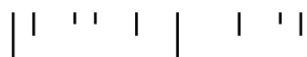


A ROTINA E OS INSTRUMENTOS DE
PILOTAGEM DO *MEM* NO DIA-A-DIA DE UMA
SALA HETEROGÉNEA DE PRÉ-ESCOLAR

Diogo Afonso Neves Mendes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



A ROTINA E OS INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM DO *MEM* NO DIA-A-DIA DE UMA SALA HETEROGÉNEA DE PRÉ-ESCOLAR

Diogo Afonso Neves Mendes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Marina Fuertes

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Seis anos de grande intensidade, repletos de vivências marcantes e com novas experiências preenchidos de orgulho em relação a tudo o que consegui alcançar.

O mérito destes seis anos não se deve só a mim, mas também a tantas outras pessoas que estiveram comigo nesta jornada apoiando-me. Portanto é fundamental expressar a minha gratidão a cada uma dessas pessoas e retribuir todo o apoio que me proporcionaram.

Em primeiro lugar, quero agradecer a ti **Catarina** por todo o apoio, nos momentos mais difíceis foste a única pessoa que esteve lá. Quero pedir-te desculpas por muitas vezes não ter tido o melhor humor, mas, sem dúvida que a tua ajuda constante em todos os trabalhos, a correção foram uma força para a conclusão desta meta.

Afonso III, não tens noção da força que és em mim, a partir do teu nascimento o impossível tornou-se possível. Nascente em pleno covid e com a licenciatura a acabar, tive de parar um ano e estar presente porque para a existência e desenvolvimento de um filho saudável e feliz, é necessário que a família esteja unida. Pensei e repensei, um dia o Afonso vai olhar para mim e perguntar “Pai lutaste pelos teus sonhos?” e eu só quero responder: “tive várias turbulências na minha vida, mas a tua chegada fez-me perceber que nada é impossível... Obrigado xonxô”. Um dia vou sentar-me contigo e explicar-te a dimensão que um filho comporta vida de um pai.

A ti **Mãe**, um obrigado não chega, mesmo não estando dentro deste processo de formação, apoiaste-me de uma forma incondicional deste-me bases necessárias para nunca desistir de um objetivo.

Bruno e Joana meu casal modelo, que bom foi ter ligado no dia em que quis deixar a empresa onde estava porque não me identifica. Foi graças a você que entrei no ensino académicos, e 6 anos depois formo-me como educador de infância,

Professora **Carla Rocha**, pelo apoio constante durante estes 6 anos. Obrigado pela motivação constante e pelo apoio incondicional.

Professora **Marina Fuertes**, obrigado pela disponibilidade e por todas as recomendações. Obrigado por todas as perguntas que me fizeram ponderar sobre o meu tema e o impacto que poderia vir a ter.

Grato a todas as Equipas Educativas com quem tive o prazer de interagir. Pelas lições que me transmitiram e por todo o apoio facultado. Agradeço a todas as crianças

que tive a felicidade de conhecer, sem elas nada disto seria possível. Elas tornaram a minha jornada ainda mais bela e significativa.

*“Não é a morte que me importa, porque ela é um fato.
O que importa é o que eu faço da minha vida, enquanto a minha morte
não acontece, para que essa vida não seja banal, superficial fútil e pequena”*

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

O presente relatório, surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluído no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O principal objetivo, passa por apresentar de uma forma analítica e reflexiva, os processos de intervenção educativa e de pesquisa realizados em contexto de jardim de infância, ao longo de quatro meses com um grupo constituído por vinte e uma crianças com idade compreendidas entre os 3 e os cinco anos de idade. Na parte final, é apresentada uma reflexão sobre o processo de construção da profissionalidade ao longo da formação académica.

Ao longo da PPS II, foi possível observar uma cultura de participação ativa por parte das crianças na rotina da sala. Como resultado, esses momentos despertaram o meu interesse para a realização de um estudo de caso sobre a importância da rotina e dos instrumentos de pilotagem na sala onde decorria o meu estágio. Deste modo, o título intitula-se como “A rotina e os instrumentos de pilotagem do MEM no dia-a-dia de uma sala heterogénea de Pré-Escolar”. Neste sentido, o estudo realizado teve como objetivos: (i) Analisar as características do Pré-Escolar; (ii) Compreender a visão das educadoras sobre a criança; (iii) Perceber a relevância dos instrumentos de pilotagem do MEM; (iv) Analisar a integração e o desenvolvimento das crianças em salas heterogéneas; (v) Compreender as conceções e estratégias da educadora de modo a promover a participação da criança.

Considerando os objetivos delineados, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa. Para a obtenção de dados, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos, incluindo observação direta, por meio de registo de notas de campo e um inquérito por questionário com perguntas abertas para as educadoras do Pré-Escolar. Para a análise dos dados das diversas fontes recorreu-se à análise de conteúdo.

Os dados recolhidos, revelam que, os instrumentos de pilotagem ajudam no desenvolvimento das diferentes crianças que compõem as salas heterogéneas. Os instrumentos utilizados pela equipa educativa fornecem às crianças ferramentas promotoras do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação de Infância; Criança; Rotina; Instrumentos de pilotagem.

ABSTRACT

This report appears within the scope of Supervised Professional Practice II (PPS II), included in the curriculum of the Master in Pre-School Education. The main objective is to present in an analytical and reflective way, the educational intervention and research processes carried out in the context of kindergarten, over four months with a group consisting of twenty-one children aged between 3 and five years. In the final part, a reflection is presented on the process of building professionalism throughout academic training.

Thro PPS II, it was possible to observe a culture of active participation on the part of the children in the routine of the room. As a result, these moments aroused my interest in conducting a case study on the importance of routine and piloting instruments in the room where my internship was taking place. Thus, the title is entitled "The routine and instruments of piloting the MEM in the day-to-day of a heterogeneous preschool room". In this sense, the objectives of the study were: (i) To analyze the characteristics of preschool; (ii) To understand the views of educators on the child; (iii) To realize the relevance of the instruments of monitoring of the MEM; (iv) To analyse the integration and development of children in heterogeneous rooms; (v) to understand the concepts and strategies of the educator in order to promote the participation of the child. Considering the outlined objectives, a qualitative methodological approach was adopted. To obtain data, various techniques and instruments were used, including direct observation, through field marks recording and an open-ended questionnaire survey for pre-school educators. Content analysis was used to analyse the data from various sources.

The data collected reveal that the piloting instruments help in the development of the different children that make up the heterogeneous rooms. The instruments used by the educational team provide children with tools that promote their development.

Keywords: Childhood Education; Childhood; Routine; Pilot instruments

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2. Contexto Socioeducativo.....	4
2.3. Equipa Educativa	6
2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo.....	6
2.3.2. Equipa Educativa da Sala dos Lobos.....	7
2.4. Ambiente Educativo	8
2.4.1. Espaço e Materiais da Sala dos Lobos	8
2.4.2. Tempo da Sala	12
2.5. Crianças da Sala dos Lobos.....	14
2.6. Famílias da Sala dos Lobos	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções educativas para a ação	18
3.1.1. Intenções educativas com as crianças.....	18
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	21
3.2. Processos de intervenção	22
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	24
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	25
4.2. Revisão de literatura.....	27
4.2.1. Metodologia MEM	27
4.2.2. Os instrumentos de pilotagem do MEM	30
4.3. Roteiro metodológico e ético	33
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	35
4.4.1. Características do Pré-Escolar.....	36
4.4.2. Visão das educadoras sobre a criança	37
4.4.3. Instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico (MEM).....	39
4.4.4. Integração e desenvolvimento das crianças em salas heterogéneas	42
4.5. Síntese dos resultados	45
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	48

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55
Anexos	62
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada	63
Anexo B. Tabela de caracterização do grupo de crianças	65
Anexo C. Tabela de caracterização das famílias das crianças	67
Anexo D. Roteiro ético.....	69
Anexo E. Guião de entrevista/inquérito por questionário realizado às Educadoras do Pré-escolar	79
Anexo F. Transcrição do inquérito por questionário à Educadora Cooperante	82
Anexo G. Transcrição do inquérito por questionário à Educadora de pré-escolar (A).....	87
Anexo H. Transcrição do inquérito por questionário à Educadora de pré-escolar (B).....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala dos Lobos (elaboração própria).	10
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina da Sala dos Lobos	13
Tabela 2. Tema em estudo	26
Tabela 3. Características do Pré-Escolar.....	36
Tabela 4. Características de ser criança	37
Tabela 5. Importância dos instrumentos de pilotagem na ótica da educadora cooperante.....	39
Tabela 6. Perspetiva das educadoras relativamente às salas heterogéneas.	43

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
JI	Jardim de Infância
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância. O mesmo divide-se em vários capítulos, nos quais retrato a minha caminhada no decorrer do estágio. A minha prática pedagógica teve início em outubro de 2023 e terminou no mês de fevereiro de 2024 e foi desenvolvida com um grupo de 21 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Durante minha prática, dediquei-me a apoiar, cuidar, brincar e contribuir para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças na sala dos Lobos. Importa realçar que o estudo referido intitula-se como – *“A rotina e os instrumentos de pilotagem do MEM no dia-a-dia de uma sala heterogénea de pré-escolar”*

Com o propósito de orientar a leitura do relatório e esclarecer a sua estrutura, abaixo estão explicitados os diferentes capítulos. No segundo capítulo – *Caracterização do Contexto* – são evidenciadas as características presentes no contexto, especialmente a organização socioeducativa, o meio envolvente, o meio educativo, o grupo de crianças, a equipa educativa e as respetivas famílias.

No terceiro capítulo – *Análise Reflexiva da Intervenção* – integram as intencionalidades pedagógicas que defini para a minha ação com as crianças, equipa educativa e famílias.

O quarto capítulo – *Introdução à investigação em Jardim de Infância* – É apresentada e justificada a problemática emergente. Após a introdução do tema, é elaborada uma revisão da literatura, seguidamente o roteiro ético e metodológico, assim como a análise e discussão dos dados obtidos na investigação.

No quinto capítulo – *Construção da Profissionalidade* - Realiza-se uma reflexão sobre meu desempenho durante a prática profissional II e o impacto teve na minha formação como futuro educador de infância.

Por fim, o sexto capítulo – *Considerações Finais* - são expostas as aprendizagens que considero terem sido mais significativas ao longo destes meses de aprendizagem, incluindo os anexos. Seguidamente, estão também listadas as referências bibliográficas

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentada uma caracterização da organização socioeducativa, no qual realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS II), de 2 de outubro de 2023 a 26 de janeiro de 2024. O capítulo divide-se em seis subcapítulos, nomeadamente: o meio envolvente; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; as crianças e por fim as famílias.

2.1. Meio envolvente

O meio caracteriza-se pelo seu contexto social e cultural, onde as crianças se inserem, tendo este um papel importante na constituição da subjetividade da criança. Como tal, Silva et. al. (2016) referem que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros onde vive ou viveu.” (p. 9).

O contexto socioeducativo onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada I situa-se no concelho de Cascais e pertence à União das Freguesias de Carcavelos e Parede. Esta Freguesia tem cerca de 8,11m² e 46 529 habitantes de acordo com os censos de 2021. A instituição encontra-se instalada num local privilegiado na zona da Parede, a cerca de 7m do parque Morais, a 260m da Estação Ferroviária da Parede.

A freguesia em questão tem-se desenvolvido ao longo dos anos juntamente com a Câmara Municipal de Cascais, tendo aumentado o número de farmácias, ginásios, parques infantis e festividades gastronómicas potencializando a zona. O Parque Morais possui uma variedade de animais, confere caminhos seguros com pouca movimentação de veículos em que as crianças podem deslocar-se a pé.

Esta localidade dispõe ainda de um centro comunitário de apoio às famílias a cerca 200m que proporciona vários eventos culturais para todo o tipo de idades. Existe ainda uma esquadra da Polícia de Segurança Pública e 3 farmácias. Os meios de transporte público são variados, nomeadamente o autocarro e o comboio facilitam a deslocação de diferentes maneiras, mas apesar de todos estes locais e pontos de referência em redor da instituição o movimento não se reflete em torno da escola, o que torna a chegada e a entrega de crianças num momento sereno e pacífico.

2.2. Contexto Socioeducativo

A instituição é uma Instituição de carácter Cristão-Evangélico, com lotação de 160 crianças em Carcavelos, sendo 128 abrangidas por acordo de cooperação para a resposta social de *Pré-Escolar*, celebrado com o Centro Distrital de Lisboa, em 31 de janeiro de 1989 e equiparada a IPSS desde 1984, regendo-se pelas seguintes normas, descritas no presente regulamento. No equipamento da Parede a lotação de Pré-escolar é de 94 crianças, estando apenas 59 abrangidas por acordo de cooperação para a resposta Social de *Pré-Escolar*, celebrado com o Centro Distrital de Lisboa, em 29 de novembro de 2017, com vigência a partir de 1 de setembro de 2017 (Regulamento Interno do Pré-Escolar (RI do PE), 2023-2024). Tendo por base três pilares fundamentais – **cuidar** do próximo com amor e sensibilidade, **apoiar** as famílias com compromisso e respeito e **educar** a comunidade com excelência e inovação. O seu reconhecimento é baseado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A instituição é uma Instituição de carácter Cristão-Evangélico, fundada com base nos grandes valores cristãos enunciados na Bíblia. Esta acredita que, “a educação não se restringe ao ensino ou passagem de conhecimento, mas engloba vivências para os valores em que o respeito pelo outro, pela diferença, a tolerância e solidariedade são essenciais” (P.E., 2021-2024, p. 4)

Assim sendo, a instituição acredita que cada ser humano/criança/ jovem é um ser único e especial, integrado em famílias igualmente únicas e especiais. Assume-se como uma instituição única e especial que em conjunto com a comunidade promove a diferença nos contextos onde está inserida e onde é solicitada a intervir.

A instituição oferece mais valências, órgãos sociais, setores de apoio à gestão, suporte e logística e serviços ligados à educação, ao apoio social à comunidade. Adicionalmente, tem parceria com as escolas públicas da freguesia, sendo que, é a mesma que coordena as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1º ciclo do ensino básico. No que diz respeito a ofertas sociais, dispõe de terapia da fala e terapia ocupacional, serviço de apoio domiciliário e reinserção social, comporta também um serviço de alojamento local, inclusão no emprego e reparação de viaturas (PEE, 2022).

Para além dos aspetos referidos, a instituição baseia a sua educação no modelo pedagógico *Movimento da Escola Moderna (MEM)*, presente no nosso país desde meados de 1966. Com a finalidade de construir uma escola que envergasse as práticas da solidariedade e cooperação a partir da pedagogia de Freinet. O *MEM* baseia a sua

teoria numa prática participativa, democrática e cooperativa (modelo sociocêntrico). Esta pedagogia prende-se muito com o trabalho em grupo, logo não se centra apenas e só numa criança nem no adulto, mas sim, nas aprendizagens feitas através dos processos de cooperação no seio do grupo que estes elementos fazem parte. O educador deve sempre criar um sistema de cooperação organizada em que as decisões sobre as atividades, as responsabilidades e decisões sejam debatidas numa negociação progressiva. De modo que, são utilizados instrumentos diários nos auxílios das atividades como nos momentos diários (e.g., presenças, mapa de atividades, mapa do partilhar contar os escrever, mapa de tarefas, mapa do tempo, mapa de projetos e assembleia semanal).

Esta instituição adota práticas de sustentabilidade e cuidado ambiental que, é reconhecida como uma Eco-Escola, sendo galardoada com a Bandeira Verde desde 2013.

No que diz respeito à sua constituição no piso zero deparamo-nos, primeiramente com a secretaria, a sala de um ano, uma casa de banho polivalente, e a escadaria de acesso ao pré-escolar. Posteriormente, do lado esquerdo encontramos mais três salas destinadas à valência de creche, o berçário, o armazém e o refeitório, no final deste corredor existem duas portas que dão acesso aos dois parques exteriores. Do lado direito após subirmos um pequeno lance de três escadas encontramos uma sala destinada à valência de pré-escolar, 3 escritórios e uma casa e banho. Na cave estão os balneários de acesso às educadoras e auxiliares, o ginásio de atividades de todo o centro infantil, o refeitório designado à equipa de trabalho da instituição e uma casa de banho. No piso 1, existem mais duas salas de pré-escolar e um ginásio, e por fim, no terceiro piso encontramos mais duas salas de pré-escolar.

