



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento
da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos**

Ana Raquel Boleto Jordão

Orientação: Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento
da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos**

Ana Raquel Boleto Jordão

Orientação: Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e disponibilidade de diversas pessoas.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Assunção Folque, pelo incentivo em fazer cada vez melhor, pelo apoio científico e pela partilha de saberes em todos os momentos que tornaram possível a construção do Relatório de Estágio. Pela exigência que possibilitou uma frutífera jornada de aprendizagem profissional. E, ainda, pela compreensão e amizade demonstrados ao longo do processo.

Às crianças, às educadoras e à instituição que me acolheu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, demonstrando sempre disponibilidade e simpatia e abrindo-me as suas portas no verdadeiro sentido de colaboração.

Ao Movimento da Escola Moderna, aos seus fundadores e profissionais pela sabedoria, conforto e espaço de libertação, tão fundamentais na construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Pela partilha de saberes, experiências e vivências. Pela luta pelos valores democráticos em educação.

À minha família e aos meus pais, especialmente à minha mãe, por tudo o que me ensinaram, pelo apoio incondicional, carinho, compreensão, afeto e incentivo ao longo desta jornada árdua. Ao companheiro de todas as horas pela compreensão manifestada durante as prolongadas ausências e pela solidariedade, carinho e amor atestados.

Aos meus amigos e colegas pela amizade, incentivo e companheirismo demonstrados nos momentos mais difíceis.

A todos,

Muito Obrigado!

RESUMO

Neste relatório de estágio, apresenta-se a descrição de um processo de investigação-ação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como tema central o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos, tendo em conta uma perspectiva de continuidade no processo educativo. As intervenções e aprendizagens efetuadas neste contexto foram organizadas em torno de três eixos: a valorização dos interesses das crianças na construção de uma planificação cooperada, a apropriação de alguns instrumentos de regulação e a vivência de pequenos momentos de comunicação e troca de experiências no grupo. Paralelamente, apresenta-se uma reflexão sobre as principais aprendizagens efetuadas sobre a implementação do modelo pedagógico em jardim-de-infância. Num contexto onde o modelo era conhecido pelo grupo, são divulgados no relatório os principais constructos para a aprendizagem da profissionalidade docente, através da apresentação de elementos recolhidos ao longo do estágio.

Expressões e Palavras-chave: Educação de Infância; Movimento da Escola Moderna; Prática de Ensino Supervisionada; cooperação; democracia; continuidade pedagógica; comunicação; reflexão; valorização dos interesses das crianças.

Supervised Teaching Practice in Pre-school Education: The portuguese pedagogical model of the Movimento da Escola Moderna from 0 to 6 years.

ABSTRACT

In this internship report is provided a description of a process of research-action within the supervised teaching practice, taking as its central theme the portuguese pedagogical model of Movimento da Escola Moderna from 0 to 6 years. Having regard to the perspective of continuity in the educational process, is presented an adaptation of this model to a nursery room of two years old children. The interventions and learnings performed in this area have been organized around three axes: the valuation of children's interests in building a cooperative planning, the appropriation of some instruments of regulation and the experience of communication moments and experience exchange group. Alongside, is presented a reflection about the main activities carried out on the implementation of the teaching model in kindergarten. In a context where the teaching model was know by the group, the main constructs are disclosed for the learning of professional teaching, trough the presentation of gathered information during the internship.

Keywords and Phrases: Childhood Education; Movimento da Escola Moderna; Supervised Teaching Practice; cooperation; democracy; pedagogical continuity; reflection; appreciation of children's interests.

ÍNDICE GERAL

Capítulo 1: Introdução.....	13
Capítulo 2: Revisão da Literatura e Quadro Teórico de Referência	18
2.1. Origens Históricas do Movimento da Escola Moderna.....	18
2.2. Principais Influências Teóricas e sua evolução.....	19
2.3. Analogia Epistemológica entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento ou Homologia de Processos e Isomorfismo Pedagógico.....	23
2.4. Sistema de Organização Cooperada	25
2.5. Módulos de Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica.....	28
2.6. O modelo pedagógico do MEM para a educação pré-escolar.....	31
2.7. Um processo de construção do modelo pedagógico do MEM para creche.....	41
Capítulo 3: Metodologia da Intervenção.....	47
3.1. Objetivos da Intervenção e principais questões metodológicas	47
3.2. Metodologia de Recolha de Dados	49
Capítulo 4: Apresentação e interpretação da intervenção	59
4.1. O contexto e os intervenientes	59
4.2. Um percurso em creche orientado nos princípios do MEM.....	62
4.3. O aperfeiçoamento da utilização do modelo pedagógico num grupo de jardim-de-infância.....	90
Capítulo 5: Discussão e Conclusões Finais.....	128
Referências Bibliográficas.....	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O Sistema de Organização Cooperada	25
Figura 2. Módulos de Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica	28
Figura 3. Exemplo de um Diário de Grupo	34
Figura 4. Exemplo de um inventário na área da Biblioteca.....	35
Figura 5. Esquema da Organização da Exposição.....	191

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição e Organização das atividades no tempo	38
Quadro 2. Calendarização e Natureza das Entrevistas realizadas às educadoras	54
Quadro 3. Calendarização das Entrevistas realizadas às crianças.....	56
Quadro 4. Resumo do processo de análise de dados obtidos por observação	56
Quadro 5. A organização das rotinas na sala de creche.....	72
Quadro 6. Conceptualização daquilo que as crianças queriam saber e da maneira como quiseram responder a cada pergunta	167

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Situação emergente de faz-de-conta numa sala de jardim-de-infância que fomos visitar	82
Fotografia 2. Os mapas de registo utilizados na sala de creche	85
Fotografia 3. A Bg a ilustrar o texto, o que a ajudou a contar aos colegas o que acontecia com o Texas	89
Fotografia 4. Mapas de registo utilizados na área polivalente	96
Fotografia 5. Área da garagem e construções.....	97
Fotografia 6. Área da Dramatização.....	99
Fotografia 7. Ateliê das artes plásticas.....	100
Fotografia 8. A nova disposição da biblioteca e da Oficina da Escrita	101
Fotografia 9. Laboratório das Ciências e Matemática.....	102
Fotografia 10. Registo dos Conhecimentos possuídos pelas crianças	160
Fotografia 11. Registo dos Conhecimentos possuídos pelas crianças	160
Fotografia 12. O Lnr desenhou os ossos e um bebé a nascer “com meio mililitro de sangue”	161
Fotografia 13. O Tm. Desenhou uma pessoa a fazer cocó e disse que “dentro da barriga há sangue”	162
Fotografia 14. A Sf. Desenhou a mãe, o pai e a filha. As riscas simbolizam os ossos que há dentro do nosso corpo	162
Fotografia 15. A Rp. Desenhou o sangue a circular pelo corpo	163
Fotografia 16. A Cl. desenhou-se a ela própria e aos vários órgãos dentro do corpo: o cérebro, o esófago, o fígado, o estômago, os intestinos e as veias.....	163
Fotografia 17. A C. desenhou o cérebro, os intestinos e os ossos.....	164
Fotografia 18. O Pp. representou “uma pessoa com o coração a bater muito depressa”	164
Fotografia 19. “Encontrámos um menino que está a deitar sangue”	167
Fotografia 20. Registo sobre as células	169
Fotografia 21. Análise e Seleção dos livros	170
Fotografia 22. Contorno do corpo da Cl.	171
Fotografia 23. Observação do coração dissecado.....	173
Fotografia 24. Observação do coração dissecado.....	173

