



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O PAPEL DO EDUCADOR NO MODELO CURRICULAR DO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: REFLEXÃO EM
TORNO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

JOANA MOURA REMÉDIOS

JULHO DE 2014



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O PAPEL DO EDUCADOR NO MODELO CURRICULAR DO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA: REFLEXÃO EM
TORNO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Sob orientação da Professora Mary Katherine Silva**

**JOANA MOURA REMÉDIOS
JULHO DE 2014**

“A criança
Toda a criança.
Seja de que raça for
Seja negra, branca, vermelha ou amarela,
Seja rapariga ou rapaz.
Fale a língua que falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for,
Ela tem direito...
(...) aprender a crescer.
Todos temos de ajudar!
Todos!
Os pais, a escola, todos nós!
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria
E aos outros.
Descobrir o seu mundo...
(...) Isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar (...)”

(Excerto do poema *Direitos das Crianças*, de Matilde Rosa Araújo)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório final de Mestrado só foi possível com o contributo de inúmeras pessoas e instituições às quais é imprescindível o meu profundo agradecimento:

... à Professora Mary Katherine Silva pelo auxílio e orientação, pelos seus preciosos comentários, sugestões e esclarecimentos, pela sua acessibilidade, simpatia e encorajamento concedidos ao longo deste período.

... à Professora Catarina Tomás pelo incentivo e encorajamento quando nesta fase houve momentos mais complicados, pela bibliografia recomendada, sugestões e conselhos cedidos ao longo deste ano letivo.

... à Professora Carla Rocha pelo apoio e disponibilidade manifestados no decorrer da disciplina de Projetos Curriculares Integrados.

... à orientadora cooperante, Educadora Ana Maria, pelos conselhos, sugestões e por tudo o que me ensinou ao longo do período de prática profissional.

... às instituições onde decorreu o meu estágio e às pessoas que nelas trabalham, em especial à Susana, à educadora Celma, à Carmen, à educadora Patrícia, à Sara, à educadora Susana, à Cláudia, à educadora Inês, pela forma como me acolheram e sempre me auxiliaram quando necessitei.

... às minhas colegas e companheiras de estágio, em especial à Andreia Silva pela companhia, conselhos, sugestões e opiniões prestados ao longo deste período de estágio.

... aos meus colegas de licenciatura e mestrado, sempre presentes em todos os momentos importantes, em especial à Marta Rebelo, ao Pedro Duarte, à Catarina Henriques, à Rita Fonseca, à Leonor Lopes, à Rita Ingrês de Sousa e à Laura Ornelas.

... à minha amiga Carolina Fresta pelo apoio, sugestões, conselhos e pela preciosa ajuda que me prestou ao longo deste período.

... aos meus pais, pelo carinho e apoio imprescindíveis, pelos sacrifícios e pelas palavras de encorajamento prestadas em momentos mais difíceis.

... à minha família, sempre presente e sempre disposta a apoiar-me em tudo o que faço.

... à minha amiga Daniela Melo pela força e apoio.

... a todas as crianças que me proporcionaram grandes momentos ao longo deste período de estágio e que tanto me ensinaram nestes meses. Nunca vos irei esquecer, serão sempre os meus príncipes e princesas!

...à minha amiga Mónica José, que infelizmente já não está entre nós, quero agradecer-lhe pelo exemplo de vida que foi, pela sua garra e força de viver transmitidas e pela sua eterna amizade. Quero dedicar-lhe este relatório!

Resumo

Este relatório insere-se na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar e é fruto da intervenção realizada nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

A reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida com um grupo de crianças deve ser um dos objetivos essenciais na profissão de um educador de infância. Só refletindo sobre o trabalho concretizado é que se torna possível modificar e melhorar a intervenção de um futuro próximo. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise e reflexão referentes ao processo desenvolvido durante o período de Prática Profissional Supervisionada (PPS), incidindo essencialmente numa problemática que se destacou no decorrer da intervenção pedagógica.

A prática em JI decorreu num contexto que proporcionou vivenciar as práticas do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), no qual ainda não tinha sido desenvolvido, anteriormente, nenhum período de estágio. Foi então necessário, como educadora-estagiária, fazer uma observação atenta e contínua e repensar sobre a ação pedagógica. Daí, surgiu a problemática que tomou a forma de uma reflexão mais aprofundada sobre qual o papel do/a educador/a no modelo curricular do MEM, tendo em conta, sobretudo, a PPS desenvolvida ao longo destes meses, complementada com a literatura pertinente, que forneceu uma estrutura teórica mais sólida para o trabalho desenvolvido.

Este relatório permitiu assim inferir a natureza diferenciada do papel de um educador no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), bem como os seus benefícios. Todo o trabalho desenvolvido auxiliou à construção de uma identidade profissional mais consentânea com as prerrogativas da vida ativa, ainda que permaneça inacabada e em constante evolução.

Palavras-chave: Educador de Infância, Movimento da Escola Moderna, papel do Educador de Infância, Educação Pré-Escolar, Identidade Profissional

Abstract

This report falls within the curricular unit of Supervised Professional Practice, a part of the Early Childhood Education Master's degree, and is a result of the intervention undertaken in both Nursery and Preschool contexts.

To reflect upon the pedagogical action developed with a group of children should be one of the primary goals in the professional life of an educator. Only through reflecting on the work performed, it can be possible to modify and improve any intervention in the near future. Thus, the main goal of this report is to analyze and critically interpret the process developed during the period of Supervised Professional Practice, focusing especially in a problematic which arose throughout the pedagogical intervention.

The educational intervention developed in Preschool environment provided a context in which it was possible to experience the practices of a curricular model which had not yet been explored in any internship period, the "Modern School Movement". It became imperative, both as an educator and as an intern, to carefully and continuously observe, as well as to rethink, the pedagogical action performed. Thereof, the problematic emerged, taking shape as a more profound reflection on the role which should be performed by a teacher/educator integrated in the Modern School Movement. This reflection took mainly into account contributes extracted from the Supervised Professional Practice, complemented with germane literature, which provided a more solid theoretical structure to the work developed.

This report thusly allowed inferring the differentiated nature of the role played/performed by an educator in the Modern School Movement. All of the work developed as a trainee educator, much like the reflection upon this very work, helped to build a professional identity more consistent with the prerogatives and predicaments of working life, although it is still continuously evolving and growing, as one grows with it.

Keywords: Early Years Teacher, Modern School Movement, role of an infant teacher, Preschool Education, Professional Identity

Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCI – Projetos Curriculares Integrados

PPS – Prática Profissional Supervisionada

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Siglas	vi
Introdução	1
Capítulo 1 – Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos da Creche e do Jardim de Infância	3
1. Caracterização para a ação	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa Educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	6
1.5. Principais características dos grupos de crianças	8
1.6. Análise reflexiva.....	10
1.6.1. Princípios orientadores, as intenções e as finalidades educativas das educadoras cooperantes	10
1.6.2. Os espaços e os materiais	11
1.6.3. Os tempos e a rotina diária	13
Capítulo 2 – Análise Reflexiva da Intervenção	14
2.1. As intenções para a ação pedagógica	15
2.1. Identificação das intenções para a ação pedagógica.....	18
2.2. Reflexão sobre a ação	19
2.2.1. Intervenção no espaço, no tempo e nas rotinas: organização do ambiente educativo.....	20
2.3.3. Desenvolvimento das áreas de conteúdo: atividades realizadas.....	24
2.3.4. Trabalho desenvolvido com as famílias	25
2.3.5. Trabalho desenvolvido com as equipas educativas	26
Capítulo 3 - O papel do educador no modelo curricular do movimento da escola moderna: reflexão em torno da construção da prática profissional supervisionada	28
3.1. Contextualização do problema	28
3.2. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	29

3.3.	Princípios do modelo curricular do MEM.....	30
3.4.	A organização do espaço	34
3.5.	Reflexões em torno da prática: à procura do meu lugar	40
3.6.	Metodologia de Investigação	45
4.	Considerações Finais	46
	Referências Bibliográficas:	49

Índice de Anexos:

Anexos	52
Anexo I	53
Tabela 5- Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos	53
Tabela 6 - Estrutura familiar e número de irmãos - Creche	54
Tabela 7 - Profissões das famílias das crianças - Creche	55
Tabela 8 - Estrutura familiar e número de irmãos - JI.....	56
Tabela 9 - Profissões dos pais das crianças - JI.....	56
Tabela 10 - Informações relativas às crianças - Creche	57
Tabela 11- Informações relativas às crianças - JI.....	58
Tabela 12 - Esquematização da caracterização dos grupos de crianças	59
Tabela 13 - Intenções educativas das educadoras cooperantes	60
Tabela 14 - Esquematização das áreas da sala de atividades – creche	62
Tabela 15 - Esquematização das áreas da sala de atividades - JI	63
Tabela 16 - Dia tipo Creche.....	66
Tabela 17 - Dia tipo JI.....	66
Anexo II	68
Plantas das salas onde decorreu a PPS	68

Índice de Figuras:

Figura 1) Mapa de presenças.....	35
Figura 2) Mapa de atividades.....	36
Figura 3) Diário de grupo.....	37
Figura 4) Quadro de distribuição de tarefas.....	37

Figura 5) Acta dos conselhos.....	38
Figura 6) Lista semanal de projetos.....	39
Figura 7) Lista total de projetos.....	39
Figura 8) Agenda semanal.....	39

Índice de Tabelas:

Tabela 1 - Intenções específicas para os dois contextos.....	18
Tabela 2 - Intenções gerais para ambos os contextos.....	19
Tabela 3 - Os meus contributos para enriquecer o espaço em creche.....	21
Tabela 4 - Os meus contributos para enriquecer o espaço em JI.....	22

Introdução

“ Educar é preparar cidadãos livres, sabedores, críticos e participativos para viverem em sociedades democráticas, de forma a poderem intervir em consciência” (Rosa & Silva, 2010, p.5)

Este Relatório apresenta a reflexão sobre a Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em contexto de Creche e Jardim de Infância, com especial enfoque no processo de construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância (cf. Sarmiento, 2009), fundamentando e orientando a sua prática do presente e do futuro.

No decorrer da formação, tanto na inicial como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foram inúmeras as questões levantadas. Destaco as seguintes: Serei capaz de gerir um grupo de crianças durante um período alargado como este? Terei as capacidades suficientes para fazê-lo? Qual será o meu papel como educadora de infância em modelos curriculares que desconheço? Será fácil colocar em prática tudo o que foi aprendido e desenvolvido teoricamente? Estas questões conferiram um carácter mais reflexivo à prática profissional desenvolvida, tendo bastante influência na problemática que irá ser desenvolvida ao longo deste relatório.

O período de intervenção decorreu nos contextos de Creche e Jardim de Infância (JI). No primeiro, o grupo era constituído por crianças entre dois e três anos de idade e o segundo era composto por crianças dos três aos seis anos de idade. As duas instituições localizavam-se em Lisboa em freguesias diferentes. Na creche SC, a PPS durou cerca de um mês, e a PPS em JI durou cerca de três meses.

Com o início da PPS na valência de Jardim de Infância e ao vivenciar as práticas do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) – no qual ainda não tinha sido desenvolvido, anteriormente, nenhum período de estágio, foram inúmeras as dúvidas e preocupações que surgiram. Como educadora-estagiária, foi necessário fazer uma observação atenta e contínua e repensar sobre a ação pedagógica, uma vez que as atividades e o dia-a-dia, nesta sala, eram desenvolvidos de forma um pouco diferente daquilo que me era mais familiar. Daí, surgiu a problemática que tomou a forma de uma reflexão mais aprofundada sobre qual o papel do/a educador/a no modelo curricular do MEM, tendo em conta, sobretudo, a PPS desenvolvida ao longo destes meses. Isto é, foi

necessário “encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador” (Silva, 2011, p.22) de modo a efetuar uma análise da minha ação pedagógica perante este grupo de crianças e este Modelo Curricular, contribuindo para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

O presente relatório tem como principal objetivo caracterizar o trabalho realizado ao longo destes meses, dando resposta às questões anteriormente colocadas, através de uma análise crítica em torno de tudo o que foi desenvolvido e tendo em conta a problemática central. Este trabalho orientou-se no sentido de responder à pergunta de partida por nós formulada: qual é o papel do educador no modelo do Movimento da Escola Moderna? Isto é, a problemática centrou-se no meu posicionamento em relação ao modelo e na forma como este me auxiliou no processo de construção da minha identidade profissional.

Trata-se de um trabalho baseado num enquadramento teórico ancorado às Ciências da Educação, nomeadamente pelos referenciais teóricos da Educação de Infância. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma investigação sobre a prática profissional, tal como a considera Ponte (2002) “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3).

Importa ainda realçar que os princípios éticos e deontológicos foram assegurados ao longo deste relatório, sendo que a identidade das crianças e instituições foi preservada. Todo o trabalho desenvolvido foi apresentado tanto às equipas educativas, como às crianças, sendo que as famílias foram também informadas de tudo o que ocorria diariamente (cf. Tomás, 2011).

De modo a organizar toda a informação, de uma forma mais clara e concisa, este documento foi estruturado em quatro capítulos fundamentais. No capítulo 1, far-se-á a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos. No capítulo 2 a reflexão sobre a ação pedagógica. De seguida, reflectir-se-á sobre o papel do/a educador/a de infância no Movimento da Escola Moderna: reflexão em torno da construção da Prática Profissional Supervisionada. Finalmente, no capítulo 4 apresentam-se as considerações finais.

Capítulo 1 – Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos da Creche e do Jardim de Infância

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar observar o grupo e recolher dados sobre as suas capacidades e interesses, bem como informações sobre o seu contexto familiar e o meio onde está inserido é um método essencial para compreender melhor as características de cada criança e, assim, “adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). Ferreira (2004) acrescenta ainda que “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que envolvem no contexto colectivo de um JI” (p.91), é necessário ter em conta que “as crianças são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.91). Importa, por isso, fazer uma observação e caracterização referentes ao contexto onde estão inseridas, para que a ação pedagógica, junto das mesmas, seja mais significativa.

Desta forma, no presente capítulo será apresentada a caracterização dos contextos socioeducativos onde decorreu a PPS em creche e Jardim de Infância. Esta caracterização reflexiva recairá também sobre os seus atores educativos, sendo eles o grupo de crianças, equipa educativa e famílias.

1. Caracterização para a ação

1.1. Meio onde está inserido o contexto¹

A PPS em creche foi realizada numa instituição com fins lucrativos que se situa no bairro de T, no concelho de Lisboa. Segundo informações contidas no projeto educativo (2013), este bairro possui uma população com cerca de 15,000 habitantes, sendo a sua maioria jovens, grande parte licenciados e de classe social média-alta. A qualidade das infraestruturas comerciais, os serviços bem desenvolvidos e as boas acessibilidades rodoviárias, bem como facilidade de acesso através de transportes públicos como o metro e a carris, foram fatores que atraíram esta população.

¹ Para informações mais detalhadas, consultar p. 4 e p.6 dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

A organização educativa onde decorreu a PPS em JI, situa-se numa freguesia do concelho Lisboa e possui boas acessibilidades no que respeita aos transportes públicos. A zona envolvente é bastante atrativa, nas suas proximidades existe um mercado, espaços verdes, um parque infantil entre outros locais do interesse das crianças. Importa também referir que esta é uma zona rica em serviços, possuindo vários cafés, restaurantes, mercearias, um supermercado e uma agência bancária.

1.2. Contexto socioeducativo³

Através da análise do Projecto Educativo (2013), verificou-se que a creche SC foi criada em 2005 em T com o intuito de fornecer à comunidade um local de qualidade e exigência que oferecesse as melhores práticas pedagógicas. A creche está inserida num edifício habitacional, funcionando no horário das 8h às 19h30, e possui as áreas funcionais destacadas no 21.º artigo da Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto, referente à constituição de uma creche, como é possível verificar através da análise da Tabela 5 (Ver anexo I)⁴. Esta instituição tem como única valência a Creche (atende crianças dos três meses aos três anos) e possui o alvará da Segurança Social desde 2006.