2.3. Equipa Educativa

2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo

Tal como mencionado anteriormente esta organização contempla as valências de Creche e Pré-Escolar. Hierarquicamente, é composta por uma diretora que representa e gere o espaço educativo, programa as atividades de formação e de atualização do pessoal docente e não docente; uma administrativa da instituição que tem outras funções tais como dar a conhecer a entidade às novas famílias que pretendem colocar os seus filhos/educandos na organização socioeducativa.

Consultando o Projeto Educativo da Instituição (2021-2024) é perceptível que a equipa é formada por vinte e um docentes que se distribuem por Creche e Pré-Escolar. Fundamentalmente são cinco educadoras na creche, uma responsável pelo berçário; uma na sala de transição; uma na sala de um ano e duas responsáveis por duas salas de dois anos, estas educadoras dispõem do apoio de auxiliares em cada uma das salas, apenas o berçário é composto por três auxiliares. O Pré-Escolar conta com quatro educadoras de infância distribuídas por salas heterogéneas, sendo que cada uma delas conta com o apoio de uma auxiliar. É de acentuar que a organização socioeducativa dispõe também de quatro docentes das atividades de enriquecimento curricular, um professor de educação física, uma professora de inglês, duas professoras de música.

As educadoras de infância e as técnicas de ação educativa das duas valências, Creche e Pré-Escolar, realizam com frequência ações de formação promovidas pela organização socioeducativa, como também reuniões para refletirem sobre a prática pedagógica. As reuniões entre as educadoras ocorrem semanalmente e as reuniões entre as técnicas de ação educativa acontecem mensalmente, o que desta forma, origina um grande sentido de partilha entre as várias educadoras e auxiliares, planificando e realizando atividades conjuntas e reflexões sobre tudo o que foi abordado anteriormente. (cf. Anexos B e C).

2.3.2. Equipa Educativa da Sala dos Lobos

As salas de atividades da organização socioeducativa são identificadas por nomes de animais. A minha Prática Profissional Supervisionada (PPS II) foi realizada na sala dos Lobos. A equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação.

A educadora de infância, encontra-se na faixa etária dos 30-40 anos, tem uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, encontra-se na presente instituição há cerca de quatro anos. A Educadora Cooperante inicia a sua atividade às 8h30 e sai pelas 17h, é responsável pelo grupo e pela realização do projeto pedagógico da sala. Planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas no horário de tempo letivo. A educadora planifica as diferentes atividades tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. O seu percurso na instituição, começou no polo de Carcavelos no Pré-Escolar, entretanto a cerca de dois anos encontra-se no polo da Parede acompanhando as crianças de Pré-Escolar.

A auxiliar de ação educativa, encontra-se na faixa etária dos 40-50 anos, é formada como técnica de ação educativa, encontra-se nesta organização socio educativa há cerca de um ano e meio. É um elemento essencial na realização das atividades de sala e na organização do ambiente e materiais da sala. O seu percurso na instituição começou com a realização de um estágio profissional e desde então faz parte da equipa. Esteve sempre no Jardim de Infância, onde permanece atualmente.

O trabalho planeado e posteriormente realizado com as crianças é sempre feito em equipa para que as crianças cresçam num contexto de relações de confiança e apoio. Deste modo, todo o ambiente de aprendizagem é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa, de modo a torná-lo enriquecedor, flexível e estimulante, permitindo interações e atividades que promovem a aprendizagem ativa. O trabalho de equipa estende-se por toda a comunidade educativa com a partilha constante de ideias e de conhecimento, tendo em conta sempre a formação da criança.

Durante o período de prática em que estive na instituição pude observar as diferentes responsabilidades de cada elemento e simultaneamente a entreatuda e cooperação nos momentos da rotina diária das crianças. Diariamente observei momentos de troca de ideias e partilha de informação pertinentes para o bom funcionamento das atividades e das várias tarefas existentes semanalmente.

No que concerne às responsabilidades individuais de cada elemento a Educadora elabora o projeto educativo de sala, o plano anual e semanal das atividades e ainda realiza e classifica cada atividade desempenhada pelas crianças. A auxiliar mostra-se bastante presente em todos os momentos do antes até à realização de cada atividade, a educadora tem em conta sempre a sua opinião e motivação para a elaboração de tudo o que está relacionado com o grupo de crianças.

2.4. Ambiente Educativo

2.4.1. Espaço e Materiais da Sala dos Lobos

No que se refere ao espaço este deve oferecer uma panóplia de opções diversificadas. Segundo Silva et al. (2016) “os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24). Esta disponibilidade de opções pode promover as interações entre as crianças e conseqüentemente as suas brincadeiras,

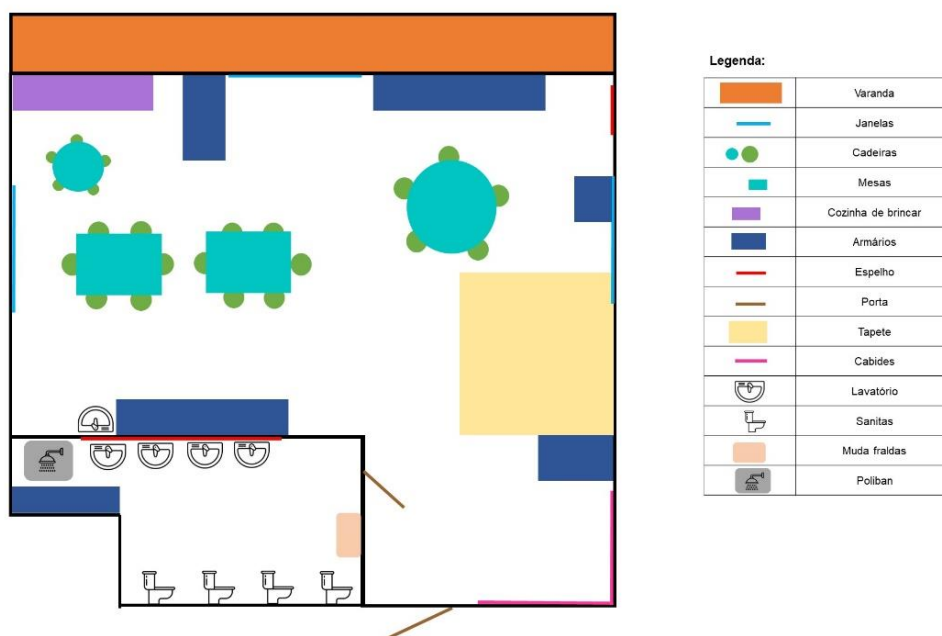
proporcionando aprendizagem e desenvolvimento em diferentes dimensões. Deste modo, torna-se fundamental que a equipa educativa defina quais são os objetivos que pretende que as crianças alcancem, podendo assim, extrair o máximo das várias zonas da sala.

Quanto ao espaço físico da sala dos Lobos, o mesmo caracteriza-se por ser amplo e composto por várias áreas. No entanto, é possível movimentarmo-nos pelo mesmo sem limitações, o que facilita a realização dos vários momentos da rotina. O espaço encontra-se organizado com uma prateleira acima do nível das crianças contendo material de apoio na planificação diária da educadora, um móvel onde as crianças colocam a respetiva fruta da manhã e a sua garrafa de água. Além disso existem outros móveis com prateleiras para arrumar os diversos livros disponíveis para as crianças manusearem, os cadernos de desenho e os respetivos estojos de cada um e ainda tem divisões para materiais de suporte às atividades da equipa de sala.

Pela observação diária constata-se que todos os recursos disponíveis na sala são adequados às crianças. Os brinquedos estão ao alcance das crianças de modo a desenvolver a autonomia. De modo a compreender a caracterização da Sala dos Lobos, será apresentada, de seguida, a sua planta:

Figura 1.

Planta da sala dos Lobos (elaboração própria).



Entrando na sala, logo do nosso lado direito encontramos os cabides respetivos de cada criança e por baixo uma caixa onde cada um pode colocar os seus utensílios, do lado esquerdo, temos a casa de banho da sala destinada ao grupo de crianças.

Em frente aos cabides está um armário destinado às águas de cada criança e uma caixa onde os pais colocam de manhã a fruta para o lanche. De seguida, temos a **área do tapete**, é utilizada para brincadeira livre; pequenos conselhos; introdução de novas dinâmicas e atividades; hora do conto e conversas entre a equipa educativa e o grupo.

Na **área da biblioteca**, existe um móvel que possibilita o contacto direto com as histórias, onde as crianças exploram os livros a título individual, a pares ou em grupo, existem também cadernos individuais e estojos onde as crianças não só podem ler como podem criar e recriar os seus desenhos com os materiais disponíveis.

A **área das ciências** composta por uma mesa e com uma gaveta de materiais disponível no armário.

Na **área dos jogos** as crianças podem explorar jogos matemáticos, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de

adjetivos que permitam classificar, agrupar e contar. Esta área dispõe de puzzles, jogos de enfiamentos e correspondência apoiada por duas mesas.

A área da casa é composta por uma cozinha, uma mesa com quatro cadeiras e uma “sala-de-estar”, existem também um pequeno móvel com roupas e bebés.

Na área das artes as crianças podem realizar vários trabalhos a título individual. É neste espaço que a criança explora a criatividade e a comunicação, tendo um fácil acesso aos diferentes tipos de materiais de expressão plástica como pincéis, esponjas e folhas diversificadas, as crianças aqui são livres de expressar os seus pensamentos, ideias e sentimentos. O objetivo fulcral desta zona passa pela oportunidade da criança experimentar diferentes materiais e técnicas desenvolvendo a imaginação e o sentido estético.

Na **área dos blocos** situam-se os legos, madeiras, blocos, carros, comboios com pista de construção e bonecos, aqui as crianças podem explorar conceitos de construção, estruturas, tamanho e comprimento. Desenvolvendo orientações sobre o equilíbrio e a representação criativa.

Por fim, temos a **área da pintura** é composta por um conjunto variado de tintas e pincéis disponíveis no armário ao lado do lavatório, neste armário estão arrumados materiais da equipa educativa. Ao lado está, um quadro onde são registadas as presenças, o plano semanal, o mapa com o tempo, o mapa sobre o “contar, mostrar ou escrever” e onde também estão colocados diversos trabalhos efetuados pelo grupo.

Todos os locais descritos anteriormente estão ao nível das crianças, proporcionando a sua própria autonomia e seleção. Este processo está tão bem consolidado e orientado que é possível observar que as crianças sabem as zonas todas dos materiais e estão completamente ambientadas com tudo ao seu redor.

No que se refere ao espaço exterior, o grupo utiliza o parque exterior, um espaço que contém diversos brinquedos, estruturas fixas, bolas e alguns elementos da natureza. Este espaço está bem equipado face às necessidades e desejos das crianças.

Ainda relativamente sobre a sala dos *lobos*, considero pertinente apresentar os vários elementos de pilotagem que ajudam a regulamentar o tempo e o espaço das crianças:

- **Mapa das Presenças** – É o primeiro mapa que a criança tem contacto após entrar na sala, este contém uma coluna do lado direito com os respetivos

nomes das crianças e em frente ao seu nome cada uma delas marca com uma caneta a sua presença;

- **Mapa “Contar, Mostrar ou Escrever”** - Este mapa está destinado às escolhas de cada criança, onde se inscrevem colocando o seu nome e durante a reunião partilham algo com o grupo;
- **Mapa do Tempo-** Onde as crianças responsáveis por cada semana preenchem de acordo com o tempo que observam;
- **Mapa de tarefas-** Onde estão escritas as tarefas semanais e em frente a cada uma delas temos o responsável;
- **Agenda Semanal-** Mapa onde estão presentes todos os dias da semana (rotinas, áreas de conteúdo e atividades), auxiliando as crianças a perceber o que se faz durante cada dia;
- **Plano do dia-** A educadora durante o conselho fala com as crianças sobre as tarefas que estão programadas para aquele dia;
- **Diário de Grupo-** Tabela onde as crianças referem o que mais gostaram e menos gostaram, o que fizeram, o que menos e mais gostaram de fazer.
- **Mapa de Comunicações-** Neste são descritas as atividades que serão realizadas ao longo do dia e quem são os participantes da mesma. No final do dia é revisto tudo o que foi feito e é dada uma avaliação ao plano;
- **Mapa de projetos** – Onde estão inseridos todos os projetos que são desenvolvidos ao longo do ano.

2.4.2. Tempo da Sala

Torna-se fundamental organizar o ambiente educativo, promotor do desenvolvimento da criança. Tendo em conta este facto, é imprescindível que o plano de rotinas diárias e semanais não esteja bem planeado. Posto isto, Torrão (2015) afirma que “as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências. Ainda assim Silva et al. (2016) salienta que “a realização de cada dia compreende um determinado ritmo, existindo deste modo, uma rotina pedagógica previamente definida pelo educador/a e é conhecida pelas crianças”.

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada pude acompanhar o dia-a-dia da sala dos *Lobos*, o que me possibilitou a elaboração da seguinte tabela com todas as informações correspondentes à rotina.

Tabela 1.

Rotina da Sala dos Lobos

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento 7.30h – 9.30h				
Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Conselho da Manhã	Conselho da Manhã
10.40h - 11.10h Música/Dança	11.15h – 12.00h Educação Física	Hora do Conto	Atividades e Projetos	10.30h – 11.00h Inglês
Almoço 12h/Sesta 13.30h				
Hora do Conto	Trabalho de Escrita	Atividades e Projetos	Trabalho de Matemática	Avaliação do dia
Avaliação do dia	Brincadeira livre (Sala/Rua)	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Conselho Semanal

Conforme presente na *tabela 1*, o dia começa na instituição pelas 7.30h, período esse designado ao acolhimento das crianças de todas as valências educativas presentes na instituição. Durante este período a instituição possibilita aos familiares irem com as respetivas crianças até às salas.

A educadora cooperante só chega a partir das 8.30h, e no período compreendido entre as 7.30h e as 8.30h as crianças que chegam à instituição ficam numa sala polivalente, com auxiliares que as recebem e entregam quando a educadora chega à sua sala. Após a entrada na sala as crianças registam a sua presença e brincam livremente até ao início do conselho da manhã. Neste período é planificado o dia do grupo que, semanalmente realizam o momento do “Mostrar, Contar ou Escrever”, em que um determinado número de crianças por sua decisão partilham algo com o grupo. De seguida, a educadora cooperante entrega a fruta a cada um deles.

Seguidamente, consoante a atividade a equipa educativa organiza o grupo e encaminha-os para a respetiva atividade. Mais tarde, consoante o término de cada atividade a equipa possibilita ou não uma pequena brincadeira livre na rua antes de encaminhar as crianças até ao refeitório.

Depois de realizado o almoço, dependente do tempo as crianças mais velhas (que não realizam a sesta) vão brincar para o parque exterior ou brincam nas diferentes

áreas da sala, já os mais novo (que fazem a sesta) vão com as auxiliares cooperantes/apoio para o dormitório. Neste período de sesta a educadora aproveita para realizar um trabalho mais individualizado com as crianças. O grupo apenas detém de 4 finalistas e o apoio no sentido de estarem bem preparados para o 1º ciclo torna-se fulcral nesta fase.

Por volta das 15 horas, o grupo fica completo com as respetivas crianças que realizavam a sesta. Em grande grupo realizam a higiene na casa de banho da sala e encaminham-se para o refeitório. Terminado o lanche, consoante o tempo disponível são realizadas mais atividades em grandes ou pequenos grupos, mas podem também finalizar a tarde com brincadeiras livres no parque ou na sala.