Fotografia 25. Observação do coração dissecado.....	174
Fotografia 26. Registos da observação do coração.....	175
Fotografia 27. Construção de um coração com massa de moldar.....	177
Fotografia 28. O percurso que o sangue faz pelo corpo.....	177
Fotografia 29. Medição da pulsação antes do exercício físico.....	178
Fotografia 30. Realização de Exercícios numa estação motora.....	178
Fotografia 31. Dissecção de um pulmão de porco.....	180
Fotografia 32. Observação do pulmão.....	180
Fotografia 33. Contagem dos dentes do Tm. Pela higienista oral.....	181
Fotografia 34. Exposição do gráfico nas paredes da sala.....	182
Fotografia 35. A construção do gráfico com legos.....	182
Fotografia 36. Observação do Esqueleto com uma lupa.....	183
Fotografia 37. A corrida de robots.....	184
Fotografia 38. Observação de uma radiografia aos pulmões.....	185
Fotografia 39. “Esmagámos uma pastilha e a outra ficou inteira”.....	187
Fotografia 40. “Esta [a da esquerda] está a derreter mais depressa. A outra ainda está inteira”.....	188
Fotografia 41. “O leite ficou aos bocadinhos”, disse o Lnr ao observar a ação do sumo de limão sobre o leite.....	188

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice A: Exemplo de um Livro de Vida construído na PES	139
Apêndice B: Perfil de Implementação do Modelo do MEM	148
Apêndice C: Relatório do Projeto “Como é o nosso corpo por dentro?”	157

LISTA DE ABREVIATURAS

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Em Portugal, com a evolução do paradigma educacional, observou-se um período de evolução caracterizado pela expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, traduzido num aumento do número de crianças a frequentar a Educação Básica e, conseqüentemente, numa crescente preocupação com a qualidade da educação. Foi a partir desta evolução que se questionou o currículo para a educação pré-escolar, através da constituição de um documento que viria a orientar a prática dos educadores de infância: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Contudo, *“a mera definição governamental de orientações curriculares não se constitui, por si só, um referente de qualidade da prática na sala de atividades”* (Formosinho; 2007: 9). Outro importante contributo para a qualidade é, também, a adoção de um modelo pedagógico como guia da ação educativa. E o que entendemos por modelo pedagógico? Marques (1999, cit por Marchão; 2012), define um modelo pedagógico como um conjunto organizado, articulado, coerente e lógico de

métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê? (pág. 55)

Ao analisarmos a definição apresentada, é salientada a ideia de que a adoção de um modelo pedagógico é essencial na estruturação de um processo educativo com intencionalidade educativa, que permita a gestão cooperada do currículo, pressuposto

pela criação de um clima de cooperação. É neste sentido que me proponho a construir um relatório de estágio da experiência vivida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar onde é utilizado o primeiro modelo pedagógico português, assente na estruturação de *“um Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes”* (Niza; 1996) e fundamentado numa perspetiva sociocêntrica: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. Através da análise da implementação deste modelo, em creche e em jardim-de-infância, podemos facilmente perceber a evidência que a gestão cooperada do currículo tem. Perante a crescente evolução no panorama nacional relativa à conceção e gestão do currículo na educação de infância, é imperativo fazer uma reflexão sobre a abordagem sustentada e globalizante do currículo para a infância, através da compreensão e da importância da adoção de um modelo pedagógico que permita a organização das práticas pedagógicas dos educadores. *“Um modelo curricular, ao centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, explícita, aos educadores, orientações para a prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões”* (Marchão; 2012).

A escolha deste tema para o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada não foi feita ao acaso nem foi feita devido à utilização deste modelo no contexto educativo onde estive inserida, mas baseia-se num conjunto de motivações pessoais, tais como: a necessidade de uma melhor compreensão do processo de construção cooperada do currículo na Educação Pré-Escolar, através da análise da estrutura pedagógico-cultural do Modelo; o desejo de compreensão do sentido social atribuído às aprendizagens das crianças, através da compreensão da partilha de experiências e vivências; a necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos à estrutura de formação cooperada e partilhada neste movimento de professores; e a curiosidade relativa ao desenrolar dos processos vividos no contexto de creche, à luz do Movimento da Escola Moderna. Desta forma a problemática do relatório baseia-se na noção da gestão cooperada do currículo e assenta em várias questões interrelacionadas com o tema, que serão apresentadas e analisadas no Capítulo 3. Como questão central podemos referir a seguinte: como é que este modelo se efetiva numa perspetiva de continuidade com crianças dos 0 aos 6 anos e qual a importância da gestão cooperada do currículo em Educação de Infância e da adoção de um modelo pedagógico como estruturador da prática pedagógica?

No Capítulo 2 pretende-se fazer a Fundamentação Teórica que passa pela revisão de literatura e pela análise e interpretação de um quadro teórico de referência para o tema. Primeiramente, será feita uma breve abordagem aos pressupostos históricos que estiveram na origem do Movimento da Escola Moderna, fazendo referência ao ponto de partida para a criação deste movimento de professores, bem como à importância da fusão de três práticas convergentes, onde será mencionado o nome de autores como Rui Grácio, António Sérgio, Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Na sequência desta linha de pensamento, pretende-se fazer uma abordagem à Orientação Sociocultural do Modelo Pedagógico do MEM, através da exposição e compreensão das principais influências históricas na criação do movimento, salientando a importância de Freinet, Vygotsky e Bruner e esclarecendo os principais conceitos sociais associados a cada um dos autores. Seguidamente, será feita uma referência a alguns dos princípios estruturantes do movimento e do modelo, nomeadamente ao Isomorfismo Pedagógico e à Homologia de Processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento sociocultural, salientando a noção de que as aprendizagens e vivências devem basear-se na metodologia apresentada por cada uma das áreas científicas, evitando os chamados “truques pedagógicos”. Será, igualmente, feita uma abordagem ao sistema de organização cooperada do Modelo, traduzido na criação de circuitos de comunicação, estruturas de cooperação educativa e na participação democrática direta, e uma abordagem à Sintaxe do Modelo, que se traduz na análise de Módulos de Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica. Em complemento a esta revisão de literatura, será feito um percurso pela organização do modelo pedagógico na educação pré-escolar, onde será feita uma síntese dos pressupostos do processo de ensino-aprendizagem, da gestão cooperada do currículo, dos instrumentos de regulação, da organização do cenário educativo, do trabalho com a comunidade e com as famílias e da avaliação em cooperação, procurando uma maior explicitação do modelo para a educação de infância. À luz dos recentes documentos em construção para a creche (Folque et al; 2012) será feito, de igual modo, um percurso pelos pressupostos educativos enunciados para esta faixa etária que, embora semelhantes, apresentam algumas particularidades.

No capítulo 3 será explanada a metodologia que sustentou a elaboração deste relatório, sendo adotada uma abordagem de investigação-ação, apoiada em pressupostos

teóricos de referência utilizados na recolha de dados, sempre orientada para a melhoria das práticas docentes.

