

Desta forma, o principal objetivo da investigação é responder à seguinte questão:

“As crianças compreendem para que servem os instrumentos de pilotagem e os conceitos-chave do Modelo da Escola Moderna?”

Na *tabela 2* podemos ver os objetivos, métodos, as questões utilizadas, assim como os participantes:

Tabela 2

Investigação: objetivos, métodos, questões e participantes

Objetivos	Métodos	Questões	Participantes
1. Averiguar o conhecimento das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem	Recolha indireta: Inquérito por questionário (perguntas abertas)	- Para que serve o mapa do tempo? - Porque se preenche o mapa das presenças?	Sónia e crianças (selecionadas de forma aleatória)
	Recolha indireta: Inquérito por questionário (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas)	Jogos de pergunta “Sim” ou “Não”; as crianças podem escolher uma opção e são registadas as suas explicações; - O mapa do tempo serve para ver os meninos que estão na sala? - O mapa do tempo serve para ver se está sol ou chuva? - O mapa das presenças serve para sabermos quais os meninos que foram brincar na casinha? - O mapa das presenças serve para ver os meninos que estão na sala?	Sónia e crianças
	Recolha indireta: Inquérito por questionário de confirmação de conhecimento	- Análise com as crianças acerca dos instrumentos de pilotagem de meses anteriores. A que conclusões chegam as crianças após analisarem, por exemplo: o mapa de presenças de outubro, o mapa do tempo, o quadro “gostei”, “não gostei”, “fizemos” e “queremos fazer”.	Sónia e crianças
2. Conhecer as representações das crianças acerca da metodologia de trabalho de	Recolha indireta: Inquérito por questionário (perguntas abertas)	- Gostas de fazer projetos? Porquê? - Fala-me do teu projeto favorito.	Sónia e crianças

projeto segundo o MEM	Recolha indireta: Inquérito por questionário (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas)	<p>Jogos de pergunta “Sim” ou “Não”; as crianças podem escolher uma opção e são registadas as suas explicações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os projetos servem para aprender coisas novas? - Os projetos são segredos que não podemos contar aos amigos? - Os projetos só podem ser dos adultos/ crescidos? - Podemos apresentar projetos na reunião? 	Sónia e crianças
3. Refletir sobre a importância do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância	Recolha indireta: entrevista Entrevista com educadora cooperante	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o desenvolvimento, encadeamento e operacionalização das práticas da educadora de acordo com o modelo pedagógico da Escola Moderna. - Estruturação dos tempos; - Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; - Circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho; - As áreas da sala; - Os instrumentos de pilotagem. - Falar “livremente” sobre os princípios do Movimento da Escola Moderna: <p>Conceitos-chave em sala: Experienciação; Cooperação; Responsabilização; Participação democrática direta; Conceitos-chave fora da sala: envolvimento Parental; envolvimento da comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Benefícios e dificuldades de todo o processo de aplicação do modelo. Resultados visíveis na aprendizagem e no êxito educativo das crianças. 	Sónia e educadora cooperante

A pesquisa qualitativa envolve obtermos dados descritivos e dar mais importância à perspectiva dos participantes, sendo a metodologia escolhida pois, para Bogdan e Biklen

(1994), esta abordagem enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

A **observação**, o **inquérito** (oral - entrevista; escrito - questionário) e a **análise de documentos** são, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenheoudt (2003), **três grandes grupos de métodos de recolha de dados** que podem ser utilizados como fontes de informação nas investigações qualitativas.

Para a elaboração deste trabalho, recorreu-se a diversos métodos para a recolha de dados de forma a obtermos diferentes perspetivas. Para Igea *et al* (1995), obtermos dados desta forma, permite-nos fazer a triangulação da informação obtida.

Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação carece de pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando, sendo que as técnicas podem ser baseadas na **observação** em que este presencia o fenómeno em análise, técnicas baseadas na **conversação** que estão centradas na perspetiva dos participantes e têm como fundamento ambientes de diálogo e de interação, ou na **análise de documentos**, que se centram na perspetiva do investigador e que tem como base a pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

No âmbito desta investigação, os instrumentos baseados na **observação** foram as **notas de campo** diárias e **reflexões** semanais. O registo das notas de campo resultou de uma observação participante cuidada. Estas anotações constituíram um registo “detalhado, descritivo e focalizado do contexto, das pessoas (retratos), das suas ações e interações.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88)

Quanto às técnicas baseadas na **conversação**, foram utilizadas a **entrevista** e **inquéritos por questionário**. Finalmente, a **análise de documentos** serviu para a observação e análise dos **instrumentos de pilotagem**.

Em síntese, para a recolha de dados foram utilizadas várias técnicas de observação: direta e indireta. A observação direta aconteceu através do registo de notas de campo e das reflexões e a observação indireta foi realizada através da entrevista à educadora cooperante (Anexos H e I) e da aplicação de questionários às crianças e da análise dos instrumentos de pilotagem (Anexos D, E, F e G).

4.2. Roteiro metodológico e ético

Neste ponto, serão apresentadas as opções metodológicas e éticas adotadas na elaboração da investigação em jardim-de-infância no que diz respeito à problemática emergente, pelo que irei identificar a natureza da investigação, os métodos e técnicas utilizadas e, por fim, o roteiro ético.

Assim sendo, a questão de partida é: **“As crianças compreendem para que servem os instrumentos de pilotagem e os conceitos-chave do Modelo da Escola Moderna?”**

Esta investigação tem como base os pressupostos da investigação-ação, pois “coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade.” (Coutinho *et al*, 2009, p.356)

A investigação tem as quatro fases que vários autores como Kolb (1984), Carr e Kemmis (1988, citados por Coutinho, 2009) defendem:

- 1) Planificação: do guião da entrevista e dos inquéritos e a forma como os mesmos vão ocorrer;
- 2) Realização do inquérito às crianças sobre os instrumentos de pilotagem e os princípios base do Movimento da Escola Moderna;
- 3) Ação 1: aplicação dos inquéritos às crianças;
- 4) Ação 2: realização da entrevista à educadora cooperante;
- 5) Observação: após a análise dos inquéritos, planeamento das atividades de forma a dar suporte às dúvidas que forem surgindo tendo como base o Modelo da Escola Moderna;
- 6) Ação 3: análise com as crianças dos instrumentos de pilotagem de meses anteriores;
- 7) Reflexão: do que foi observado. No caso dos inquéritos às crianças, tratamento dos dados. Ao contrário daquilo que os autores mencionam, esta investigação não tem novos ciclos que poderiam surgir posteriormente à reflexão, devido ao limite temporal da PPS II.

De modo a responder a esta questão, foram definidos como objetivos para a investigação-ação:

1) introduzir atividades que tenham por base conceitos do Modelo da Escola Moderna no planeamento semanal das crianças;

2) observar de que forma as crianças exploram e reagem às atividades supracitadas;

3) perceber quais são as vantagens que essas atividades trazem ao desenvolvimento das crianças.

Esta investigação operacionalizou-se através de uma metodologia qualitativa, recorrendo ao método de investigação-ação e utilizando como técnicas de recolha de informação a observação participante, naturalista e, como instrumentos de recolha de dados:

a) **a observação e comparação de notas com a educadora cooperante** e a forma como o modelo do Movimento da Escola Moderna e os seus pressupostos e princípios são vividos (operacionalizados através de instrumentos como o registo escrito – notas de campo diárias e reflexões semanais);

b) inquéritos às crianças;

c) **entrevista à educadora cooperante** para aferir a sua perceção acerca do desenvolvimento das crianças tendo como base esta metodologia.

Estas técnicas de recolha de informação estão centradas na perspetiva da investigadora, na medida em que esta observa em direto e presencialmente a questão em estudo (Latorre, 2003); “as pedagogias participativas enfatizam os processos de observação e de escuta da criança pelo educador.” (Cardoso, Alarcão & Celourico, 2010, p. 293)

Desta forma, esta é a base para toda a prática pedagógica que acontecerá nas atividades.