No que diz respeito ao contexto de JI, a organização educativa *A Novidade*⁵ foi fundada em 1968⁶, dirigida inicialmente por seis docentes, sendo que pelo menos dois pertenciam à Fundação do Movimento da Escola Moderna, em Portugal. Esta infraestrutura tem capacidade para acolher 75 crianças na valência de Jardim de Infância e, aproximadamente, 110 crianças na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Do ponto de vista da sua condição social, a população atendida é, na sua maioria, de classe social média-alta.

Esta é uma organização privada com fins lucrativos, tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência. Desde a sua fundação que o modelo curricular em vigor é o modelo defendido pelo Movimento da Escola Moderna que se mantém até há data. A instituição

³ Para informações mais detalhadas, consultar p.4 e p.7 dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

⁴ Ver anexo I: tabela 5 - esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos, p.53

⁵ Nome fictício

⁶ Dados recolhidos do sítio na internet da instituição (por questões de confidencialidade este é não é apresentado)

A *Novidade* funciona numa antiga moradia⁷ e possui à disposição da população e das crianças as valências de JI e 1.ºCEB. De modo a corresponder às necessidades das crianças e garantir o seu bem-estar, esta instituição possui um conjunto diversificado de recursos humanos e físicos (Ver anexo I)⁸.

1.3. Equipa Educativa⁹

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

A equipa educativa da sala, onde decorreu a prática profissional na valência de creche, é composta por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. Relativamente à relação entre as duas profissionais, de acordo com o que foi possível observar, caracterizara-se por relações pautadas pelo *respeito, amizade, comunicação e cooperação*.

No que diz respeito à equipa educativa da valência de JI, esta, à semelhança da anterior, também é composta por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. O trabalho desenvolvido pela equipa educativa é bastante coeso, na medida em que a relação existente entre os dois membros da equipa em muito contribui para que isso aconteça.

De acordo com a observação efetuada, e com o que foi vivenciado, nos dois contextos educativos, verificou-se que existe um ambiente *calmo* e propício a inúmeras aprendizagens enriquecedoras. As educadoras cooperantes envolvem as assistentes operacionais em todas as atividades realizadas com o grupo, conferindo-lhes um papel de destaque e a possibilidade de acompanhamento de algumas atividades a serem desenvolvidas na sala, isto é “os elementos da equipa partilham o controlo em vez de seguir as diretivas de uma só pessoa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131).

Tanto na valência de creche, como na de JI, foi possível verificar que a relação

⁷ Dados recolhidos do sítio na internet da instituição (por questões de confidencialidade este é não é apresentado)

⁸ Ver anexo I: tabela 5 - esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos, p.53

⁹ Para informações mais detalhadas, consultar p.7 e p.8 dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

existente entre os membros de toda a equipa educativa (restantes educadoras e auxiliares de outras salas) é *bastante positiva*, existindo respeito e cooperação entre todas. As educadoras trabalham bastante em parceria, elaborando atividades que envolvam todas as salas. Segundo Hohmann & Weikart (2011), “os membros de equipa eficazes comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e directas (...) identificam problemas e descrevem como os interpretam e abordam, da forma mais clara e específica que lhes for possível” (p.137), para que tal aconteça é fundamental que os membros da equipa educativa se reúnam e conversem sobre os inúmeros aspetos que vão acontecendo ao longo de cada dia, semana ou mês. No seguimento do que foi descrito, foi possível verificar que em ambas as instituições existem reuniões periódicas das equipas educativas de modo a organizar e planear o trabalho a ser desenvolvido.

Entre os diversos aspectos que diferenciam as duas instituições socioeducativas, centrar-nos-emos no modelo curricular que vigora a instituição onde decorreu a PPS em JI, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este movimento tem três grandes finalidades¹⁰ que se centram “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2012, p.51). Neste sentido, a ação pedagógica da equipa educativa, da valência de JI, é norteada e delineada tendo em conta tanto os princípios do MEM, como as três grandes finalidades formativas. O papel da educadora, neste Modelo Curricular, consiste no enaltecimento da voz da criança e no seu contributo para a sua autoaprendizagem. Sobre este aspeto e de forma mais detalhada, falaremos adiante.

1.4. Família das crianças¹¹

“(…) é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” John Dewey, 1897 (cit por Hohmann &

¹⁰ Finalidades formativas do MEM: 1) iniciação a práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) reconstrução cooperada da cultura. (Niza, 1992 citado por Folque, 2012, p.51).

¹¹ Para informações mais detalhadas, consultar p.8 e p.10 dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

Conforme afirma Villas-Boas (2001 citado por Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p.146) a família é vista como um sistema, resultante do produto de interações entre os seus elementos. Assim, segundo Ferreira (2004), torna-se essencial fazer um retrato das famílias atendendo à sua condição e posição social, fazendo a “análise do conteúdo dos Boletins de inscrição no JI, acerca das famílias das crianças, para captar e inferir a sua heterogeneidade social” incluindo neste mesmo retrato “outras informações que ao singularizarem diferentes histórias e trajetórias sócio-familiares” permitam ver até que ponto estas dimensões estruturais “são ou não determinantes da biografia, trajetória de vida e experiência social das crianças” (p.97).

De acordo com informações cedidas pela educadora cooperante, e dados do Projeto Educativo, verificou-se que todas as crianças, da sala onde decorreu a PPS em creche, integram famílias nucleares. Metade das crianças do grupo são filhas únicas e a outra metade tem entre um a dois irmãos, como se pode verificar na Tabela 6 (Ver anexo D)¹². Outro dado relevante diz respeito às habilitações escolares¹³ das famílias das crianças, sendo que se constatou que estas possuem um curso superior e que exercem a uma profissão na sua área.

Na valência de JI, apurou-se que a grande maioria das crianças integra famílias de tipo nuclear, à exceção de alguns elementos em que a família possui a sua guarda partilhada (ver anexo I, tabela 8).¹⁴ Relativamente às habilitações escolares¹⁵, das famílias, verificou-se que a grande maioria possui um curso superior, exercendo a profissão na sua área. Segundo a educadora cooperante, estas famílias caracterizam-se por ser de classe social média alta.

É essencial a existência de uma boa relação escola-família, uma vez que é bastante importante que esta seja ativa no processo de aprendizagem e vida escolar dos seus filhos. Ribeiro (2009) afirma que “é no meio familiar que a criança dá os primeiros passos e é

¹² Ver anexo I: Tabela 6 - Estrutura familiar e número de irmãos – Creche, p.54

¹³ Ver anexo I: tabela 7 - Profissões das famílias das crianças – Creche, p. 55

¹⁴ Ver anexo I: Tabela 8: Estrutura familiar e número de irmãos – JI, p. 56

¹⁵ Ver anexo I: Tabela 9 – Profissões dos pais das crianças – JI, p. 57

neste que faz as suas primeiras aprendizagens” (p.12). Em ambos os contextos educativos verificou-se que a participação das famílias não se limitava apenas a momentos como o acolhimento e saída, festas ou reuniões e atendimentos aos pais, esta também é solicitada, inúmeras vezes, relativamente ao que está a ser desenvolvido diariamente na sala de atividades, de que a seguinte nota é um exemplo:

“A educadora tem estado a fazer crochê à mão com as crianças, de modo a que fique parecido com uma cobra, para o projeto que está a desenvolver com o grupo. Hoje de manhã, no acolhimento, a educadora cooperante falou com a mãe de uma das crianças que tem uns bonecos que possibilitam fazer várias figuras. Perguntou-lhe se ela não estava interessada em vir demonstrar ao grupo como se elaborava uma figura daquelas, com lã através do boneco, ao que a mãe prontamente respondeu que sim. Até disse que traria um livro onde explicava como se faziam inúmeras figuras”. (Nota de campo, 7 de abril de 2014)

Assim sendo, importa referir que as instituições procuram ir ao encontro da ideia de que cabe aos pais “participar, em regime de voluntariado (...) em actividades educativas de animação e de atendimento”, presente no artigo 4.º da Lei-Quadro da Educação Básica (art.º 4.º da lei n.º5/97. P.671).

1.5. Principais características dos grupos de crianças¹⁶

Considerando que “há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menos número de crianças de cada sexo, diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997, p.35), a caracterização do grupo de crianças assume particular interesse. Além das características descritas, é essencial compreender as potencialidades, as fragilidades e os grandes interesses do grupo, de modo a que a intervenção pedagógica junto destas crianças lhes seja significativa e sustentada quer pelas necessidades, quer pelos interesses identificados nestes contextos.

Na valência de Creche o grupo era composto por 16 crianças, dos 29 aos 46 meses de idade, sendo que 12 eram do sexo masculino e quatro do feminino (ver anexo I)¹⁷ No que diz respeito ao grupo de crianças da valência de JI, este é constituído por 21 crianças,

¹⁶ Para informações mais detalhadas, consultar p.11 e p.13, dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

¹⁷ Ver anexo I: Tabela 10 - Informações relativas às crianças – Creche, p. 58

dos três aos seis anos de idade, sendo que 12 são do sexo masculino e nove do feminino (ver anexo I)¹⁸.

De modo a que fosse possível ir ao encontro das necessidades do grupo de crianças, tanto de creche como de JI, foi fundamental uma análise dos seus interesses, potencialidades, fragilidades e características principais. A Tabela 8 (ver anexo I)¹⁹ ilustra as características encontradas em cada grupo, de cada contexto. De referir que o grupo de creche é *bastante autónomo, amigo²⁰, prestável²¹, solidário, sabe estar em grupo e de uma forma geral respeita as regras*. No entanto, ainda manifestavam alguma resistência em partilhar objetos ou brinquedos, e, por essa razão, iam surgindo alguns conflitos. Era um grupo de crianças que apesar da sua crescente autonomia, ainda necessitam do auxílio do adulto na realização de algumas tarefas. Relativamente ao desenvolvimento motor, a maioria possui uma boa coordenação e destreza motora. Ao nível da linguagem, quase todas as crianças estão bastante desenvolvidas, existindo apenas duas com um pouco mais de dificuldade em exprimir-se. O grupo revelava bastante interesse em desenvolver atividades na área da expressão plástica e em ouvir histórias. Esta análise das características principais do grupo de crianças é realizada tendo em conta a minha observação participada no contexto.

As crianças do grupo de JI são *bastante bem-dispostas, criativas, revelando uma elevada curiosidade* que as leva a querer saber e aprender mais, são *bastante autónomas, responsáveis, mostrando ter um grande espírito de cooperação e ajuda*. São

¹⁸ Ver anexo I: Tabela 11 – Informações relativas às crianças – JI, p.58

¹⁹ Ver anexo I: Tabela 12 - Esquematização da caracterização dos grupos de crianças, p.60

²⁰ “A (quando chega o biscoito que tinha ficado uns dias em casa porque estava doente): Janana (para mim) eu goto muito do biscoito, sou muito amigo dele.

Eu: Ai sim A? tinhas saudades dele era?

A: xim!” (Nota de campo, 22 de Janeiro de 2014, 09h45)

²¹ “Pêpê: Toma JR papa tuo xim?! Tens que abi a baca! (diz o pêpê segurando na colher com a comida do JR).O JR abre a sua boca e vai comendo com a ajuda do seu amigo pêpê. O pêpê parece estar a imitar o que os adultos fazem com ele, pois ele tem bastante dificuldade em terminar as suas refeições sozinho e em experimentar alimentos novos.” (Notas de Campo, 7 de janeiro de 2014, 11h30)

crianças que, no geral, revelaram bastantes competências²³ a nível cognitivo e nas várias áreas de conteúdo. Ainda assim, sente-se alguma agitação em momentos em grande grupo, o que gera por vezes alguns conflitos. Estando habituados a desenvolver inúmeros projetos, nas diversas áreas do conteúdo, os seus interesses abrangem inúmeras temáticas, no entanto notou-se uma certa preferência pela área do conhecimento do mundo, expressão plástica e expressão dramática.

Ambos os grupos mantêm uma boa relação com os adultos da sala, ouvindo e respeitando o que estes dizem. São crianças bastante *afetuosas e carinhosas*, dispostas a auxiliar os adultos em qualquer tarefa, como se pode verificar através de evidências recolhidas durante o período de PPS²⁴.

“Hoje à hora de hora de almoço, sentei-me ao pé da educadora e das crianças, partilhando o momento de almoço com eles. O RT, enquanto almoçávamos perguntou à Educadora:
RT: Ó Ana, quando a Joana já estiver muito bem eu quero fazer um projeto com ela!
Educadora Ana: Claro que sim RT, fico muito contente por estares a ajudar a Joana!
RT: Boa! Eu gostava mesmo de fazer um projeto com ela. Queres Joana? (diz olhando para mim)
Eu: Claro que sim RT!” (Nota de campo, 18 de fevereiro de 2014, refeitório)

1.6. Análise reflexiva²⁵

1.6.1. Princípios orientadores, as intenções e as finalidades educativas das educadoras cooperantes

A PPS decorreu em duas valências, creche e JI, sendo estas regidas por intenções e finalidades distintas. Não obstante, em ambos os contextos era valorizado o papel da criança no seu desenvolvimento cognitivo e na sua aprendizagem, sendo esta encarada como “sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997, p.19).

Na valência de creche, a educadora regia a sua ação baseando-se nos seus princípios educativos²⁶ e nos da instituição, sendo eles: respeitar a criança como um ser

²³ Ver anexo III: nota de campo 1, p. 70

²⁵ Para informações mais detalhadas, consultar p. 17 e p. 26, dos portefólios de Creche e JI, respetivamente

²⁶ Ver anexo I: Tabela 13 – Intenções educativas das educadoras cooperantes, p. 61

único com ritmos, características e necessidades próprias; reconhecer a criança como sujeito do processo educativo; valorizar os saberes da criança; favorecer a igualdade de oportunidades; promover a autonomia. Importa ainda salientar que a educadora não seguia nenhum modelo curricular específico, adotando alguns pressupostos de determinadas metodologias (Modelo *High Scope* e MEM).

Já na valência de JI, a educadora levava a cabo a sua ação pedagógica não só tendo em conta as finalidades do modelo curricular do MEM, mas também os seus próprios princípios educativos, sendo eles: construção de uma formação democrática, através de subsistemas de circulação dos saberes; cooperação educativa no trabalho e aprendizagem e participação social das aprendizagens curriculares; a ação pedagógica desenvolve-se em parceria e cooperação com as crianças, nomeadamente na gestão das rotinas, dos instrumentos, das tarefas e das regras, de modo a contribuir para a vivência democrática; respeitar cada criança como um ser em construção ao nível individual e social, com ritmos, interesses e saberes próprios e promoção da autonomia. A criança é vista enquanto ser social, sendo que é sobrevalorizada uma educação democrática (Ver anexo I)²⁷.

1.6.2. Os espaços e os materiais

Segundo as OCEPE tanto os equipamentos e materiais existentes, como a forma como estes estão dispostos nas salas de atividades, “condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, P.37). Neste sentido, torna-se essencial efetuar a caracterização do espaço onde decorreu a PPS.