No capítulo 4 serão apresentados e interpretados os dados da intervenção em contexto, através de uma narrativa descritiva e reflexiva da interpretação dos mesmos. Neste capítulo será explicado aquilo que foi feito, tendo em conta a natureza de dois contextos diferentes: a creche e o jardim-de-infância. Estes dados serão complementados com a apresentação das visões das educadoras sobre o Movimento, sendo ressaltada a importância que este movimento de professores teve na construção e evolução da sua carreira profissional. Como sócias do movimento e como utilizadoras do modelo pedagógico no seu dia-a-dia, serão apresentadas as suas motivações na escolha do modelo, bem como os fundamentos da ação educativa em que se baseiam. Será, ainda, feito um relato reflexivo e projetivo do percurso feito em creche, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, à luz dos princípios do Movimento, através da exposição e reflexão relativa: ao clima de livre expressão, à valorização da comunicação como participante no processo de planificação cooperada, à implementação progressiva de pequenos momentos de comunicação e partilha de experiências e vivências e à apropriação progressiva dos instrumentos de regulação utilizados. Por outro lado, à semelhança do que aconteceu em creche, será também feito um relato reflexivo e projetivo relativo ao aperfeiçoamento da utilização do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna numa sala de jardim-de-infância, que terá como ponto de partida o Caderno de Formação da PES em Jardim de Infância e o Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico em Pré-Escolar.

No capítulo 5, será feita uma discussão e considerações finais, retomando, por um lado, a problemática inicial e, por outro, referir e refletir sobre as principais aprendizagens e dificuldades encontradas ao longo da PES. Essencialmente, pretende-se a exposição das principais conclusões a que a intervenção permitiu chegar, nomeadamente a compreensão dos circuitos de comunicação, a importância do clima de livre expressão em ambas as salas e a importância assumida pela negociação cooperada e partilha de poder nas vivências dos dois grupos. Através dos dados apresentados no capítulo anterior e através dos elementos recolhidos ao longo da PES, que serão anexados ao documento, pretende-se concluir e inferir sobre os resultados, retirando conclusões que possam vir a revelar-se importantes na área de estudo e no tema escolhido para este relatório.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA E QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

2.1. Origens Históricas do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa é um movimento de professores que assenta num “ (...) *Projeto Democrático de Autoformação cooperada de docentes (...)*” (Niza; 1996: 125), criado nos anos 60, mas apenas formado juridicamente em 1976. Desta forma, é evidente que a revolução do 25 de abril foi um marco histórico muito importante, que marcou as práticas de sustentação pedagógica ao longo do tempo, como analisaremos adiante. A origem deste movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a criação de um município escolar baseado na proposta de Educação Cívica de António Sérgio, numa escola primária de Évora; a reflexão sobre a prática de integração de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Hellen Keller por Isabel Pereira, Rosalina Gomes Almeida e Sérgio Niza; e, por último, a organização dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato de Professores, por Rui Grácio, entre 1963 e 1966 (Niza; 1996:125). Esta fusão, levada a cabo por 6 professores do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, acaba por se refletir naquilo que podemos dizer ser um traço característico do MEM: a análise e a reflexão sobre as suas práticas de ensino. Além deste trabalho de reflexão, este grupo produziu ainda instrumentos auxiliares para o trabalho pedagógico (MEM a); s/d), que foram permanecendo. Estes instrumentos e reflexões construídas até então foram assumidos pelo Movimento e pouco tempo depois, ainda em plena ditadura, Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida “*assumiram, estrategicamente, no Congresso Francês da Escola Moderna, em Perpignan, a responsabilidade de integrar*

(...) a *Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM)*” (MEM a); s/d).

Estavam, assim, criadas as condições necessárias ao avanço do projeto que haviam delineado, consolidando e afirmando-se no panorama português. É por volta da década de 70 que se começaram a desenvolver várias atividades de divulgação, através de encontros e de ações de animação pedagógica (Henriques, 1992; cit in González; 2002: 39). Após a Revolução de Abril de 1974, findado o regime da ditadura salazarista, começa a observar-se uma notória afirmação do movimento, seja através da sua divulgação, de ações de animação pedagógica e sensibilização, e mais importante ainda, através do início da publicação de um boletim periódico, hoje a revista *Escola Moderna* (González; 2002: 39), capaz de permitir a troca de experiências educativas. É em 1979 que os encontros nacionais se transformam em Congressos Anuais, uma oportunidade preciosa para a reflexão conjunta de profissionais sobre os projetos e atividades desenvolvidas nas escolas à luz do movimento. Os núcleos regionais, criados na década de 80, permitiram a expansão e a dinamização da autoformação cooperada dos associados, uma vez que possibilitaram a divulgação da formação a nível nacional. Foi a partir deste percurso de reflexão de práticas, de partilha de conhecimentos e experiências, de relatos de práticas e de artigos que se foram escrevendo sobre o assunto, que se originou a criação de um modelo pedagógico, utilizado no Sistema de Ensino Português: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

2.2. Principais Influências Teóricas e sua Evolução

Muitas vezes caímos na tentação de confundir e comparar a história do movimento com a história da evolução da pedagogia e educação em Portugal (Nóvoa; 1996; cit por González, 2002: 38). Contudo, é importante e essencial separar os dois percursos históricos, uma vez que precisamos de analisar um para compreender o outro e vice-versa. Desta forma, para melhor compreendermos as raízes históricas deste movimento, é importante reconhecer que no panorama português é necessário salientar o nome de personalidades importantes no desenvolvimento da pedagogia da Escola Moderna, como César Porto, Faria Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro de Lemos, Adolfo Lima, João do Santos, Maria Amália Borges Medeiros e Rui Grácio (González; 2002: 39), que revolucionaram a pedagogia portuguesa com a descoberta da Escola Nova, no século

XX. A nível internacional, este movimento de professores encontra, inicialmente, as suas raízes históricas nas propostas de Célestin Freinet, que defende uma *“conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros”* (Folque, 1999: 5). Gradualmente, passou a considerar as perspetivas socioculturais de Vigotsky e Bruner.

Como já referido, o contributo da obra de Freinet foi muito importante no desenvolvimento e afirmação do MEM, pois constituiu a primeira base teórica de referência neste movimento de professores. Tal como acontece no Movimento da Escola Moderna em Portugal, também Freinet criou as suas técnicas devido a uma necessidade existente na época. Contudo, enquanto em Portugal se assistia a uma necessidade de liberdade, de cooperação e democracia no seio da ditadura militar, Freinet sentiu necessidade de chegar às crianças de uma outra forma, de revolucionar a Pedagogia e a Escola Tradicional. Esta necessidade é justificada pelo próprio, ao assumir que saiu lesionado ao nível respiratório da Primeira Guerra Mundial e que não conseguia falar perante uma turma mais do que breves minutos (Freinet; 1975: 19). Desta forma, sentiu a necessidade de melhorar as suas condições de trabalho, *“para alcançar uma eficiência se possível maior”* (Freinet; 1975: 20). Por outro lado, à semelhança do que aconteceu no início do Movimento da Escola Moderna, Freinet sentiu, ainda, necessidade de *“aderir a uma classe social e, mais ainda, à corporação dos docentes, refletindo maciçamente os elementos de um meio de que fazia parte”* (Freinet; 1975: 20). Destas necessidades, surgiram vários instrumentos que o ajudaram na construção do processo educativo com as crianças, nos quais se baseou o MEM: a Imprensa Escolar, a Cooperativa Escolar, o Jornal Escolar, o Texto livre a partir da imprensa escolar, o Livro de Vida, a Biblioteca, o Jornal Moral, os Planos de Trabalho e a organização da sala em oficinas e áreas. Contudo, é importante salientar que as *“Técnicas de Freinet”*, embora tivessem assumido uma importância vital no início da construção da pedagogia do MEM, não podem ser confundidas com a construção de uma pedagogia própria deste movimento português, que resultou da reflexão dos professores portugueses e que permitiu a evolução para um modelo de características próprias. Desta forma, Sérgio Niza (1996) defende que

de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das

aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos. (pág. 125)