Segundo Merriam (2002), na entrevista estruturada ou diretiva, as perguntas são fechadas de forma a adquirir respostas relacionadas com factos. No que diz respeito à entrevista semiestruturada ou semidiretiva, há uma mistura de questões fechadas e diretivas com outras mais abertas e flexíveis. Para Afonso (2005), “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões

organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação.” (p.98)

Com a entrevista realizada à educadora cooperante, pretendeu-se refletir acerca das representações da sua prática e em que medida o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna as influencia. Desta forma, o género semiestruturado é o que melhor se adequa, uma vez que os temas em questão se tornam mais maleáveis, tendo em conta que são muito abrangentes.

No que concerne aos **princípios éticos**, para ajudar no trabalho de investigação com as crianças, priorizou-se o roteiro ético.

De acordo com Soares (2005), referido por Tomás (2011), o roteiro ético pressupõe:

a) Objetivos do trabalho: os objetivos foram explicados a todos os atores envolvidos. As crianças, os encarregados de educação e a equipa educativa foram envolvidas e informadas da investigação através de conversas informais e participaram na recolha dos materiais necessários à elaboração das mesmas;

b) Custos e benefícios: com esta investigação, pretendeu-se que todas as crianças participassem. Não se prevê impacto negativo desta investigação;

c) Respeito pela privacidade e confidencialidade: todos os dados pessoais das crianças e de todos os participantes são confidenciais. Desta forma, os nomes das crianças são apenas as iniciais;

d) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: todas as crianças puderam participar nas atividades se assim entenderam ou mesmo deixar uma atividade por finalizar e ir brincar;

e) Fundamentos: todos os objetivos definidos e todas as atividades planeadas foram pensadas de forma flexível, tendo em conta a opinião da educadora cooperante e os interesses das crianças, adaptando ou alterando sempre que necessário em vários momentos;

f) Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação: as crianças foram envolvidas no método de investigação;

g) Consentimento informado: a participação das crianças e de todos os participantes, foi completamente voluntária, tendo o direito de recusar ou abandonar a investigação. A participação na investigação não apresenta qualquer tipo de risco para a criança e a sua confidencialidade estará sempre salvaguardada. As crianças foram questionadas acerca da possibilidade de realizar outras atividades;

h) Uso e relato das conclusões: todo o registo da investigação será partilhado com a Instituição;

i) Possível impacto nas crianças: durante toda a investigação, a intenção primordial foi ter em conta sempre os interesses e necessidades das crianças. Não se prevê impacto negativo desta investigação. Contrariamente, a participação nestas atividades pode ser positiva porque estimula à reflexão das crianças e da equipa educativa;

j) Informação às crianças e adultos envolvidos: todo o processo foi refletido com a educadora cooperante e foi realizado de forma participativa e ativa por todos os intervenientes.

Os princípios éticos que a Associação de Profissionais de Educação de Infância, defendem, nomeadamente a responsabilidade, a integridade e o respeito, são respeitados com este roteiro.

4.3. Revisão da literatura acerca da problemática identificada

Para compreendermos as **raízes históricas** do Movimento da Escola Moderna no panorama português, é necessário salientar o nome de personalidades importantes como Maria Amália Borges Medeiros e Rui Grácio, César Porto, António Sérgio, Álvaro de Lemos, Faria Vasconcelos, João do Santos e Adolfo Lima que, segundo Nóvoa (1996), no século XX revolucionaram a pedagogia portuguesa com a descoberta da Escola Nova.

Niza (1996) defende que

de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos. (p. 125)

O MEM, atualmente, é um modelo reconhecido pelas instituições universitárias devido aos seus resultados positivos através da utilização prática e cientificamente fundamentada, de um modelo pedagógico de autoformação cooperada e contínua de professores. (Grave-Resendes & Soares, 2002)

O modelo pedagógico português tem cerca de 40 anos de história, trata-se de um modelo sociocêntrico com organização cooperativa, construído com a interação permanente dos seus sócios, através da reflexão e partilha de forma sistemática no grupo (González, 2000; 2002). Tem a designação de “modelo sociocêntrico” uma vez que a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41)

O principal **objetivo do MEM** é “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 1999, p. 117). Para que este objetivo seja possível, são disponibilizadas condições para o desenvolvimento do sentido da responsabilidade, da autonomia, da socialização, interajuda e de cidadania, através da existência de regras democráticas. (Santana, 1999, 2000)

O **processo educativo na educação pré-escolar**, segundo Folque (2014) e conforme a pedagogia que se encontra definida pelo MEM, apenas será possível desenvolver-se se se confirmar a existência de **três condições fundamentais**, nomeadamente, os **grupos de crianças devem ter diferentes idades**, ou seja, deverá verificar-se “verticalidade etária” no grupo, permitindo a possibilidade de um enriquecimento social e cognitivo das crianças através da heterogeneidade geracional e cultural do grupo. “Baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das

crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.” (Folque, 1999, p.7). Com a inspiração de Freinet, onde a partir da **expressão livre** se verifica o desenvolvimento cognitivo e construção do saber, e se descreve como uma condição importante o “clima de livre expressão” dos interesses e saberes da criança; e, segundo Niza (1996, p. 146), o “**tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação**” é fundamental para que surjam oportunidades de novos projetos acerca do mundo que rodeia as crianças e a sua maneira de o entender. Desta forma, a criança fica completamente envolvida no mundo que a rodeia.

Conceção do processo de aprendizagem

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna são identificadas **três grandes finalidades formativas**.

Para Folque (2014), a **primeira finalidade** do MEM “consiste no **exercício da cooperação e da solidariedade (...)**” (p.51), ou seja, temos uma iniciação às práticas democráticas, uma vez que as decisões acerca das atividades, responsabilidades, tempos e problemas são negociadas.

Quanto à **segunda finalidade**, diz respeito à reinstituição **das significações sociais e dos valores** realçando a necessidade de uma **reflexão permanente** para os clarificar, de modo a permitir que os professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instruir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição. (Gonzaléz, 2012, citado por Folque, 2014)

Como **terceira e última finalidade**, a reconstrução cooperada da cultura uma vez que a aprendizagem é caracterizada como um processo participativo e sociocultural. Desta forma, implica que “os alunos, com a colaboração do educador, reconstituam, através de **projetos de trabalho**, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda.” (Niza, 2013, p.145)

A escola tende a ser uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida de cada indivíduo, onde através de um sistema organizado de forma cooperada as decisões e responsabilidades são partilhadas com negociação permanente e em democracia. As crianças

com a colaboração do adulto, reconstituem os instrumentos sociais proporcionando-lhes, através de experiências vividas em aula, uma compreensão mais aprofundada dos temas selecionados democraticamente para explorar em forma de projeto.

Para Folque (2014), a aprendizagem é organizada pelos artefactos utilizados na comunidade escolar e ainda pela interação e partilha entre pares e adultos. Constantemente as **práticas**, através de um processo de aprendizagem conjunta e partilha contínua, **são questionadas e repensadas**. A escola representa uma comunidade onde as experiências e a cultura de cada um dos seus intervenientes são partilhadas e enriquecidas através do contacto com os **saberes da sociedade**. As aprendizagens representam instrumentos para que, os indivíduos ativos e responsáveis se possam envolver e agir com solidariedade no mundo e, ao mesmo tempo, realizar-se social e pessoalmente.

Segundo Niza (1998), este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar, é composto por três dimensões fundamentais: **organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, os circuitos de comunicação e trabalho curricular participado pelo grupo/ animação cultural**.

Relativamente à **organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa**, através da realização das reuniões de conselho, é efetuada a organização e gestão cooperada dos assuntos importantes para a vida social do grupo, tendo como objetivos planificar, avaliar e discutir sobre os mesmos. É no conselho que o grupo “planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” (Niza; 1998b., p.369). No conselho, é feita a **avaliação dos instrumentos de pilotagem** (mapa de presenças, mapa de atividades, diário do grupo, lista semanal de projetos, mapa de tarefas), sendo possível a identificação de estratégias capazes de auxiliar as crianças a resolver problemas que sejam detetados.