No que diz respeito à valência de creche, importa referir que a sala de atividades estava disposta por áreas²⁸, no entanto, não eram tão bem definidas e visíveis como as da sala onde decorreu a intervenção em JI²⁹. Em creche, a área do tapete era a mais utilizada para a realização de tarefas em grande grupo e talvez fosse a área onde as crianças passavam a maior parte do seu tempo, quer a brincar, quer em sessões de expressão musical, a ouvir histórias, ou em outros momentos. Na sala de atividades existia um espaço amplo, onde as crianças se podiam deslocar sem impedimentos e onde tinham

²⁷ Ver anexo I: Tabela 12 – Intenções educativas das educadoras cooperantes, p.61

²⁸ Ver anexo II: Planta da sala de Creche, p.66

²⁹ Ver anexo II: Planta da sala de JI, p.66

fácil acesso a todos os materiais lúdicos/educativos que desejassem. Cada uma destas áreas³⁰ continha materiais lúdicos e pedagógicos, adequados à faixa etária do grupo, tendo mesas, cadeiras e armários ao nível das crianças. Relativamente a instrumentos de regulação existia apenas um quadro de tarefas, que indicava quem era o “chefe” do dia e alguns responsáveis por determinadas tarefas. Apesar da existência deste instrumento, este era poucas vezes utilizado e, por isso, não parecia ser significativo para o grupo de crianças. De acordo com a observação realizada, a área da casa e garagem eram as preferidas pelo grupo de crianças. A creche SC continha ainda um espaço exterior³¹, com um pequeno pátio onde as crianças podiam brincar. No entanto, devido às más condições climáticas, durante o tempo de intervenção, não foi possível observar o tempo de brincadeira livre das crianças neste espaço.

Segundo Post & Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Assim, em JI, considera-se que a sala *estava muito bem organizada* por serem visíveis as áreas que as crianças tinham à sua disposição, permitindo que estas conseguissem deslocar-se livremente e organizar o seu trabalho autonomamente. Cada uma destas áreas³² continha material lúdico e pedagógico bastante variado, *estimulante, desafiador* e adequado à faixa etária das crianças do grupo. Além disso, o mobiliário (cadeiras, mesas, armários, etc.) era ao nível das crianças, tendo estas fácil acesso aos materiais, algo que as tornava autónomas, na movimentação pelas várias áreas. Importa ainda referir que pelo facto do mobiliário ser amovível, o espaço podia ser alterado conforme a necessidade do grupo, conferindo-lhe um carácter polivalente (Ferreira, 2004). Isto é, sempre que era necessário ter um espaço maior para apresentação de comunicações de projetos ou de outras atividades, o espaço era alterado em função desse momento. A regulação do espaço era efetuada através de instrumentos de

³⁰ Ver anexo I: Tabela 14 - Esquematização áreas da sala de atividades – creche, p.62

³¹ “O espaço exterior contém um pátio, com uma casa e alguns baloiços para as crianças desfrutarem de tempos de brincadeira livre no exterior. Além disso, o pavimento é de um material parecido com esponja e por isso as crianças podem correr e brincar neste espaço em segurança.” (Nota de campo, 9 de janeiro de 2014, espaço exterior)

³² Ver anexo I: Tabela 15 - Esquematização áreas da sala de atividades – JI, p.63

pilotagem³³ que permitiam às crianças orientar e regular a sua ação no espaço da sala. Na instituição *A Novidade* as crianças podiam ainda usufruir de um espaço exterior, onde passavam o seu recreio, em tempo de brincadeira livre.

1.6.3. Os tempos e a rotina diária

O tempo na creche e JI são organizados pelas rotinas. De acordo com Maclaren:

“no contexto da ação simbólica, no qual considera a produção cultural como uma associação da ação ao sentido, como uma rede de significados na qual “os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão (...); os rituais inscrevem tanto a estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da escola” (1991, p. 30)

Segundo Evans e Ilfield (citado por Post & Hohmann, 2011, p.193), “uma rotina é mais do que saber a hora a que [se] come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”, isto é, as rotinas proporcionam às crianças uma organização sequencial de acontecimentos do seu dia-a-dia, oferecendo-lhes assim segurança e uma estrutura para o seu desenvolvimento. Importa salientar que as rotinas no JI eram mais estruturadas. Como as crianças têm um papel ativo nas suas rotinas, estas rapidamente se tornam familiares, como se pode verificar através de evidências recolhidas no contexto.

“ O JQ entra na sala e vem ter comigo para o ajudar a vestir a bata, como é habitual. Dá-me um beijinho e diz: Bom dia Joana! Sabes hoje não podes fazer muitas coisas connosco porque hoje é dia do professor Pedro (professor de música).

Eu: Ai sim? Então hoje é dia de música?

JQ: sim sim joana, este é sempre dia de música!” (Nota de campo, 22 de janeiro de 2014)

e

“Rod: olha joana, os meninos do repouso estão a chegar, temos que começar a arrumar porque a seguir vamos ter reunião.

Eu: Ai sim Rod? Então e é sempre assim?

Rod: sim, quando eles começam a entrar já sabemos que depois temos que começar a arrumar.” (Nota de campo, 27 de fevereiro de 2014)

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “uma rotina diária consistente permite à

³³ Folque, A. (2012) – os instrumentos de pilotagem existentes que auxiliam na gestão e regulação da sala de atividades são: o mapa de presenças, o mapa das atividades, o diário de grupo, o mapa das regras de vida e o quadro da distribuição de tarefas.

criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas ‘à dimensão da criança’ no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224), Ferreira (2004) acrescenta ainda que as rotinas “visam socializar as crianças na sua ordem institucional” (p.137). Isto é, através das rotinas as crianças começam a apreender a organizar o seu dia-a-dia. As rotinas não só são importantes para as crianças, como também para os/as educadores/as, dado que os auxilia a gerir melhor o tempo. A rotina “também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagens activas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224). No entanto, é necessário ter em consideração que esta gestão deve ser flexível e de acordo com as necessidades das crianças. Assim sendo ambas as salas, apesar de estarem em contextos educativos díspares possuem o seu dia tipo que é apresentado nas tabelas 12 e 13 (ver anexo I) ³⁴.

Segundo as OCEPE (1997), a observação constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25). A observação participada, nos dois contextos, permitiu uma recolha de informações mais pormenorizada sobre cada grupo de crianças, contribuindo, desta forma, para o planeamento da intervenção pedagógica. No capítulo que se segue, são apresentadas as intenções para a ação pedagógica e a sua implementação, junto de cada grupo de crianças dos dois contextos.

Capítulo 2 – Análise Reflexiva da Intervenção

A caracterização dos contextos socioeducativos, apresentada no capítulo anterior, facultou dados fundamentais para a elaboração das intenções educativas para o período de PPS. Neste capítulo serão descritas as intenções pedagógicas que, aliadas à caracterização, aos pressupostos teóricos e à filosofia educativa, nortearam e delinearão toda a minha ação pedagógica.

³⁴ Ver anexo I: Tabelas 16 e 17 – Dia tipo na creche e JI, p.66

2.1. As intenções para a ação pedagógica

A Educação de Pré-Escolar constitui a primeira etapa de um ciclo de aprendizagens que as crianças terão ao longo da vida (OCEPE, ME, 1997), considero por isso fundamental que o/a educador/a desenvolva um trabalho que crie as condições necessárias para “as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997, p.17).

Segundo Ferreira (2004), num contexto onde adultos e crianças se encontram diariamente e onde partilham vários momentos, é necessária a organização dos espaços, dos tempos e atividades por parte do adulto. Esta preparação constitui-se numa “estratégia para criar um ambiente de acção com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (p.98). Importa assim, que o/a educador/a preveja espaços, tempos e atividades tendo em conta as intenções para cada grupo de crianças e também os pressupostos que norteiam a sua filosofia educativa e os seus princípios enquanto profissional de educação de infância.

Primeiramente, passo a refletir sobre as considerações pessoais acerca do significado de educar e qual o meu papel enquanto futura educadora, nomeadamente pela adoção “de uma postura reflexiva onde se estabeleçam permanentes conexões entre o pensar e o agir, entre saberes académicos e saberes profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 18). Considero que educar implica que o/a educador/a dê o melhor de si às crianças e que esteja suficientemente recetivo ao retorno dado por elas. Como futura educadora de infância, considero que é função do/a educador/a a concretização dos pressupostos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tendo em conta as realidades com que se depara e as necessidades de cada criança. É também importante que se edifique e se reja a ação pedagógica tendo em conta, não só o documento orientador, referido anteriormente, mas também os princípios com os quais nos identificamos. Neste sentido procurei, ao longo da minha prática, que fosse priorizada uma educação que se baseia no respeito pelo outro, ou seja, pela consideração da criança enquanto ator social (Tomás, 2011), onde as crianças não sofram qualquer tipo de discriminação e onde se promova o respeito pela diferença e pela diversidade.

Defendo, enquanto futura profissional de educação, que é essencial criar

condições necessárias para o sucesso de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança, de modo a que estas se sintam seguras e reconheçam as suas potencialidades e progressos. Deste modo, é necessária uma adequação da ação pedagógica de acordo com as necessidades e características de cada criança, tendo-as em consideração tanto no planeamento, como no decorrer das atividades e numa posterior avaliação (OCEPE, ME, 1997).

É também de extrema importância, o reconhecimento, dos saberes das crianças, uma vez que estas, através da socialização, vão construindo, ao longo do seu desenvolvimento, vários saberes úteis podendo ter um contributo na aprendizagem dos e entre pares. Importa ter consciência de que a criança é “ator social com potencial cognitivo para a ação” (Tomás & Fernandes, 2009, p. 2538). Assim sendo, não deve ser negligenciado o papel da criança na concretização da ação pedagógica, sendo que esta deve ser vista como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. No seguimento do que foi dito anteriormente, é essencial que as crianças estejam em contacto com um ambiente de vida democrática, onde possam ter o direito a participar e onde aprendam a respeitar a participação e opiniões dos outros. Assim, a criança sentir-se-á segura, escutada e valorizada motivando-a a querer aprender.

Segundo as OCEPE (1997), durante o processo educativo é fundamental ter em conta diferentes etapas, como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Procurei, desta forma, durante a intervenção “identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades [e] pensar e disponibilizar situações estimulantes” (Laevers, 2004 citado por Portugal, 2008, p. 27). Em linha com o que foi descrito, Laevers (2004) afirma que “é tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades.” (citado por Portugal, 2008, p.27). Tudo isto só se torna possível se eu refletir constantemente sobre a minha prática profissional, concretizando também as restantes etapas identificadas anteriormente, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44).

Importa ainda compreender a importância do papel da família, uma vez que um

dos objetivos da educação pré-escolar deve ser o de “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” tal como está descrito no artigo 10.º da lei n.º 5 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da educação Pré-Escolar. Assim sendo, nas minhas intenções priorizei igualmente o envolvimento com as famílias estimulando a sua participação na vida escolar dos seus filhos, por exemplo, em conversas informais sobre o dia-a-dia dos seus educandos ou através de atividades em que solicitei o seu auxílio.

De acordo com Post & Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Desta forma, considero também essencial a perceção de que a qualidade do ambiente educativo é também crucial para o processo de aprendizagem de todas as crianças. Deve ser intenção do educador proporcionar um bom ambiente educativo, adotando “uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” permitindo que “a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Por fim, talvez o mais importante mas que não está dissociado do que foi descrito anteriormente, é fulcral a relação que se estabelece com o grupo de crianças sendo que “o educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2008, p.27).

Assim sendo, passando agora a descrição das intenções pedagógicas concebidas para os dois contextos educativos, importa estar atento e perceber que “é preciso grande visão, competência, experiência e conhecimentos para se ser capaz de capturar o momento que passa, agarrar o instante, (...) avaliando o seu potencial pedagógico e desenvolvendo-o, prolongando-o, tirando dele o melhor partido, transformando-o numa experiência de aprendizagem enriquecedora para as crianças.” (Vasconcelos, 1997, p. 148).

2.1. Identificação das intenções para a ação pedagógica

No que às intenções para a ação pedagógica diz respeito, importa referir que é fundamental que o educador rega a sua intervenção adequando-a às características das crianças. Tal como foi possível averiguar no primeiro capítulo deste relatório, foram observadas e identificadas as principais necessidades de cada grupo de crianças, bem como as suas potencialidades, fragilidades e principais interesses. Atendendo ao que foi descrito anteriormente, e partindo dessa caracterização foram delineadas intenções para a minha prática pedagógica, em cada um dos contextos, apresentadas na tabela que se segue.

Tabela 1

Intenções específicas para os dois contextos

Intenções específicas para o contexto de Creche	Intenções específicas para o contexto de Jardim de Infância
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar a autonomia, promovendo a oportunidade de escolha• Promover o gosto pela descoberta• Promover estratégias para as transições;• Desenvolver atividades que potenciem o trabalho entre pares• Fomentar a participação das crianças no trabalho a ser desenvolvido.	<ul style="list-style-type: none">• Valorizar a área da formação pessoal e social, de modo a colmatar algumas fragilidades do grupo, fomentando regras de convivência e de respeito pelo outro;• Fomentar o seu gosto pela descoberta;• Promover a cooperação e entreajuda;• Fomentar a autonomia, dando-lhes a liberdade de escolha;• Integrar-me na dinâmica da sala de atividades, apropriando-me da utilização dos instrumentos de pilotagem

Fonte: elaboração própria

Foram ainda delineadas intenções transversais para os dois contextos. Desta forma, existiu a necessidade da criação de uma nova tabela, onde se encontram um conjunto de intenções gerais, para ambos os contextos, no que respeita às crianças, às famílias e à equipa educativa. Importa ainda salientar a possibilidade da presença destas

intenções em qualquer outro grupo, uma vez que são gerais e, talvez, vinculadas aos princípios éticos e valores cívicos a nível pessoal.

Tabela 2

Intenções gerais para ambos os contextos

Intenções gerais para ambos os contextos
Intenções com as crianças
<ul style="list-style-type: none"> - Educar para a cidadania – partilha, cooperação e reconhecimento das diferenças; - Promover uma educação democrática - ouvir o que as crianças têm a dizer, valorizando a sua participação e dando-lhes espaço e tempo para se expressarem; - Proporcionar um clima de segurança, promovido por relações de afeto, carinho e confiança; - Fomentar o desenvolvimento da autonomia; - Promover atividades fundamentadas e significativas, procurando responder aos interesses e necessidades de cada grupo de crianças; - Contribuir para o desenvolvimento das competências físicas e motoras; - Promover o desenvolvimento da linguagem, aquisição de vocabulário novo e a comunicação; - Despertar a curiosidade e o espírito crítico das crianças através de uma aprendizagem pela descoberta; - Contribuir para um ambiente calmo, estruturado e proporcionador de aprendizagens enriquecedoras; - Aprender com as crianças;
Intenções com as famílias
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos; - Realizar tarefas com a participação das famílias das crianças; - Respeitar os seus valores e crenças, valorizando todas as suas formas de participação.
Intenções com as equipas educativas
<ul style="list-style-type: none"> - Planificar em conjunto com a educadora cooperante – trabalho colaborativo; - Cooperar com a equipa educativa na sala de atividades; - Auxiliar sempre que necessário a equipa educativa; - Criar uma boa relação com as equipas educativas;

Fonte: Elaboração própria

Note-se que para além destas intenções, criadas por mim, foi necessário ter em conta tanto as intenções das próprias educadoras, como também as de cada uma das instituições. No caso da valência de JI, foi também importante que as intenções fossem alicerçadas aos princípios do modelo curricular do MEM.

2.2. Reflexão sobre a ação

Tendo em conta as intenções delineadas e citadas anteriormente, será agora apresentada uma descrição do trabalho desenvolvido durante o período de PPS. Procurar-se-á, tal como o título deste capítulo assim o indica, fazer-se uma análise reflexiva, atendendo a variadas dimensões: à organização do espaço e do tempo, ao desenvolvimento das várias áreas do conteúdo, à ação com as famílias e equipas educativas, e ao trabalho de projeto (desenvolvido com um grupo de crianças e integrado na Unidade Curricular de Projetos Curriculares Integrados – PCI).

2.2.1. Intervenção no espaço, no tempo e nas rotinas: organização do ambiente educativo

É do conhecimento dos educadores que a organização do espaço é um fator condicionador do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Segundo as OCEPE (1997), “o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). Isto é, é profícua uma organização estruturada e delineada atendendo às necessidades de cada grupo de crianças. O espaço deve ser promotor da consolidação de aprendizagens e facilitador para a aquisição de novos conhecimentos. É importante que as crianças se sintam bem dentro da sala de atividades e que esta seja um espaço acolhedor e securizante. Segundo Zabalza (1992) “o espaço (...) será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho” (p.120).