A construção desta evolução progressiva, a partir da influência freinetiana, foi conseguida pelos professores do MEM, através de uma crença de que *“as aprendizagens se devem apoiar, isomorficamente, nos métodos próprios de cada área científica ou cultural”* (González; 2002: 195). Esta evolução é justificada por Sérgio Niza (cit in González; 2002: 197), ao dizer que, com o passar dos tempos, Freinet vai perdendo muita coisa, devido ao facto de não acrescentar nada de novo àquilo que já estava edificado. O realce dado às expressões evolui, na perspetiva portuguesa, para a definição da comunicação baseada em *“circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos”* (Niza; 1996: 125). Da mesma forma, os professores do MEM refletiram sobre o enfoque pedocêntrico considerado por Freinet, conseguindo fazer a deslocação para um conceito de gestão curricular e do próprio ato pedagógico que se baseava numa *“visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o professor) organizada (...), ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos”* (Niza; 1996: 125). Por outro lado, conseguiu dar-se um *“salto qualitativo”* (González; 2002: 195) relativamente ao trabalho pedagógico, que na teoria freinetiana era focalizado em técnicas, e que passou a existir através da organização participada no trabalho escolar. Niza (1996: 126), refere ainda a evolução processada na avaliação e regulação da vida social do grupo e do trabalho pedagógico, conseguida através da instituição do Conselho de Cooperação Educativa, contrapondo-se à Assembleia Cooperativa de Freinet. Por outro lado, as tomadas de decisão centradas no voto passaram a ter lugar através de um *“consenso negociado onde a consciencialização dos fenómenos e do exercício de clarificação moral são mais determinantes e onde a votação só ocorre quando as pressões temporais o impõem”* (Niza; 1996: 126). Os instrumentos criados por Freinet foram analisados e, conseqüentemente, reestruturados pelo MEM, como podemos verificar no caso do *Jornal de Parede*, que evolui para o *Diário*.

É por volta dos anos 80, depois de criticadas algumas ideias de Freinet, que o MEM abandona a FIMEM, existindo uma reestruturação do modelo, até então baseado nas *“Técnicas Freinet”*, cuja evolução se ilustra no parágrafo anterior. Desta forma, a reestruturação do modelo pedagógico do MEM, surgiu através do contacto com as

universidades portuguesas e com as investigações, existindo uma necessidade eminente de encontrar “referências consensuais e cientificamente reconhecidas, que ajudassem a apresentar uma imagem de credibilidade do movimento perante as instituições académicas” (González; 2002: 200). Surgem assim as influências de Vigotsky e Bruner.

A análise e divulgação destas abordagens teóricas no MEM, não é o objeto central do estudo, contudo os conceitos que lhe estão subjacentes permitem uma compreensão mais aprofundada dos princípios e das bases que estão na formação deste modelo pedagógico que, por sua vez, possibilitam a clarificação da investigação-ação e da reflexão sobre o modelo pedagógico. Passaremos a olhar para outra perspetiva teórica, capaz de nos fazer avançar na reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças.

Segundo Vigotsky (1978, cit por Folque; 2012: 72), a ideia de que a aprendizagem como internalização ou participação está relacionada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo definido como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes. (pág. 72)

Desta forma, é importante perceber que este conceito pressupõe o apoio de outros, que podem ser adultos ou outras crianças, na realização de uma determinada ação que a criança não consiga fazer sozinha. Na mesma linha de pensamento, Wood, Bruner e Ross (1976, cit por Folque; 2012: 72), definem este apoio de outros como “colocação de andaimes” ou *scaffolding*. Dentro da pedagogia do MEM, existe a ideia da importância da mediação cultural tem nas aprendizagens, fazendo-se referência a duas conceções de aprendizagem decorrentes da obra de Vigotsky, vistas como internalização e como participação crescente em comunidades de prática. A influência de Vigotsky no modelo pedagógico do MEM traduz-se na reflexão feita em torno da ideia de que a comunicação e as partilhas entre os vários agentes sociais educativos (professores e alunos, essencialmente) são uma forma de construção da aprendizagem através de processos cooperativos (Niza, 1996; cit por Folque; 1999). E é precisamente neste ponto da aprendizagem mediada que se situam os pressupostos construídos pelos professores do MEM, que analisaram a obra de Vigotsky neste sentido. A teoria deste autor valoriza a

existência de *“constructos sociais de desenvolvimento e fornece uma explicação para o modo como as interações sociais dinâmicas entre o aluno e o educador (...) conduzem o aluno à proficiência”* (Mason & Sinha; 1993: 301). Na sua perspectiva, Vigotsky defende que a criança experiencia a abordagem sociocêntrica na vida do grupo antes de a poder ter compreendido (Folque; 1999: 9), enunciando a Lei da Dupla Formação como essencial no desenvolvimento cultural da criança: *“qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social- processo interpessoal e mais tarde ao nível individual – processo intrapessoal”* (Vigotsky, 1987; cit por Folque; 1999: 10). Baseado nestes pressupostos teóricos, o MEM assume a importância de analisar o desenvolvimento como um processo culturalmente organizado.

No mesmo seguimento, Bruner avança com a ideia da cultura como produto partilhado por um grupo. Defende que o educador *“funciona para o aprendente como uma forma substituta de consciência até ao momento em que ele é capaz de dominar a sua própria ação através da sua própria consciência e do seu próprio controlo.”* (Bruner, cit por Mason e Sinha; 1993: 312). À medida que a criança começa a utilizar as suas capacidades cognitivas de forma mais autónoma, a cultura assume um papel primordial na construção de significados sociais.

2.3. Analogia epistemológica entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento ou Homologia de Processos e Isomorfismo Pedagógico.

O desenvolvimento do modelo pedagógico proposto pelos professores do MEM assenta *“nos mesmos princípios defendidos para a formação de professores”* (Serralha; 1999: 43). Ao Analisar a obra de Ferry (1983, cit por Niza, 1997: 242), podemos compreender a existência de

(...) uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional para a qual conduz esta formação, uma isomorfia. (...) Resulta desta isomorfia que [qualquer que seja] o modelo pedagógico adotado pelos formadores tende a impor-se como modelo de referência aos ‘formados’ (...)

Reforçando esta crença pedagógica, podemos perceber que no MEM a pedagogia proposta se centra no desenvolvimento das técnicas e instrumentos através dos quais o conhecimento se produz na realidade. Voltando, ainda, à obra de Serralha (1999), enriquecendo-a com a obra de Ferry, citada no parágrafo anterior, podemos perceber que a aprendizagem das crianças se processa da mesma forma que a autoformação cooperada dos docentes, o que entendemos por isomorfismo pedagógico. Esta metodologia utilizada pelo MEM, consiste em *“experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais”* (Niza; 1985, cit por Serralha; 1999: 43). Contudo, no MEM defende-se a ideia de que a constituição de uma pedagogia isomórfica subentende a identificação de um dado sistema pedagógico, cujos conceitos, princípios e sintaxe são a fundamentação para a construção da formação (Niza; 1997: 258). Desta forma, o conceito de isomorfismo pedagógico pressupõe a formação de professores através de um *“sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos”* (Niza; 1997: 258) e através da transferência de habilidades, saber-fazer, competências, atitudes e valores. Todo este processo permite a ligação dos processos de formação inicial às práticas escolares.