Segundo Folque (2014), os objetivos principais da reunião de conselho são criar uma comunidade onde se estabelecem relações em que as crianças são valorizadas por si próprias

e, pela sua contribuição para a diversidade do grupo; planejar e avaliar a vida da comunidade e discutir problemáticas relativas à vida em sociedade, quer da sala de jardim-de-infância, quer da cidade ou do mundo.

Quanto ao **trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção** e de acordo com Niza (1999), existem diferentes procedimentos para a **realização de um projeto**: a formulação, onde se pretende a identificação do problema através do diálogo em grupo; o balanço diagnóstico, onde é efetuado o levantamento do que sabemos e o que pretendemos saber, a divisão e distribuição do trabalho, sendo efetuado o planeamento de quem faz o quê, como, onde ou quando; a realização do trabalho, que poderá incluir a pesquisa individual ou em pequenos grupos, a realização de atividades planificadas para dar resposta às questões levantadas; e a comunicação, onde se apresenta ao resto do grupo e/ou a outros intervenientes o que foi realizado por forma a responder às questões iniciais ou aos objetivos do projeto. Após esta apresentação, segue-se uma reflexão conjunta acerca dos resultados.

Os **projetos** são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades de antecipação, em virtude de que “pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada” (Niza, 1999, p.132). Os projetos cooperativos implicam, como o próprio nome indica que exista uma cooperação e divisão de tarefas, sendo este trabalho de aprendizagem muito estimulante para as crianças do grupo. As tarefas realizadas por um determinado elemento do projeto são relevantes para a globalidade do grupo.

Os projetos pedagógicos no Movimento da Escola Moderna podem ser de **três tipos** diferentes, podendo ser de **pesquisa, de intervenção ou de produção**. Os projetos de pesquisa são fruto, na grande maioria dos casos, de uma curiosidade ou questão, sobre algo que o grupo deseja saber. Quanto aos projetos de intervenção, têm como ponto de partida algo que se pretende mudar no grupo, na sala, na instituição ou ainda na comunidade. Relativamente aos projetos de produção são caracterizados por se “fazer algo”, como são exemplos, as dramatizações.

Esta metodologia de ensino centra-se sobretudo na análise, investigação e na resolução de problemas em grupo. O trabalho de projeto surge normalmente a partir de temas emergentes que vão ocorrendo ao longo do ano, sendo efetuada a investigação de um tema ou um problema do interesse do grupo de crianças, tendo como objetivo ficar a conhecer mais sobre o tema, alterar ou mudar o que está menos bem ou fazer algo importante para o grupo e/ou para a comunidade.

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

Os **circuitos de comunicação**, têm como o objetivo potenciar a forma como é efetuada a promoção, partilha e difusão dos produtos culturais do trabalho realizado.

“No tempo de comunicações, as crianças têm oportunidade de apresentar, explicar, discutir e avaliar os produtos e processos umas das outras. As interações das educadoras com as crianças ajudam-nas a partilhar e a perceber os vários aspetos das experiências de aprendizagem (finalidades, ações, estratégias, razões, resultados e critérios de avaliação de aprendizagem). A participação de todo o grupo (...) promove a utilização do pensamento metacognitivo de auto-apropriação, a reflexão conjunta sobre como melhorar e a responsabilidade individual e partilhada.”
(Folque, 2014, p. 375)

Finalmente, o **trabalho curricular participado pelo grupo e animação cultural**, no MEM, é reservada uma manhã por semana cujo destino são saídas que podem, ou não, estar diretamente relacionadas com os projetos que se encontram a decorrer em sala. Caso estejam relacionadas com os mesmos, é efetuada pesquisa de campo. O objetivo é, através de **visitas de estudo, ida de pais e membros da comunidade à sala** e ainda, comemorações efemérides promoverem atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo.

O MEM promove a **interação com as famílias e comunidade**, pelo que são organizadas sessões de animação cultural participada, nas quais são convidados a participar pais, familiares ou outros elementos da comunidade, que possuem experiências de vida interessantes que sirvam para alimentar a curiosidade e sede de conhecimento das crianças. As famílias e a própria comunidade são, muitas vezes, solicitadas a participar na resolução de problemas diários de organização, para que a instituição “possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (Niza, 1996, p.140)

Contextos: espaço, tempo e instrumentos de pilotagem

Segundo Folque (2014), tanto os contextos como o **espaço, o tempo e os instrumentos de pilotagem são fundamentais.**

Desta forma, nos jardins-de-infância, o **espaço** está organizado em diferentes áreas, tais como a área da biblioteca e da documentação, área da cultura alimentar, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e matemática, atelier de artes plásticas, área da dramatização e do faz-de-conta, área de construções e carpintaria. Finalmente, a área polivalente com mesas e cadeiras, onde o trabalho em grupo e as reuniões de conselho são realizadas. O espaço da sala deve refletir harmonia, estímulo e agrado, as paredes devem servir de expositores das produções das crianças, assim como os instrumentos de apoio à regulação da vida social do grupo.

Assim, como se encontra previsto na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do **tempo** em jardim-de-infância compreende cinco horas letivas durante cinco dias por semana. No MEM, a rotina de uma sala de jardim-de-infância tem dois momentos centrais: o momento da manhã, onde é realizado o trabalho ou atividade que as crianças decidiram fazer, tendo o apoio discreto da educadora, e o momento da tarde onde são efetuadas sessões de animação cultural ou o trabalho curricular participado pelo grupo. Podemos ainda dividir estes dois períodos em nove momentos, de acordo com Niza (1996) são eles: o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, as comunicações, o almoço, as atividades de recreio, o tempo de animação cultural e trabalho curricular e o balanço em conselho.

O MEM propõe a utilização de instrumentos de pilotagem para documentar a vida do grupo, sendo essenciais para uma gestão cooperada do currículo.

Folque (2014), definiu como **instrumentos de pilotagem**, um conjunto de instrumentos que regulam a vida do grupo que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes a regulação formativa’”. (Niza, 2014, p. 55)

Assim, podemos dizer que o auxílio destes instrumentos, construídos e utilizados diariamente por todo o grupo, possibilitam a regulação e gestão cooperada do planejamento e da avaliação.

Os instrumentos de pilotagem mais utilizados são: o **mapa de presenças**, o **diário de grupo**, o **mapa de atividades**, a **lista semanal de projetos**, o **mapa de tarefas**, os **inventários**, o **mapa das regras de vida** e o **mapa de aniversários**.

O **mapa de presenças**, trata-se de uma tabela onde constam os dias do mês na linha superior e os nomes das crianças na coluna mais à esquerda. Cada criança assinala a sua presença nos dias em que se encontra no jardim-de-infância, com um símbolo definido previamente em grupo. Através da interpretação deste mapa, as crianças conseguem adquirir a percepção e noção de tempo mais facilmente. Ao longo do ano escolar, desenvolvem o sentido “lógico matemático, linguístico e social.” (Niza, 1996, p. 135)

No **diário do grupo**, é efetuado o registo de desejos, incidentes, conflitos ou acontecimentos que qualquer criança da sala pretenda assinalar e é composto por quatro colunas: “Gostamos, Não gostamos, Fizémos e Queremos fazer”.

A utilização deste instrumento dá-nos a possibilidade de fazer o “balanço sociomoral da vida semanal do grupo” (Niza; 1996, p. 135), sendo o mesmo analisado e discutido no conselho de sexta-feira.