Do que foi possível depreender da observação efetuada nos dois contextos, onde decorreu a PPS, ambos estavam muito bem organizados no que respeita ao espaço, proporcionando novas experiências, consolidação de aprendizagens e interações. Ainda assim, foram concebidas algumas atividades em que se pretendeu intervir a este nível, de forma a prolongar o trabalho desenvolvido por ambas as educadoras. Estas atividades tiveram o intuito de enriquecer o espaço da sala de atividades, do modo a torná-lo promotor de mais exploração, mais interações, de consolidação de aprendizagens e de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas crianças.

No que diz respeito à PPS na valência de **creche**, o trabalho foi desenvolvido tendo em conta as temáticas programadas pela educadora para aquele mês, assim, para o enriquecimento do espaço da sala de atividades destaca-se a construção: do “mural do inverno”³⁶; de um jogo de correspondência de cores³⁷; do jogo “O que queremos comer”³⁸ e da “caixa surpresa”³⁹.

Tabela 3

Os meus contributos para enriquecer o espaço em creche

			
Mural do Inverno	Jogo de correspondência das cores	Jogo “O que queremos comer”	Caixa Surpresa

Fonte: elaboração própria

No seguimento do que foi descrito anteriormente, mas relativamente à valência de **JII**, os principais contributos para enriquecer o espaço da sala de atividades, estão relacionados essencialmente com o projeto de intervenção para a UC de PCI, “Porque o D. Afonso Henriques lutou com a mãe?”, ainda assim, foram também concebidos outros materiais. Destaca-se a construção: de um castelo⁴⁰; de um livro em 3D, colocado na área da biblioteca⁴¹; uma história com fantoches em feltro, disponível para as crianças

³⁶Este mural foi criado com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico e aquisição de novo vocabulário, bem como a representação de imagens vestuário característico do inverno, tema a ser desenvolvido.

³⁷ Foi criado com o objetivo desenvolver o tema das cores, e permitir o reconhecimento das cores por parte das crianças.

³⁸ Jogo criado com o intuito de desenvolver o sentido precoce de número e desenvolver conceitos com o tema da alimentação)

³⁹ Esta foi criada com o intuito de contar histórias de forma diferente.

⁴⁰ Este castelo foi construído para o projeto do “D. Afonso Henriques”, mas posteriormente poderá também ser colocado na área do faz de conta, para que as crianças deem largas a sua imaginação.

⁴¹ Este livro foi construído com as crianças, com o objetivo de fomentar o interesse pela leitura e pela escrita)

manusearem na área da biblioteca/faz de conta⁴²; de um jogo da memória⁴³ e algumas fichas para os ficheiros de fichas existentes na área da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita⁴⁴.

Tabela 4

Os meus contributos para enriquecer o espaço em JI

			
Castelo	Livro em 3D	História com fantoches em feltro	Jogo da Memória

Fonte: elaboração própria

Mais uma vez, importa referir, que estas atividades foram efetuadas de forma a dar continuidade ao trabalho das educadoras, pois a forma como o espaço estava estruturado permitia uma intervenção de acordo com as intenções delineadas previamente. Isto é, ao longo do período de intervenção, procurei envolver-me e contribuir para a aprendizagem de cada grupo de crianças, tendo em conta o trabalho desenvolvido pelas cooperantes. Atente-se que, sempre que era notória a necessidade de alguma modificação a este nível, esta era planeada e discutida com as educadoras, procurando adaptar sempre o espaço às necessidades de cada grupo de crianças.

A organização do tempo e das rotinas é outro dos aspetos fundamentais para a organização do ambiente educativo. O facto de as crianças terem o conhecimento, à partida, de tudo o que vai ser desenvolvido no seu dia-a-dia, permite que estas se sintam

⁴² Esta foi criada com o objetivo de dar a conhecer diferentes formas de contar uma história e de fomentar o interesse pela leitura e escrita.

⁴³ Este jogo foi baseado num interesse das crianças pelas bandeiras nacionais dos países, tem como objetivo desenvolver o raciocínio e o vocabulário.

⁴⁴ Fichas construídas para o projeto do “D. Afonso Henriques” com o objetivo de dar a conhecer novo vocabulário e de fomentar o sentido de número e a contagem.

mais seguras e confiantes.

O tempo, em ambos os contextos, é organizado segundo uma rotina “que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p.40).

Segundo Gabriela Portugal (2012), na creche “importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (p.5). No decorrer da PPS, em creche, estive sempre envolvida em todos os momentos da rotina, inclusive no da hora de repouso. O facto de haver uma participação efetiva em momentos essenciais da rotina e em que existe uma grande interação com as crianças, como os de higiene, alimentação ou repouso permitiu estabelecer relações de afeto essenciais, proporcionando a criação de um sentimento de segurança e a construção de uma referência por parte das crianças. Ainda neste contexto, foi sentida a necessidade da criação de momentos de transição mais dinâmicos, assim através de lengalengas, canções ou pequenos jogos procurou-se intervir a este nível, sendo este um dos aspetos referidos pela educadora como bastante positivo.

Relativamente ao contexto de JI, as rotinas eram mais estruturadas e organizadas. No entanto, sempre que “os factores contextuais da vida” (Folque, 2012), por algum motivo levassem à alteração da rotina, existia essa flexibilidade. Isto é, as rotinas iam ao encontro das necessidades do grupo. O papel que fui desempenhado a este nível foi essencialmente a minha inserção nos vários momentos da rotina como as reuniões de planeamento todos os dias de manhã, a apresentação de produções todos os dias no segundo tempo da manhã⁴⁵, as reuniões de conselho todas as sextas-feiras, entre outros momentos. Ainda assim, sugeri às crianças e à educadora a criação de um tempo para a leitura de histórias que se manteve até ao final do estágio, sempre que a planificação da semana assim o permitia. O meu papel enquanto educadora-estagiária, durante alguns momentos de rotina, teve novamente de ser repensado, pois este grupo era bastante autónomo necessitando de um auxílio diferente. Mais adiante, irei abordar este aspeto,

⁴⁵ Ver anexo I, tabela 17 – dia tipo JI, P.66

quando for refletida a problemática que deu nome a este relatório.

2.3.3. Desenvolvimento das áreas de conteúdo: atividades realizadas

Em creche, segundo Gabriela Portugal (2012), as finalidades educativas de um educador de infância devem ir ao encontro do desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, do desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório e do desenvolvimento do autocontrolo. Desta forma, o planeamento das atividades foi concebido tendo em conta o que foi anteriormente descrito e também os interesses e necessidades do grupo de crianças. Procurou-se ter em consideração todas as áreas de conteúdo, para que fosse possível contribuir para o desenvolvimento global de cada criança.

Note-se que, apesar das atividades estarem centradas nos interesses das crianças, estas seguiram um fio condutor, uma vez que foram abordados temas presentes no Projeto Curricular de Grupo (PCG) propostos para o mês, durante o qual decorreu a PPS. Os temas abordados foram “o inverno”, “a alimentação” e “as cores”, sendo que foram privilegiadas áreas como a expressão plástica, a linguagem oral e abordagem à escrita, a formação pessoal e social, a matemática e o conhecimento do mundo. Procurei ainda desenvolver outras atividades, que não as dos temas a ser desenvolvidos, atendendo às necessidades sentidas durante o decorrer da intervenção.

Como a educadora estava a realizar as avaliações de cada criança, tornou-se útil a criação de alguns momentos em pequenos grupos, onde foram realizadas algumas atividades, de modo a aferir os itens que a educadora necessitava.

No que diz respeito à PPS em JI, as atividades foram planeadas tendo em conta as OCEPE (ME, 1997) e as Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar (ME & DGIDC, 2012), uma vez que a própria educadora também tinha em consideração os dois documentos referidos para a planificação das suas atividades. Quase todas as áreas do conteúdo foram abordadas de forma transversal no decorrer da intervenção, quer em atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individuais.

No âmbito da UC de PCI, foi realizado um projeto⁴⁶ que se intitulava “Porque o D. Afonso Henriques lutou com a mãe?” que apesar de parecer estar mais integrado na área de conhecimento do mundo, abrangeu outras áreas curriculares. Este projeto integrou a maioria das atividades desenvolvidas durante o período da PPS, contribuindo para articulação entre as várias áreas de conteúdo promovendo uma abordagem transdisciplinar (ME, 1997).

2.3.4. Trabalho desenvolvido com as famílias

Numa perspetiva pessoal, considera-se que a família é a base da educação das crianças, uma vez que é no seio desta que se estabelecem as primeiras relações sociais. É também neste contexto que as crianças se sentem mais seguras e confortáveis. Assim sendo, de modo a ser possível uma melhor perceção e compreensão das atitudes e posições das crianças, é necessário procurar entender a família, bem como ter a noção das suas crenças e valores. Martin Luther king. Jr afirma que “não é possível ‘fazer crescer’ pessoas sem alimentar as suas raízes” (Citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.112), assim, torna-se sem dúvida fundamental que a escola e a família se tornem parceiras na construção da educação de cada criança e no seu desenvolvimento social.

Uma das minhas intenções enquanto futura educadora foi procurar estabelecer uma relação de cooperação com as famílias das crianças, reconhecendo a importância do seu papel e a sua ação como principais agentes da educação dos seus filhos. Considera-se então que cabe ao educador “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997, p.22). Durante os períodos das PPS, quer no contexto de creche, quer no de JI, procurou-se estabelecer uma relação com as famílias e, sempre que possível, envolve-las no trabalho que estava a ser desenvolvido.

Apesar da intervenção em creche ter decorrido num período mais curto de tempo, considero que a relação criada com as famílias tanto das crianças do grupo com quem estava, como das restantes salas, foi bastante positiva. Na valência de creche, procurou-

⁴⁶ Ver o documento do projeto em anexo

se desde o início fomentar esta relação sendo que foi elaborada uma carta de apresentação (ver Portefólio creche) que ficou colocada à porta da sala, junto ao quadro onde descrevia às famílias o que se tinha desenvolvido durante o dia. Para além disso, foi solicitada a participação das famílias em alguns temas a ser desenvolvidos, sendo que quase todas contribuíram com trabalhos bastante interessantes e enriquecedores.

Relativamente à valência de JI, também se procurou estabelecer desde logo uma relação com as famílias, através da carta de apresentação (ver portefólio JI, p. 150), que foi colocada à entrada da sala de atividades. Sempre que possível, procurou-se receber as famílias, conversar sobre os seus filhos e informa-las sobre todo o trabalho que estava a ser desenvolvido. Com a realização do projeto “Porque o D. Afonso Henriques lutou com a mãe?” a cooperação com as famílias foi, sem dúvida, preponderante uma vez que estas auxiliaram os seus filhos na pesquisa, na elaboração dos seus figurinos para a peça de teatro e também forneceram materiais para a construção do castelo. Foi também gratificante ter a oportunidade de participar na reunião de pais e perceber como deve ser elaborada a sua preparação.

Ainda que as práticas tenham decorrido em dois períodos distintos e em locais diferentes, as intenções para o envolvimento com as famílias foram transversais às duas valências. Apesar de existir uma grande vontade na procura da consistência desta relação com as famílias, tenho consciência que este é um aspeto que deve ser melhorado. Na minha perspetiva a participação da família não se deve limitar à presença da mesma em reuniões ou apresentações dos seus filhos. Deve procurar-se trazer mais vezes os pais à escola, integrá-los em algumas temáticas a ser desenvolvidas, ter o seu contributo junto do grupo de crianças.

2.3.5. Trabalho desenvolvido com as equipas educativas

Ao longo do período de intervenção quer na valência de creche, quer na de JI, um dos grandes objetivos foi estabelecer uma boa relação quer com o grupo de crianças, quer com a equipa educativa, pois estes foram os atores principais de todo este processo de aprendizagem.

De acordo com Hohmann & 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). Pode afirmar-se que a interação com as equipas educativas foi bastante positiva ao longo do período de intervenção. Esta interação revestiu-se de um clima de cooperação, confiança e segurança entre os membros da equipa educativa, que se verificou na acessibilidade e disponibilidade demonstradas pelos adultos, com quem tive o privilégio de trabalhar.

Note-se que durante a intervenção quer em creche, quer em JI, foram efetuadas regularmente reuniões com as educadoras cooperantes, para que fossem discutidas e organizadas as planificações semanais e diárias. Esta planificação programada conjuntamente foi uma mais-valia para a ação e intervenção pedagógica, visto que são as educadoras cooperantes quem conhece melhor o seu grupo de crianças e as suas características.

Em creche, tanto a orientadora cooperante como a sua assistente operacional me acolheram bem e me integraram desde início no seio do grupo. O feedback constante da educadora cooperante, no que respeita às atividades desenvolvidas por mim, proporcionou uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica, auxiliando a colmatar algumas dificuldades e a planear novas atividades.

Em JI, o trabalho desenvolvido com a equipa educativa foi de igual forma bastante enriquecedor. Como na sala de atividades a educadora cooperante punha em prática os princípios do modelo do MEM, o auxílio desta e da sua assistente operacional foram fulcrais, uma vez que estas me orientaram e auxiliaram na gestão das dinâmicas e rotinas típicas deste modelo curricular. Importa referir que nesta instituição o trabalho da equipa educativa, realizado em parceria, é mais evidente, sendo que a educadora procura integrar a sua assistente operacional tanto em projetos que estão a ser desenvolvidos, como também em atividades desenvolvidas com o grupo de crianças. Todas as semanas reunia com a educadora cooperante de forma a planear a semana e também para que esta me indicasse o que tinha de ser melhorado na minha ação. Aceitei sempre os seus comentários de forma reflexiva, procurando alterar a minha ação em função dos seus conselhos. A experiência e o contributo da orientadora cooperante foram, sem dúvida, um enorme

auxílio para a minha progressão durante a intervenção pedagógica. Além disso, a minha visão enquanto futura educadora consolidou-se, alguns princípios foram verificados com a prática deste modelo curricular e alguns ideais modificados.

Feita a análise e reflexão sobre a ação pedagógica, ao longo do período de intervenção, cabe agora apresentar o capítulo sobre a problemática encontrada. Este contém uma reflexão em torno da PPS, tendo em conta o modelo curricular do MEM. As dúvidas e os receios surgiram, mas o entusiasmo e dedicação em investigar mais aprofundadamente sobre este tema também.

Capítulo 3 - O papel do educador no modelo curricular do movimento da escola moderna: reflexão em torno da construção da prática profissional supervisionada

Este capítulo tem como objetivo analisar, a partir de um referencial teórico, a problemática que se destacou na PPS, mais concretamente: O papel do educador no modelo do Movimento da Escola Moderna: reflexão em torno da Prática Profissional Supervisionada. Apresentarei, assim de seguida, primeiramente a contextualização do problema, de seguida uma breve síntese histórica do modelo do MEM, os seus princípios, a organização das salas de atividade e o papel dos instrumentos de pilotagem e, por fim, irei refletir sobre a prática incidindo no meu papel enquanto educadora-estagiária.

3.1. Contextualização do problema

Ao longo do período de prática profissional supervisionada vários temas foram despertando o meu interesse para um estudo mais aprofundado. No entanto, algumas dessas problemáticas foram tornando-se menos significativas com o decorrer da PPS. Ao chegar ao contexto de JI, deparei-me com um modelo curricular que despertou em mim a curiosidade não só pelo tipo de interação da educadora com o grupo de crianças, mas também pelos próprios princípios do modelo do MEM que estavam espelhados na sua ação pedagógica.

O facto de nunca ter visto por em prática os princípios deste modelo curricular

despoletou, no início, algumas dúvidas e insegurança. Porém, ao fim de uma semana de prática, o que ia observando e experienciando começou a fazer sentido e gradualmente comecei a dar conta da mudança que o próprio modelo operava em mim quer ao nível das conceções que trazia sobre a infância quer à forma como eu própria me ia posicionando em relação aos princípios orientadores do modelo. É sobre esse processo de crescimento e construção da minha identidade profissional que recai a problemática deste relatório.