Um outro conceito associado aos processos de ensino-aprendizagem é o conceito de homologia de processos, explícito num dos princípios orientadores da prática pedagógica do MEM. Neste princípio podemos ler: *“Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”* (Niza, 1996: 128), o que diz respeito aos processos de aprendizagem da escola e aos processos de aprendizagem levados a cabo pela cultura. Por outras palavras, este princípio ilustra a crença de que a aprendizagem em cada um dos domínios do saber deverá proporcionar uma apropriação gradual da essência do conhecimento e do processo de construção do mesmo, que só se poderá realizar através da rejeição das *“formas de simulação e dos truques didáticos que decorrem da perda do sentido social da escola”* (Niza; 1996: 129). Para que essa rejeição aconteça é preciso inserir no ato pedagógico o método científico de cada área de saber, através da observação, do questionamento, do levantamento de hipóteses e da confirmação e discussão dessas hipóteses, o que significa que a metodologia e os

processos de construção de qualquer tipo de conhecimentos são inerentes aos próprios conhecimentos.

À luz de todos estes dados teóricos apresentados, podemos chegar à conclusão de que a perspectiva sociocêntrica do MEM propõe uma construção de conhecimentos em cooperação, em colaboração e em comunidade de aprendizagem, existindo uma *“semelhança nos processos de trabalho (homologia de processos) entre a escola e a vida social produtiva (...)”* (Niza, cit por Folque; 2012: 62).

2.4. Sistema de Organização cooperada

Como já referido neste documento e também através da análise e compreensão da história do Movimento da Escola Moderna, existe uma cultura da democracia muito vincada e sustentada, não só pelos profissionais, mas também na condução do processo educativo com as crianças. Esta cultura democrática pressupõe uma certa solidariedade recíproca entre os indivíduos, proporcionando *“os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente”* (Folque; 2012: 52). As experiências e vivências de cada um dos intervenientes no processo educativo e pertencentes à comunidade de aprendizagem são enriquecidas pelo sentido social que se dá ao contacto com os conhecimentos e com os pressupostos da construção dos mesmos. Neste fio condutor de democracia, no seio da comunidade de aprendizagem, as decisões sobre a regulação da vida social do grupo decorrem através de um *“sistema de organização cooperada”* (Niza, 1996: 127). Desse sistema fazem parte três subsistemas interligados que possibilitam a organização do trabalho de aprendizagem (fig.1): estruturas de cooperação educativa, circuitos de comunicação e participação democrática direta.

FIGURA 1 - O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO COOPERADA. ADAPTADO, EM 10.07.2013, DE:



[HTTP://WWW.MOVIMENTOESCOLAMODERNA.PT/MODELO-PEDAGOGICO/SISTEMA-DE-ORGANIZACAO-COOPERADA/](http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/)

Estruturas de Cooperação Educativa

Segundo o MEM, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do grupo como um todo, o que significa que o trabalho a pares, em pequenos grupos, no domínio da cooperação, é essencial para que o grupo consiga caminhar todo na mesma direção, contrariando a visão individualista causadora de competição da escola “tradicional”. O processo educativo de cooperação, que implica um trabalho em conjunto, *“têm-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências (...)”* (Niza; 1998: 356)

Segundo Niza (1979), os pressupostos da pedagogia do MEM assentam na ideia de que

A cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa. (...) essa é a nova estrutura de relação no trabalho através da organização crítica (instituinte) dos meios materiais, dos conteúdos, dos processos e das técnicas: O TRABALHO COOPERATIVO. (Pág.67)

Desta forma, é importante que consigamos compreender que a cooperação pressupõe a criação de interações recíprocas entre os elementos da comunidade, que deverão revelar solidariedade para com os outros através da exposição do seu ponto de vista sobre determinado assunto e através da compreensão do ponto de vista do outro. Por outro lado, torna-se importante referir a responsabilização de todos pelo sucesso de cada um, o que adquire maior eficiência proporcionalmente à maior consciência que os elementos do grupo revelem sobre a cooperação. Desta forma, *“o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de o sucesso de um aluno contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”* (Niza; 1998: 356).

Circuitos de Comunicação

Na pedagogia do MEM, a comunicação assume central para a criação de um clima de livre expressão, para que os alunos não se sintam *“policidados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem”* (Niza; 1998:

355). Tal como acontece na vida social, a divulgação da cultura e dos produtos a ela associados ocorre através da comunicação, o que significa que os conhecimentos adquiridos pelos elementos do grupo, apenas têm sentido social e apenas se difundem se existir uma valorização dos mesmos, que pressupõe a sua partilha ao grupo e que se institui através da montagem de circuitos de comunicação. Estes circuitos de comunicação ocorrem através da partilha de experiências e vivências entre os elementos do grupo/comunidade, *“multiplicando o seu alcance através da difusão (próxima e distante), da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa (ensinando aos outros, por exemplo)”* (Niza; 1996: 129). Esta noção está bem patente nos princípios pedagógicos e conceções estratégicas do MEM, nomeadamente no quinto e sexto princípios: *“5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos. (...) 6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.”* (Niza; 1996: 129).

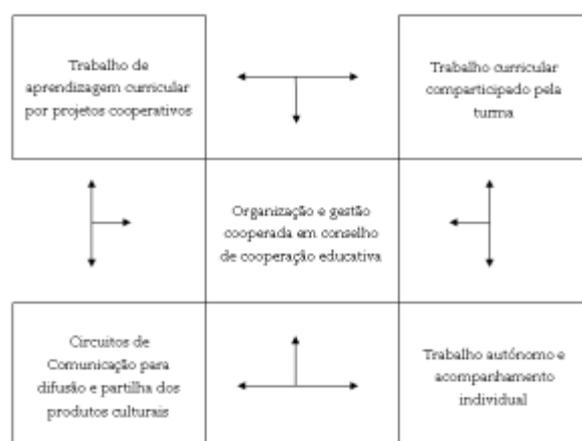
Participação democrática direta

Os valores democráticos e a própria democracia, à luz da evolução histórica do movimento, sempre foram consideradas como fundamentais pelos professores do MEM. Ao existir um respeito pelos direitos de cada um, pela igualdade, pelas diferenças e pela participação direta e ativa de todos os elementos do grupo *“na organização e gestão cooperada do currículo, faz com que a escola se torne mais justa e mais inclusiva, isto é, mais humana, ao reconhecer-lhes o direito à palavra e à participação empenhada no seu projeto de aprendizagem”* (Serralha; 2009: 26).

Contudo, Sérgio Niza (1998: 360), alerta-nos para o facto de a relação democrática vivida no MEM assumir a necessidade de gestão cooperada do currículo, que implica um sistema de planeamento e avaliação em conjunto com os alunos como parte complementar do processo de aprendizagem. Contudo, a democracia vivida no MEM não se exerce da mesma forma que a democracia em sociedade, uma vez que são evitadas as votações e os consensos por representação, procurando-se o desenvolvimento de debates e de tomadas de decisão negociadas em consenso.