O **mapa de atividades** é uma tabela de dupla entrada, onde constam os nomes das crianças na coluna mais à esquerda e na linha superior as áreas de atividades. Cada criança assinala uma cruz na atividade que pretende realizar, sendo desenhado um círculo em redor da mesma quando esta terminar a tarefa. Neste instrumento, “as crianças distribuem as atividades ou os projetos de trabalho que explicitaram e o educador registou, e avançam, autonomamente

ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar.” (Niza, 1996, p.136)

A **lista semanal de projetos** complementa o plano de atividades e é onde se registam os diferentes projetos que decorrem na sala, assim como, a identificação dos elementos que o vão realizar.

O **mapa de tarefas** regula a realização de tarefas consideradas essenciais ao funcionamento da sala, como por exemplo, arrumar determinado espaço, ou regar as plantas da sala. De um lado da tabela encontram-se as tarefas e, do outro lado temos separadores que permitem colar a identificação do responsável por cada uma das tarefas durante a semana (Niza, 1996). Este modelo atribui a responsabilização, desde muito cedo, às crianças pelas tarefas que lhes estão atribuídas.

Os **inventários** são pequenas listagens dos materiais e atividades que as várias áreas de trabalho podem proporcionar, construídas em conjunto por todos os elementos do grupo. Permitem uma leitura fácil às crianças, sendo a mesma ilustrada com imagens para as ajudar a “recordar e ver as diferentes possibilidades de atividades nessa área.” (Folque, 2014, p.55)

O **mapa das regras de vida** é construído em conselho, onde todas as regras são definidas e discutidas por todos os elementos, com o objetivo de regular a vida do grupo na sala de atividades. Este instrumento é reorganizado de forma constante e conjugado com o diário para a compreensão dos conflitos ou frustrações que possam surgir no grupo.

O **mapa de aniversários**, neste instrumento, são registados todos os aniversários, quer das crianças, quer dos adultos que fazem parte do grupo.

Em conclusão, Niza (2013), destaca **três movimentos considerados estratégicos para o processo de ensino-aprendizagem**: o Movimento de tomada de **consciência do percurso decorrido**, onde terá lugar o processo de produção para a compreensão; o Movimento que valoriza a intervenção para a **comunicação**, onde se pretende dar sentido às aprendizagens. Existe uma necessidade de comunicar o processo planeado para o projeto, e mais tarde os resultados obtidos para estruturar e assimilar o conhecimento e o Movimento da **experiência pessoal aplicada à didática**. Neste sentido existirá inicialmente a necessidade dos alunos experienciarem e “*à posteriori*” a educadora intervém, caso seja necessário.

Ao aliar as concepções do MEM, à observação da minha prática, surgiu então a problemática que será aprofundada no próximo subcapítulo.

Uma vez que, para serem obtidos resultados que estimulem a aprendizagem, as **crianças têm que se sentir envolvidas e conscientes do processo** em que estão inseridas, só assim a experiência lhes fará sentido. Necessitam, igualmente, de **comunicar as suas aprendizagens**, pois, desta forma, também estão a aprender e consolidar conhecimentos, não fazendo qualquer sentido se as tarefas realizadas tiverem como finalidade ficarem “guardadas” numa gaveta. Finalmente, deverá existir tempo para ser efetuada a **regulação e avaliação do projeto** com ajuda dos pares e do adulto.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Nesta investigação, são recolhidos dados de forma direta e indireta, tendo como objetivo obter o máximo de informação por técnicas diferentes. Os dados recolhidos por métodos distintos permitem encontrar pontos em comum, complementaridade de significados e dão-nos uma visão mais abrangente dos resultados tendo como base diferentes perspetivas dos protagonistas do estudo.

Segundo Flick (1992) e Abdalla (2018), o uso da triangulação é visto como um procedimento voltado ao rigor metodológico e ao incremento da qualidade de pesquisas qualitativas. Por outras palavras, a triangulação na pesquisa qualitativa está relacionada com a observação de determinado ponto de análise perante, pelo menos, dois pontos de vista distintos – duas técnicas de recolha de dados.

A triangulação dos dados permite organizar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador.” (Afonso, 2005, p.73)

De acordo com o exposto na *tabela 2 - objetivos, métodos, questões e participantes*, são três os objetivos desta investigação, nomeadamente:

Objetivos	Recolha indireta de dados
1. Averiguar o conhecimento das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inquérito por questionário (perguntas abertas) ➤ Inquérito por questionário (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas) ➤ Inquérito por questionário de confirmação de conhecimento
2. Conhecer as representações das crianças acerca da Metodologia de trabalho de projeto segundo o MEM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inquérito por questionário (perguntas abertas) ➤ Inquérito por questionário (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas)
3. Refletir sobre a importância do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista com educadora cooperante

Em seguida, passaremos à análise dos três objetivos supracitados:

1. Averiguar o conhecimento das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem

De forma a averiguar o conhecimento das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem, foram efetuados dois tipos de inquéritos e foram analisados os instrumentos de pilotagem de meses anteriores.

➤ **Inquérito por questionário** (perguntas abertas)

O objetivo dos questionários foi conhecer as representações das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem.

Na *tabela 3 - Instrumentos de pilotagem: análise das respostas das crianças*, encontram-se as respostas das crianças à questão: “Para que serve o mapa do tempo?” (Anexo D)

Tabela 3

Instrumentos de pilotagem: análise das respostas das crianças

“Para que serve o mapa do Tempo?”					
Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Sol/chuva	14%	3	Não sei	24%	5
Para ver o sol			Para saber as coisas	24%	5
Para ver a chuva			Para saber as coisas		
Vários	5%	1	Para ver coisas		
Para ver quando vestir casaco			Para aprender		
			Vários	33%	7
			Para brincar		
			Para falar		
			Para ver tudo		
			Para fazer desenho		
	19%	4		81%	17

Ao analisarmos a *tabela 3 - Instrumentos de pilotagem: análise das respostas das crianças*, verificamos que, 19% das crianças associam o mapa do tempo ao clima ou a vestir roupa de agasalho. No entanto, 81% das crianças, ao responderem às perguntas abertas, associam o mapa do tempo a questões genéricas, como, “não sei, ver coisas, aprender, brincar”, entre outros.

Desta forma, com dificuldade apreendemos a concepção das crianças acerca da serventia deste instrumento de pilotagem, pelo que, posteriormente, será feita nova análise tendo como base o inquérito de validação de conhecimentos com perguntas fechadas.

Tabela 4*Instrumentos de pilotagem: análise de respostas das crianças*

“Porque se preenche o mapa das presenças?”					
Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Para saber quantos meninos estão na escola.	5%	1	Não sei.	24%	5
Para ver os amigos que estão na sala.	14%	3	Para fazer bolinhas verdes e vermelhas.	24%	5
Para ver os amigos que estão doentes.	19%	4	Para brincar.	10%	2
			Para escrever.	5%	1
	38%	8		62%	13

Assim, como a anterior análise da tabela 3 do mapa do tempo, também na tabela 4 quando se analisa as respostas dadas pelas crianças à questão “Porque se preenche o mapa de presenças”, encontramos a mesma dificuldade. No entanto, 62% das crianças, ao responderem às perguntas abertas, associaram o mapa das presenças a respostas genéricas, como, “não sei, escrever, brincar”, entre outros.

A análise dos dados obtidos nestas duas questões abertas mostram a necessidade da recolha de dados por métodos distintos.

Desta forma, houve necessidade de utilizar um Questionário de confirmação de conhecimentos, conforme podemos observar no próximo subtópico.

➤ **Inquérito por questionário** (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas)

Tendo como objetivo aferir o conhecimento das crianças relativamente aos instrumentos de pilotagem, procedeu-se então a um questionário com quatro perguntas fechadas, de “Sim” ou “Não”. Nas tabelas 5, 6, 7 e 8 encontram-se as respostas das crianças às seguintes questões (Anexo F):

- “O mapa do tempo serve para ver os meninos que estão na sala?”;
- “O mapa do tempo serve para ver se está sol ou chuva?”;

- “O mapa das presenças serve para sabermos quais os meninos que foram brincar na casinha?”;
- “O mapa das presenças serve para ver os meninos que estão na sala?”