3.2.O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

Este modelo curricular surge pela mão de pedagogos, inspirados pela corrente internacional da Educação Nova, que marcaram Portugal, sobretudo na primeira metade do século XX (Serralha, 2009). À semelhança do que sucede na atualidade, o MEM foi construindo as suas raízes através de encontros entre pedagogos e profissionais de educação, que partilhavam as suas experiências passando assim o testemunho de uns para os outros, pois segundo Niza (1992) “uma cultura requer uma tradição, requer uma repetição de gestos, de hábitos que se transmitem empiricamente” (citado por Serralha, 2009, p.16).

A criação do MEM em Portugal deve-se a personalidades da educação como António Sérgio, Rui Grácio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, Maria Amália Borges, João dos Santos e Sérgio Niza. González (2002) afirma que “o MEM encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional” (p.39). O mesmo autor, refere ainda que a integração na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), em 1966, constituiu um marco fundamental para o movimento português. Com este acontecimento preponderante para a evolução do MEM em Portugal, surge a necessidade da criação de um grupo de formação de professores, baseado nos ideais deste modelo curricular, que eram influenciados pela pedagogia de Freinet. No entanto, só após o 25 de Abril é que o MEM conseguiu a sua institucionalização legal e a sua implementação no ensino oficial, tendo sido realizados estágios para profissionais de educação por todo o país, sendo o ensino primário o mais abrangido (Serralha, 2009).

A partir da década de oitenta, criaram-se os núcleos regionais de sócios do

movimento. Estes “incluem programas de autoformação cooperada dos sócios do núcleo respectivo e programas de divulgação e formação destinados a professores não sócios” (González, 2002). Tal como já foi referido anteriormente, o modelo começou a sua expansão através de encontros realizados entre os primeiros membros do movimento. Desta forma, um dos principais objetivos do MEM é a autoformação cooperada dos seus associados, sendo esta concebida em diversos encontros onde exista a partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos (González, 2002). Assim, os seus membros adquirem uma visão reflexiva sobre a sua ação, cooperam entre si, partilhando experiências, formulam estratégias de ação e todos aprendem com todos, num clima de cooperação e entreajuda. Note-se que o MEM realiza ainda encontros com o intuito de promover esta aprendizagem e formação cooperada entre docentes, assim, anualmente, os seus associados podem estar presentes em momentos como: os Sábados Pedagógicos, os Grupos Cooperativos, o Encontro Anual da Páscoa, os Encontros Nacionais da Especialidade, o Congresso Nacional, os Cursos de Iniciação ao Modelo e as Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica (Serralha, 2009). Além de todos os encontros entre professores associados, realizados ao longo do ano, existe ainda Revista Moderna que pretende “ser o veículo de comunicação e instrumento de intercâmbio de experiências entre os sócios do MEM” (González, 2002, p.39). Na atualidade, este movimento é constituído por inúmeros profissionais da educação, desde o pré-escolar até ao ensino superior (Serralha, 2009).

Após esta breve síntese histórica do MEM, importa agora identificar os seus objetivos e princípios, de forma a identificar o que da teoria se vê refletido na prática.

3.3. Princípios do modelo curricular do MEM

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna “propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (retirado do sítio da internet do

Movimento da Escola Moderna⁴⁷). Os profissionais, que dele fazem parte, “convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p.5). Nesta perspectiva as crianças são participantes ativas na construção da sua aprendizagem, em parceria com os seus educadores, participando na planificação e gestão das atividades que vão desenvolvendo durante o dia.

Folque (1999) define o MEM como sendo um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (p.5). Quer isto dizer, que neste modelo curricular, para além de existir uma *descentração do poder*, a aprendizagem é feita através da relação entre pares, onde existe a partilha de saberes e entreajuda. Esta autora refere ainda que “o MEM adota uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (p.6). Assim sendo, neste modelo é valorizado o diálogo, a criança tem o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida, a ser auxiliada quando necessita. Existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o educador, o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com educador quer, com grupo de crianças. Segundo Folque (1999) a aprendizagem “é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (p.6). A mesma autora refere ainda que esta forma de comunicação e trocas entre crianças-crianças e crianças-educador permitem construir uma aprendizagem “através de processos cooperativos” (Folque, 1999, p.6), em que todos contribuem para a aprendizagem de todos.

Sérgio Niza (2007) refere a existência de três grandes finalidades educativas que não são domínios da formação dos alunos, mas sim três dimensões que dão sentido ao ato educativo, sendo elas: 1) iniciação das práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores

⁴⁷ Consultado em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

e das significações sociais; 3) reconstrução cooperada da cultura. Segundo Folque (2012), “a primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (p.51), ou seja, a criança tem o direito a participar, a escolher e a partilhar as suas opiniões junto do grupo. Penso que é através deste exercício que a criança aprende a respeitar e ouvir a outro. González (2002), relativamente à segunda finalidade, refere que esta diz respeito “à necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos” (citado por Folque, 2012, p.51). Penso que um exemplo disso pode ser facto de as crianças participarem, por exemplo, nas tomadas de decisão referentes à organização da sala, do seu dia no JI ou na construção das regras de convivência do grupo. Por último, Folque (2012) refere-se à terceira finalidade indicando que esta “implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido” (p.52). Relativamente à terceira finalidade, considero que esta está patente em momentos de apresentação de produções ou comunicações de projetos, em que as crianças partilham o seu trabalho com os colegas, transmitindo o que aprenderam enquanto o desenvolviam. No final de cada uma destas apresentações, as restantes crianças, têm a oportunidade de fazer comentários ou sugestões aos seus colegas que efetuaram a apresentação, contribuindo para um maior enriquecimento destes momentos.

Outro aspeto importante do modelo curricular do MEM na educação pré-escolar, segundo Folque (1999), assenta em três condições fundamentais, sendo elas: 1) a constituição de grupos heterogéneos; 2) a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; 3) proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

A primeira condição permite a existência de um grupo onde se verifica a heterogeneidade geracional e cultural. Assim, é possível garantir o respeito pela diferença, pela interajuda e pela colaboração formativa, proporcionando um

enriquecimento cognitivo e sociocultural do grupo de crianças. Esta constituição dos grupos, de forma heterogénea permite ainda que se trabalhe na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), baseada na teoria socio construtivista de Vigotsky em que “o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p.8). Na segunda condição, trata-se de dar oportunidade à criança para participar, para ouvir e ser ouvida. Esta condição baseia-se, segundo a autora, no trabalho de Freinet, sendo que “a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (Folque, 1999, p.8). Por fim, na terceira condição pretende-se proporcionar à criança um tempo lúdico, para que esta possa brincar, descobrir e explorar. O carácter lúdico na exploração de ideias e materiais permitirá às crianças ser capaz de refletir e levantar questões, sendo assim capaz de se envolver e “compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p.8).

Folque (1999) afirma ainda que o modelo do MEM “propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que a serve” (p.6). Do que foi possível experienciar, neste período de estágio, constatei que a aprendizagem vai partindo das questões do dia-a-dia, dos interesses e necessidades das crianças e não da imposição de atividades por parte da educadora. Foram também algumas vezes chamados à sala de atividades os pais, para apresentarem algum aspeto que estava a ser trabalhado na altura. A escola proporciona, assim, uma aprendizagem com significado social, “através da troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (Folque, 1999, p.6).

Para a construção da aprendizagem também contribuem os projetos desenvolvidos na sala de atividades e estes partem, de igual forma, dos interesses e questões levantadas pelas crianças. Segundo Niza (2007), a “necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p.130).

Após esta breve análise referente aos princípios e objetivos do modelo do MEM, considero pertinente apresentar a organização das áreas na sala de atividades e também

os *instrumentos de pilotagem* ⁴⁸, uma vez que estes “organizam a vida na sala de actividades” (Vasconcelos, 1997, p.111).

3.4. A organização do espaço

Folque (1999) diz-nos que no modelo do MEM “a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (p.8). A mesma autora refere que as áreas que devem constituir a sala de actividades são: “Laboratório de Ciências e Matemática; atelier de artes plásticas; oficina de escrita e reprodução; área da biblioteca e da documentação; área da dramatização e do Faz de conta; área das construções e carpintaria e área de cultura alimentar” (p.57). Importa também referir que os materiais que estão à disposição das crianças, nestas áreas, estão organizados de modo a que as crianças os possam utilizar, sem necessitarem de ajuda. Folque (2012) refere ainda que nas salas do MEM, se dá prioridade à utilização de “materiais reais em detrimento de ‘brinquedos’ (...) no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho’ (p.57).

Foi possível, durante a PPS neste contexto, visualizar quase todas as áreas identificadas por Folque (2012). A única exceção, desta sala de actividades, é a inexistência da área da carpintaria e a área de cultura alimentar e a existência de uma área com um computador onde as crianças desenvolvem algumas actividades, nomeadamente referentes à parte da escrita. Verifiquei que os materiais disponíveis eram todos “reais”, sendo que as crianças têm, por exemplo, acesso a pioneses, lupas, espelhos, materiais para circuitos eléctricos. Tal facto surpreendeu-me, inicialmente, pois nunca tinha visto crianças, em salas de JI, a utilizar alguns materiais dos que referi anteriormente. Todas as áreas existentes, na minha perspetiva, fazem muito sentido, pois as crianças podem desenvolver inúmeros trabalhos, de forma autónoma, utilizando diversos materiais e desenvolvendo as suas competências nas diversas áreas de conteúdo.

Relativamente aos *instrumentos de pilotagem*, estes têm como principal função “documentar a vida do grupo (...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular

⁴⁸ Folque, A. (2012, p.55)

(planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) ” (Folque, 2012, p.55). Esta autora refere como instrumentos de pilotagem os seguintes: “mapa de presenças; mapa de actividades; Inventários; diário do grupo; mapa das regras de vida; quadro de distribuição de tarefas” (Folque, 2012, p.56). Na sala de atividades, onde realizei a PPS, eram visíveis todos estes instrumentos reguladores, à exceção do inventário. Passarei agora a fazer uma breve descrição de cada um destes instrumentos, presentes na sala onde decorreu a PPS, indicando a sua função reguladora.

O “**Mapa de presenças**” diz respeito a uma tabela de dupla entrada, sendo que os dias da semana encontram-se na linha superior e os nomes das crianças na linha lateral, à esquerda. Este instrumento tem como objetivo regular, tal como o nome indica, as presenças das crianças. Todas as manhãs, cada criança do grupo se desloca a este quadro e, com uma caneta verde, marca a sua presença. Existe ainda uma criança responsável pela contagem do número de colegas que veio e não veio à escola. Neste quadro é ainda registado o estado do tempo, ou algum acontecimento importante como saídas, comunicações ou aniversários.



Figura 1. Mapa de presenças, fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI

O “**Mapa de actividades**” consiste num quadro, que contém as fotografias de todas as áreas da sala, onde as crianças planeiam o seu dia ou a sua semana, identificando as áreas nas quais pretendem trabalhar. De realçar que cada dia da semana tem a sua cor, para que as crianças consigam elaborar uma melhor organização e gestão do seu trabalho. Cada criança marca a sua escolha com um círculo e, quando terminam as atividades, voltam a este quadro e preenchem o mesmo. Este instrumento tem como objetivo

fomentar um espírito de organização nas crianças, de modo a que estas consigam “realizar planos e auto-regular o seu trabalho” (Folque, 2012, p.55). Este mapa serve também para que não só a criança avalie o seu trabalho, procurando perceber quais as áreas que mais percorreu e quais são aquelas a que precisa de ir mais vezes, mas também para que o grupo todo se autoavaleie.



Figura 2. Mapa de atividades, fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI

O “**Diário de Grupo**” diz respeito a uma tabela com 4 entradas, que corresponde a: “Gosto”, “Não gosto”; “O que fizemos?” e “Proponho”. Este quadro é um “registro semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (Folque, 2012, p.56). Tanto os adultos como as crianças da instituição, podiam escrever no Diário, em qualquer momento. Este era lido, semanalmente, no *Conselho*⁴⁹, onde os seus conteúdos eram discutidos não só com o grupo, mas também com todos os que tivessem escrito no mesmo. Era a partir deste instrumento, nomeadamente da coluna do proponho, que muitas vezes era elaborada a planificação de atividades sugeridas pelas crianças ou pelos adultos. A gestão dos conflitos era feita democraticamente, tendo em conta a coluna do “Não gosto”. Em Conselho, as crianças apresentavam o seu “não gostei” e tentava-se chegar a uma solução com a ajuda de todo o grupo.

⁴⁹ Este conceito será descrito mais adiante, neste subcapítulo.

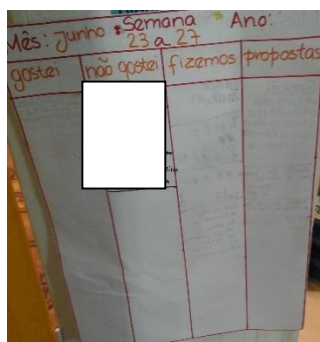


Figura 3. Diário de grupo, fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI

O “**Mapa das regras de vida**”, contém todas as regras que têm vindo a ser criadas pelo grupo. Do que foi possível observar, estas são sempre discutidas em conjunto e partem da necessidade de resolução de alguns problemas.

Por último, o “**Quadro de distribuição de tarefas**”, corresponde à distribuição das tarefas pela criança do grupo. Cada criança fica responsável, durante a semana, por tarefas como: marcar as presenças, distribuir os lanches, arrumar o material, tocar o sino, entre outras. Do que eu presenciei, apurei que todas as segundas feiras, assim que as crianças chegam e marcam a presença, ou a educadora ou a assistente operacional, vão indicando a tarefa da semana a cada uma das crianças. Na reunião da manhã, ainda à segunda-feira, é dito às crianças qual é a sua tarefa semanal e qual o colega que a vai acompanhar. Esta é uma forma de atribuir às crianças “a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2012, p.56), apelando ao desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade.

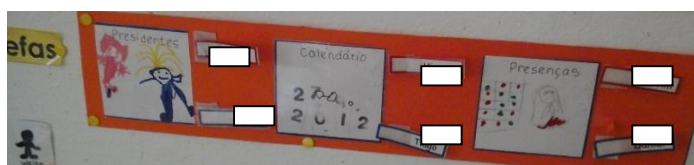


Figura 4. Quadro de distribuição de tarefas, fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI

Importa ainda referir que este grupo possui também atas das reuniões de conselho, onde a educadora escreve tudo o que foi acordado durante a reunião. Sempre que existe

alguma dificuldade em ultrapassar algo que já foi discutido em conselho, a educadora recorre a este documento e relembra as crianças do acordo que todos fizeram.

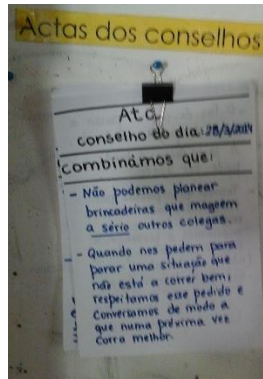


Figura 5. Atas dos conselhos, fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI

Também a organização do tempo, em rotinas, se torna fundamental em salas do modelo do MEM, sendo que esta “está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (Folque, 1999, p.8). Existem também alguns instrumentos que auxiliam as crianças e a educadora a gerir o seu tempo. Do que foi possível deprender da minha observação, no decorrer deste período de PPS, esta rotina inicia-se após o acolhimento das crianças, onde é realizada a primeira reunião do dia para que estas fiquem a conhecer o que vai ser desenvolvido durante o dia, em seguida, cada uma planeia as suas atividades ou vai trabalhar nos projetos que estejam a desenvolver. Após o trabalho autónomo nas áreas e de um tempo desfrutado no recreio, as crianças regressam a sala onde ocorre a apresentação de produções. Da parte da tarde, a seguir ao almoço, as crianças ou voltam ao trabalho autónomo e aos projetos ou realiza-se alguma atividade levada a cabo pela educadora, que parte sempre dos interesses e necessidades do grupo. Existem, na sala, duas listas referentes aos projetos que permitem uma melhor organização do trabalho. Uma contém os nomes de todos os projetos que surgiram e a outra contém o nome dos projetos que se desenvolvem durante a semana. O preenchimento dessas listas é feito de acordo com um código, existe um círculo que se

vai pintando à medida que o desenvolvimento do projeto vai progredindo. Se o círculo estiver totalmente preenchido significa que o projeto está concluído, se estiver metade preenchido é porque está quase concluído e se não estiver preenchido é porque ainda não teve início.