2.5. Módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica

Resultante dos subsistemas de organização cooperada acima descritos, o MEM organiza o trabalho de aprendizagem e de construção do conhecimento em 5 módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, interrelacionados e interdependentes uns dos outros. Estes módulos constituem, assim, a sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM. O esquema seguinte (fig. 2) ilustra essas interações entre módulos e permite que possamos compreender a sua função dentro do modelo pedagógico.



Adaptado de:
<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

FIGURA 2 - MÓDULOS DE ATIVIDADES CURRICULARES DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.

Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

O trabalho por projetos assume, no MEM, uma importância fundamental no desenvolvimento da aprendizagem curricular cooperada, uma vez que os elementos do grupo podem agrupar-se em pequenos grupos de investigação, produção ou até mesmo de intervenção com o intuito de resolverem problemas de natureza diversa. Normalmente, estes projetos surgem no Acolhimento da manhã, onde as crianças podem contar coisas importantes para elas, notícias ou novidades que queiram partilhar com o grupo. Como este momento é extremamente rico do ponto de vista da partilha de experiências e notícias, podem surgir questões ou interrogações ao grupo, levando à sua transformação em *“projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação dos problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança”* (Niza; 1999: 133).

Normalmente, a planificação dos projetos segue um roteiro comum a todos os níveis de ensino, sendo que a regulação cooperada e negociada dos processos atravessa todo o desenrolar da sua realização. Segundo Vasconcelos (cit por Niza; 1999: 134), existem vários passos na realização de um projeto, que acabam por coincidir com as propostas de vários teóricos sobre o trabalho de projeto: a formulação, onde se identifica o problema através de um conversa em grupo; o balanço diagnóstico, onde se procede ao levantamento de interesses e necessidades (o que sabemos e o que pretendemos saber) sobre o tema ou sobre aquilo que se pretende investigar; a divisão e distribuição do trabalho, onde se planifica quem faz o quê, como, onde ou quando; a realização do trabalho, que pode englobar a pesquisa individual ou em pequenos grupos, bem como a realização de atividades anteriormente planificadas para dar resposta às questões; e a comunicação, onde se mostra ao resto do grupo ou a outros intervenientes julgados pertinentes aquilo que foi feito para responder às questões iniciais ou aos objetivos do projeto, procedendo-se a uma reflexão conjunta sobre o mesmo.

O trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos, como o próprio nome indica, implica a divisão de tarefas e a cooperação, uma vez que aquilo que é feito por um determinado elemento do projeto será relevante para a globalidade do mesmo. Os projetos são essenciais no desenvolvimento de capacidades de antecipação, uma vez que *“pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada.”* (Niza; 1999: 132).

Trabalho Curricular Comparticipado pela Turma

Através deste tipo de trabalho, na pedagogia do MEM, as crianças têm oportunidade de trabalhar em grupo, partilhando ideias, comentando resultados e processos e utilizando o contributo uns dos outros para enriquecer o seu trabalho. Transversalmente a este trabalho comparticipado, as crianças podem construir conceitos e noções nos vários domínios, em cooperação. Contudo, o trabalho comparticipado não consiste em deixar as crianças apenas conversar, não retirando daí o valor das conversas, mas o professor assume um papel fundamental ao proporcionar ocasiões e oportunidades em que essa conversa e discussão entre crianças possa surgir. Mercer (1997) defende que

(...) colocar a responsabilidade nas mãos dos alunos altera a natureza da aprendizagem ao obrigá-los a negociar os seus próprios critérios de importância e veracidade. Se educar é preparar as pessoas para uma vida de adultos responsáveis, este tipo de aprendizagem tem um lugar importante no repertório de relações sociais que os professores têm à sua disposição. (pág. 107)

Desta forma, a contribuição do grupo revela-se importante na construção e discussão de novos conceitos em torno de elementos culturais julgados relevantes pelas crianças.

Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação educativa

Na organização e regulação da vida social do grupo, este trabalho realiza-se através das Reuniões de Conselho, com o intuito de se planificar, avaliar, discutir determinados assuntos relevantes para a vida social do grupo e refletir sobre a sua implicação para o desenvolvimento social e moral do grupo. É através do *Diário de Turma*, dos vários *Planos de Trabalho*, da *Agenda Semanal*, do *Mapa de Tarefas*, do *Mapa de Presenças* ou do *Mapa de Atividades*, que as Reuniões de Conselho são instituídas, em grande grupo, para “*avaliar e refletir sobre o processo de socialização democrática*” (Niza, 1998: 368). Estas reuniões ocorrem em vários momentos ao longo do dia, desde o Acolhimento e Planificação em Conselho da manhã, ao Conselho Diário da tarde e ao Conselho Semanal de Cooperação, realizado à sexta-feira. É em Conselho que o grupo “*planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens*” (Niza; 1998: 369). Faz-se uma apreciação sobre os planos individuais e projetam-se orientações a ter em conta na planificação da semana seguinte.

Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais

A discussão teórica em torno dos circuitos de comunicação já foi realizada no âmbito da apresentação dos sistemas de organização cooperada (ver ponto 1.4.), pelo que se tornaria repetitiva a sua abordagem no presente ponto, o que se torna pouco relevante para este relatório.

Trabalho Autônomo e Acompanhamento Individual

Assumindo os percursos individuais de cada criança dentro do grupo, feitos dentro e fora do contexto educativo, é extremamente importante considerar a diferenciação pedagógica do trabalho, tendo em conta as características de cada um. Desta forma, segundo Serralha (1999)

A diferenciação leva também em conta o ritmo próprio de cada criança, permitindo assim que todos realizem o trabalho que planeiam, pois é proposto tendo em conta as características do aluno. (...) Esta modalidade de trabalho permite, que ao mesmo tempo, se realizem na sala de aula um grande número de atividades diferentes. (pág.70).

Desta forma, o trabalho autónomo e acompanhamento individual poderá contar com o apoio dado apenas pelo educador, pelo educador e por outras crianças, apenas pelas crianças ou poderá ser realizado individualmente, sem apoios. O desenvolvimento do tempo de trabalho autónomo e de acompanhamento individual depende de um cuidado levantamento de interesses, necessidades e dificuldades. Embora na educação pré-escolar não seja muito significativo e relevante, noutros níveis de ensino o estudo autónomo é planeado pela criança, através do preenchimento de um plano individual de trabalho no início da semana, partindo da planificação semanal em conselho.

2.6. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-escolar.

Tendo em conta os mesmos suportes teóricos e filosóficos, onde se enquadram as conceções fundamentais e princípios estratégicos, a pedagogia do MEM foi desenvolvida nos vários graus de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino por disciplinas. Nas páginas seguintes, será feita uma abordagem ao desenvolvimento deste modelo pedagógico na educação pré-escolar.

Pressupostos do Processo Educativo

De acordo com a pedagogia defendida pelo MEM, o processo educativo na educação pré-escolar apenas se poderá desenrolar de existirem três condições:

- A primeira prende-se com a “verticalidade etária” do grupo de crianças, ao contrário da constituição de grupos por idades, onde impera a homogeneidade etária. Esta conjuntura é justificada pelo facto de se considerar que enriquece a aprendizagem social e cognitiva das crianças, através do respeito pelas diferenças individuais, sejam elas culturais, sociais, físicas, étnicas ou ao nível das necessidades específicas de educação (Niza; Folque; 2012: 53). Em cada ano letivo e até durante o mesmo ano letivo, novas crianças poderão integrar o grupo, de modo a assegurar a heterogeneidade geracional e cultural (Niza; 1996: 131).
- A segunda está relacionada com a existência de um clima de livre expressão (que reporta ao trabalho inovador de Freinet), que será fortificado pela legitimação e partilha das vivências e experiências de vida de cada um.
- A última, mas não menos importante, refere-se à criação de oportunidades de *“tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos”* (Niza; 1996: 131), que promovam a origem de projetos diversificados sobre o mundo que rodeia as crianças e sobre a sua forma de o entender.