Tabela 5

Instrumentos de pilotagem: questionário de confirmação de conhecimentos

“O mapa do tempo serve para ver os meninos que estão na sala?”

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Não	52%	11	Não sei	10%	2
Não. Os meninos que estão na sala vão brincar. Para ver a chuva. Não, tia! Nem pensar! Não! (risos) Tu não sabes, tia? (risos). Estás enganada, tia. Não. (riso envergonhado) Não. Os meninos que estão na sala vão brincar.			Sim	14%	3
Não, é outro mapa...	14%	3			
Não. Isso é o das bolinhas. Não. Isso é aquele (aponta para o Mapa de Presenças). Não. É outro.					
Resposta com pergunta	10%	2			
É este? (aponta para o Mapa do Tempo). Serve para ver o sol. É este? (aponta para o Mapa do Tempo). Serve para ver a chuva.					
	76%	16		24%	5

Na tabela 5, em que a questão colocada foi “O mapa do tempo serve para ver os meninos que estão na sala?” obtivemos 76% de respostas em que as crianças associam o mapa do tempo a situações climáticas e/ou identificam o mapa.

Tabela 6*Instrumentos de pilotagem: questionário de confirmação de conhecimentos***“O mapa do tempo serve para ver se está sol ou chuva?”**

Respostas	Frequência	N	Resposta	Frequência	Nr
Sim	33%	7	Não	10%	2
Sim. Pois é.					
Sim. Pois.					
Sim. É isso.					
Associa ao tempo	33%	7			
Sim. O sol é quentinho.					
Sim. Ou neve. Eu fui ver a neve um dia.					
Sim. Eu gosto do sol.					
Sim. E quando está o arco-iris.					
Sim. E quando é Inverno chove muito.					
Sim. Com sol podemos ir à praia.					
Sim. A chuva molha e depois temos que secar o cabelo.					
Associa a vestir roupa de abrigo	10%	2			
Sim. E se temos que vestir o casaco.					
Sim. E depois a mãe diz para vestir o casaco.					
Diversos	14%	3			
Sim. Para brincar em casa.					
Sim porque vamos brincar.					
(respondido com a primeira pergunta sobre o Mapa do Tempo)					
	90%	19		10%	2

Na tabela 6 em que a questão colocada foi “O mapa do tempo serve para ver se está sol ou chuva?” obtivemos 90% de respostas em que as crianças associam o mapa do tempo a situações climatéricas, associam a vestir roupa de abrigo ou a ficar em casa a brincar.

Tabela 7*Instrumentos de pilotagem: questionário de confirmação de conhecimentos***“O mapa das presenças serve para sabermos quais os meninos que foram brincar na casinha?”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Não	19%	4	Não sei	19%	4
Relaciona a espaços físicos	19%	4	Sim	5%	1
<p>Não. Os meninos que foram à casa de banho.</p> <p>Não. Mas podemos brincar na casinha ou na biblioteca.</p> <p>Não. É para ver os meninos que estão na escola.</p> <p>E os na biblioteca e os a almoçar e todos e todos.</p>					
Relaciona a instrumentos de pilotagem	33%	7			
<p>Não. É o do nome (aponta para o Mapa das atividades)</p> <p>Não. É aquele das bolinhas.</p> <p>Não. É o do nome (aponta para o Mapa das atividades)</p>					
Diversos	5%	1			
<p>Não. É para brincar.</p>					
	76%	16		24%	5

Na tabela 7 em que a questão colocada foi “O mapa das presenças serve para sabermos quais os meninos que foram brincar na casinha?” obtivemos 76% de respostas em que as crianças associam o mapa das presenças a espaços físicos e/ou identificam o mapa em questão.

Tabela 8*Instrumentos de pilotagem: questionário de confirmação de conhecimentos***“O mapa das presenças serve para ver os meninos que estão na sala?”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Sim	29%	6	Não sei	19%	4
Sim. Isso mesmo.			Diversos	14%	3
Associa a ausências	19%	4	Para saber o nome.		
Para ver os amigos que estão doentes.			Para ver a foto.		
Sim e quando estão doentes.			Vou brincar. Já volto.		
Sim e quando vão passear com os primos.					
Sim e para saber os meninos que estão a passear.					
Relaciona a outros Inst. Pilotagem	14%	3			
Sim. Ajudo os meninos pequeninos a por a bolinha verde porque sou crescido.					
Sim. Faço a bolinha com a caneta verde.					
Sim. Faço a bolinha vermelha para os meninos que não chegam.					
Diversos	5%	1			
(respondido na pergunta inicial do mapa das presenças).					
	67%	14		33%	7

Na tabela 8 em que a questão colocada foi “O mapa das presenças serve para ver os meninos que estão na sala?” obtivemos 67% de respostas em que as crianças associam o mapa de presenças a ausências e/ou identificam o mapa.

Ao analisar as tabelas 5, 6, 7 e 8 que explicitam os resultados ao inquérito cujas perguntas recaem acerca dos instrumentos de pilotagem, mais precisamente: o mapa do tempo e o mapa das presenças, os dados indicam que as crianças compreendem para que servem.

Quanto ao mapa do tempo, maioritariamente, as crianças associam-no a situações climáticas ou à necessidade de vestir roupa de abrigo devido ao frio.

Relativamente ao mapa das presenças, a maioria das crianças associa a sua necessidade ao conhecimento dos pares que estão no JI ou, em contrapartida, às ausências devidas a doença ou passeios.

Em seguida, passaremos à análise dos instrumentos de pilotagem através da observação de mapas de meses anteriores.

➤ **Inquérito por questionário de confirmação de conhecimento: análises a instrumentos de pilotagem de meses anteriores**

Para ser feita a análise aos instrumentos de pilotagem dos meses anteriores, foram selecionadas três crianças com cinco anos. O processo decorreu de forma simples em que o mapa de presenças e o mapa do tempo dos dois meses foram analisados.

Relativamente ao mapa de presenças, foram contados os registos a vermelho (círculos vermelhos) de cada um dos meninos, e depois, os registos a verde (foi preciso auxiliar na contagem a partir de determinado ponto).

Após analisarmos o Mapa das Presenças, vários meninos falaram sobre o mesmo:
“Estes meninos estão doentes”- disse L. apontando para as bolinhas vermelhas que significa os meninos que faltaram; “Podemos fazer os números!” – disse o S.;
“Quando eu sou responsável, ajudo os meninos pequeninos a fazerem a bolinha verde” – disse a C.

(Nota de campo do dia 26 de novembro de 2019)

Relativamente ao mapa do tempo, foi feita uma análise aos desenhos (sol, nuvens, chuva).

Após analisarmos o Mapa do Tempo, vários meninos falaram sobre o mesmo:
“Muita chuva é porque é Inverno e temos que levar casaco” - disse L.; “É quando vem o arco-íris!” – disse o S.; “Podemos brincar nas pocinhas” – disse a C.

(Nota de campo do dia 27 de novembro de 2019)

Uma vez mais, as respostas das crianças indicam compreender o significado do mapa de presenças e do mapa do tempo.

Passaremos, em seguida, ao segundo objetivo, a análise das representações das crianças acerca dos projetos.

2. Conhecer as representações das crianças acerca da Metodologia de trabalho de projeto segundo o MEM

De forma a conhecer as representações das crianças acerca da metodologia de trabalho de projeto segundo o modelo da escola moderna foram efetuados dois tipos de inquéritos:

➤ Inquérito por questionário (perguntas abertas)

O objetivo dos questionários foi conhecer as representações das crianças acerca dos instrumentos de pilotagem.

Nas tabelas 9 e 10, encontram-se as respostas relativas às perguntas abertas colocadas às crianças (Anexos D e E):

- “Gostas de fazer projetos? Porquê?”;

- “Fala-me do teu projeto favorito.”