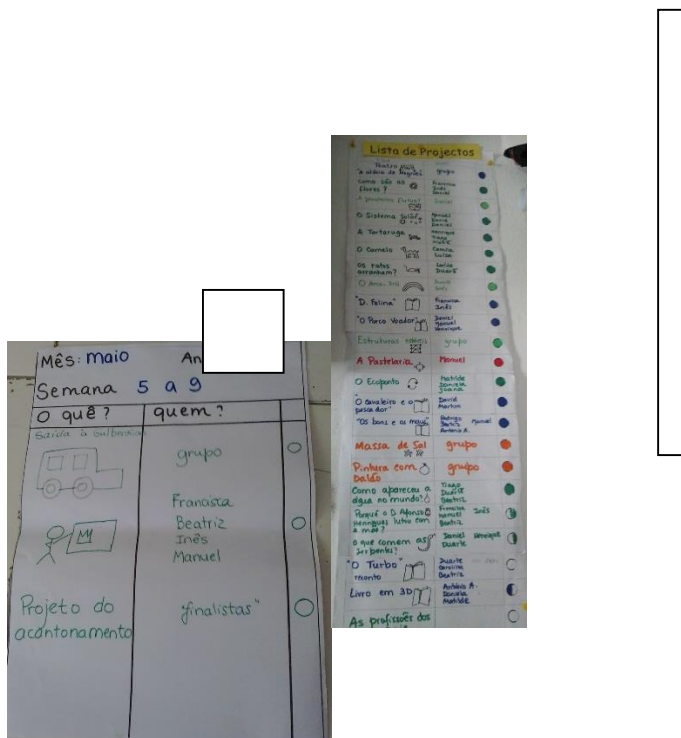


Figura 6 e 7. Lista semanal e lista total de projetos, *fotografias de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI*

Note-se que existe ainda a agenda semanal que permite às crianças uma melhor percepção do que irá ser concretizado diária e semanalmente.

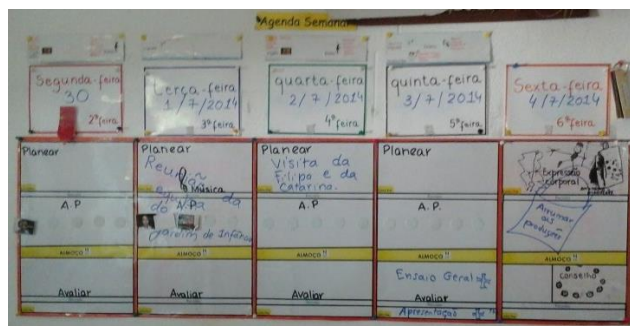


Figura 8. Agenda semanal, *fotografia de autoria própria, retirada na sala de atividades onde decorreu a PPS em JI*

Considero que a utilização destes instrumentos é facilitadora da organização democrática e auxilia as crianças “a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 2012, p.9).

Um aspeto que considero fundamental referir e que, na minha perspetiva, também contribui para a concretização dos princípios e finalidades do modelo do MEM, é a existência de momentos como as comunicações, apresentações de produções e o conselho.

O Conselho, consistia numa reunião de avaliação do trabalho realizado ao longo da semana, baseada na leitura do diário de grupo. Neste momento, era possível que o educador e o grupo de crianças avaliassem “os aspectos mais significativos da semana (incidentes positivos e negativos, realizações das crianças)” e analisassem “sugestões para futuros planos” (Folque, 2012, p.58).

As comunicações e apresentações de produções eram momentos em que as crianças tinham a oportunidade de partilhar, com o restante grupo, os seus trabalhos. No fim de cada apresentação, existe um momento dedicado a comentários ou sugestões ao trabalho desenvolvido.

Com a descrição de alguns aspetos fulcrais do modelo do MEM, como as áreas, os instrumentos de pilotagem e os seus princípios torna-se fundamental uma reflexão sobre o meu envolvimento e posicionamento relativamente aos mesmos e ao próprio modelo, incidindo agora sobre a problemática central deste relatório.

3.5. Reflexões em torno da prática: à procura do meu lugar

Tal como foi descrito anteriormente, a instituição *A Novidade*, onde decorreu o período de PPS, era regida pelo modelo do MEM. Desta forma, tive a oportunidade de ver a educadora por em prática os princípios do MEM quer na organização do ambiente educativo (tempo e espaço) quer na sua própria ação pedagógica. O meu envolvimento e apropriação do modelo foram evoluindo com o decorrer do estágio. Primeiramente, procurei observar e apropriar-me das dinâmicas da sala, para complementar e tornar este

processo mais proveitoso, procurei pesquisar e ler artigos ou livros de personalidades envolvidas neste modelo curricular. Foi necessário repensar sobre a minha ação junto destas crianças e o contributo que poderia ter no seu processo de aprendizagem. Assim, tornou-se imperativo uma observação e investigação mais aprofundada, no que diz respeito às interações da educadora com o grupo de crianças.

Niza (2007) afirma que os educadores do modelo do MEM “se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p.139).

Alguns autores referem o conceito de participação orientada como sendo fulcral no processo de ensino-aprendizagem do modelo do MEM. Rogoff (1990) define este conceito, como sendo a construção de pontes “entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). Assim sendo, depreendo desta afirmação que o educador deve criar “condições de liberdade para o aluno poder participar como agência” (Formosinho, 2003, p.6). Da observação realizada nesta sala de atividades, foi possível constatar que a educadora põe em prática este conceito de participação orientada, sendo que dá liberdade às crianças para que estas vão circulando pelas várias áreas e desenvolvam os trabalhos de forma autónoma, auxiliando, sempre que necessário, as crianças. Note-se que não se trata de deixar as crianças à deriva, mas bem pelo contrário, este é “um sistema cooperado de organização guiada pelo membro mais capaz daquela comunidade, [a educadora], que está sempre presente, para em rotação, ir montando os andaimes necessários para fazer avançar quem precisa de ajuda” (Serralha, 2009, p.32-33). Procurei⁵¹, durante o período de estágio, adotar esta posição junto das crianças,

⁵¹ “Lembro-me bem da inquietação inicial ao chegar a esta sala e ver estas dinâmicas. O ambiente era como se tudo estivesse em movimento, as crianças e os adultos, os vários trabalhos a serem desenvolvidos. Hoje, ao acompanhar o primeiro projeto, com apenas duas crianças, vou procurar adotar uma posição idêntica à da educadora, fornecendo-lhes as informações que necessitam, para que consigam realizar o trabalho de forma autónoma. Hoje, apesar da inquietação ainda não se ter dissipado totalmente, encaro este modelo, especialmente este aspeto da “participação orientada”, como bastante enriquecedor para o processo de aprendizagem destas crianças.” (Nota de campo, 18 de fevereiro, sala de atividades)

principalmente em projetos que tive a oportunidade de desenvolver.

No decorrer do período de PPS, com o aumento das oportunidades que tive para me integrar em diversos momentos da rotina do grupo, foi possível uma melhor percepção do funcionamento dos instrumentos de pilotagem, que autores como Serralha (2009) e Folque (2012) afirmam ser fundamentais no processo de ensino-aprendizagem no modelo do MEM. O meu papel enquanto educadora-estagiária foi a apropriação desses instrumentos auxiliando as crianças na sua utilização. Procurei, sempre que achei necessário, escrever gostos, não gostos e proponho no “Diário da Sala”, o que fazia com que a minha integração no grupo se torna-se mais efetiva, pois tal como todos, contribuía para a partilha de ideias e resolução de problemas. Auxiliava⁵² na gestão e planeamento das atividades, no “Mapa de atividades”, por parte das crianças, que por vezes vinham ter comigo e me perguntavam o que poderiam fazer em determinado dia. Considero que a existência destes instrumentos de pilotagem, na sala de atividades, é crucial, visto que através destes as crianças conseguem autonomamente gerir o seu dia-a-dia. Além de fomentarem a autonomia, estimulam também o sentido de responsabilidade do grupo. A forma como a educadora gere e implementa estes instrumentos despoletou o meu interesse. Acho bastante interessante o contributo que estes têm numa sala de atividades. Durante a intervenção estes foram-me bastante úteis na medida em que, através da agenda semanal consegui planificar a semana e as atividades que desenvolvi, através do mapa de atividades procurei ir desenvolvendo algumas atividades com as crianças durante o tempo de trabalho autónomo, através do diário de grupo consegui inferir alguns dados referentes às crianças e propor atividades.

Relativamente a momentos como comunicações, apresentações de produções e conselhos, verifiquei que estes são essenciais na vida no JI, pois dão à criança a

⁵² “VC: Preciso de ajuda, não sei o que fazer hoje! (diz aproximando-se de mim)

Eu: queres que te ajude?

VC: sim, diz dirigindo-se para o mapa de atividades.

Eu: queres fazer alguma coisa em especial, ou podemos ver alguma área a que não tenhas ido e eu acompanho-te?

VC: sim! Quero ir às áreas onde ainda não fui, porque tenho muitas bolas sempre no mesmo sítio.

Eu: Olha VC, não foste ainda fazer fihas de matemática e de escrita. Queres ir? Queres que vá contigo?

VC: sim pode ser!” (Nota de campo, 14 de maio de 2012, sala de atividades)

oportunidade de partilhar o que aprendeu e de ouvir conselhos e opiniões dos seus colegas, que contribuem para o enriquecimento do seu processo de aprendizagem. Segundo Folque (2012), “a comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM” (p.61). Isto porque, permite às crianças desenvolver um processo reflexivo que lhes permite “compreender e estruturar melhor o que têm a comunicar” (Bruner, 1972; Vigotsky, 1996; citado por Folque, 2012, p.61). Estes são momentos onde as crianças têm a oportunidade de apresentar o seu trabalho aos colegas e ouvir o que estes têm a dizer, contribuindo para o enriquecimento do seu trabalho. Do que foi possível observar, relativamente a momentos como este, a educadora mostrava ser um elemento normal do grupo, sem ter quaisquer privilégios, e por isso, sempre que queria intervir nas discussões, tinha que seguir regras como: pedir palavra, esperar pela sua vez e respeitar as decisões tomadas. (Serralha, 2009). Note-se que esta esperava sempre pelo fim da discussão e quando já todas as crianças tinham defendido o seu ponto de vista é que esta dava a sua opinião ao grupo, sem nunca deixar de intervir em momentos em que fosse necessário uma clarificação, não conseguida pelas crianças. Procurei adotar esta postura, contribuindo com as minhas opiniões nos Conselhos, realizados no final da semana, e também auxiliando as crianças na preparação das suas comunicações de projetos, dando-lhes sempre feedback referente ao trabalho desenvolvido. Em apresentações de produções, procurei valorizar o trabalho das crianças, fazendo comentários sobre as suas produções e dando-lhes novas ideias.

Vivenciar a prática de momentos como os Conselhos, as reuniões com o grupo, as apresentações e comunicações, levou à perceção da importância destes momentos no modelo do MEM. Pois as crianças tem o direito a ser ouvidas, a ouvir os outros e a chegar à resolução dos problemas de forma democrática. A maturidade⁵³ com que o grupo encara determinadas situações foi um dos aspetos que mais me surpreendeu ao longo destes dias.

Outro aspeto que considero bastante positivo, que observei durante a intervenção,

⁵³ “Durante uma reunião de conselho, depois de se ter lido um não gosto sobre ele, o DF diz: eu sei que não me consigo controlar e que devia controlar-me, mas às vezes é difícil.

MB: Podias contar até 10 ou afastares-te da situação (aconselha o amigo) (Nota de campo, 4 de abril de 2014, sala de atividades)”

é o facto de as crianças poderem escolher quais as atividades que pretendem desenvolver. Não existiam dias ou horas específicas para a pintura, ou para a leitura, ou para a matemática que impedissem as crianças de realizar outras atividades que não essas.

Assim, com a envolvência nas práticas do modelo do MEM, verifiquei que existiu uma mudança nas conceções que trazia relativamente à educação de infância e ao exercício da profissão dos educadores de infância. Isto porque, revejo-me agora nas palavras de Formosinho & Lino (2009), quando afirmam que “podemos dizer que evoluímos como sociedade, na medida em que evoluímos na imagem de crianças, agora conceptualizada como mais competente” (p.11). Não quer isto dizer que não desse valor aos saberes das crianças, mas compreendi qual é realmente o valor da participação efetiva das crianças no seu processo de aprendizagem e quais os seus benefícios⁵⁴. Paraphrasing Woodhead & Faulkner (2000) “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (cit. por Formosinho & Lino, 2009, p.25). Este modelo curricular e os princípios que os docentes do MEM têm em conta na sua ação pedagógica, despertaram o interesse por saber mais sobre este assunto. Revejo-me em alguns dos seus princípios e vejo-me a implementá-los quando começar a exercer a minha profissão como educadora de infância. Considero que esta oportunidade de intervenção, nesta instituição e neste modelo curricular, me fez crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional nesta área. Aprendi com as crianças, com a educadora, com a assistente operacional e com os restantes elementos da instituição, foi um período rico em aprendizagens significativas.

⁵⁴ “Pensava eu que dava liberdade às crianças de fazer escolhas, de darem as suas opiniões e participarem no seu processo de aprendizagem. Mas estava enganada, isto sim é dar valor às crianças e ouvi-las. É também prazeroso verificar que as crianças aprendem imenso umas com as outras, que o espírito de cooperação e ente ajuda entre estes meninos e meninas é tão evidente! Ainda agora fiquei deliciada com um comentário de uma criança que disse: O MB ensinou-me a ler algumas coisas e eu ensinei o TF e juntos aprendemos a ler” (Nota de campo, 25 de fevereiro de 2014, sala de atividades)

3.6. Metodologia de Investigação

Para a realização da investigação, referente à problemática deste relatório, optei por um estudo que assentasse numa metodologia qualitativa, uma vez que me permitiu através do contacto direto com o modelo do MEM, a recolha de “dados ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 2011, p.16).

O estudo decorreu em contexto escolar, na instituição *A Novidade*⁵⁵, entre fevereiro e maio, com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os três e sete anos de idade.

Optei por combinar diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação participante, notas de campo e fotografias. A estratégia mais utilizada para a recolha de dados, pertinentes para a resolução desta investigação, foi a *observação participante*⁵⁶. Esta permitiu que me introduzisse no contexto que queria estudar, conhecendo os sujeitos da investigação, dando-me a conhecer e ganhando a sua confiança, proporcionando a elaboração de “um registo escrito e sistemático” (Bogdan & Biklen, 2011, p.16) de tudo o que ouvi e observei. Segundo Bogdan e Biklen (2011) “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (p.49), assim, através da observação, procurei recolher notas de campo que me auxiliassem a inferir conclusões referentes à problemática. Utilizei ainda registos fotográficos para que o meu discurso ficasse mais claro para o leitor.

Recorri também a uma revisão de literatura de forma a sustentar as minhas inferências, uma vez que “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan e Biklen, 2007, p.529).

Após realizada a análise em torno de todos estes subcapítulos, torna-se fundamental tecer as considerações finais, referindo o impacto de todo o trabalho desenvolvido, na construção da minha identidade, enquanto futura educadora de infância.