A gestão cooperada do currículo

Na pedagogia defendida pelo MEM, a cooperação e a gestão cooperada do currículo são consideradas essenciais como definição do conjunto de características e valores democráticos do modelo pedagógico. Todo o processo educativo é “combinado” com as crianças, é negociado e partilhado, ao invés de ser instituído como obrigatório. Desta forma, este modelo pedagógico defende a existência de contratos sociais a ser desenvolvidos nas relações entre professores e alunos, formalizados em *“projetos cooperados de trabalho”* (Niza; 1990: 1). Estes contratos de trabalho são definidos pelo autor como sendo acordos celebrados pelas duas partes, em vez de impostos ou obrigados, o que pressupõe um *“diálogo negocial: para definir objetivos a atingir, ou clarificar o objeto de estudo; para eleger os meios de trabalho e dividir tarefas e responsabilidades; para escolher, enfim, as formas mais adequadas de regular o percurso*

a fazer” (Niza; 1990:1). Esta ideia é subjacente à negociação cooperada, capaz de permitir aos alunos o desenvolvimento do espírito crítico e da participação ativa na construção do currículo. Os professores e educadores de infância do MEM “*consideram os momentos de planeamento e de avaliação como fazendo parte do processo de aprendizagem*”, salientando-se o seu cariz formativo (Folque; 2012: 55). É através da afirmação da importância de uma gestão cooperada do currículo que foram construídos um conjunto de instrumentos de regulação da vida do grupo, denominados “*instrumentos de pilotagem*” (Folque; 2012: 55).

Instrumentos de Pilotagem

Os “*instrumentos de pilotagem*”, entendidos como instrumentos de regulação da vida do grupo, “*ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’*” (Folque; 2012: 55). Desta forma, a regulação e gestão cooperada do planeamento e da avaliação apenas é possível com o auxílio destes instrumentos, construídos e utilizados diariamente por todo o grupo, que passaremos a descrever:

- *Diário do grupo*: como vemos na figura abaixo, é constituído por um quadro, realizado numa folha com dimensões nunca inferiores a 90X60cm e separado por quatro colunas. As primeiras duas referem-se a aspetos positivos e negativos ocorridos ao longo da semana, incidentes, desejos, relatos de atitudes e acontecimentos e denominam-se “*Gostámos*” e “*Não Gostámos*”. A terceira coluna, “*fizemos*”, corresponde ao registo da realização de atividades ou ocorrências que tenham sido significativas ou importantes para o grupo durante a semana. A quarta e última coluna, “*Queremos*” ou “*Desejamos*”, refere-se ao registo de propostas emergentes a realizar num futuro próximo, sendo o veículo de planificação da semana seguinte. Qualquer um dos elementos do grupo, onde se incluem os elementos da equipa pedagógica da sala, tem a possibilidade de ir escrever ao Diário ao longo da semana, sempre que assim seja pertinente. Através deste instrumento, é feito o “*balanço sociomoral da vida semanal do grupo*” (Niza; 1996: 135), sendo discutido e analisado no final da semana no Conselho de Sexta-feira. A seguinte figura representa o exemplo de um Diário de Grupo, cujo preenchimento da coluna “*Queremos fazer*” se efetuou na Reunião de Conselho de Sexta-feira, através das

propostas emergentes do grupo. Como é um exemplo de início de semana, as restantes colunas não se encontram preenchidas.

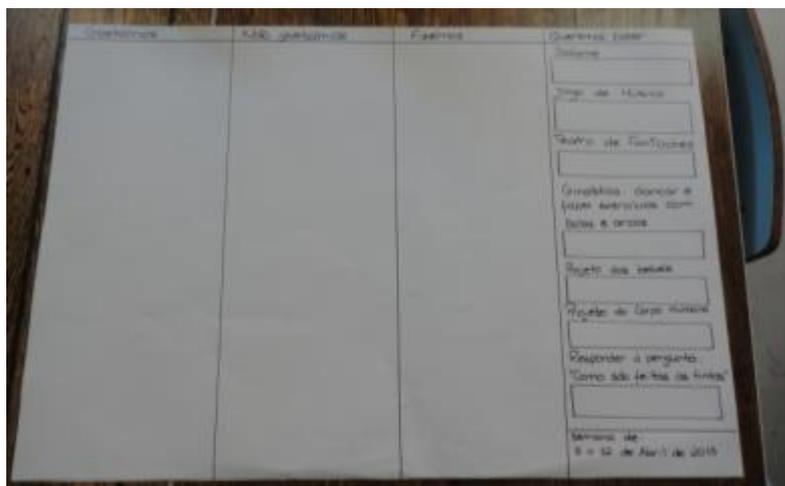


FIGURA 3 - EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE GRUPO.

- *Mapa Mensal de Presenças*: cada criança marca com um símbolo, combinado previamente em grupo, a sua presença nos dias em que se encontra no jardim-de-infância. É com base na interpretação deste mapa que as crianças adquirem com maior facilidade a perceção e noção de tempo, que ser feita ao longo do ano escolar, assim como todos os registos, para desenvolver o sentido “*lógico-matemático, linguístico e social*” (Niza, 1996: 135).
- *Plano de Atividades*: é composto por uma tabela de dupla entrada. Na coluna da esquerda, na vertical, está escrito o nome das crianças, e na horizontal deverão estar descritas as atividades que podem realizar-se no espaço da sala (leitura, escrita, pesagem, etc), estando associadas a cada área de trabalho. A partir da conversa no acolhimento em conselho e a partir da planificação em conselho, as crianças podem escolher as atividades que querem fazer diretamente no Plano de Atividades. Em pequenos grupos ou de forma individual, “*as crianças distribuem as atividades ou os projetos de trabalho que explicitaram e o educador registou, e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar*” (Niza; 1996: 136).
- *Lista Semanal de Projetos*: é um mapa que normalmente complementa *Plano de Atividades*, e é o instrumento onde se registam os vários projetos a decorrer na sala, bem como a identificação dos elementos que vão intervir e a duração do mesmo.

- *Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas*: é outro instrumento importante, através do qual se regula a realização de determinadas tarefas essenciais ao funcionamento da sala, como por exemplo regar as plantas ou arrumar determinado espaço. De um lado da tabela encontram-se as tarefas e do outro lado encontram-se separadores que permitem colar a identificação do responsável por essa tarefa durante a semana (Niza; 1996: 134).
- *Inventários*: são pequenas listagens escritas, construídas em conjunto, dos materiais e atividades que as várias áreas de trabalho podem proporcionar. De forma a permitir uma leitura fácil pelas crianças, esta listagem é ilustrada por elas, que utilizam estes inventários para “*recordar e ver as diferentes possibilidades de atividades nessa área*” (Folque; 2012: 55). A fotografia seguinte ilustra um exemplo de um inventário, recolhido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, cuja ilustração foi feita por crianças e educadora com recurso aos recortes de revistas e a ilustrações das crianças.