Tabela 9*Metodologia de trabalho de projeto: análise das respostas das crianças***“Gostas de fazer projetos? Porquê?”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Sim, porque gosto...	62%	13	Diversos	14%	3
Sim. Porque gosto.	14%	3	Sim. Porque sim.		
Sim. Gosto porque são divertidos.	5%	1	Sim. Não sei.		
Gosto. Porque quero.	24%	5	Jogo com carroto de linhas.		
Sim, porque é fixe/ porque é bom/ Por causa que é giro e para eu levar para casa.	14%	3			
Gosto. Gosto de fazer com legos, desenhos. Também gosto de muitos materiais. Porque é divertido. É uma coisa que nós queremos fazer.	5%	1			
Para mostrar	14%	3			
Gosto. Para mostrar aos amigos.					
Sim. Para mostrar.					
Não. Porque não gosto de mostrar aos amigos.					
Sim, porque...	10%	2			
Sim. Para saber algumas coisas.	5%				
O do Unicórnio. Gosto de unicórnios.	5%				
	86%	18		14%	3

Ao analisarmos a tabela 9, verificamos que, 86% fala dos projetos mas as respostas são genéricas.

Desta forma, com dificuldade apreendemos a conceção das crianças acerca dos projetos, pelo que, posteriormente, será feita nova análise tendo como base o inquérito de validação de conhecimentos com perguntas fechadas.

Tabela 10*Metodologia de trabalho de projeto: análise das respostas das crianças***“Fala-me do teu projeto favorito”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Pinturas ou desenhos	29%	6	Diversos	19%	4
Fala-me do teu projeto favorito.			Não tem.		
Desenhos. Também gosto de fazer projetos contigo.			O que conto aos amigos.		
Gosto do projeto dos pijamas e dos desenhos.			Folha das presenças.		
Pinturas.			Todos.		
Desenhos.					
Desenhos.					
Dos legos	14%	3			
Vários	38%	8			
Plasticina.					
Todos. De ciências. O arco-íris gigante.					
Pistolas.					
Autocaravana.					
Fazer magia.					
Uma casa.					
Jogo com carroto de linhas.					
O do Unicórnio. Gosto de unicórnios.					
	81%	17		19%	4

Ao analisarmos a tabela 10, verificamos que, 81% fala dos projetos mas as respostas são genéricas, ainda assim, são identificados exemplos de projetos.

Desta forma, houve necessidade de utilizar um Questionário de confirmação de conhecimentos, conforme podemos observar no próximo subtópico.

➤ **Inquérito por questionário** (confirmação de conhecimento com perguntas fechadas)

Tendo como objetivo aferir o conhecimento das crianças relativamente aos projetos, procedeu-se então a um questionário com duas perguntas fechadas, de “Sim” ou “Não.”

Nas tabelas 11, 12, 13 e 14 encontram-se as respostas das crianças às seguintes questões (Anexo G):

- “Os projetos servem para aprender coisas novas?”;
- “Os projetos são segredos que não podemos contar aos amigos?”;
- “Os projetos só podem ser dos adultos/ crescidos?”;
- “Podemos apresentar projetos na reunião?”.

Tabela 11

Metodologia de trabalho de projeto: questionário de confirmação de conhecimentos

“Os projetos servem para aprender coisas novas?”

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Sim	24%	5	Não sei	14%	3
É. Eu gosto. Pois é.			Diversos	19%	4
Quais? Sim, tia.			O S. não sabe. Eu não me apetece fazer projeto. São muito chatos.		
Associa a aprender	29%	6	Não. Às vezes não. Todos os dias.		
Muitas. Muitos dias sim. Sim. Porque podemos aprender muitas coisas novas. E também mais coisas sobre coisas que sabemos pouquinho. Claro, tia! E depois ensinamos os amigos das outras salas.					
Diversos	14%	3			
Pois. Eu gosto muito de projetos. Claro. Eu gosto muito. Tu gostas? Vamos fazer um projeto? Sim.					
	67%	14		33%	7

Na tabela 11 em que a questão colocada foi “Os projetos servem para aprender coisas novas?” obtivemos 67% de respostas em que as crianças associam o fazer um projeto a aprendizagem.

Tabela 12

Metodologia de trabalho de projeto: questionário de confirmação de conhecimentos

“Os projetos são segredos que não podemos contar aos amigos?”

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Não	33%	7	Não sei	5%	1
Não é não.			Sim	19%	4
Não, podemos dizer.			Diversos	14%	3
(rir). Não! Secreto é quando fazemos palermice e o pai não pode ver.			Para ninguém saber.		
Não é assim.			(Vou brincar)		
Não. Contamos às tias e à mãe.					
Podemos	19%	4			
Podemos podemos.					
Podemos sim.					
Só aos amigos que não gosto.					
Os outros sim.					
Diversos	10%	2			
Eu conto.					
Só aos amigos que não gosto.					
Os outros sim.					
	62%	13		38%	8

Na tabela 12 em que a questão colocada foi “Os projetos são segredos que não podemos contar aos amigos?” obtivemos 62% de respostas em que as crianças identificam a comunicação do projeto.

Tabela 13*Metodologia de trabalho de projeto: questionário de confirmação de conhecimentos***“Os projetos só podem ser dos adultos/ crescidos?”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Não	43%	10	Não sei	10%	2
Não. Eu posso.			Sim	19%	4
Não. De todos.					
Sim. Não! Não!					
Nunca. É de todos.					
Não. A minha prima tem projetos e ela não é crescida.					
Não. Eu fiz o projeto do arco-iris.					
Não. Eu fiz o projeto do vulcão.					
Diversos	24%	5			
Às vezes e outras são dos meninos.					
E dos amigos.					
Eu faço com a C.					
Eu faço muitos.					
Às vezes são da tia... hum... às vezes são da L.... às vezes são de todos.					
	67%	15		29%	6

Na tabela 13 em que a questão colocada foi “Os projetos só podem ser dos adultos/ crescidos?” obtivemos 67% de respostas em que as crianças explicitam a possibilidade dos projetos serem feitos por elas próprias.

Tabela 14*Metodologia de trabalho de projeto: questionário de confirmação de conhecimentos***“Podemos apresentar projetos na reunião?”**

Respostas	Frequência	Nr	Respostas	Frequência	Nr
Sim	67%	14	Não sei	10%	2
Sim. Eu não quero.			Diversos	5%	1
Sim menos nuns dias que não podemos.					
Menos quando estamos com sono.					
Sim. Eu mostro os meus desenhos.					
Sim. Eu fiz uma fábrica de gelados e falei na reunião.					
Sim mas às vezes temos que ir brincar.					
Sim. E as folhas que pomos cola.					
Pois menos quando não dá tempo.					
Diversos	19%	4			
A tia diz para mostrarmos.					
Vou apresentar eu? Não quero.					
Mas às vezes não apetece.					
Eu não gosto de dizer na reunião.					
	86%	18		15%	3

Na tabela 14 em que a questão colocada foi “Podemos apresentar projetos na reunião?” obtivemos 86% de respostas em que as crianças, novamente, demonstram que a comunicação do projetos pode ser feita por elas, desta vez em reunião.

Ao analisar as Tabelas 11, 12, 13 e 14 que explicitam os resultados ao inquérito cujas perguntas recaem acerca de projetos, os dados indicam que as crianças compreendem para que servem.

Em seguida, será analisado o terceiro e último objetivo desta investigação.

3. Refletir sobre a importância do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância

Por forma a refletir sobre a importância do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, foi feita uma **entrevista à educadora cooperante**.

Para Chanfrault-Duchet (1988), a entrevista, para além de ser um instrumento de recolha de dados representa, ao mesmo tempo, um prolongamento da capacidade de entendimento do investigador na procura de sentido.

Neste estudo, para a realização da entrevista foi elaborado um **guião de entrevista** semiestruturada (Anexo H), constituído por diversas questões, organizadas em categorias.