2.5. Crianças da Sala dos Lobos

Realizadas as caracterizações, importa conhecer os agentes mais importantes da minha ação, as crianças. No anexo B, encontra-se a tabela dos dados sociodemográficos das crianças do grupo. O grupo dos *Lobos* é caracterizado por vinte e uma crianças, sendo seis do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Este grupo é composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, segundo Niza (2013), um grupo heterogéneo proporciona às crianças um exercício de interajuda e colaboração formativas.

No que concerne à posição institucional (Ferreira, 2004), todas as crianças já pertenciam a esta organização socioeducativa o ano passado, é de passível observação que a maioria das crianças tem um sentimento de grande confiança pela equipa educativa, em especial pela educadora que acompanha a maioria do grupo há cerca de 3 anos. As crianças que entraram para este grupo são apenas Três, a A.B., o B.G. e a F.P., pertenciam à creche e este ano transitaram para a sala dos *Lobos* (cf. Anexo B). O grupo demonstra interesse na exploração e manuseamento de materiais, tomando os mesmos com facilidade, “características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a sua dimensão” são fatores que influenciam o seu modo próprio de funcionamento (Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo, considero o grupo dos *Lobos* é enérgico, curioso e bastante interessado e, por vezes, com algumas dificuldades de concentração nos momentos de conversa e das várias atividades realizadas durante a semana.

No que se refere às relações interpessoais, a maioria das crianças tenta resolver os problemas e gerir os conflitos por si, contudo as crianças mais novas (3 anos) tendem

a seleccionar a ajuda da respetiva equipa educativa, tal como é possível constatar na seguinte nota de campo:

“A A.B. estava no tapete a brincar com um puzzle, entretanto o B.G. também queria o puzzle. O B.G. começou a tirar as peças e a A.B foi ter com a educadora a chorar explicando que quem tinha o puzzle era ela.”

(Nota de campo nº2, 16 outubro de 2023).

Este grupo desde o primeiro dia que é incentivado a desenvolver uma postura de compreensão e respeito por todos os elementos da sala e, desta forma, a interajuda entre os pares é algo visível diariamente. Um exemplo muito evidente desta ajuda é o comportamento das crianças para com o B.G., uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), onde existe um grande sentimento de compreensão, de amizade e respeito.

Gradualmente, as relações entre pares desenvolveram-se cada vez mais por meio de brincadeiras, existindo cumplicidade e proximidade, compreendendo-se as preferências que algumas crianças têm pelos seus pares, que normalmente compreendem as mesmas idades. Este facto é visível no momento de escolha das áreas, a maioria das meninas revela um maior interesse pela área da casa, enquanto os meninos preferem a área dos jogos.

No que respeita ao domínio da comunicação é perceptível que algumas crianças demonstram dificuldades na linguagem oral (especificamente na articulação), nomeadamente a A.B., o B.G. e a F.P., tendo em conta que são os três mais novos da sala e, por vezes, era difícil compreendê-los.

A nível da participação denota-se um desequilíbrio, tendo crianças muito participativas e com facilidade em estabelecer relações e comunicar com todos os elementos que compõe a sala, e outras que não tendo muita confiança acabam por ficar mais isoladas e envergonhadas e muitas vezes não demonstram o que pensam ou o que necessitam.

Por último, em relação à autonomia o grupo demonstra vontade e capacidade para efetuar diversas tarefas, sendo elas, a arrumação do espaço, realização da higiene e durante o período de almoço são autónomas para colocar os utensílios nos respetivos lugares.

2.6. Famílias da Sala dos Lobos

Quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais. Furtos (2020), refere que o estabelecimento de uma relação de parceria com a família promove (i) a participação positiva e o da família; (ii) a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação, e (iii) a afiliação da criança à creche/jardim de infância”. Alguns estudos alegam que a relação escola-famílias quando fomentada de forma positiva, existem vários benefícios para ambas as partes e, em especial para a criança.

Galvão e Pires (2017), declaram que a “parceria representa um processo no qual os agentes envolvidos têm como principal objetivo proporcionar um apoio mútuo, culminando num objetivo comum, conduzindo ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e, conseqüentemente à progressão” das crianças. Nesta sequência de factos, furtos (2010) acrescenta ainda que “existência de uma boa relação entre os pais e os educadores proporciona uma favorável integração da criança na escola.

Na sala dos *Lobos*, é notório a boa relação presente entre a equipa educativa e as famílias, nota-se que existe um respeito mútuo muito respeito pelas opiniões, muita cumplicidade, empatia e uma grande entreajuda. As famílias demonstram-se recetivas a todas as propostas dadas pela equipa educativa bem como na realização de novos desafios com o intuito de beneficiar a criança. Para além do referido, a equipa educativa partilha as aprendizagens e dá a conhecer as atividades realizadas, as ideias e os projetos, permitindo às famílias terem conhecimento da vida diária no contexto de sala e do trabalho desenvolvido.

A caracterização das famílias tem por base informações disponibilizadas pela educadora, tendo sido elaborada posteriormente uma tabela que contemplasse todos os dados recolhidos (cf. Anexo C). A maioria destas famílias apresenta uma base sólida, à exceção do B.F. em que apresenta uma estrutura Familiar monoparental. No que diz respeito à situação profissional das famílias, é possível compreender que todos os pais se encontravam empregados.

Durante o ano letivo a educadora realiza várias reuniões com as famílias. A 1ª reunião acontece no final do 1º semestre e a outra realiza-se no final do ano, contudo a educadora mostra-se sempre disponível para marcar reuniões individuais com a família para abordar vários assuntos do interesse da criança.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

3.1. Intenções educativas para a ação

No presente capítulo, torna-se fundamental definir um conjunto de intenções que orientem a minha prática tanto com a equipa educativa e as famílias, como também com o grupo de crianças tendo em conta as suas características e especificidades individuais. Desta forma, nesta secção serão apresentadas e explicitadas as intenções educativas que orientaram a minha prática

A intencionalidade do educador “caracteriza a sua intervenção profissional” (Silva et al., 2016, p. 13). Neste sentido o educador deve refletir quanto às “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Consequentemente, o educador consegue “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Ainda assim, importa salientar que apesar de existirem documentos orientadores, os mesmos servem somente como “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, delineeii três intenções, tendo como principal objetivo dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Sendo elas, sujeitos ativos do seu processo educativo. Nesta linha de pensamento, Portugal (2017) defende que “o desenvolvimento dos bebés e crianças acontece de uma forma holística e não de uma forma espartilhada em conteúdo ou áreas, educar é investir no todo que é a pessoa em desenvolvimento” (p. 60). Tendo em conta o referido, é imprescindível termos em linha de conta as especificidades e os ritmos de cada criança, com o objetivo de dar resposta às necessidades individuais e às do grupo, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em primeiro lugar, pretendi criar **uma relação de proximidade e afetividade com o grupo de crianças**, observando as diversas formas de agir de cada um, e aos poucos deixar que revelassem alguma iniciativa para a interação, como é possível constatar na seguinte nota de campo:

“Sentei-me no chão e observei a A.B. e o B.G. que estavam a comer o seu pequeno-almoço. É então que chega a B.L. com um livro da Cinderela, e veio ter comigo dizendo que tinha ido ao espetáculo com o pai. Perguntei se ela podia explicar-me a história. Comecei por folhear o livro e a BL sabia todos os momentos ocorridos, o nome das personagens e o seu papel na história.” (Nota de campo nº 01 de 20 de outubro de 2023).

O desenvolvimento das crianças decorre da interação das pessoas que fazem parte do seu quotidiano, é de salientar que as crianças aprendem e vão adquirindo competências e conhecimento mediante interações das pessoas que cuidem delas, que demonstrem respeito e assegurem segurança, tendo estes fatores sido importantes ao longo de toda a prática (Portuga., 2008 p. 17).

Em concordância com a primeira intenção, estabeleci a segunda intenção sendo a mesma **respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança como um ser único e individual**. Neste sentido, com base na perspetiva de Sarmiento e Carvalho (2017), a visão que assumo é a de que a criança é um ser único, com características e vivências próprias e deve ter a oportunidade de experimentar a infância com dignidade e apreço. Uma vez que as crianças trazem consigo toda a sua história social única, o que as distingue das demais crianças (Ferreira, 2004). Assim sendo, no decorrer da minha ação pedagógica optei por manter uma posição de observação nas diferentes valências da criança, percebendo quais são os seus interesses, quais são as suas maiores dúvidas e assim trabalhar em conjunto nesses pontos de modo a ajudar no seu crescimento pessoal e na relação com o mundo que a rodeia.

A terceira intenção prendeu-se com o facto de **promover a comunicação verbal para a resolução das diferentes situações**. É fundamental a emergência do desenvolvimento da linguagem verbal nestas idades, dado que a linguagem é uma ferramenta de comunicação do ser humano para conseguir interagir com o mundo e consigo próprio (Assunção, 2008). Deste modo, a sua aquisição é essencial durante a infância, tal como o gatinhar e caminhar (Rigolet, 2000). Assim sendo, pretendi assumir um papel de promotor de ambientes de comunicação diversos, como por exemplo, através da realização de atividades onde cada um posso expressar-se verbalmente e gestualmente, bem como poder ouvi-los nos diferentes momentos do dia.

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Tanto as famílias como os educadores assumem um papel imprescindível na construção socioemocional da criança e devem reconhecer o mesmo. De acordo com Zenhas (2010), a família e a escola são duas entidades que apesar de olharem para as crianças de forma diferente, pretendem o mesmo que é o desenvolvimento e o sucesso a nível educativo e académico.

Dado que as famílias são os principais agentes da educação das crianças, representam um papel essencial no que diz respeito à educação das mesmas, uma vez que são vistas como os primeiros educadores (Matos, 2003). Neste seguimento e tendo em conta a presente premissa, delinee a seguinte intenção com as famílias: **promover uma relação positiva e de proximidade, tendo por base a confiança, o respeito, a disponibilidade e a partilha.**

A minha segunda intenção consiste em **promover o envolvimento e participação das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**, mantendo sempre sigilo sobre as informações obtidas. Para tal, comecei por me apresentar e explicar as intenções que tinha com o grupo dando aos pais a possibilidade de perceber quem eu sou e o que pretendia realizar com o grupo. Sendo que, as famílias são agentes imprescindíveis na educação das crianças, se o trabalho realizado for feito em conjunto (escola - casa) as metas que pretendemos alcançar terão resultados muito positivos.

De acordo com Canário (2009), uma relação mais próxima entre as famílias e a escola proporciona um maior sucesso educativo das crianças. Deste modo, se existir partilha e diálogo entre os agentes educativos, existe uma relação de confiança mútua, permitindo “aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a (Silva et al., 2016, p. 19).

Na perspetiva de Fuertes (2020) existem cinco aspetos importantes, no estabelecimento de uma parceria positiva entre família-escola, sendo eles: (i) a *comunicação*, que deve ser positiva, construtiva, respeitosa, frequente, horizontal e acessível; (ii) o *compromisso*, sendo que deve ser estabelecida uma relação de confiança, empenho e de lealdade entre todos os envolvidos; (iii) a *valorização*, uma vez que todos se devem sentir competentes e o seu trabalho deve ser reconhecido; (iv) a *confiança*, isto porque deve existir um sentimento de segurança e honestidade entre todos os envolvidos; (v) o *respeito*. Ao serem incluídos estes fatores na relação escola-família, as crianças sentem-se mais próximas da escola, aprendem mais, os educadores ficam mais satisfeitos e as famílias sentem-se mais seguras (Fuertes, 2018).

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Relativamente à equipa educativa e a todos os profissionais que integram a organização socioeducativa, é imprescindível estabelecer uma relação tendo por base o respeito mútuo e também “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011, p. 2). Na mesma linha de pensamento, Roldão (2007) defende que a colaboração entre agentes educativos é sem dúvida uma mais-valia, propiciando um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visado” (p. 27).

Levando em linha de conta as ideias mencionadas anteriormente, defini duas intenções para com a equipa educativa que considere pertinentes. A primeira prende-se com o facto de **estabelecer uma relação de respeito e partilha de saberes com a equipa educativa da sala**. Já a segunda intenção foi **desenvolver uma atitude colaborativa, agindo e planeando atividades com a equipa educativa**. Ao longo da PPS I, procurei estabelecer uma relação baseada nestes princípios, uma vez que se existir respeito, partilha de saberes e colaboração entre mim e a equipa educativa, ir-se-á criar um ambiente adequado, seguro e propício para a aprendizagem de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Estas duas intenções, foram obtidas com muita partilha das atividades que pretendia realizar, dos métodos certos a seguir, e principalmente da cooperação fantástica de ambas as partes em todo o processo de estágio.

Por fim, importa ainda salientar que é essencial compreender que uma boa equipa não se desenvolve somente com base nos contributos de cada elemento, constrói-se em grupo mediante os mesmos ideais e o respeito mútuo entre todas as pessoas (Planote & Hardy, 2004). Desta forma e, de acordo com Roldão (2007) para que haja um trabalho colaborativo “implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (p. 28).

3.2. Processos de intervenção

Silva et al. (2016) salientam que a intervenção profissional de um educador é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13).

Nesta perspetiva, inicialmente procurei observar o grupo de crianças, o modo como a equipa educativa desenvolvia o trabalho e o que mais priorizava na sua prática. Foquei-me nos materiais que utilizavam, a organização do espaço envolvente e o mais importante, a rotina. Com a reunião de todos os fatores mencionados anteriormente, registei nas notas de campo o mais relevante das variadas aprendizagens das crianças, valorizando a sua evolução de modo a proporcionar mais etapas. Tentando sempre proporcionar mais ferramentas no seu desenvolvimento.

Dessa forma, no decorrer da PPS, as atividades que planeei contam com o intuito de ir ao encontro dos interesses das crianças. O planeamento de atividades não passa apenas por idealizar e realizar, deve-se estar preparado para valorizar todas as sugestões das crianças. Este será sempre o caminho adequado para alcançar as propostas. Possibilitando que os resultados pretendidos surjam da melhor maneira.

Posto isto, é necessário referir o papel da avaliação no campo da educação, é através dela que um educador ou professor reflete e recolhe a informação sobre a sua ação, para que quando necessário possa reajustar no sentido de melhorar (Cardona, 2007).

No que se refere às intenções educativas com o grupo de crianças, a primeira intenção passa por criar **uma relação de proximidade e afetividade com o grupo de crianças**. Refletindo sobre a minha prática, creio que estabeleci uma relação de afetividade com todas as crianças, tendo sempre em consideração as suas particularidades. Diariamente, mostrava-me disponível para interagir com todas, respeitando-as e apoiando-as nas suas explorações e ações, criando uma relação assente no afeto, respeito e confiança, de forma natural. Com o desenvolvimento desta relação foi notório que, progressivamente, as crianças começaram a interagir cada vez mais comigo, como é possível constatar na seguinte nota de campo:

“Estava a falar com a auxiliar, quando a I.L. me pediu para ajudar-lhe com a sopa que estava a fazer na cozinha.” (Nota de campo nº 01, 14 de novembro de 2023).

“Quando cheguei à sala o B.R. convidou-me a sentar ao seu lado “Diogo podes sentar aqui ao pé de mim? E eu “Sim sento-me ao teu lado, o que vais fazer agora?” ele “Vou desenhar todos os heróis da Marvel.” (nota de campo nº 01 dia 17 novembro de 2023).

Essa procura notou-se nos vários momentos de brincadeira, afeto e conforto, começaram também a procurar-me para gerir situações de conflitos e para pedir auxílio na realização de tarefas. Foi curioso observar a relação que estava a criar com o grupo e a forma como aos poucos eles iam introduzindo em mim responsabilidades de decisão e de empatia para com eles, consoante as diversas situações que surgiam diariamente.

Ao longo da prática profissional supervisionada, um aspeto crucial para as várias decisões/posições foram as constantes reflexões semanais que fui elaborando que permitiram uma reflexão crítica em relação aos vários acontecimentos ocorridos ao longo de cada semana. Sem esquecer a troca sistemática de informações pertinentes com a educadora cooperante.

Day (2004) refere que, a prática reflexiva por parte dos professores/educadores permite que estes possam criticar a sua prática e os valores. Assim sendo, considero que seja de extrema importância refletirmos sobre a nossa ação. Pois esta, permito-nos ter consciencialização da nossa ação pedagógica.