⁵⁵ Nome fictício

⁵⁶ Bogdan & Biklen (2011)

4. Considerações Finais

Para que o trabalho desenvolvido, no decorrer do período de PPS, ocorra com sucesso, é indispensável que se criem as condições necessárias. Segundo Turnbull (citado por Matias & Vasconcelos, 2010, p.23):

“Se cada estagiário tiver oportunidades apropriadas no local de estágio para efetivamente desenvolver o conhecimento e a prática sobre a planificação, avaliação e reflexão crítica, para desenvolver as disposições necessárias ao estabelecimento de relações profissionais eficazes, para praticar competências de comunicação, incluindo a negociação e a resolução de conflitos e ainda desenvolver uma filosofia profissional na relação com a prática pedagógica com crianças e adultos, consegue adquirir uma consistente ação profissional”.

Refletindo sobre as palavras do autor, anteriormente citado, considero que existiram todas essas condições, que proporcionaram um crescimento pessoal e profissional. A forma como me acolheram nos dois contextos, como me deram constante *feedback* sobre o trabalho que estava a desenvolver, proporcionou uma autoavaliação mais crítica e assim, ao longo do estágio, consegui melhorar a minha ação e modificar o que estava a concretizar menos bem.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido na valência de creche, considero que o tempo de que disponibilizamos para pôr em prática os nossos conhecimentos é curto. No entanto, penso que esta experiência enriqueceu o meu currículo e, além disso, despertou em mim uma vontade de querer aprender mais sobre a primeira infância. Considero que é importante para o educador desenvolver o seu trabalho com crianças tão pequenas e seria ainda mais significativo se as pudesse acompanhar até ao fim da segunda infância.

Relativamente ao contexto de JI, não posso deixar de destacar a importância, que teve a nível pessoal, realizar o estágio numa instituição que segue os princípios metodológicos do Movimento da Escola Moderna. Isto porque, considero essencial o que tive oportunidade de aprender, relativamente a este modelo curricular e que esteve espelhado na ação pedagógica da educadora cooperante. No entanto, o facto de a prática deste modelo ser algo novo, este estágio foi um grande desafio profissional. Estas crianças

mostraram-me uma forma de olhar a educação de infância que vai ao encontro das minhas expectativas quanto à minha ação pedagógica do futuro.

Durante o período de PPS foram surgindo algumas dificuldades que procurei colmatar. Um dos aspetos em que tive mais dificuldade foi no fomentar a autonomia das crianças, principalmente em contexto de creche. A intervenção em JI fez com que esta minha dificuldade fosse mais trabalhada e considero que a superei ao longo do estágio. Outro aspeto diz respeito à gestão dos grupos, nomeadamente à minha intervenção quando existem conflitos. Penso que me tornei uma pessoa mais tolerante com a PPS em JI, pois a educadora adota uma postura diferente face a conflitos ou situações de mais descontrolo. Os problemas resolvem-se a falar calmamente com as crianças e procura resolver-se o problema em Conselho, sendo que todas as crianças contribuem para a chegada a uma resolução.

Importa agora refletir sobre a construção da minha identidade profissional, que segundo Sarmiento (2009) “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p.48). Isto é, a nossa identidade profissional cruza a nossa história de vida, os nossos princípios, com a história de vida das crianças, das comunidades e dos contextos onde desenvolvemos a nossa ação educativa (Sarmiento 2009). Por isso, considero que a problemática explorada, contribuiu para o meu enriquecimento enquanto futura educadora de infância, uma vez que despoletou a minha identificação com princípios do modelo do MEM e modificou algumas conceções referentes à criança e à educação de infância.

O documento oficial do perfil de desempenho profissional do educador de infância, decretado em 2001, traça uma definição de educador/a de infância que considero fundamental. Este documento refere que o/a educador/a de infância é aquele que concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, as áreas e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Anexo n.º 1, do decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Considero, por isso, fundamental que como futura educadora a minha aprendizagem deve ser contínua e,

por isso, procurarei aprender com as profissionais com que me cruzarei neste novo caminho enquanto educadora de infância. Para além disso, gostava de conhecer a prática de outros modelos curriculares e aprender mais sobre o MEM para que possa tomar as minhas decisões relativas à forma como vou orientar a minha ação pedagógica, no que diz respeito a um modelo curricular.

Em suma, quero “(re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar [e] alcançar”(Matias & Vasconcelos, 2010, p.17) nesta profissão que escolhi para a minha vida. As certezas são maiores, as incertezas inexistentes e a vontade de pôr em prática tudo o que aprendi nestes anos, graças à Escola Superior de Educação de Lisboa, cresce à medida que os dias vão passando. Procurarei dar sempre o melhor de mim e contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem e felicidade das crianças com quem trabalhar.

Referências Bibliográficas:

Bogdan, R. & Biklen, S. (2011). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Botelho, M., (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. (dissertação de mestrado em ciências da Educação, apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa) (Consultada em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2585/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf>)

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Tese de doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em sociologia da Infância, apresentada à Universidade do Minho)

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (65-78). Porto: Edições Afrontamento.

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

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. & Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação foco*, Luiz de Fora, v.13, n.º2, p.9-29.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D., Niza, S. & Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de Participação*. Porto: Porto Editora (3.ª Edição)

MaCLaren, P. (1991). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. Da Investigação às Práticas – estudos de Natureza Educacional. X, n.º1 (17-41)

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ponte, J. P., (2002). Investigar a nossa própria prática. In *GTI (Org)*, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *GTI (Org)*, *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (1-25). Lisboa: APM

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In CNE, *Relatório do estudo - a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (33-67). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*,1, 9-24.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários (4.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, C. (2009). A relação escola/família (dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). (Consultada em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12162/1/Tese-Final.pdf>)

Rosa, M. & Silva I. (2010). Por dentro de uma prática de Jardim de Infância – a organização do ambiente educativo. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, X (1), 43-63. Consultado em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2010/POR%20DENTRO%20DE%20UMA%20PR%20C3%81TICA%20DE%20JARDIM%20DE%20INF%20NCIA%20-%20A%20ORGANIZA%20C3%87%20C3%83O%20DO%20AMBIENTE%20EDUCATIV%20O.pdf>

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35, 5-50 Consultado em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Silva, M. (2011). Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>.

Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – a prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., (1987). Dar corda ao relógio ou uma filosofia de educação. *Cadernos da Educação de Infância*, 3, 6-18.

Zabalza. M. A., (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

Lista de documentos internos das instituições

Projetos Educativos das instituições

Planos curriculares de Sala

Legislação

Portaria n.º 262/2011, 31 de agosto de 2011. Diário da Republica 1.ª série, n.º167. Assembleia da Republica. Lisboa

Lei n.º 5 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário

Anexos

Anexo I

Tabela 5 - Esquemática da caracterização dos contextos socioeducativos

Creche SC	JI A Novidade
Localização Geográfica	
<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa; - Boas acessibilidades em termos de transportes públicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Concelho de Lisboa; - Boas acessibilidades em termos de transportes públicos; - Zona rica em serviços.
História e Dimensão Jurídica	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 2005; - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Única valência creche - Possui o alvará da Segurança Social datado de 2006 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundação: 1968 - Instituição Privada, com fins lucrativos; - Possui as valências de JI e 1.ºCEB
Dimensão Organizacional	
<ul style="list-style-type: none"> - Direção assumida por uma Diretora Geral; - 1 Coordenadora Pedagógica. - Horário: 8h às 19h30 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção da escola e Conselho pedagógico assumidos pelo mesmo diretor; - Horário: 8h às 19h - Modelo Curricular em vigor: Movimento da Escola Moderna
Caracterização do Meio Físico	
<ul style="list-style-type: none"> Inserida no rés-do-chão de um prédio habitacional; - 6 Salas de atividade⁵⁷; - 1 Cozinha; - 1 Copa de Leite; 	<ul style="list-style-type: none"> Uma moradia com três pisos que contém: - 3 Salas de atividade de JI; - 5 Salas de 1.ºCEB; - 1 Sala de expressão plástica; - 1 Sala de professores (funcionando

⁵⁷ Das seis salas de atividades apenas quatro se encontram em funcionamento, sendo que o aumento de inscrições no berçário levou a que outra sala (da aquisição de marcha) fosse aberta com o mesmo efeito, tornando-se estas numa só para o funcionamento do berçário. Neste sentido, existe apenas uma sala livre, onde funcionam as atividades extra curriculares, o Inglês e os Pequenos atletas.

- 1 Refeitório; - 1 Casa de Banho para crianças; - 1 Casa de banho para adultos; - 1 Gabinete de direção; - 1 Sala para a Equipa Docente; - 1 Recreio com equipamento Lúdico.	como centro de recursos) - 1 Sala de apoio a projetos; - 1 Pavilhão polivalente (refeitório e ginásio) - 1 Espaço exterior (pátio para recreio).
Recursos Humanos	
- 1 Diretora geral; - 3 Educadoras de Infância (uma assume a função de coordenadora pedagógica); - 4 Auxiliares de ação educativa; - 1 Responsável pelo berçário; - 1 Ajudante de cozinha/limpeza.	- 2 Elementos da Direção; - 1 Diretor que assume a direção da escola e do conselho pedagógico; - 3 Educadoras de Infância; - 5 Professores do 1.ºCEB; - 5 Assistentes operacionais; - 2 Professoras de apoio; - 1 Professor de educação musical; - 1 Professora de expressão corporal; - 1 Professora de educação física; - 1 Professora de inglês; - 1 Professora de expressão plástica; - 6 Profissionais de apoio geral (cozinha, limpezas, etc)
Crianças	
- Capacidade para acolher cerca de 57 crianças	- Capacidade para acolher cerca de 63 crianças na valência de JI e, aproximadamente, 110 crianças na valência de 1.ºCEB.

Fonte: Elaboração própria: pesquisa nos documentos estruturantes das instituições

Tabela 6 - Estrutura familiar e número de irmãos - Creche

Criança	Estrutura familiar	Número de irmãos
AF	Nuclear	1
AM	Nuclear	1
C	Nuclear	1
DC	Nuclear	0
DG	Nuclear	1
DSM	Nuclear	0

FC	Nuclear	0
FA	Nuclear	1
JR	Nuclear	0
Biscoito	Nuclear	2
JQ	Nuclear	0
MBA	Nuclear	0
MC	Nuclear	1
MR	Nuclear	1
Pêpê	Nuclear	0
SB		0

Fonte: Projeto pedagógico de sala

Tabela 7 - Profissões das famílias das crianças - Creche

Criança	Pai	Mãe
AF	Engenheiro	Professora
AM	Técnico de Construção	Consultora Financeira
C	Atuário	Economista
DC	Engenheiro mecânico	Gestora de projeto - psicologia
DG	Informático	Farmacêutica
DSM	Designer	Designer
FC	Engenheiro informático	Gestora de Recursos Humanos
FA	Gestor de Marketing	Contabilista
JR	Investigador	Gestora de Ciências
Biscoito	Médico	Médica
JQ	Advogado	Engenheira
MBA	Psicólogo	Advogada
MC	Profissional de seguros	Consultora
MR	Consultor	Consultora
Pêpê	Funcionário Público	Bancária

SB	Engenheiro eletrónico	Analista Clínica
-----------	-----------------------	------------------

Nota: Tabela de autoria própria, com dados retirados da ficha de inscrição de cada criança

Tabela 8 - Estrutura familiar e número de irmãos - JI

Criança	Estrutura familiar	Número de irmãos
AJ	Nuclear	3
AA	Nuclear	1
CP	Nuclear	0
CP	Nuclear	1
D	Nuclear – guarda partilhada	0
S	Nuclear	1
VC	Nuclear	0
LC	Nuclear	2
MG	Nuclear – guarda partilhada	1
JP	Nuclear	0
MA	Nuclear	1
DN	Nuclear	1
FS	Nuclear	1
MB	Nuclear	1
RT	Nuclear	1
IF	Nuclear – guarda partilhada	0
TF	Nuclear	0
DF	Nuclear	0
BM	Nuclear	1
DA	Nuclear	2
HC	Nuclear	2

Fonte: Elaboração própria – dados fornecidos pela educadora cooperante

Tabela 9 - Profissões dos pais das crianças - JI

Criança	Pai	Mãe
----------------	------------	------------

AJ	Artista Plástico/Cineasta	Investigadora (História) – Assistente Editorial
AA	Gestor Informático	Assistente Social
CP	Empregado de Armazém	Arquiteta
CP	Treinador de Guarda-Redes	Psicóloga
D	Empresário	Enfermeira
S	Advogado	Professora
VC	Professor Universitário	Engenheira Agrónoma
LC	Engenheiro Civil	Médica
MG	Gerente de Loja	Designer
JP	Engenheiro	Bancária
MA	Animador Sociocultural	Técnica de ATL
DN	_____	Bancária
FS	Engenheiro	Arqueóloga
MB	Médico Veterinário – Investigador	Educadora de Infância
RT	Psicólogo	Psicóloga
IF	Engenheiro Civil	Arquiteta
TF	_____	_____
DF	Gestor	Educadora de Infância
BM	Piloto linha aérea	Engenheira Mecânica
DA	Produtor de Filmes e Eventos	Técnica Superior DGIDC/POPH
HC	Escultor	Professora

Nota: Tabela de autoria própria, com dados retirados da ficha de inscrição de cada criança

Tabela 10 - Informações relativas às crianças - Creche

Criança	Sexo	Idade	Percorso institucional
AF	Masculino	46 meses	Já frequentava desde o berçário
AM	Masculino	29 meses	Já frequentava desde o

			berçário
C	Feminino	39 meses	Já frequentava desde 1 ano
DC	Masculino	36 meses	Já frequentava desde 1 ano
DG	Masculino	42 meses	Já frequentava desde o berçário
DSM	Masculino	37 meses	Já frequentava desde 1 ano
FC	Masculino	35 meses	Já frequentava desde 1 ano
FA	Masculino	34 meses	Já frequentava desde o berçário
JR	Masculino	37 meses	Já frequentava desde 1 ano
Biscoito	Masculino	29 meses	Já frequentava desde 1 ano
JQ	Masculino	39 meses	Já frequentava desde 1 ano
MBA	Feminino	30 meses	Já frequentava desde 1 ano
MC	Feminino	37 meses	Já frequentava desde 1 ano
MR	Feminino	32 meses	Já frequentava desde 1 ano
Pêpê	Masculino	38 meses	Já frequentava desde o berçário
SB	Masculino	46 meses	Já frequentava desde 1 ano

Fonte: Fichas de inscrições das crianças

Tabela 11 - Informações relativas às crianças - JI

Criança	Sexo	Idade	Percurso institucional
AJ	M	3	Novo na instituição
AA	M	4	Já Frequentava
CP	F	3	Nova na instituição
CP	F	3	Nova na instituição
D	M	4	Nova na instituição
S	M	4	Nova na instituição

VC	M	4	Já Frequentava
LC	F	4	Já Frequentava
MG	F	4	Já Frequentava
JP	F	4	Nova na instituição
MA	M	4	Já Frequentava
DN	F	5	Já Frequentava
FS	F	5	Já Frequentava
MB	M	5	Já Frequentava
RT	M	5	Já Frequentava
IF	F	5	Já Frequentava
TF	M	6	Já Frequentava
DF	M	6	Já Frequentava
BM	F	6	Já Frequentava
DA	M	6	Já Frequentava
HC	M	6	Já Frequentava

Fonte: Fichas de inscrições das crianças

Tabela 12 - Esquematização da caracterização dos grupos de crianças

Características das crianças	Valência	
	Creche	Jardim-de-infância
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> - É um grupo bastante: alegre, carinhoso, dinâmico e comunicativo; - Existe um grande espírito de entreajuda; - É um grupo bastante curioso que gosta de desenvolver atividades com os adultos; - Quando realmente gostam das tarefas que estão a desenvolver, mantêm-se empenhados e concentrados; - Autonomia; - Boa coordenação e destreza motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo com bastantes competências; - Interesse e curiosidade em “aprender coisas novas” - São crianças bastante autónomas; - São crianças carinhosas e com um grande espírito de entreajuda e cooperação. - Possuem uma enorme criatividade; - Grupo bastante comunicativo; - Capacidade de organização tanto de brincadeiras, como do seu dia-a-dia;

Fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Egocentrismo – dificuldade em emprestar o que é seu; - O grupo é bastante irrequieto; - Imaturidade na resolução de problemas e conflitos; - Dificuldade, por parte de algumas crianças, na linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaturidade na resolução de conflitos, por parte de algumas crianças; - Não saber estar em grupo; - Alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar; - O grupo é bastante irrequieto;
Interesses	<ul style="list-style-type: none"> - Bastante interesse em ouvir contar histórias; - Interesse na realização de tarefas de expressão plástica; - Interesse em jogos que envolvam ação motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam geralmente de variados temas, no entanto tendem a escolher mais projetos na área do conhecimento do mundo

Fonte: Elaboração própria. Informações

Tabela 13 - Intenções educativas das educadoras cooperantes

Creche	J1
Intenções educativas	Intenções Educativas
<p>Princípios orientadores seguidos pela educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança é um ser único e com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas; - A segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir a si própria e ao mundo à sua volta; - A criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem do grupo de acordo com os pressupostos do MEM; - Construção de uma formação democrática, através de subsistemas de circulação dos saberes, cooperação educativa no trabalho e aprendizagem e participação social das aprendizagens curriculares; - Toda a ação pedagógica é desenvolvida em parceria e cooperação com as crianças, nomeadamente a gestão das rotinas, dos instrumentos, das tarefas e das regras, de modo a contribuir para uma vivência democrática; - Respeitar cada criança como um ser em construção

<p>Ela descobre, cria e resolve através da ação direta com o meio que a rodeia;</p> <p>- O diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança</p> <p>Intenções:</p> <p>- Respeitar a criança como um ser único com ritmos, características e necessidades próprias;</p> <p>- Reconhecer a criança como sujeito do processo educativo;</p> <p>- Valorizar os saberes da criança;</p> <p>- Favorecer a igualdade de oportunidades;</p> <p>- Promover a autonomia.</p>	<p>ao nível individual e social, com ritmos, interesses e saberes próprios;</p> <p>- Promoção da autonomia.</p>
---	---

Tabela 14 - Esquematisação áreas da sala de atividades – creche

Foto	Nome	Descrição
	<p>Área do tapete</p>	<p>A área do tapete é um espaço amplo, de reunião, no qual todo o grupo partilha vivências, onde se contam histórias, se desenrolam conversas, se cantam canções e onde se desenvolvem atividades em grande grupo.</p>
 	<p>Área do jogo simbólico (casinha)</p>	<p>No que diz respeito à área do jogo simbólico (a casinha), este é um espaço que proporciona momentos de vivência do faz de conta e do imaginário das crianças. Estão à disposição das crianças uma cozinha com vários utensílios, um armário com roupas e objetos de vestuário e também uma mesa e cadeiras. Pelo que pude observar este é o espaço onde as crianças brincam todas sem existir conflitos, existe mais relação entre pares para as brincadeiras.</p>
	<p>Área dos trabalhos plásticos e jogos de mesa</p>	<p>Na área dos trabalhos plásticos (mesas de trabalho), são desenvolvidos trabalhos em grande e pequeno grupo, é um espaço onde as crianças realizam desenhos, pinturas, digitinta, rasgagem,</p>





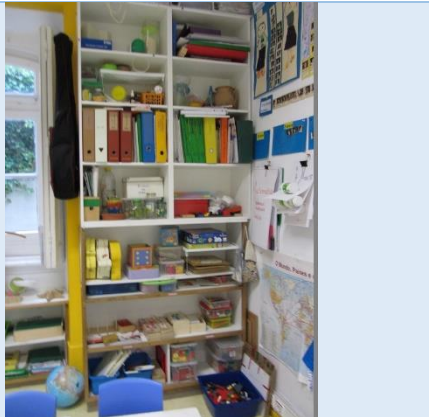


	<p>colagem, modelagem e construções, isto é, diversas atividades de expressão plástica.</p> <p>e</p> <p>Na área dos jogos de mesa existem à disposição das crianças alguns jogos de mesa e de tabuleiro, todos eles bastante atrativos e adequados à faixa etária das crianças. Além destes jogos de mesa, as crianças também têm à sua disposição legos e blocos lógicos.</p>
	<p>Área das construções e garagem</p> <p>Na área das construções e garagem as crianças têm a oportunidade não só de brincar com carros de variados tamanhos mas também desenvolver a sua destreza e motricidade fina fazendo construções. Este é um espaço que os rapazes têm especial interesse.</p>

Tabela 15 - Esquematisação áreas da sala de atividades - JI

Foto	Nome	Descrição
	Área da escrita	<p>Na área da escrita estão disponíveis ficheiros com letras e números, ficheiros com imagens e a palavra correspondentes, jogos de divisão silábica, um dicionário e carimbos com as letras. As crianças podem aqui realizar atividades de escrita com o sem o apoio do adulto.</p>

	<p>Computador</p>	<p>Nesta área, as crianças podem aceder ao computador. O que mais costumam concretizar são jogos, trabalhos de escrita ou desenhos no Paint.</p>
	<p>Área dos jogos e construções/Matemática</p>	<p>Esta é talvez a área mais requisitada pelo grupo. Contém inúmeros jogos e também material para fazerem construções. As crianças têm a sua disponibilidade mesas perto desta área.</p>
	<p>Área das Ciências</p>	<p>A área das ciências contém ficheiros com experiência, objetos de medida e pesagem, amostras de animais e insetos, lupas e espelhos, entre outros utensílios.</p>
	<p>Faz de Conta</p>	<p>Este é um espaço que proporciona momentos de vivência do faz de conta e do imaginário das crianças. Tem à sua disposição uma mesa e cadeiras (que não estão visíveis na foto), uma comoda (que chamam de carro), utensílios de cozinha, alimentos de plástico, um volante, roupas, entre outros objetos</p>



	<p>Área da leitura</p>	<p>A área da leitura contém inúmeros livros que estão divididos e arrumados por áreas, de investigação, de histórias, etc. As crianças têm à sua disposição dois “sofás” onde se podem sentar a ler o livro que quiserem.</p>
	<p>Área da Pintura</p>	<p>Esta é uma área onde as crianças podem dar largas à sua imaginação e desenhar ou pintar o que pretenderem. Têm à sua disposição tintas, guaches e pincéis.</p>

Tabela 16 – Dia-tipo creche

Horário	O quê	Com quem	Onde
07h45/09h00	Receção aos Pais e Crianças	Auxiliares	Sala L
09h00/09h30	Acolhimento/ Momento de tapete/ Higiene	Educadora/Auxiliar	Sala A / Casa de Banho
09h30/11h00	Atividades de sala	Educadora/Auxiliar	Sala A
11h00/11h15	Higiene	Educadora/Auxiliar	Casa de Banho
11h15/12h00	Almoço	Educadora/Auxiliar	Refeitório
12h00/12h15	Higiene	Educadora/Auxiliar	Casa de Banho
12h15/15h15	Sesta	Educadora/Auxiliar	Sala A
15h15/15h30	Acordar e Higiene	Educadora/Auxiliar	Sala A / Casa de Banho

15h30/16h15	Lanche	Educadora/Auxiliar	Refeitório
16h15/16h30	Higiene	Educadora/Auxiliar	Casa de Banho
16h30/18h00	Atividades livres/orientadas na sala e recreio	Educadora/Auxiliar	Sala A
18h00/18h30	Oficinas do prolongamento	Auxiliares	Sala L
18h30/19h30	Prolongamento	Auxiliares	Sala

Fonte: Retirado do Projeto Pedagógico da Sala A

Tabela 17 – Dia-tipo JI

Horário	O quê	Com quem	Onde
08h00/08h55	Receção aos Pais e Crianças	Auxiliares	Sala do repouso
09h00/09h20	Acolhimento	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
09h20/09h30	Reunião da manhã – início do 1.º tempo da manhã	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
09h30/10h30	1.º tempo da manhã	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
10h30/11h00	Lanche e Recreio	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades/recreio
11h00/11h45	2.º tempo da manhã	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
11h45/12h15	Almoço	Educadora/Auxiliar	Refeitório
12h15/13h25	Recreio	Auxiliar	Recreio
13h25/14h30	1.º tempo da tarde ou repouso para alguns	Educadora	Sala de atividades ou sala do repouso
14h30/15h00	Reunião de avaliação do dia	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
15h00/15h30	Lanche	Educadora/Auxiliar	Sala de atividades
15h30/16h00	Recreio	Educadora/Auxiliar	Recreio
16h00/17h00	Recreio ou atividades extracurriculares para alguns	Auxiliares	Recreio

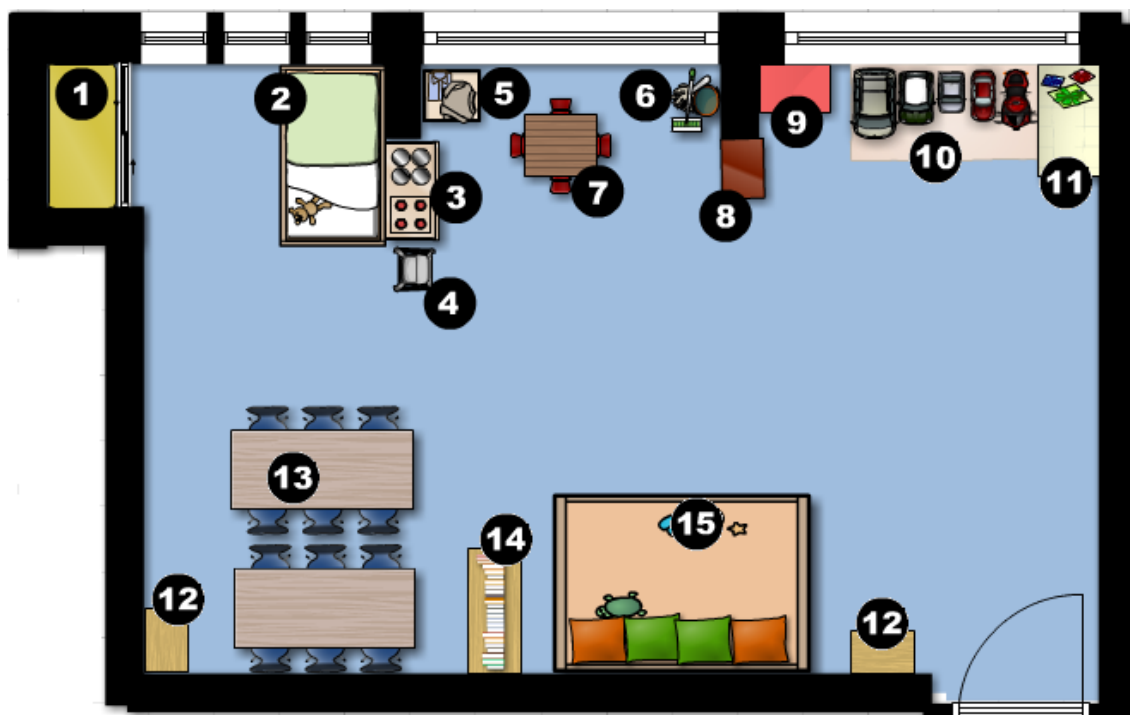
17h00/19h	Atividades do prolongamento	Auxiliares	Sala do repouso
-----------	-----------------------------	------------	-----------------

Fonte: Projeto pedagógico de sala

Anexo II

Plantas das salas onde decorreu a PPS

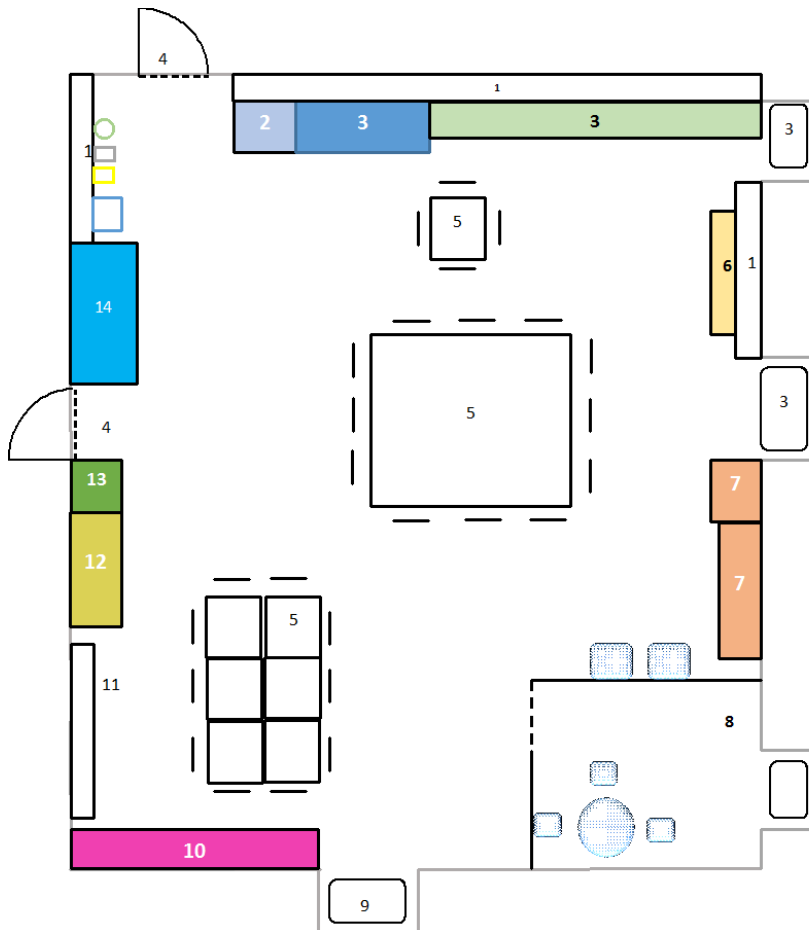
Sala de Creche



Legenda

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1 Armário de arrumação | 9 Oficina |
| 2 Camas | 10 Garagem |
| 3 Cozinha | 11 Mesa de Legos |
| 4 Cadeira de alimentação | 12 Armário de apoio |
| 5 Roupeiro | 13 Mesas de atividade |
| 6 Utensilios de limpeza | 14 Biblioteca |
| 7 Mesa de apoio à cozinha | 15 Tapete |
| 8 Cozinha | |

Sala de JI



Legenda:

- 1 – Expositor dos trabalhos das crianças por nome/cacifos com pertences das crianças
- 2- Quadro branco com íman
- 3- Locais de arrumação/colocação de materiais
- 4 – Saídas
- 5 – Mesas de trabalho
- 6 – Área da pintura
- 7 – Área da Leitura
- 8 – Faz de Conta
- 9 – Área das Ciências
- 10 – Área dos Jogos e Construções/Matemática
- 11 – Local onde se encontra o quadro das presenças, lista de projetos, tarefas e diário
- 12 – Computador
- 13 – Local onde as crianças colocam as suas produções que querem apresentar
- 14 – Área da escrita

Anexo II

Notas de campo:

1)

“Durante o tempo de trabalho autónomo de hoje, o Dan pediu que o ajudasse a colar os seus desenhos sobre a primavera. Ele fez em casa alguns desenhos com árvores de fruto, borboletas, flores, todos referentes à primavera. Resolveu colá-los todos e desenhar um conjunto de formigas que tinha visto hoje durante o recreio.

“Dan: Olha Joana isto aqui são formigas! Sabias que elas assim que começa a vir o calor saem à rua para ir buscar comida para guardarem para o próximo inverno?

Eu: A sério Dan?

Dan: Sim é verdade! Eu vi muitas no recreio, como hoje está sol elas já começaram a trabalhar! Aqui no meu desenho eu tive que fazer várias portas para elas conseguirem entrar na sua casa e deixarem a comida, senão elas vão ficar muito cansadas! Quando voltar ao recreio eu mostro-te onde elas estão!

Eu: está bem, fica combinado!”

(Nota de campo, 10 de março de 2014, sala de atividades)