Em seguida, foi feita uma **análise de conteúdo** pois, segundo Bardin (1995), é a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação organizada e esclarecedora. Analisar o conteúdo de um documento é procurar o sentido das informações que dele constem e formular e classificar tudo o que ele contém. (Mucchielli, 1987, citado por Sousa, 2009)

A entrevista foi transcrita (Anexo I), de acordo com o que sugere Bogdan e Biklen (1994). De forma a analisar o conteúdo da entrevista, para Coutinho (2011), devem ser quantificadas a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave” que possibilitam uma comparação posterior.

Na tabela 15 encontramos a categorização, tendo por base as principais palavras chave, ou seja, conceitos do MEM e da MTP.

Tabela 15*Conceções da educadora cooperante acerca do MEM*

Categoria	Subcategoria	Indicadores analisados	
1. Instrumentos de pilotagem	Instrumentos de pilotagem	- diário (5) - conselho de cooperação (3) - plano do dia (2) - mapa de atividades (2) - mapa de projetos (2) - mapa de comunicações (1) - mapa de tarefas (1)	16
2. Metodologia de Trabalho de Projeto	Projeto	- trabalho em projetos (individual, a pares ou em grupo); - grupo elabora um projeto; - explicação do projeto; - projetos podem ser expostos de modo a serem vistos; - realização do projeto; - lista de projetos; - mapa de projetos; - projetos propostos pelo grupo;	8
3. Conceitos MEM	Partilha	- partilhar saberes (3); - partilha de produções das crianças; - partilhando experiências; - partilhar responsabilidades; - negociação partilhada; - processo social partilhado;	8
	Prática democrática	- práticas democráticas (2); - vida democrática; - formação democrática;	4
	Comunicação/ Comunicar/ Apresentação	- circuitos de comunicação; - comunicar ao grupo; - mapa de comunicações; - comunicações das produções; - grupo apresenta ao grupo; - apresentação ao grupo ou convidar grupos; - crianças que o vão realizar quando começa e quando é apresentado;	4+3
	Responsabilidade	- adquirir responsabilidade; - partilhar responsabilidades; - responsabilidade e autonomia;	3
4. Outros conceitos relevantes	Aprender	- aprendem a partilhar saberes; - aprendem através do brincar; - aprendem a ajudar; - enriquecer as aprendizagens das crianças; - aprender enriquecendo as suas	8

	<ul style="list-style-type: none"> experiências; - aprendizagens das crianças; - aprender a aprender; 	
Social	<ul style="list-style-type: none"> - sentido social imediato às aprendizagens; - O grupo intervém ou interpela o meio social; - valores subjacentes à interacção social; - contrato social e educativo; - processo social; - regulação social; 	6
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagens das crianças dando a conhecer outras realidades; - melhor conhecimento da criança; - interacção que os conhecimentos; - construção desses mesmos conhecimentos; 	4
Reflexão/ Refletir/ Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças autónomas, criativas, que refletem; - refletir no nosso trabalho diário; - grupo por sua vez, pode fazer perguntas e fazer uma crítica construtiva; 	2+1

Dada a extensão de análise de resultados, não foi possível colocar unidades de registo, no entanto, em anexo encontra-se o guião (Anexo H) e a entrevista transcrita (Anexo I).

Quanto à interpretação da análise de conteúdo à entrevista à educadora cooperante, esta indica-nos a promoção dos seguintes valores na criança: **partilha, prática democrática, comunicação, responsabilidade.**

Outros conceitos se mostraram relevantes, tais como: **aprender, social, conhecimento, refletir.**

Segundo Folque e Bettencourt (2018), a educadora constitui um exemplo, sendo uma referência e, desta forma, é promotora de uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos. Assim, mobiliza estruturas organizativas de cooperação e promove a tomada de consciência das vantagens dessa organização para a aprendizagem.

Esta entrevista permitiu-me, não só obter uma visão mais clara da prática pedagógica à luz do MEM, mas contribuiu também para a construção da minha profissionalidade enquadrada neste modelo pedagógico.

Segundo Vygotsky (1993; 1995), a aprendizagem é vista como um processo de trocas, experiências partilhadas, diálogo e colaboração de todos aqueles que participam na construção do conhecimento, ou seja, um processo de interação social transparente. Para Palangana (1994), o adulto ou pessoa mais experiente ajudará na atividade cognitiva desempenhando um papel estruturante. Com estas interações sociais, poderemos assistir ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo: “supervisionar, analisar, **refletir** e rever são consideradas capacidades metacognitivas, que envolvem pensamento acerca do pensamento, considerado como um tipo superior de pensamento.” (Smith, 1990, p.52)

É fundamental conhecer a perspectiva das crianças, pois, para González (2012, citado por Folque, 2014), a necessidade de uma **reflexão permanente** para clarificar valores e significações sociais, permite que os professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instruir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição.

Os dados recolhidos apontam para que as crianças não se limitam a seguir as instruções da educadora, percebem o processo e para que servem os instrumentos de pilotagem.

Os resultados deste estudo, embora que meramente indicatórios e restritos a um contexto específico, podem constituir-se como uma referência para estudos futuros acerca do tema e para a operacionalização de estratégias que aumentem a eficácia dos processos educativos, procurando articular a teoria e a prática, tendo como objetivo potenciar o desenvolvimento das crianças num contexto democrático e participativo, em que, para além de fazerem o que lhes é solicitado, compreendem porque o fazem.

As capacidades das crianças não devem ser ignoradas, não devem ser encaradas como seres incapazes, mas sim como quem possui capacidades para participar ativamente nas suas próprias vidas, ou seja, terem um papel ativo na construção social da sua infância. Por isto, é importante que a educadora apoie e oriente a criança de forma global no seu crescimento, criando um ambiente propício e respeitando o ser que ela é.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

O principal objetivo deste capítulo centra-se na reflexão acerca da construção da minha identidade profissional, sustentando a mesma na minha formação e no impacto da prática nos dois contextos - creche e jardim-de-infância.

“O que queres ser quando fores grande?” Eu respondia: *“professora de meninos pequenos”* mas, a vida encaminhou-me para outros caminhos.

Um dia “já crescida” e após vinte anos de trabalho em contabilidade, o voluntariado com crianças reavivou esse sonho. Ainda assim, sem experiência profissional na área, abandonar um emprego estável e com alguma idade, o receio assolou-me muitas vezes.

E foi assim que se iniciou a concretização do sonho de uma vida, na Escola Superior de Educação de Lisboa, inicialmente na licenciatura em regime pós-laboral e agora com o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Muitas aprendizagens, procurando articular a teoria e a prática, tendo como objetivo potenciar o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, compreendi que, tanto em creche como em jardim-de-infância, a **organização do tempo**, a flexibilidade e a adequação ao ritmo e às necessidades das crianças são fundamentais.

É muito importante que a educadora consiga proporcionar e diversificar as **atividades e os momentos de brincadeira** para conhecer o grupo e criar um envolvimento por parte das crianças. Deverá estar sempre alerta e atenta às pistas para futuras propostas de desenvolvimento de projetos, além de encorajar, estimular e apoiar a diversificação das suas escolhas. No decorrer das minhas intervenções, a minha preocupação, através da organização e avaliação do ambiente educativo e da planificação, foi também **adequar o currículo às necessidades e capacidades** das crianças com o objetivo de promover aprendizagens integradas.

A educadora, em conjunto com as crianças, deve conseguir criar condições **materiais, afetivas e sociais** para que seja possível a organização de um ambiente institucional de forma a ajudar a consolidar conhecimentos e valores durante o processo educativo.

Durante as PPS, procurei estabelecer **relações de proximidade** através das quais **os laços afetivos, de confiança, segurança e compreensão** sejam desenvolvidos e estimulados. Considero este princípio muito importante e pretendo levá-lo comigo para a minha vida profissional, pois é esta forma de relacionamento que pretendo estabelecer com todas as crianças que dela fizerem parte.

Esta interação resultou com sucesso nas PPS uma vez que, com cumplicidade e empatia, as crianças permitiram a minha entrada nos seus espaços e a partilha de experiências foi enriquecedora em ambos os grupos.