Outro instrumento utilizado, baseia-se na utilização de portefólio como modalidade de avaliação alternativa. Este “abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portefólios podem servir”. Esta metodologia de avaliação permite “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014., p 12).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será feita uma apresentação da presente problemática que dá nome à investigação realizada ao longo da Prática Profissional Supervisionada II. Neste sentido, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, nomeadamente: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão de literatura relacionada com a problemática; (iii) roteiro metodológico e ético; (iv) apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Silva et al. (2016) defendem que a criança deve ser agente da sua própria ação, sendo uma forma de a mesma se desenvolver a diversos níveis, tais como: autonomia, autoestima, capacidade de tomar decisões e também de cooperação com os seus pares e com os adultos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM), tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês que desenvolveu um método natural de aprendizagem (Niza, 2013). Esta pedagogia de cooperação educativa baseia-se na negociação de atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos entre alunos e professores. Tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia (P.E. 2021-2024)

Inicialmente, senti-me bem acolhido por todos os elementos que fazem parte desta instituição, a disponibilidade demonstrada desde o 1º dia de estágio até ao cessar o apoio foi incondicional. A colaboração da educadora manifestou-se de forma fulcral para a elaboração da minha ação enquanto futuro educador de infância.

Consequentemente, importa referir que a participação das crianças diariamente foi o que mais me surpreendeu. Foi possível constatar que na instituição socioeducativa a maioria das coisas que acontecem na sala partem do interesse das crianças, tentando sempre ajudar a colmatar as suas necessidades, responder às opiniões dadas por elas com trabalho e atividades. Tal como foi mencionado anteriormente, demonstra a forma como as crianças estão envolvidas em todo o processo de participação e desenvolvimento, sendo vistas como “actores sociais com competências para desenvolver ações sociais dotadas de sentido.” (Sarmiento et al., 2007., p 38).

Ao longo da minha intervenção neste contexto, percebi as circunstâncias reais de uma sala de pré-escolar. Pela manhã aquando da chegada as crianças, o primeiro

passo realizado pelas mesmas passa por colocar a sua presença no quadro, como é possível ler na seguinte nota de campo:

“De manhã após a chegada da S.G. o B.R. convidou-a para se sentar ao seu lado. A S.G. respondeu que primeiro tinha de colocar a sua presença no quadro das presenças.”
(nota de campo nº 01 dia 16 outubro de 2023).

“... já com todas as crianças sentadas no conselho o D.S. contou todas as crianças e disse que estavam todas. Quando olhou para o quadro das presenças percebeu que faltavam algumas cruces dos amigos, então disse à educadora que muitos dos amigos não tinham colocado a sua presença.” (nota de campo nº 02 dia 24 outubro de 2023).

Adicionalmente, existem tarefas associadas à colocação do tempo bem como marcar o dia da semana em que estamos.

“O T.M. durante o conselho colocou o dedo no ar, a educadora passou então a palavra ao T.M. e o mesmo perguntou se poderia colocar o tempo. A educadora possibilitou essa ação e quando ele elaborou o desenho fez uma nuvem com gotas e um sol. O A.G. disse “Rita o T.M. colocou o dia com sol e chuva” então o T.M. respondeu “Em casa estava sol e aqui na escola está a chover” a educadora riu-se e disse “A.G. o que o T.M. desenhou está correto, o tempo tem estado assim, chove e quando acalma aparece o sol. LOBOS hoje estejam muito atentos à janela, é nestes dias que o amigo arco-íris costuma aparecer.”
(nota de campo nº 01 dia 13 novembro de 2023)

As notas de campo acima referidas indicam o quão os Lobos são ativos e participativos, nesse sentido, pensei em abordar a importância dos instrumentos de pilotagem do MEM no dia-a-dia das crianças. Por esta razão, fiquei interessado em estudar como é que se usam e podem usar os instrumentos de pilotagem.

Como forma de perceber a opinião e a forma como as educadoras utilizam os instrumentos de pilotagem, elaborei esta tabela com o objetivo geral e os objetivos específicos que pretendo saber.

Tabela 2.

Tema em estudo

Prática Profissional Supervisionada II	
Tema	A Rotina e os instrumentos do MEM no dia-a-dia de uma sala heterogénea de pré-escolar
Natureza investigada	Abordagem qualitativa
Método/s	Estudo de Caso

Objetivo geral	Compreender a importância da rotina dos instrumentos de pilotagem		
Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Método de análise	Participantes
Analisar as características do Pré-Escolar	Observação direta Notas de campo Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo	Educadora cooperante; Educadoras Pré-Escolar; Educador estagiário; Crianças
Compreender a visão das educadoras sobre a criança			
Perceber a relevância dos instrumentos de pilotagem do MEM			
Analisar a integração e o desenvolvimento das crianças em salas heterógenas			
Compreender as concepções e estratégias da educadora de modo a promover a participação da criança			

4.2. Revisão de literatura

Na presente revisão da literatura irei abordar em que consistem os instrumentos de pilotagem do MEM, e a importância que os mesmos comportam no quotidiano das crianças de uma sala heterogénea de pré-escolar.

A revisão da literatura é entendida como um processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento, existindo um processo de localizar, analisar e sintetizar informação recolhida de várias fontes fidedignas relacionadas com a problemática (Bento, 2012). Uma vez que, o tema de estudo está relacionado em específico com uma metodologia de ensino, considero fundamental caracterizar os métodos que a sustentam.

4.2.1. Metodologia MEM

Esta organização onde pude efetuar a minha PPS, segue o modelo pedagógico MEM. Deste modo, considero relevante explicar as bases deste modelo para a introdução do tema que pretendo elaborar.

O modelo pedagógico MEM baseia a sua perspetiva em aprendizagens apoiadas na cooperação e diálogo, as decisões tomadas são o reflexo da opinião de todos os

envolvidos, para construção de uma vivência democrática e cultural (Folque & Bettencourt, 2018).

Os docentes aquando do trabalho efetuado com esta metodologia assumem um papel de “provedores de uma organização participativa, auditores ativos para provocarem a livre expressão e atitude crítica das crianças” (Niza 2013., p 78). Este sistema interativo de cooperação possibilita que a criança se aproprie de um conhecimento vasto e integral. Nesse sentido percebe-se que este modelo privilegia a participação ativa da criança permitindo que sejam ativas nos seus processos de aprendizagem e no desenvolvimento do seu currículo.

Niza (2013) refere que, cabe aos professores ajudarem as crianças na elaboração dos projetos de trabalho, sendo estes os instrumentos de apropriação e descoberta que lhe irá proporcionar uma construção dos saberes culturais e científicos, não obstante que cada criança terá interesses diferentes e que todos eles devem ser tomados em conta. Assim os educadores responsabilizam-se pela entreajuda nas aprendizagens que decorrem na realização dos projetos de estudo, de investigação e de intervenção por participarem na sua avaliação.

O MEM é uma abordagem pedagógica que se baseia em princípios progressistas e democráticos na educação. Ele enfatiza a importância de uma educação centrada na criança, respeitando sua individualidade e promovendo uma participação ativa na aprendizagem, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Aceitar a criança como ela é, este princípio enfatiza a importância de aceitar cada criança com as suas características individuais, reconhecendo a diversidade de habilidades, interesses e personalidades. A ideia é criar um ambiente inclusivo que respeite e valorize as diferenças entre as crianças.

A abordagem do MEM valoriza cada criança como um ser único e valioso. Reconhece a importância de cultivar a autoestima e a confiança na criança, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social.

Os educadores são incentivados a praticar a escuta ativa, ouvir atentamente as ideias, pensamentos e sentimentos das crianças. Isso contribui para o desenvolvimento da comunicação efetiva e fortalece a relação entre educadores e crianças.

Promover a expressão individual das crianças perante o grupo é fundamental. Isso inclui incentivar a comunicação verbal, expressão artística e outras formas de

manifestação, permitindo que cada criança compartilhe suas experiências e perspectivas.

Esta prática constante de cooperação e assistência possibilita que a criança construa e crie os seus próprios instrumentos sociais, materiais e afetivos que consolidem a sua captação dos diferentes conhecimentos e aprendizagens (Niza, 2013).

O foco principal desta metodologia é deixar que as ideias da criança possam ser concretizadas com o apoio do adulto responsável tendo sempre em conta uma base científica que possa sustentar as suas ideias e facultar mais conhecimentos para o seu futuro, esta ideia de “livre expressão” possibilitam uma maior compreensão do mundo que a rodeia. Deste modo, o papel da equipa educativa passa por acompanhar e observar a atividade da criança e não o de assumir o papel principal de “ensinar” (Folque, 1999).

A importância de formar grupos heterogêneos no MEM, destaca-se pela valorização da diversidade como um elemento enriquecedor da cultura do grupo. Essa abordagem não apenas reconhece as diferentes idades das crianças envolvidas, mas também enfatiza a criação de relações sólidas com as famílias e a comunidade circundante como pilares essenciais para o bom funcionamento do modelo. No contexto das relações com as famílias, a comunicação é fundamental. Estabelecer meios eficazes de interação com os pais permite ao educador obter informações valiosas sobre a criança, compreendendo os seus interesses e necessidades de maneira mais abrangente. Essa colaboração estreita entre educadores e famílias pode, por sua vez, ampliar as oportunidades de aprendizagem para a criança (Silva et. Al., 2016).

Além disso, a conexão com a comunidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Ao estabelecer laços sólidos com o ambiente ao seu redor, as crianças têm a oportunidade de construir um sentido de pertença ao território em que estão inseridas. Esse contato com a comunidade contribui para uma educação mais holística, integrando elementos culturais, sociais e ambientais no processo educacional (P.E. 2021-2024).

Diversos autores destacam a importância desse enfoque colaborativo, sugerindo que os educadores que adotam o MEM devem promover ativamente a colaboração entre profissionais, considerar as famílias como parceiras essenciais, manter uma ligação próxima com a comunidade e otimizar o uso dos recursos disponíveis. Essa

abordagem colaborativa é vista como essencial para o sucesso do modelo, visando o desenvolvimento integral da criança no contexto do seu ambiente educativo e social.

4.2.2. Os instrumentos de pilotagem do MEM

Diversos estudos longitudinais, indicam que a frequência à educação pré-escolar pode ter um impacto significativo no sucesso educacional das crianças, influenciando positivamente as suas vidas presentes e futuras. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, a educação pré-escolar pode fornecer às crianças uma base sólida com atividades estruturadas e experiências que enriquecem o pensamento crítico, fomentando habilidades linguísticas e preparando as crianças para o futuro. A interação com os colegas e educadores, no pré-escolar ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. As crianças aprendem a compartilhar, colaborar, resolver conflitos e expressar as suas emoções, preparando-as para um ambiente escolar mais amplo (Niza, 2013)

Seguramente que, o acesso à educação é reconhecido como um direito fundamental de todas as crianças. A educação pré-escolar desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades em relação às condições de vida e aprendizagens de futuro (Silva et al., 2016). O investimento na educação pré-escolar, prepara as crianças para a escolaridade formal, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, estabelecendo uma base sólida para o sucesso ao longo da vida.

O MEM é uma abordagem que procura promover uma educação mais participativa, centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento integral das crianças (Niza, 2013).

Neste conceito, é através dos instrumentos de pilotagem que permitem uma melhor organização entre os adultos e as crianças durante o tempo de sala. Possibilitar a admissão das crianças às atividades, informações e recursos fundamentais para que elas sejam parte integrante da sociedade. Proporcionar oportunidades para que as crianças se envolvam, fomentem diversas habilidades necessárias para utilizar os instrumentos de pilotagem de forma adequada. Isto significa que as crianças passam a adquirir capacidade de participar ativamente, compreende e contribuem de maneira significativa para o funcionamento da comunidade (Folque, 2018).

O acesso de uma ampla gama de experiências e informações na vida da criança, ajuda na descoberta dos seus interesses, desenvolvendo as suas habilidades e

descobrimo as suas paixões. Além disso, ao participarem ativamente das atividades da comunidade, elas aprendem a colaborar, comunicar-se efetivamente e a compreender as dinâmicas sociais (Folque, 2018).

Esse processo progressivo permite que as crianças adquiram competências na sua zona próxima de desenvolvimento, contribuindo não apenas para seu desenvolvimento individual, mas também para o enriquecimento e fortalecimento do grupo como um todo. Motivando-as a assumir papéis ativos desde cedo, as crianças desenvolvem um senso de pertença e responsabilidade, tornando-se membros valiosos na construção de uma sociedade mais inclusiva e colaborativa (Batalha, 2020).

“O Modelo do MEM se assume como pedagogia que se efetiva numa Comunidade de Aprendizes, é centrado na dinâmica contratual do grupo/turma [...] isto é centrar a atenção na construção do cidadão e não do indivíduo” (Folque, 2014., p. 13).

Com base no que foi referido, uma sala que pratica esta metodologia dispõe de um leque vasto de instrumentos com diferentes funções no trabalho de sala que possibilitam que a criança se expresse de variadas formas. “Cada criança em interação com os pares e com os adultos, assim como cada adulto em interação com os outros adultos e com as crianças, constroem conhecimento e envolvem-se num processo de humanização” (Niza, 2013., p. 112).

Todas as manhãs o grupo reúne-se diariamente com a equipa educativa para planear as atividades do dia-a-dia. Este processo de organização e avaliação utilizado pelo grupo, é uma prática eficaz para garantir uma boa estrutura do plano. No final de cada dia é feito um balanço com o intuito de perceber o que foi ou não cumprido. Durante este processo, é interessante perceber que as crianças colocam mais propostas de atividades. Tomás e Fernandes (2013), defendem que é importante a criança participar dentro da sala de atividades, com o intuito de respeitar as “singularidades do sujeito criança e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive” (p. 26).

“Durante a assembleia matinal, a educadora falou sobre o trabalho passado (construção da lua). A S.G. quando começou a registar o tempo propôs ao grupo realizar um desenho com as várias cores do arco-íris. A educadora perguntou o porquê e ela respondeu: “Hoje de manhã quando saí de casa com o pai estava a chover e também estava o arco-íris lá ao fundo”. Esta sugestão foi bem aceite, e no plano do dia estava contemplado a elaboração do arco-íris de cada um”. (nota de campo nº 01 de 17 outubro de 2023)

Segundo Silva et al. (2016), um dos princípios trata por reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo (p. 10). Este princípio demonstra que a criança é um ser com múltiplas curiosidades com o outro e também com o meio que a rodeia. Silva et al (2016) refere que, planejar permite não só antecipar o que é importante como desenvolver e alargar aprendizagens não previstas tirando partido delas (p. 8).

Estes princípios ao longo do tempo, transportam consigo a autonomia, que para Mogilka (1999), significa “a capacidade de definir suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro” (p. 42). É a capacidade que uma pessoa tem em pensar e agir por si própria.

O processo de planejar e avaliar são partes cruciais do desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem as suas preferências e assumam um papel ativo nas suas decisões diárias, potenciando o sentido de compromisso, responsabilidade, antecipação e organização (Lino, 2014). Deste modo, percebe-se que o planejar e o avaliar são duas ações que se apresentam como impartíveis, sendo assim, torna-se fundamental que os profissionais de educação incentivem e valorizem as ideias das crianças.

O processo de avaliação, consiste na forma como são sustentadas as ideias e decisões tomadas sobre o plano traçado. Este é um processo contínuo que se interessa pelo crescimento da criança (Mogilka, 1999).

Estes instrumentos de pilotagem possibilitam uma maior comunicação através da linguagem. A oportunidade de “*Contar, mostrar ou escrever*” confere à criança uma forma de expressão de partilhar vivências, brincadeiras, ações feitas em família, preocupações, projetos entre outros.