Relativamente às **equipas pedagógicas**, afortunadamente foram estabelecidas relações de proximidade, confiança e cooperação.

As educadoras de infância cooperantes, através da relação que estabelecemos, disponibilizaram-se para esclarecer e ultrapassar as minhas preocupações, dúvidas e inseguranças, pelo que possibilitaram-me diferentes aprendizagens.

Durante as PPS, os agentes educativos **instituição e família** nunca foram esquecidos, pelo que, procurei que estes participassem da vida escolar das crianças contribuindo na sua educação. Desta forma, é muito importante incentivar e motivar as famílias para a participação nas atividades da sala, contribuindo para um ambiente favorecedor às aprendizagens das crianças.

As minhas aprendizagens não terminam com a conclusão desta etapa e, pretendo aprender muito com os grupos que irei acompanhar, promovendo aprendizagens e crescendo com eles.

Neste momento, a trabalhar com o primeiro grupo de crianças onde exerci a minha Prática Profissional Supervisionada I, em creche, compreendo que, apesar das dúvidas e dificuldades, tudo é possível. Nesta fase da vida em que é tão necessário gerir expectativas e receios, das crianças, das famílias e da própria instituição. Vivemos num mundo novo, com máscaras que nos protegem de vírus invisíveis e nos levam a rotinas diferentes.

Na minha perspetiva, uma das principais características que uma educadora de infância deve ter, é **saber escutar e ter sensibilidade**, não só no trato com as crianças, assim como

com a restante equipa pedagógica, pais e familiares. A sensibilidade ajuda a criar empatia e a conetar-se com o outro.

As **dificuldades** que surgiram ao longo da minha prática ajudaram-me a crescer e a evoluir como futura educadora de infância. Apesar dos obstáculos, sinto que este percurso, foi essencial para traçar o meu caminho e estar onde estou hoje.

Em simultâneo, permitiram-me fazer uma introspeção, sobretudo através de reflexão continua e num forte investimento em melhorar aspetos menos positivos.

“A investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p.4). Nesse sentido, ao procurar compreender a conceção das crianças, compreendo que é algo que pode e deve ser feito de forma recorrente acerca de qualquer temática que faça sentido. Desta forma, considero que fazer da investigação um investimento é algo que pode trazer um retorno muito positivo, para além de nos permitir refletir e olhar o mundo e as crianças com “outros olhos.”

A honra de poder ser **educadora de infância e aprender e reaprender com as crianças** pois, educar implica um “processo em que a criança ou o adulto convive um com o outro, e ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente.” (Maturana, 2009, p.29)

Para concluir, gostava de salientar que ser educadora, é também saber aprender e ser mediadora cultural, uma vez que é responsável por ajudar e disponibilizar às crianças o acesso ao bem mais precioso da humanidade: o **conhecimento**.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

De acordo com a abordagem de Niza (2013), no **modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**, a educadora assume um papel de agente promotor da organização em que todos **são participantes ativos**, conseguindo também criar dinâmicas de **cooperação entre os membros do grupo**.

Desta forma, a educação pré-escolar tem como principal objetivo a introdução de uma comunidade cultural, na qual são utilizados instrumentos que facilitam e auxiliam as crianças a evoluir no seu desenvolvimento. A educadora deverá disponibilizar às crianças as condições necessárias para uma aprendizagem mais significativa e desafiadora.

Na minha perspetiva, a educadora deve ter uma postura promotora das escolhas das crianças e **respeitando a liberdade de cada uma**, procurando, gerir e organizar o grupo mantendo **comportamentos positivos**, que promovam a **troca de conhecimentos** e opiniões entre os pares, assumindo recetividade, **atitudes de flexibilidade**, **procurando novas abordagens**.

Neste relatório, está bem presente que para mim este percurso foi um desafio, uma aventura, que me fez progredir a nível pessoal e enquanto profissional de educação que pretendo ser.

No meu futuro profissional, pretendo ser uma educadora de infância cujas competências de saber ouvir, saber comunicar e, acima de tudo, saber orientar o grupo sejam a chave para a minha concretização pessoal e profissional.

Desta forma, procurarei alcançar a promoção de aprendizagens significativas e aquisição de conhecimento nas diferentes fases de desenvolvimento e, como profissional atenta, observadora e empática que saiba identificar as necessidades de cada criança.

Procurarei que a minha prática seja sempre fortalecida por reflexões acerca do meu desempenho, que se tornaram comuns no meu dia-a-dia, tendo em conta que ainda há muito para aprender, uma vez que a responsabilidade do cuidar e da educação de uma criança implicam uma constante procura do saber e aperfeiçoar esses conhecimentos.

Finalizo com uma citação de Susanna Tamaro que reflete o quanto é importante o papel da educadora na vida das crianças:

“A vida não é feita para construir, mas para semear. Na ampla dança de roda, desde o início ao fim, passa-se e espalha-se a semente. Talvez nunca a vejamos nascer porque, quando despontar, já não existiremos. Não tem qualquer importância. O que importa é deixarmos atrás de nós qualquer coisa capaz de germinar e de crescer.”

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

Abdalla, M. (2018). Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19,1, 66-98.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.

Asseiro, J. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos - A perspectiva de uma Associação de pais. In Miguéns, M. (coord.) (2005) *Educação e Família* (actas de um seminário realizado em 27 de Maio de 2004). Editorial do Ministério da Educação.

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Carta de Princípios para uma ética profissional*. APEI.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bettencourt, C. & Mata, P. (1998). *Mais Cientistas de Palmo e Meio - Partilha de uma Experiência*. Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research. An introduction*. White Plains. Longman.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.

Cardoso, T., Alarcão, I, & Celourico, J (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.

Chanfrault-Duchet, T. (1988). Le Système Interaccionnel du Récit de Vie. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*. Edition Masson.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In Edições Afrontamento, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, 2, 175-197.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5 -12.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, A & Bettencourt, M. (2018). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche*. Porto Editora.

Formosinho (org.), J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa* (Vol. 2). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. *Coleção Infância*, 19, 88-94.

Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

González, P. (2000). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *História de La Educación*, 19, 56-70.

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um Percorso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e na Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto Editora.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Igea, D., Augustin, J., Beltrán, A., & Martin, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Katz, L. & Chard S. (2009). *Abordagem por projectos na educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12 (3), 65-84.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Maturana, H (2009). *A emoção e a linguagem na educação e na política*. Editora UFMG.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and Analysis*. Jossey - bass Publishers.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Editora Nórdica.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto Editora.
- Niza, S. (1998a). A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (1998b). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In Nóvoa *et al* (org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. 353-379). Tinta da China.

Niza, S. (1999). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. Escola Moderna.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto Editora.

Nóvoa, A. (1996). História da Educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 4, 417-434.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto Editora.

Oliveira, Z., Ferreira, M., Vitória T. & Mello, A. (2011). *Creche, Faz de conta & Cia*. Editora Vozes.

Quivy, R. & Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Palangana, I. (1994). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygostky: a Relevância Social*. Plexus.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, CNE*, 47-59.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, 2, 176-180.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: a participação em uma Comunidade de aprendizes. In D.R. Olson, N. Torrance. *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Artmed Editora.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho Como Instrumento de Pilotagem das Aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5, 5, 15-24.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-41.
- Smith, F. (1990). *Pensar*. Instituto Piaget.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, I. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Areal Editores.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros horizonte.
- Tamaro S. (1998). *A Alma do Mundo*. (p.196). Editora Presença.
- Tavares, J. & Alarcão, L. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Vayer, P. (1994). *Princípio de Autonomia Educação*. Dinalivro.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, 42, 5-12.
- Vasconcelos, T. (1987). “Dar corda ao relógio” ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, 26-27.
- Vasconcelos, T. & Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Areal Editores.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Weikart, D. & Hohmann, M. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

Outros documentos:

Documentos da Instituição: Projeto pedagógico de sala e Projeto Educativo da Instituição.