Nesta linha de pensamento, as comunidades desenvolvem competências e conhecimentos que são partilhados e aprimorados em conjunto. Estas baseiam-se na ideia de aprendizagens sociais, onde a interação entre os membros desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual e coletivo. A participação recorrente em atividades conjuntas proporciona aos membros uma experiência prática e a oportunidade de aplicar e aprimorar suas capacidades. O Contributo dos profissionais de educação na “comunidade” é valioso, visto que, são estes membros que podem orientar, partilhar experiências oferecendo informações valiosas às crianças. Além disso, a troca contínua de informações e recursos contribui para a construção de um repertório coletivo de conhecimentos. A identidade da criança na “comunidade” é moldada pela sua participação e contribuição ao longo do tempo. Este processo de

construção, fortalece o sentido de pertença, mas também promove a coesão e a colaboração dentro do grupo. À medida que as crianças vão contemplando mais experiências, absorvem conhecimento, mas também contribuem para a evolução coletiva alimentando um ciclo de aprendizagens contínua (Batalha, 2020).

Vygotsky de acordo com Folque (2018), refere que estas “comunidades” são estruturas dinâmicas onde a colaboração, participação e a busca por objetivos comuns desempenham papéis essenciais no desenvolvimento e na evolução do conhecimento e das habilidades das crianças (p. 10).

Em suma, estes instrumentos podem incluir uma variedade de ferramentas, como planos de aula, calendários, recursos visuais e materiais didáticos. Eles desempenham um papel crucial, na promoção de uma atmosfera organizada de forma a facilitar a aprendizagem, tanto para adultos como para crianças.

Ao utilizar esses instrumentos, os educadores e as crianças podem ter uma compreensão mais clara das atividades planeadas, dos objetivos a serem alcançados e do tempo disponível. Isso contribui para um ambiente mais estruturado e eficaz, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais positiva. Além disso, os instrumentos de pilotagem também podem ser adaptados às necessidades específicas das crianças, promovendo uma abordagem mais personalizada e inclusiva na educação.

4.3. Roteiro metodológico e ético

De forma a iniciar a investigação é necessário definir quais as opções metodológicas a seguir, bem como selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Importa referir que as opções metodológicas utilizadas nesta investigação são de natureza qualitativa, dado que a mesma é indutiva, holística, naturalista e descritiva. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), o investigador deve recolher os dados e “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 18).

No que concerne à metodologia adotada para esta investigação foi um estudo de caso. Yin (2003) afirma que a mesma se caracteriza por investigar “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Numa outra perspectiva, Stake (1999) define estudo de caso como “um estudo da particularidade e

complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes (p. 11)”.

A classificação de um estudo de caso pode variar consoante a afirmação de diversos autores. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) os estudos de caso podem ser classificados tendo em conta o número de casos em estudo sendo que podem ser classificados como: estudo de caso único se for única e exclusivamente um caso ou por outro lado estudo de caso múltiplo se incluir mais do que um caso. Para além da classificação definida pelos autores anteriores, Yin (2003) também estabeleceu critérios de classificação podendo ser estudos de caso exploratórios, descritivos e explanatórios. Numa outra perspetiva, Stake (1999), classificou os estudos de caso tendo por base os objetivos dos investigadores quanto à metodologia que utilizam, sendo que os mesmos podem ser classificados como estudo de caso intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Levando em linha de conta a classificação de Stake (1999), o presente estudo é intrínseco, uma vez que o mesmo está relacionado com uma situação específica.

Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa é importante que se procure regular de certos factos relacionados com a realidade social, recorrendo a métodos empíricos com o objetivo de originar e interrelacionar ideias que facilitem a interpretação dessa realidade (Afonso, 2014). Ketele e Roegiers (1993) defendem que a recolha de dados é um processo para alcançar informações tendo por base variadas fontes, com o objetivo de alcançar um novo nível de conhecimento. É importante referir que cada técnica tem os seus próprios instrumentos que são fundamentais para o processo de recolha de dados que irá sustentar a investigação. Desta forma, a recolha de dados irá basear-se nas seguintes técnicas e instrumentos: observação direta participante e não participante, registo de notas de campo e entrevista semiestruturada.

A observação direta possibilita ao observador ter conhecimento real de situações que ocorrem numa determinada circunstância (Máximo-Esteves, 2008). A técnica de observação direta caracteriza-se como um método interativo de recolha de informação que implica a presença do investigador nos acontecimentos que está a observar Rodriguez et al. (1999). Importa referir que em algumas situações irei realizar observações não participantes, recolhendo exclusivamente os dados e não interferindo diretamente no que está a acontecer. No que diz respeito aos registos escritos da observação, estes encontram-se em forma de notas de campo. Trata-se de uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador registar as observações que realizou,

esboçando uma determinada situação social e permitindo entender as perspetivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular.

A entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um guião básico, contudo não tem de ser aplicado rigorosamente, desta forma o entrevistador poderá fazer adaptações que considere pertinentes. As perguntas podem não ser colocadas pela ordem em que foram elaboradas, existe essa flexibilidade, desta forma permite que o entrevistado possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe for mais conveniente (Quivy & Campenhoudt, 2019). Para o presente estudo, foi elaborado um guião prévio específico para realizar a entrevista. Neste seguimento, importa referir que foi realizada uma análise de conteúdo à entrevista semiestruturada. A análise é feita através de um conjunto de técnicas de análise de produtos escritos e orais, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

Organizando toda a informação por tópicos e áreas de importância (Quivy & Campenhoudt, 2018, p. 181).

Na perspetiva de Vasconcelos (2016), “através da triangulação da informação, o investigador procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a”. Assim sendo, importa mencionar que após recolher todas as informações realizei uma triangulação da mesma, dado que existe um cruzamento dos dados recolhidos.

Os seguintes inquéritos por questionário foram realizados à educadora cooperante e também a duas educadoras do pré-escolar (A e B). A educadora “A”, encontra-se na faixa dos 30-40 anos, licenciou-se em educação de infância. Exerceu funções alguns anos como monitora de ATL, durante esse período iniciou o seu mestrado em pré-escolar. Trabalha nesta organização há cerca de oito anos.

A educadora “B”, encontra-se na faixa dos 30-40 anos, licenciou-se em pré-escolar e 1º ciclo, encontra-se na presente instituição há cerca de treze anos.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo, são analisados todos os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas utilizados com o intuito de elucidar sobre os resultados da investigação, assim como a sua interpretação. De modo a responder às questões iniciais, previamente definidas para a investigação, neste capítulo será feita uma triangulação de todos os dados obtidos, dos registos observados e das notas recolhidas ao longo da investigação decorrida e da entrevista realizada à educadora cooperante.

Este divide-se em cinco tópicos definidos para o estudo: (i) Conhecer as principais características que orientam a organização; (ii) Compreender o lugar da criança no Jardim de Infância; (iii) Compreender o papel da criança na sala; (iv) Compreender as concepções da educadora sobre a participação ativa da criança; (v) Identificar estratégias que promovam a participação das crianças.

4.4.1. Características do Pré-Escolar

As características da instituição foram analisadas a partir do inquérito realizado à Educador Cooperante (cf. Anexo F) e a duas educadoras do Pré-Escolar (cf. Anexo G e H). Na seguinte tabela 3 é possível verificar como são as características do pré-Escolar, a forma como são previamente definidas.

Tabela 3.

Características do Pré-Escolar

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo/contexto
Pré-escolar	Organização/ funcionamento	Características	<p>E.C. - “Um lugar de encontro de práticas e saberes contextualizados, construídos e compreendidos pelas crianças”.</p> <p>“pré-escolar define-se para as crianças com três, quatro, cinco e os seis anos de idade”</p> <p>“pré-escolar define-se para as crianças com três, quatro, cinco e os seis anos de idade”</p> <p>“Um As características da infância que se destacam nessa fase são as constantes descobertas, a diversidade de aptidões de cada criança e a inata curiosidade que têm sobre tudo”.</p> <p>“a principal caraterística que se destaca é a idade, esta passagem da creche para o pré-escolar acontece aos 3 anos de idade.”</p> <p>E.A. - “Os quatro grupos são heterogéneos”</p> <p>E.B.- “Promover autonomia e a independência às crianças. Dar voz, promovendo um ambiente seguro para as aprendizagens.</p>

			“Através das OCEPE”.
		Áreas de desenvolvimento	<p>“A estrutura e o desenvolvimento cognitivo de cada criança assentam nas seguintes dimensões: motora, social, emocional, cognitiva e linguístico”.</p> <p>“as crianças nesta altura ganham um controle total dos esfíncteres e do seu autocuidado, sendo mais autónomas”</p> <p>“É durante o pré-escolar que existe um amadurecimento da criança e compreensão das suas emoções e das suas próprias ações.</p> <p>E.A.- “incentiva a cooperação, em vez da competição”</p>

Nota: Dados recolhidos através do questionário à Educadora Cooperante e às Educadoras do Pré-Escolar.

4.4.2. Visão das educadoras sobre a criança

Possibilitado pelo questionário realizado à Educadora Cooperante (cf. Anexo F) e a duas educadoras do Pré-Escolar (cf. Anexo G e H), foi possível depreender qual a visão sobre ser criança. Nesse sentido na tabela 4 é possível constatar a forma como as educadoras descreve a criança, falam da importância do adulto neste processo e, ainda referem as potencialidades das salas heterogéneas e as dificuldades de compreensão inicial do ciclo.

Tabela 4.

Características de ser criança

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo/contexto
Ser criança		Definição	E.C.- “são pessoas que estão no início do seu desenvolvimento, porém elas nascem

	Características de ser criança		cheias de capacidades, aptidões e cheias de potencial” “está pronta para receber informação e apreender para crescer, ter experiências e amadurecer.” E.A.- “Um ser que ainda tem pouca idade e que tem necessidades básicas de vida que devem ser suprimidas/desenvolvidas por alguém capa”. E.B.- “Um ser cheio de potencialidades, é nestas idades que desenvolvem mais aprendizagens”
		Participação ativa	E.C.- “A criança na sala tem um lugar ativa, sempre em interação com os objetos, brinquedos e diversos materiais que numa sala deve existir”
		Disposição da sala	E.C.- “A sala do jardim de infância deve estar pensada para a criança, poder vivenciar diversas experiências durante o dia autonomamente, criando aprendizagens contantes de acordo com as idades da sala”.
		Intervenção do adulto	E.C.- “O adulto é responsável pelo seu crescimento, exploração e desenvolvimento global dessa pessoa de forma equilibrada.” “cabe sempre ao educador olhar para o grupo e ver se existe necessidade de ajustar instrumentos.”
	O lugar da criança numa sala heterogénea	Integração das crianças de creche	E.C.- “dar um acompanhamento mais específico nesse sentido às famílias, para ser uma introdução no pré-escolar tranquila” “dar ênfase às conquistas dos mais novos, e pedir aos mais velhos um olhar de interajuda com os mais novos”

		Dificuldades numa sala heterogénea	<p>E.C.- “Numa sala heterogénea, os mais novos vão achar tudo difícil, porque é mundo diferente, comparativamente à creche”</p> <p>“o mais difícil no modo geral, acho que é estar sentado e focado ao ouvir o adulto”</p>
--	--	------------------------------------	---

Nota: Dados recolhidos através do questionário à Educadora Cooperante

4.4.3. Instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico (MEM)

Com o intuito de compreender de que forma os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna potenciam o desenvolvimento e a participação das crianças, na tabela seguinte perceber-se-á de que forma a educadora cooperante analisa a importância dos demais.

Tabela 5.

Importância dos instrumentos de pilotagem na ótica da educadora cooperante.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo/contexto
Movimento da Escola Moderna (MEM)	Potencialidades	Instrumentos de pilotagem	<p>E.C.- “estimulam várias áreas de desenvolvimento das crianças, como organização temporal e espacial”</p> <p>“Dá voz às crianças, resolução de problema entre pares”</p> <p>“Eles fazem o seu plano do dia, sabem o que vai acontecer no seu dia de escola”</p> <p>“Surgem temáticas de trabalho que dão origem aos projetos”.</p> <p>E.A.- “São ótimos instrumentos de registo; avaliação; reflexão e aprendizagem”.</p> <p>E.B.- “São instrumentos que ajudam na rotina e na organização”.</p>
		Relevância/ adequação	E.C.- “durante três anos do pré-escolar de um amadurecimento e uma apropriação dos instrumentos”

			<p>“As crianças vão apropriando-se de cada instrumento ao longo desse tempo e existe uma interajuda entre os pares.”</p> <p>“cabe sempre ao educador olhar para o grupo e ver se existe necessidade de ajustar instrumentos.”</p>
--	--	--	---

Nota: Dados recolhidos através do questionário à Educadora Cooperante e às Educadoras do Pré-Escolar.

Na tabela acima, é possível verificar que a educadora reconhece que os diversos instrumentos de pilotagem do MEM estão completamente alinhados com o desenvolvimento das crianças. Afirma que, estes mesmo instrumentos possibilitam uma voz ativa da criança no seu processo de evolução. As crianças mais velhas ajudam as crianças mais novas no aprimoramento de todas as ferramentas disponíveis, são também as crianças mais velhas que impulsionam o restante grupo.

“No período da manhã aquando da chegada da F.P. (3 anos), pedi-lhe que marcasse a sua chegada no quadro das presenças. A F.P. respondeu: “Diogo eu não sei onde está o meu nome”, então a S.G. (5 anos). disse: “Diogo eu ajudo a F.P. a colocar a presença”. Logo de seguida agradei e fiquei a observar a forma como a S.G. ajudou-a a colocar a sua presença no quadro.”

(nota de campo nº 01 de 20 novembro de 2023)

De forma a reforçar o que foi mencionado anteriormente, percebe-se que os docentes do Movimento da Escola Moderna entendem a instituição escolar como um espaço capaz de proporcionar práticas de cooperação e de solidariedade num quotidiano de vida democrática. Os educandos, em conjunto com os educadores, deverão elaborar condições materiais, afetivas e sociais, para criarem um ambiente de ensino-aprendizagem pensado para ajudar a todos a apropriarem-se de conhecimento (Niza, 2013).

Com o intuito de reforçar o que foi dito anteriormente, neste ponto vou reforçar a importância de alguns destes instrumentos no dia-a-dia da criança.

Relativamente ao **Mapa de presenças**, é o primeiro mapa que a criança tem contacto após entrar na sala, este contém o nome das crianças e em frente a cada um

deles existem espaços livres para ser colocada a sua presença. Ao longo deste período fiz como uma das “minhas” tarefas na sala. Percebi que as crianças mais novas inicialmente nunca se lembravam de o preencher.

“Esta manhã como tantas outras o B.G. (3 anos) após a sua chegada foi diretamente para o tapete brincar com os legos. Fui ter com ele e referi que ele não tinha colocado a presença, ele olhou para mim com espanto, então fui com ele ao quadro e juntos marcámos a caneta. Referi “B.G. sempre que chegares tens que colocar a tua presença para sabermos que estás cá.” Ele olhou para mim e abanou a cabeça como se estivesse a dizer sim.”
(nota de campo nº 01 de 17 outubro de 2023)

Esta foi uma das tarefas, que todos os dias batalhava para que eles percebessem a importância da marcação de presença. Com o passar dos meses foi notório perceber que esta atitude resultou de forma positiva e as crianças automaticamente começaram por marcar sozinhas.

“Na Altura da Chegada da E.L. (3 anos), estava sentado a realizar um jogo com o D.S., a E.L veio ter connosco e disse:” Diogo já marquei a minha presença”. A felicidade foi visível no meu olhar, levantei-me dei-lhe um abraço dizendo “Estou muito orgulhoso de ti... muito bem menina crescida”
(nota de campo nº 01 de 22 novembro de 2023)

Importa referir que algumas crianças necessitam do apoio de um adulto para marcarem a presença, e nesse sentido, foi algo que fiz questão de apoiar e estar presente. Foi visível que, conseguem identificar onde está o seu nome e outras porque têm dificuldade em encontrar a célula correspondente ao seu nome e ao dia, mas foi notório também que os mais velhos da sala ajudaram e fizeram questão de estar presentes nesses momentos.

Em relação ao **Mapa “Contar, Mostrar ou Escrever”**, o seu impacto foi notório em todo o grupo, este possibilita o livre arbítrio de cada criança sobre todos os assuntos que para ela sejam relevantes.

“O tópico definido para esta investigação surgiu na sala dos Lobos durante o período do “Contar, Mostrar ou Escrever”. O D.S.(5 anos) após a sua inscrição neste mapa, comentou com o grupo que tinha ido à Amazónia com o pai. Em grande grupo a educadora começou por perguntar de que forma eles tinham ido para a amazónia, tendo ele respondido que

tinham ido de bicicleta com o pai, posto isto, comentei com a educadora cooperante que seria interessante realizar um projeto”
(nota de campo nº 01 de 02 novembro de 2023)

A Metodologia de Trabalho de Projeto, consiste numa metodologia centrada num processo de ensino-aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão (Rangel & Gonçalves, 2010). Na perspetiva de educador de infância é necessário que a sua ação educativa seja centrada na valorização da voz das crianças, do seu papel como agente e sujeito do processo de aprendizagem e no escutar de forma ativa e participativa (Silva et al., 2016). Desta forma, Katz e Chard (2009) referem que ao partir dos interesses das crianças permite-lhes escolher o que querem fazer, quando querem fazer e como querem fazer.

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), o trabalho de projeto permite que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas e com sentido para si, para além de promover fortes competências sociais. Estes autores afirmam, ainda, acreditar que “uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem.

Desta forma, as crianças tornam-se capazes de ter iniciativa e criatividade, de saber tomar decisões e de resolver problemas reais, com respostas desconhecidas, de recolher e tratar as informações obtidas, e de trabalhar cooperativamente.

Neste sentido, importa referir que através do Mapa “*Contar, Mostrar ou Escrever*” surgiu um tema que se transformou num trabalho de projeto que possibilitou responder às dúvidas da criança em questão, e deste modo, instruiu o restante grupo para uma área do nosso ecossistema desconhecida da parte deles.

4.4.4. Integração e desenvolvimento das crianças em salas heterogéneas

Tabela 6.

Perspetiva das educadoras relativamente às salas heterogéneas.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo/contexto
Salas heterogéneas	Estratégias	Integração das crianças mais novas	<p>E.C.- “dar um acompanhamento mais específico às famílias, e pedir aos mais velhos um olhar interajuda com os mais novos”.</p> <p>E.A.- “Os mais velhos já estão habituados a cuidar e acolher os mais novos! Da mesma forma que eles foram acolhidos”.</p> <p>E.B.- “dar atenção: colo; ajudar nas suas necessidades e o trabalho a pares”</p>
		Maiores dificuldades De integração	<p>E.C. – “o mais difícil para as crianças mais novas é a implementação dos instrumentos da escola moderna”.</p> <p>E.A.- “Penso que as crianças apenas beneficiam num grupo que puxe por elas, em todas as áreas”.</p> <p>E.B.- “Momentos de grande grupo e os trabalhos de projeto”</p>
		Vantagens	<p>E.C.- “as crianças mais novas estão em constante estímulo das crianças mais velhas, do adulto da sala e do mundo”.</p> <p>E.A.- “Aprendizagem cooperativa, maior interesse em aprender e saber mais sobre as várias áreas do desenvolvido; maior interesse em ser autónomo e autorregular-se”.</p> <p>E.B.- “Aprendizagens com pares mais velhos”.</p>
		Desvantagens	<p>E.C.- “As desvantagens poderão ser as famílias que muitas vezes não acompanham as necessidades das crianças”.</p> <p>E.A.- “desvantagens só aparecem quando o profissional não utiliza o modelo</p>

			<p>da forma correta, forçando ou não respeitando o tempo das crianças”.</p> <p>E.B.- “A atenção do adulto normalmente é mais direcionada para os mais velhos”.</p>
--	--	--	---

Os dados recolhidos pelas entrevistas realizadas às educadoras do pré-escolar, evidenciam os atributos do MEM face à integração de crianças mais novas em salas heterogéneas. Como referência, destaquei alguns momentos em que é passível de observação o contributo das crianças mais velhas (5 anos) aos recém-chegados (3 anos).

Na sala de referência, aquando de alguma atividade as crianças mais velhas tendem em prestar mais atenção se os mais novos estão cientes do que foi pedido, e tentam sempre ajudar e encaminhá-los.

”A educadora olhou para o relógio e percebeu que estava na hora da aula de inglês, pediu a todos que arrumassem e que se colocassem dois a dois para se dirigirem à aula. A S.G. percebeu que faltava o B.G. e disse: “Rita falta o B.G. ele está na zona dos legos posso ajudá-lo a arrumar e ficar com ele no comboio?” a educadora respondeu que sim e assim foi. A S.G. ajudou o B.G. a colocar os legos no sítio e disse-lhe: “Sempre que a Rita chama para o inglês temos que arrumar e ficar no comboio, podes dar-me a mão eu vou contigo”. Deu a mão ao B.G. e juntou-se ao comboio com ele. De seguida, foram todos para a aula”.
(nota de campo nº 04 de 10 janeiro de 2024)

“As crianças tinham acabado de sair do parque e, tinham que ir à casa de banho fazer a sua higiene. O D.S. quando chegou ao refeitório, disse à E.L. “Não podes vir para o refeitório sem lavar as mãos, Diogo posso ir com ela lavar as mãos?” e eu: “Claro, obrigado pela atenção D.S.”. Quando voltaram ao refeitório a E.L. disse:” Diogo já lavei as mãos e coloquei o papel no lixo”. (nota de campo nº3 de 16 janeiro de 2024)

Como é observável nas notas de campo acima mencionadas, a entre ajuda das crianças mais velhas face ao desconhecimento e dificuldades das crianças mais novas, reflete as metas pelo qual a metodologia se rege. Constata-se também que o papel da equipa educativa em deixar que sejam as crianças a tomar decisões é visível nas atitudes das crianças entre si, ao longo do dia denotam uma preocupação em ajudarem-se nos vários períodos do dia.

O educador deve apoiar e estimular o desenvolvimento da criança, deste modo, possibilita que progressivamente as crianças defendam as suas ideias, aprendam a respeitar e simultaneamente contribuam para a aprendizagem de todos (Silva et al., 2016).

Niza (2013) alega que, o MEM caracteriza-se pela inclusão de todas as crianças, adotando várias práticas que respondam às características individuais de cada um, atendendo às suas diferenças. Nesta perspectiva, o trabalho da educadora cooperante demonstra efeitos positivo na relação entre todas as crianças que constituem a sala dos Lobos. A cortesia entre todos e o respeito pelas diferenças são sem sombra de dúvida o alicerce para o bom desenvolvimento e aprendizagem de todos para todos.

4.5. Síntese dos resultados

O objetivo principal desta investigação, consistia em perceber qual é a *rotina e os instrumentos de pilotagem do MEM* na sala dos Lobos. Numa sala onde a criança “define” a sua ação, perceber a importância dos vários momentos foi o meu foco principal. Deste modo, com o intuito de perceber a relevância da rotina e dos vários instrumentos, foram realizados questionários de forma individual às educadoras do pré-escolar, contemplando sempre respostas abertas (cf. Anexo E).

Ao caracterizar este processo, as profissionais indicam que apesar de no início atribulado numa sala heterogénea, as crianças mais novas (3 anos) passam por algumas adversidades ao longo do tempo, mas com a ajuda das crianças já pertencentes à sala (4 e 5 anos) a adaptação torna-se atingível. A aprendizagem é realizada em conjunto e o desenvolvimento de ambas as partes é mais sustentável. Nesta linha de pensamento, Folque (2018) caracteriza as comunidades como sendo constituídas por um projeto de ação conjunta, ou seja, um objetivo comum a todos os membros e com a devida cooperação alcançável face a idade. Silva et al., (2016) “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

No que se refere aos objetivos definidos, a minha intenção foi perceber como os instrumentos de pilotagem possibilitam a aprendizagem numa sala heterogénea e forma como as educadoras tentam transmitir os ideais. Desta forma, o primeiro objetivo – **Analisar as características do Pré-escolar** - Foi de passível observação através da análise das entrevistas e da observação direta, que as educadoras destacam como foco

principal a promoção da autonomia das crianças, a independência e a promoção de uma voz ativa possibilitando um ambiente seguro para as várias aprendizagens.

O segundo objetivo – **Compreender a visão das educadoras sobre as crianças** – As crianças possuem um grande potencial, uma inclinação inata para explorar e compreender o ambiente ao seu redor, demonstrando habilidades nas interações sociais e uma disposição para aceitar o que é diferente. Silva et, al. (2016). O educador ao compreender, ouvir e fomentar uma participação ativa da criança possibilita que o relacionamento entre todos face as idades seja de constate entreajuda e evolução. As educadoras compreendem e entendem que as crianças têm um papel ativo, deste modo, responsabilizam-se pelo seu crescimento, aprendizagem e exploração de forma global. Cabe ao educador, olhar para as o grupo de crianças de forma ampla, de modo que, ajuste os instrumentos de pilotagem quando assim o necessitam

O terceiro objetivo – **Perceber a relevância dos instrumentos de pilotagem do MEM** – É referido que os instrumentos desempenham um papel fundamental na implementação de princípios. Permitem que as crianças expressem as suas opiniões e que participem ativamente na tomada de decisões relacionadas com o seu processo educativo, estimulando o pensamento crítico fomentando capacidades de gestão e contributo para a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

O quarto objetivo – **Analisar a integração e desenvolvimento das crianças em salas heterogéneas** – Foi mencionado que existe uma explicação às famílias, para que, estas se sintam mais confortáveis com a introdução dos filhos em salas heterogéneas. Também foi dito por ambas as educadoras que, as crianças mais novas beneficiam do apoio do mais velho e neste sentido a aprendizagem é benéfica e com maiores resultados face às diferentes atividades diárias.

Quanto ao quinto e último objetivo – **Compreender as conceções e estratégias da educadora de modo a promover a participação da criança** – É referido que as crianças mais velhas assumem um papel de maior relevância no que concerne às ideias e metas pretendidas para o grupo, as crianças mais novas fazem um esforço maior para tentar acompanhar, enquanto as crianças mais velhas assumem o papel de ajudantes no desenvolvimento das diversas capacidades Folque (2018).

O ambiente educativo pode exercer uma influência significativa na participação, este promove a capacidade das crianças de exercer seu direito. Se o espaço e a rotina forem planeados e pensados com as crianças, torna-se uma mais-valia para as

mesmas, de acordo com o que necessitam para o desenvolvimento. O educador tendo em conta as características do seu grupo, cria oportunidades que lhes permitam utilizar todas as suas potencialidades, partindo das experiências das crianças valorizando os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens (Silva et, al., 2016). Esta interação entre crianças de diferentes idades, fomentam competências sociais, tendo em conta que, estas interações possibilitam aprendizagens colaborativas com a partilha de conhecimentos, troca de experiências e o trabalho em conjunto na busca de soluções para a resolução de problemas. Existe também um forte impacto na autoestima e no sentido de responsabilidade, as crianças percebem que podem fazer a diferença na vida dos colegas e isso fortalece a confiança. Tendo estes aspetos envolvidos, o ambiente educativo torna-se inclusivo, onde todas as crianças sentem-se valorizadas e respeitadas.

As educadoras referem que, existe uma aprendizagem cooperativa com estímulos variados e diversificados e a introdução de novas práticas de desenvolvimento possibilitam um maior interesse em serem autónomos e autorregularem-se. Conceder autonomia às crianças, seja na tomada de decisões ou na realização de tarefas, contribui para que elas se sintam envolvidas no processo. Em contraste, impor tarefas que não correspondam aos seus gostos e interesses pode resultar numa menor participação.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Para Silva et, al. (2016), a intencionalidade que caracteriza a ação profissional de um educador, requer que examine as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática.

A presente reflexão tem como principal finalidade analisar todo o processo e o trabalho desenvolvido durante a minha prática profissional supervisionada sem esquecer os contributos que as mesmas assumem na minha identidade como futuro educador.

Este percurso foi extenso e exaustivo, com diversas inquietações e preocupações, que me orientaram para o meu crescimento. Considerando isso, o período de estágio representa uma oportunidade valiosa para o estudante aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, estabelecendo vínculos com profissionais da área educacional, interagindo com um grupo de crianças e os respetivos familiares.

Sarmiento (2009) justifica que, “a identidade corresponde a uma construção inter e intrapessoal, que se desenvolve em contextos, trocas, aprendizagens, interações e relações diversas nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”.

Neste seguimento, penso que a minha formação académica foi fulcral fornecendo-me conhecimentos e princípios possíveis de aplicar na condução da minha ação. Nessa integração entre teoria e prática, como mencionei anteriormente, a reflexão manifesta-se de forma indispensável. Deste modo, destaco a importância das reflexões semanais no pré-escolar. De fato, adotar uma postura de maior atenção sobre o que me envolve é fundamental para posteriormente analisar e pensar complementado com o sustento de literatura adequada. Foquei-me também em reflexões conjuntas com a equipa educativa, visto que, este foi um meio muito positivo para a melhoria da minha intervenção enquanto estagiário.

No que diz respeito ao estágio a educadora cooperante foi um exemplo e inspiração, pois todos os dias pude observar o seu comprometimento e dedicação pelo que faz. A nossa relação foi criada com base no respeito mútuo, tendo sido essencial para o meu desenvolvimento enquanto futuro profissional. Ao longo da prática profissional supervisionada questioneei sobre a minha abordagem e as várias dúvidas que tinha sobre o desenvolvimento das crianças. Isso permitiu-me refletir de forma sistemática sobre a minha ação e as diversas áreas que poderiam ser melhoradas. Sem esquecer a auxiliar de ação educativa que foi muito prestável em todo o processo.

O trabalho colaborativo e a troca de ideias constante fortalecem não só uma boa relação entre a equipa educativa, como também, dá uma maior amplitude a tudo o que se pode oferecer à criança. Borges (2014) afirma que, “o diálogo e partilha de saberes são fundamentais na da teoria pessoal e profissional do docente” (p. 48). Este trabalho que tive o privilégio de presenciar entre educadora e auxiliar, ambas respeitavam e ouviam opiniões uma da outra, o que trouxe resultados positivos que possibilitam mais ferramentas às crianças. Neste seguimento, enquanto educador de infância pretendo destacar e valorizar o trabalho de equipa, para que, sejamos apenas uma voz junto das crianças e das famílias.

Em ambas as experiências profissionais, pude testemunhar o exemplo da relação entre a equipe educativa e as famílias, algo que pretendo cultivar como futuro educador de infância. Diariamente, tanto a educadora quanto a auxiliar estavam disponíveis para dialogar com as famílias e compartilhar opiniões e perspectivas sobre as crianças sempre que necessário. Dessa forma, sempre que possível, tentei seguir o exemplo e estabeleci uma relação de respeito e colaboração com as famílias durante os momentos de acolhimento. Destaco essa parceria entre a equipa educativa e as famílias como fundamental para minha ação como futuro profissional.

A profissão de educador de infância acarreta constantes desafios, o que para algumas crianças funciona bem, para outras, não tem o mesmo efeito. Esta profissão requer muita empatia da parte do educador com as crianças, famílias e restante equipa socioeducativa. Com todos estes elementos, o educador possibilita que a criança se desenvolva, se relacione e aprenda com as melhores bases possíveis de forma a galvanizar todo o seu potencial. Cada criança é única e incomparável, contudo conseguem ser desafiadoras, complexas e perseverantes. Diariamente, as crianças desafiam-nos evidenciando a necessidade de estarmos em constante construção da nossa prática profissional. Observei as particularidades de cada criança, visando agir da melhor maneira possível diante de cada situação. Mantive uma postura tranquila, atenta e observadora, sempre disponível para eles. Acredito que transmiti confiança e tentei sempre motivar as crianças nos vários momentos do dia, com o propósito de promover o seu desenvolvimento, levando em consideração as características de cada um.

Assim, Niza (2013) destaca que quando as crianças estão envolvidas em relações de apoio positivas e sensíveis, naturalmente se sentem mais confortáveis e confiantes para participarem nas atividades. Os adultos devem privilegiar momentos

que sejam do interesse das crianças, ao contrário de tentarem estimular para os seus interesses pessoais. Nesse sentido, dei sempre voz às crianças tentando sempre responder de forma positiva aos seus interesses.

Considero que proporcionei momentos de diversão e alegria, pois através da brincadeira as crianças aprendem. Além disso, com as atividades propostas, pretendi estimular a curiosidade e o desejo exploratório das crianças, oferecendo materiais diversos que contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como futuro educador de infância, reconheço a importância da participação ativa das crianças em todo o processo de desenvolvimento. Acredito que as crianças envolvidas nesse processo, valorizam mais as aprendizagens que adquirem tornando-as mais significativas.

Além disso, ao longo da minha intervenção, as reflexões semanais desempenharam um papel fundamental na construção da minha identidade profissional. Estas permitiram-me estar vigilante, coletar informações teóricas e refletir sobre diversos temas relevantes para a minha prática educativa. Foi por meio dessas reflexões que desenvolvi um olhar reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica, contando com o apoio da equipe educativa e da professora orientadora, que foram pilares essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Elas compartilharam sugestões de melhoria e vislumbraram um caminho de desenvolvimento contínuo.

Quanto à investigação que conduzi durante a minha prática profissional, esta centrou-se num tema que despertou meu interesse e curiosidade, suscitando ao longo dos dias algumas questões. Este estudo contribuiu significativamente para minha aprendizagem, permitindo-me adquirir conhecimentos acerca dos instrumentos de pilotagem do MEM.

Assim, posso afirmar que a investigação realizada junto dos *Lobos* contribuiu para a construção da minha identidade profissional, visto que, a pesquisa com crianças ocupa um lugar significativo na tese social sobre infância.

Em suma, deste período de mestrado, cresci e transformei-me em um profissional melhor, mais cuidadoso e dedicado. Neste percurso, sinto-me orgulhoso do trabalho que desenvolvi junto das crianças. Contribuí para o seu sucesso como cidadãos plenos, felizes e capazes. Futuramente pretendo continuar a construir uma relação de aprendizagem mútua entre as crianças, pois ambos podemos dar e receber conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Neste último capítulo do presente relatório e, finalizadas as duas práticas profissionais supervisionadas, torna-se fundamental refletir sobre as várias aprendizagens que realizei enquanto educador estagiário.

É crucial destacar a relevância das práticas profissionais supervisionadas na formação da profissionalidade dos estudantes estagiários. Estas práticas, oferecem uma oportunidade única para os futuros profissionais vivenciarem a realidade de atuação no futuro campo de trabalho, enquanto adquirem aprendizagens e conhecimentos fundamentais para a sua carreira.

Realizar estágios em duas valências distintas, creche e pré-escolar, foi um aspeto extremamente enriquecedor na minha formação. Essa oportunidade permitiu que eu entrasse em contato e acompanhasse dois grupos diferentes de crianças, o que exigiu uma adaptação constante da minha abordagem pedagógica. Além disso, trabalhar em colaboração com duas equipas educativas distintas proporcionou momentos gratificantes. As duas entidades socioeducativas agiam de forma diferente, mas sempre em prol do bem-estar da criança.

Silva et. al., (2016) evidencia que, “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação”, este é um ideal que pretendo valorizar enquanto educador de infância. No decorrer de todas as minhas práticas, tento garantir que as minhas ações e intervenções sejam intencionais e direcionadas às crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Essa prática reflete uma compreensão profunda da importância do papel do educador na promoção do desenvolvimento infantil e na construção de relações positivas e estimulantes com as crianças.

Analisando as experiências que tive, as crianças que orientei, os grupos com os quais interagi e que foram tão colaborativos, as famílias compreensivas, proporcionaram-me oportunidades de crescimento que enriqueceram a minha conduta. Estas revelaram-se um grande teste pessoal e profissional, caracterizado por grande empenho e determinação, tentando sempre fazer mais e melhor.

Em relação à pesquisa que efetuei, considero ter sido crucial para a minha evolução como futuro educador de infância. Na verdade, assim como a curiosidade natural impulsiona as crianças a explorarem o mundo ao seu redor, acredito que um educador de infância, deve cultivar constantemente o desejo da procura e da descoberta.

A respeito da minha investigação realizada durante a PPS II, acredito que essa pesquisa teve um impacto positivo na minha abordagem com as crianças. Na verdade, a partir dos resultados obtidos, pude perceber que as interações colaborativas entre as crianças, independentemente da sua idade, acontecem com maior frequência em grupos onde o educador as incentiva e utiliza estratégias específicas para promovê-la.

Em suma, a nossa responsabilidade é crucial na promoção de conhecimentos, valores, saberes e comportamentos, de modo que as crianças possam construir as bases necessárias para o seu desenvolvimento. Contudo, o mais importante é garantir que as crianças sejam felizes e desfrutem ao máximo de sua infância.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetivas*, 32(3), 1127-1143.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Assunção, V. (2008). Aquisição de consoantes oclusivas.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. (1998). *Projetos pedagógicos na educação infantil*.
- Batalha A. (2020). A aprendizagem numa comunidade prática – Apropriação dos instrumentos de pilotagem por parte dos novatos. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65, 42-44.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Canário, A. C. M. (2009). Ajustamento psicológico e relacionamento conjugal em casais na gravidez e pós-parto.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. – Guia para autoaprendizagem (2. a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos Professores. *Revista de Ciência da Educação – nº 8 janeiro/Abril 09*.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social 69 que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar – Escola Moderna 1999
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna (6ª série)*, pp. 13 – 33.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Org.).
- Forneiro, L. I. (1999). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza (s.d) *Qualidade em Educação Infantil*, (p. 229-281).
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, nº 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação - CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1671/1/Se%20n%20pergunta%20>

[como%20sabe.pdf](#).

Fuertes, M. (2018). “*Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!*” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos. Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/> .

Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/comoestabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>.

Galvão, H. & Pires, M. P. (2017) *O envolvimento parental na ação educativa escolar* in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (146-155) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12012/1/O%20envolvimento%20parental%20na%20açãoeducativa%20escolar3oeme_atas.pdf.

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature’s Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1993). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª ed.).

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. G. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed, pp. 109–140). Porto Editora.

- Lira, H. L. (2019). Entre fraldas e livros: a presença da leitura entre os bebés Niza, S. (2019). *Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM*. Consultado em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/9720>.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mogilka, M. (1999) *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. Educação e Pesquisa.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Platone, F. Hardy, M. (2004). Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed.
- Petitcollin, Christel. (2009). Como comunicar com as crianças Editorial Presença (2.^a ed.).
- Pomar, C., Grácio, L., Domingo, M., Salvador, N., Valverde, F., Vargas, J. D. et al. (s.d.). Clima da Sala de Aula em Ambientes Inclusivos.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidado e

- Primeiras. Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas. Tangerina, Educação e Ensino.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço de atividade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15).
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, (2), 47-65
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. 16(2) 201-216.
- Torrão, R., A., P. (2015). A importância dos cuidados e das rotinas na Creche.

[Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre].
Instituto Politécnico de Portalegre.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). Trabalho por projectos na educação de infância:
Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência.

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.ª ed.) (D. Grassi,
Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001).

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars
e-revista. Volume (nº18)*. Consultado em
https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf

Anexos

| ' ' | | ' ' |

Anexo A.

Portefólio da Prática Profissional Supervisionada

| | " | | " |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da
Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por "Portefólio PPS"
- Diogo Mendes, 2022334, MEPE A.

Anexo B.

Tabela de caracterização do grupo de crianças

Nomes		Género	Data de nascimento	Idade no início da PPS II (outubro)	Percurso
1	AB	Feminino	09/05/2020	3 anos	
2	AS	Masculino	21/07/2018	5 anos	Pertencia aos Lobos
3	BL	Feminino	03/10/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
4	BR	Masculino	17/11/2019	3 anos	Pertencia aos Lobos
5	BF	Masculino	01/03/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
6	BG	Masculino	26/04/2020	3 anos	Transitou da Creche
7	DS	Masculino	10/05/2018	5 anos	Pertencia aos Lobos
8	EL	Feminino	17/07/2020	3 anos	Transitou da Creche
9	FP	Feminino	19/10/2020	3 anos	Transitou da Creche
10	GB	Feminino	27/06/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos

11	IL	Feminino	13/08/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
12	IB	Feminino	23/12/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
13	ID	Feminino	01/03/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
14	LC	Feminino	08/03/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
15	LR	Feminino	05/08/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
16	LT	Feminino	08/05/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
17	MJ	Feminino	21/11/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
18	MP	Feminino	21/09/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
19	MT	Feminino	08/05/2019	4 anos	Pertencia aos Lobos
20	SG	Feminino	18/05/2018	5 anos	Pertencia aos Lobos
21	TM	Masculino	28/06/2018	5 anos	Pertencia aos Lobos

Anexo C.

Tabela de caracterização das famílias das crianças

Nomes		Profissão dos Pais	Obs
1	AB	Mãe: Assistente operacional Pai: Assistente operacional	
2	AS	Mãe: Emprega doméstica Pai: Empreiteiro	Irmão mais novo
3	BL	Mãe: Professora/Formadora Pai: Designer	Irmã mais nova
4	BR	Mãe: Arquiteto Pai: Arquiteta	Irmão mais velho
5	BF	Mãe: Empregada doméstica Pai:	
6	BG	Mãe: Auxiliar de ação educativa Pai: Estucador	Irmão mais novo
7	DS	Mãe: Auxiliar de ação educativa Pai: Educador de Infância	
8	EL	Mãe: Assistente operacional Pai: Barbeiro	Irmã mais velha
9	FP	Mãe: Artista plástica Pai: Empreiteiro	
10	GB	Mãe: Empregada de mesa Pai: Motorista	Irmã mais nova
11	IL	Mãe: Empregada doméstica	Irmã mais nova

		Pai: Pintor	
12	IB	Mãe: Empregada doméstica Pai: Eletricista	
13	ID	Mãe: Empregada doméstica Pai: Pescador	Irmã mais nova
14	LC	Mãe: Assistente social Pai: Assistente operacional	Irmã mais velha
15	LR	Mãe: Auxiliar de lavanderia Pai: Mecânico	Irmã mais velha
16	LT	Mãe: Arquiteta Pai: Formador	
17	MJ	Mãe: Empregada doméstica Pai: Construtor civil	
18	MP	Mãe: Assistente operacional Pai: Assistente operacional	
19	MT	Mãe: Arquiteta Pai: Formador	
20	SG	Mãe: Médica Pai: Médico	Irmã mais velha
21	TM	Mãe: Designer Pai: Pastor	

Anexo D.
Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p>1. Objetivos do trabalho: é importante explicar a todos os envolvidos os objetivos do trabalho, uma vez que é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando, de modo que as, crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>Crianças: Não informei diretamente o grupo do objetivo da minha investigação, uma vez que os meus não iriam compreender na totalidade os objetivos tendo em conta a sua faixa etária. Ainda assim, quando cheguei à sala, a educadora cooperante apresentou-me como sendo mais um adulto na sala. Para além disto, pretendo dar a entender os objetivos da minha investigação mediante as interações e comportamento que vou tendo com as crianças.</p> <p>Equipa educativa: Mediante conversas informais com a educadora cooperante debati o tema que tinha pensado para a investigação, partilhando simultaneamente as minhas ideias e objetivos para a mesma.</p>

		<p>Famílias: Aquando da minha chegada à instituição, a educadora cooperante foi-me apresentando às famílias e a mesma explicou os objetivos da minha presença.</p>
<p>2. Custos e benefícios: Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer, nomeadamente “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>Creio que a investigação não afeta nenhum dos intervenientes, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, no sentido em que não existem riscos nem coloca em causa o seu bem-estar nem a sua privacidade.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, considero que mediante as minhas interações com as crianças e das propostas pedagógicas idealizadas e implementadas, para e com as mesmas, proporcionei-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas. A presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, uma vez que estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões e aprender. Existiram ainda diversas trocas de ideias sobre as minhas intervenções.</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Quando cheguei à instituição, as famílias e a equipa educativa foram informadas de que as informações que iria recolher seriam destinadas, exclusivamente, a fins académicos. Para além disso, garanti sempre o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, na medida em que: (i) utilizei sempre as iniciais dos nomes e apelidos quando referenciei os mesmos em registos escritos; (ii) salguei a identidade da instituição socioeducativa; (iii) desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças envolver e a excluir: “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação”</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>	<p>Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação, optei por incluir todas as crianças contribuindo assim para o seu desenvolvimento.</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: é importante informar as crianças e os adultos envolvidos na investigação “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas. Colaborar no sentido em que sintam que a família e a instituição</p>	<p>Crianças: Os objetivos e métodos da investigação não lhes foram transmitidos diretamente. Ainda assim, no decorrer da mesma, os interesses e as necessidades das crianças foram salvaguardados.</p> <p>Equipa educativa: Dialoguei e debati com a educadora cooperante sobre a possibilidade de realizar um estudo de caso sobre “A rotina e os instrumentos de pilotagem do MEM no dia-a-dia de uma sala heterogénea de Pré-Escolar”</p> <p>Famílias: De modo a informar as famílias, elaborei um documento com os detalhes da investigação.</p>
---	--	---

	estão ligadas no processo educativo” (p. 2).	
<p>6. Consentimento informado: “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<p>Princípios: “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>Elaborei um protocolo de consentimento informado com o intuito de pedir autorização para a captação de fotografias e vídeos, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança. Salientando que a qualquer altura poderia alterar o seu consentimento sem qualquer prejuízo para a criança.</p> <p>Aquando da captação de fotos e vídeos, estive atenta às reações das crianças de modo a perceber se existia assentimento das mesmas. Quando realizei o inquérito por questionário, elaborei uma autorização para a concretização dos mesmos.</p>

	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões: “resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p>	<p>Quando terminar a investigação, pretendo partilhar os resultados quer com a equipa educativa bem como com as famílias, dado que o estudo teve por base as crianças.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>	<p>Creio que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, dado que, mediante as minhas interações com as mesmas e as propostas pedagógicas, procurei perceber o</p>

<p>provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>impacto dos instrumentos de pilotagem na vida de cada um.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as: O’Kane (2005) (citado por</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo</p>	<p>Durante a minha investigação, pretendo partilhar todas as informações com os intervenientes. Durante a realização das propostas</p>

<p>Tomás, 2011) defende que o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>pedagógicas, a equipa educativa realizou registos fotográficos que depois foram expostos no exterior da sala.</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>	<p>Quando terminar a investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a instituição socioeducativa.</p>

	<p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	
--	--	--

Anexo E.

Guião de entrevista/inquérito por
questionário realizado às Educadoras
do Pré-escolar

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadores/as de Infância (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras de infância sobre a participação das crianças numa sala heterogénea de pré-escolar em contexto MEM;
- Conhecer as estratégias utilizadas pela organização socioeducativa como também pela educadora cooperante com o intuito de privilegiar a participação ativa das crianças;
- Caraterizar as conceções dos profissionais sobre o *MEM* e abordagens pedagógicas em pré-escolar com um grupo heterogéneo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições
<p>B. Organização e funcionamento da Organização Socioeducativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características que orientam a organização. 	<p>B1. Quais são as características que definem o pré-escolar? B2. Como são previamente definidos?</p> <p>B3. A instituição segue algum modelo pedagógico? Se sim qual?</p> <p>B4. Identifica-se com o modelo pedagógico? Se sim explique os motivos?</p>

		<p>B5. Qual a sua opinião sobre os instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico?</p> <p>B6. Na sua opinião os instrumentos de MEM estão bem adequados para uma sala heterogénea? Porquê? (justifique)</p>
<p>C. Concepções sobre o lugar da criança no jardim de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o lugar da criança no Jardim de Infância; • Compreender o papel da criança na sala. 	<p>C1. Na sua ótica, como define criança?</p> <p>C2. Na sua perspetiva, qual é o lugar da criança na sala e conseqüentemente no Jardim de Infância?</p> <p>C3. Quais são as estratégias utilizadas para a integração das crianças mais novas numa sala heterogénea?</p> <p>C4. O que define como mais difícil para as crianças mais novas assimilarem numa sala heterogénea?</p> <p>C5. Numa sala heterogénea, quais as experiências, atividades, rotinas que considera mais difícil para as crianças mais novas?</p>
<p>D. Importância das vantagens e desvantagens numa sala heterogénea</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as concepções da educadora sobre a participação ativa da criança; • Identificar estratégias que promovam a participação das crianças 	<p>D1. Quais são as vantagens de crianças mais novas estarem inseridas numa sala heterogénea?</p> <p>D2. Existem desvantagens? Se sim, quais?</p> <p>D3. Na sua opinião faria sentido existir salas de MEM com crianças na mesma faixa etária? Justifique</p>

Anexo F.

Transcrição do inquérito por
questionário à Educadora Cooperante

| | " | | " |

Bloco B. Organização e funcionamento da Organização Socioeducativa.

B1. Quais são as características que definem o pré-escolar?

O Pré-escolar define-se necessariamente na importância de um espaço, num determinado tempo. Um lugar de encontro de práticas e saberes contextualizados, construídos e compreendidos pelas crianças. O tempo pré-escolar define-se para as crianças com três, quatro, cinco e os seis anos de idade. As características da infância que se destacam nessa fase são as constantes descobertas, a diversidade de aptidões de cada criança e a inata curiosidade que têm sobre tudo. A estrutura e o desenvolvimento cognitivo de cada criança assentam nas seguintes dimensões: motora, social, emocional, cognitiva e linguístico. São estas áreas de desenvolvimento que temos de expandir e focar para depois o adulto poder avaliar. Além disso, as crianças nesta altura ganham um controle total dos esfíncteres e do seu autocuidado, sendo mais autónomas. É durante o pré-escolar que existe um amadurecimento da criança e compreensão das suas emoções e das suas próprias ações.

B2. Como são previamente definidas?

As características do pré-escolar são previamente definidas pela instituição que se rege pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar. Mas a principal característica que se destaca é a idade, esta passagem da creche para o pré-escolar acontece aos 3 anos de idade ou para as crianças que têm 2 anos, mas que fazem 3 anos de idade naquele ano civil. Para além de outras características já descritas na questão anterior. Existem objetivos desejáveis ou esperáveis, mas servem como uma referência para situar ou descrever as aprendizagens de cada criança. E para alertar o/a educador/a da necessidade de reformular a sua intervenção, de modo a incentivar os progressos de todas e de cada uma individualmente.

B3. A instituição segue algum modelo pedagógico? Se sim qual?

Sim. A instituição segue o modelo pedagógico o MEM – Movimento da Escola Moderna.

B4. Identifica-se com o modelo pedagógico? Se sim explique os motivos?

Sim, identifico-me com o modelo pedagógico do movimento da escola moderna como educadora e como mãe de três filhos. Porque, existe um grande impulso na

autonomia, nas aprendizagens, no crescimento, no amadurecimento das crianças. Criam fortes modelos de referências e estão em constante estímulo independentemente da idade. Pois, o modelo consiste em turmas heterogêneas e os mais novos estão sempre em aprendizagem com os mais velhos, independentemente do educador. E as crianças mais velhas adquirem valores e aprendizagens diariamente, claro que é um caminho e um processo que depende do ritmo de cada criança e o seu estado emocional e cognitivo. Mas o que está em cima descrito acontece na realidade. Todas as crianças são responsabilizadas por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se entrem ajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Por outro lado, dá voz a todas as crianças, existe uma gestão de resolução de problemas/conflitos pelas crianças. Eles apropriam-se da sua vida escolar e tudo o que fazem neste tempo.

B5. Qual a sua opinião sobre os instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico?

São instrumentos que têm que ser sujeitos a reflexão e análise do educador e serem aplicados ou adaptados de acordo com cada grupo. Mas no geral, estimulam várias áreas de desenvolvimento das crianças, como organização temporal e espacial. Treino da escrita do nome. Dá voz às crianças, resolução de problema entre pares, identifica problemáticas das crianças. Eles fazem o seu plano do dia, sabem o que vai acontecer no seu dia de escola. Surgem temáticas de trabalho os chamados projetos.

B6. Na sua opinião os instrumentos de MEM estão bem adequados para uma sala heterogênea? Porquê? (justifique)

Sim, existe um processo, durante três anos do pré-escolar de um amadurecimento e uma apropriação dos instrumentos. As crianças vão apropriando-se de cada instrumento ao longo desse tempo e existe uma interação entre os pares na realização dos mesmos. E cabe sempre ao educador olhar para o grupo e ver se existe necessidade de ajustar instrumentos.

Bloco C. Concepções sobre o lugar da criança no jardim de infância/Compreender o papel da criança.

C1. Na sua ótica, como define criança?

As crianças são pessoas que estão no início do seu desenvolvimento, porém elas nascem cheias de capacidades, aptidões e cheias de potencial. O adulto é responsável pelo crescimento, exploração e desenvolvimento global dessa pessoa de forma equilibrada. Portanto, é um ser humano de pouca idade, que ainda está na fase da infância; menino ou menina; com o comportamento que revela imaturidade com pouca experiência. Mas que está pronta para receber informação e apreender para crescer, ter experiências e amadurecer.

C2. Na sua perspectiva, qual é o lugar da criança na sala e conseqüentemente no Jardim de Infância?

A criança na sala tem um lugar ativa, sempre em interação com os objetos, brinquedos e diversos materiais que numa sala deve existir. A sala do jardim de infância deve estar pensada para a criança, poder vivenciar diversas experiências durante o dia autonomamente, criando aprendizagens contantes de acordo com as idades da sala.

C3. Quais são as estratégias utilizadas para a integração das crianças mais novas numa sala heterogénea?

As estratégias utilizadas na integração das crianças mais novas numa sala heterogénea são: dar um acompanhamento mais específico nesse sentido às famílias, para ser uma introdução no pré-escolar tranquila, tendo em consideração as suas preocupações e dar ênfase às conquistas dos mais novos, e pedir aos mais velhos um olhar de interajuda com os mais novos.

C4. O que define como mais difícil para as crianças mais novas assimilarem numa sala heterogénea?

No meu ponto de vista, o que pode ser mais difícil para as crianças mais novas é os instrumentos da metodologia do movimento da escola moderno, por isso, é que digo que o um processo e um caminho de três anos. Por outro lado, é eles encontrarem a sua voz, e dar os seus contributos no meio dos mais velhos.

C5. Numa sala heterogénea, quais as experiências, atividades e rotinas que considera mais difíceis para as crianças mais novas?

Numa sala heterogénea, os mais novos vão achar tudo difícil, porque é mundo diferente, comparativamente à creche. Só que muitas vezes, as crianças precisam dessa realidade para crescer. Mas o mais difícil no modo geral, acho que é estar sentado e focado ao ouvir o adulto, mas isto também depende do estímulo que as crianças trazem de casa.

Bloco D. Compreender as concepções da educadora sobre a participação ativa da criança/Identificar estratégias que promovam a participação das crianças

D1. Quais as vantagens de crianças mais novas estarem inseridas numa sala heterogénea?

Na minha ótica existe muitas vantagens, as crianças mais novas estão em constante estímulo das crianças mais velhas, do adulto da sala e do mundo.

D2. Existem desvantagens? Se sim, quais?

As desvantagens poderão ser as famílias que muitas vezes não acompanham as necessidades das crianças. E cada vez menos haver no pré-escolar nas escolas privadas ou IPSS crianças de 5 anos, pois os pais optam por colocar aos cinco anos de idade os seus filhos ou filhas na escola pública.

D3. Na sua opinião faria sentido existir salas de MEM com crianças da mesma faixa etária? Justifique.

Na minha opinião não faz sentido, perderia os objetivos do MEM, não existe referência para os mais novos. No máximo, se houver poucas crianças de cinco anos de idade numa turma, haver um ajuste na sala, essas crianças serem distribuídas da melhor maneira, mesmo que fique uma turma de 3 anos e de 4 anos de idade.

Anexo G.

Transcrição do inquérito por
questionário à Educadora de pré-escolar

(A)

| | ' ' | | ' ' |

Bloco B. Organização e funcionamento da Organização Socioeducativa.

B1. Quais são as características que definem o pré-escolar?

O pré-escolar da ABLA é composto por 4 salas, 1 sala com 21 crianças; 1 sala com 23 crianças e 2 salas com 25 crianças. Os 4 grupos heterogêneos.

B2. Como são previamente definidas?

O ideal seria que cada grupo não tivesse menos de 6 crianças de cada faixa etária, no entanto, isso depende das inscrições. Existe um critério de seleção com base em pontuação e a criança com mais pontos entra, por vezes faz com que tenhamos mais crianças de determinada faixa etária e menos de outras. Quem determina os grupos é a diretora pedagógica da ABLA, em conjunto com os serviços administrativos (isto para as crianças que vêm de fora); as crianças que estão nos 2 anos e transitam para o pré, são colocados em salas de acordo com o parecer da educadora; das famílias e também dos próprios quando já sabem escolher.

B3. A instituição segue algum modelo pedagógico? Se sim qual?

Sim, o Movimento Escola Moderna.

B4. Identifica-se com o modelo pedagógico? Se sim explique os motivos?

Sim, muito! Eu fiz parte do primeiro grupo que trouxe o MEM para a ABLA, em 2013. O MEM é um modelo extremamente desafiador para mim enquanto educadora. Tenho de ser extremamente organizada, de forma a conseguir trabalhar todas as áreas de conteúdo, mas de acordo com os interesses e gostos das crianças.

Gosto muito da forma como o MEM incentiva a cooperação, em vez da competição! Se eu tenho determinada competência, posso desenvolvê-la cada vez mais enquanto ajudo os meus amigos que têm mais dificuldade! Da mesma forma, o mesmo acontece comigo nas áreas em que tenho mais dificuldade.

B5. Qual a sua opinião sobre os instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico?

Se forem bem aplicados são ótimos instrumentos de registo; avaliação; reflexão e aprendizagem!

B6. Na sua opinião os instrumentos de MEM estão bem adequados para uma sala heterogénea? Porquê? (justifique)

O MEM é um modelo especificamente idealizado para grupos heterogéneos! Quando o MEM é aplicado em grupos homogéneos, aí é que os instrumentos têm de ser adaptados! Em grupos heterogéneos, os mais capazes ajudam os pares a utilizar os mapas. Por exemplo, vão com os amigos e ajudam a marcar a presença; ajudam a dizer onde colocar a bolinha no mapa de atividades, etc...

Bloco C. Conceções sobre o lugar da criança no jardim de infância/Compreender o papel da criança

C1. Na sua ótica, como define criança?

Um ser humano que ainda tem pouca idade e que tem necessidades básicas de vida que devem ser supridas/ desenvolvidas por alguém capaz.

C2. Na sua perspetiva, qual é o lugar da criança na sala e conseqüentemente no Jardim de Infância?

A criança é fundamental! Afinal, sem crianças não haveria jardins de infância!

C3. Quais são as estratégias utilizadas para a integração das crianças mais novas numa sala heterogénea?

Como uma grande parte do grupo já frequentava a sala no ano anterior, a equipa tem mais disponibilidade para acolher as crianças novas que entram. Depois, os mais velhos já estão habituados a cuidar e acolher os mais novos! Da mesma forma que eles foram acolhidos e precisaram de ajuda, no ano letivo seguinte são eles próprios que dão ajuda!

C4. O que define como mais difícil para as crianças mais novas assimilarem numa sala heterogénea?

Acredito sinceramente que as crianças mais novas beneficiam em tudo de estar num grupo que puxa muito por elas, em todas as áreas! Autonomia, escrita, matemática, etc... a única situação em que poderiam beneficiar mais num grupo homogéneo, seria a questão das sextas, mas mesmo assim, penso que quem beneficia mais são os adultos e não as crianças. No nosso grupo, as crianças que necessitam de dormir

fazem-no no dormitório, tendo essa mesma oportunidade, a diferença é que não está o grupo todo a dormir.

C5. Numa sala heterogénea, quais as experiências, atividades e rotinas que considera mais difíceis para as crianças mais novas?

Os momentos do conselho da manhã podem ser adaptados, principalmente no início do ano, porque as crianças de 3 anos não têm tanta capacidade de aguentar muito tempo sentadas/ concentradas. No entanto, o MEM diz que as crianças de 3 anos podem estar no conselho fazendo um desenho sobre aquilo que está a ser falado ou fazendo um jogo para apresentar no final do conselho.

Todos os momentos são muito importantes para que as crianças mais novas possam aprender com as mais velhas, tendo mais estímulo e oportunidades de aprendizagem.

Bloco D. Compreender as conceções da educadora sobre a participação ativa da criança/Identificar estratégias que promovam a participação das crianças

D1. Quais as vantagens de crianças mais novas estarem inseridas numa sala heterogénea?

Aprendizagem cooperada; estímulo variado e diversificado; modelos positivos; introdução de novos conceitos de forma prática; maior interesse em aprender e saber mais sobre as várias áreas do desenvolvido; maior interesse em ser autónomo e autorregular-se, etc.

D2. Existem desvantagens? Se sim, quais?

Acredito que as desvantagens só aparecem quando o profissional não utiliza o modelo da forma correta, forçando ou não respeitando o tempo das crianças.

D3. Na sua opinião faria sentido existir salas de MEM com crianças da mesma faixa etária? Justifique.

Não, porque o modelo MEM é pensado mesmo para que as aprendizagens ocorram de forma natural, onde o adulto surge como um mediador (de aprendizagens, de comportamentos, de atividades, etc.) Que orienta, incentiva, valoriza e capacita o grupo para serem autónomos em todas as áreas.

Anexo H.

Transcrição do inquérito por
questionário à Educadora de pré-
escolar (B)

| ' ' | | ' ' |

Bloco B. Organização e funcionamento da Organização Socioeducativa.

B1. Quais são as características que definem o pré-escolar?

As características são promover autonomia e independência às crianças. Dar voz, promover um ambiente seguro para as aprendizagens.

B2. Como são previamente definidas?

Através das OCEPE.

B3. A instituição segue algum modelo pedagógico? Se sim qual?

Sim. A instituição segue o modelo pedagógico o MEM – Movimento da Escola Moderna.

B4. Identifica-se com o modelo pedagógico? Se sim explique os motivos?

Algumas coisas. A criança é o agente da sua aprendizagem.

B5. Qual a sua opinião sobre os instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico?

Os inscritos podem ser flexíveis. São instrumentos que ajudam na rotina e na organização das crianças.

B6. Na sua opinião os instrumentos de MEM estão bem adequados para uma sala heterogénea? Porquê? (justifique)

Nem todos são possíveis utilizar em todas as idades.

Bloco C. Concepções sobre o lugar da criança no jardim de infância/Compreender o papel da criança.

C1. Na sua ótica, como define criança?

É um ser cheio de potencialidade. É nestas idades em que a criança faz as melhores aprendizagens.

C2. Na sua perspetiva, qual é o lugar da criança na sala e conseqüentemente no Jardim de Infância?

É de assumir o principal papel.

C3. Quais são as estratégias utilizadas para a integração das crianças mais novas numa sala heterogénea?

Dar atenção; colo; ajudar nas suas necessidades e o trabalho de pares.

C4. O que define como mais difícil para as crianças mais novas assimilarem numa sala heterogénea?

Utilização dos instrumentos de pilotagem, atenção e concentração em momentos de grande grupo.

C5. Numa sala heterogénea, quais as experiências, atividades e rotinas que considera mais difíceis para as crianças mais novas?

Momentos de grande grupo e trabalhos de projeto.

Bloco D. Compreender as conceções da educadora sobre a participação ativa da criança/Identificar estratégias que promovam a participação das crianças

D1. Quais as vantagens de crianças mais novas estarem inseridas numa sala heterogénea?

Aprendizagens com os pares mais velhos

D2. Existem desvantagens? Se sim, quais?

A atenção do adulto normalmente é mais direcionada para os mais velhos.

D3. Na sua opinião faria sentido existir salas de MEM com crianças da mesma faixa etária? Justifique.

Não. O MEM promove a o relacionamento com diferentes idades. Partilha de saberes.