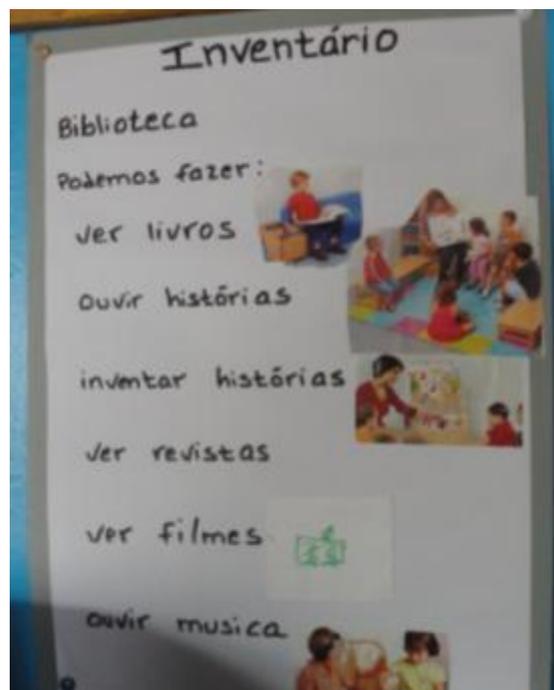


FIGURA 4 - EXEMPLO DE UM INVENTÁRIO DA ÁREA DA BIBLIOTECA.

- *Mapa das regras de Vida*: é um instrumento construído em conselho, que contém o registo das regras acordadas e discutidas por todos para regular a vida do grupo

dentro do espaço educativo. Através do apoio do Diário e da compreensão de conflitos ou frustrações que possam surgir, este instrumento é constantemente reorganizado, consoante as necessidades apresentadas pelo grupo.

O espaço educativo

As salas de aula onde está implementado o modelo pedagógico do MEM encontram-se organizadas por áreas de atividade, dispostas estrategicamente pelo espaço, que *“dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)”* (Folque; 2012: 57). Às áreas básicas junta-se uma área polivalente, localizada no centro da sala e que se destina ao trabalho coletivo. Se não existir a possibilidade de, dentro da Instituição Educativa, as crianças terem acesso à cozinha, será pertinente inserir uma outra área na sala: a área da cultura e educação alimentar.

Desta forma, as áreas básicas de uma sala do MEM são as seguintes (Niza; 1996: 132; Folque; 2012: 57): área da Biblioteca e Centro de Documentação, Oficina da Escrita, Atelier de Artes Plásticas, Oficina da Carpintaria ou área das Construções e Carpintaria, Laboratório de Ciências e Matemática e área da Dramatização e do Faz de Conta.

A organização e disposição dos materiais permite a autonomia das crianças, uma vez que estão ao seu alcance, podendo utilizá-los sem auxílio de um adulto. Um aspeto interessante a considerar prende-se com o facto de os materiais utilizados nos vários espaços não serem infantilizados, dando-se especial prioridade a materiais reais do quotidiano (Niza; 1996: 133). Passaremos a descrever, sucintamente, as várias áreas de trabalho.

A área da Biblioteca e o Centro de Documentação são espaços que estão equipados, habitualmente, com um tapete e almofadas. Aqui podem ser consultados documentos (trabalhos produzidos por crianças, projetos das crianças, correspondência de outros amigos) e ainda livros, revistas, dicionários, documentários e materiais em suporte CD ou DVD, que poderão ser utilizados noutras áreas. Este espaço é uma fonte de apoio à maioria dos projetos a decorrer na sala, sejam eles de que natureza forem. Desta forma, é importante que a documentação existente na biblioteca seja variada e de uma riqueza suficiente para dar apoio aos vários tipos de projetos, não esquecendo a

organização cooperada dos materiais. Na Oficina da Escrita poderemos encontrar um computador com respectiva impressora (a antiga prensa de Freinet) e, sempre que possível, um limógrafo ou outro instrumento que permita a reprodução de textos com a respectiva ilustração. Da mesma forma, deverão estar disponíveis materiais de suporte à escrita, organizados de forma a permitir o fácil acesso das crianças. O ateliê das atividades plásticas e expressões artísticas deverá ser um espaço que permita apoiar o desenvolvimento da expressão plástica, contendo utensílios para pintar, desenhar, modelar e fazer tapeçaria. Por seu lado, a oficina de carpintaria deverá ser um espaço com materiais que permitam a produção de várias construções, inventadas ou não, com a utilização de materiais reais o suficiente para permitir uma vivência e experiência reais (Niza; 1996). O laboratório de ciências e matemática é um local que, pela sua riqueza de materiais, propicia atividades que incluam a medição e pesagem, criação e observação de animais, experiências com ficheros ilustrados, indicadores com a variação do tempo, e outros utensílios onde seja possível registar o que é observável assim como solucionar problemas científicos. Deste modo, o mapa do tempo deverá ser um instrumento de pilotagem que se localize neste espaço, permitindo o estudo e o registo das variações do estado do tempo. Deverá conter instrumentos de pesagem, com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc. (Niza; 1996). A área da dramatização e do faz-de-conta é um espaço onde emerge o jogo simbólico, devendo ter disponíveis materiais ricos e diversificados que apoiem essa emergência. Deverá incluir um baú com roupas e adereços, uma casa das bonecas, fantoches, bonecos, malas, adereços e outros materiais que permitem representações dramáticas, que podem ou não ser suscetíveis da realização de projetos. A área da educação e cultura alimentar é um espaço que apenas é necessário na sala quando as crianças não dispõem de acesso à cozinha da instituição, como já referido. É um espaço que integra livros com receitas e utensílios básicos para o fabrico dos alimentos, bem como as regras de higiene alimentar, se possível descritas e ilustradas pelas crianças, bem como as regras e comportamentos necessários para saber estar à mesa (Niza; 1996: 132). Na área polivalente, um espaço central na sala de atividades, com um número de cadeiras e mesas suficientes para todo o grupo, é um local onde se podem realizar os encontros de grande grupo, ou seja, reuniões de planificação, reuniões de balanço, reuniões de conselho ou reuniões julgadas necessárias para o funcionamento do grupo. Como o nome indica, poderá ser também um espaço de apoio a

outras áreas, onde se possam realizar trabalhos individuais ou de pequeno grupo onde seja necessária a intervenção do educador. Perto desta área deverão localizar-se os Instrumentos de Regulação da vida do grupo (“instrumentos de pilotagem”), pois é a partir deles que se processam as reuniões de grande grupo.

A organização do tempo e do grupo

Tal como vem previsto na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (M.E.; 1997, cit por Folque; 2012: 57), a organização do tempo compreende um total de cinco horas letivas durante cinco dias por semana. Na pedagogia do MEM, a rotina de uma sala de jardim de infância é composta por dois grande momentos: o momento da manhã (destinado ao trabalho ou atividade que as crianças escolheram, tendo o apoio discreto do educador) e o momento da tarde (destinado à realização de sessões de animação cultural ou ao trabalho curricular participado pelo grupo). Estes dois períodos dividem-se em nove momentos (Niza; 1996: 135): o Acolhimento, a Planificação em Conselho, as Atividades e Projetos, a Pausa, as Comunicações, o Almoço, as Atividades de Recreio, o Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular e o Balanço em Conselho. O quadro seguinte ilustra a distribuição destes momentos pelo tempo.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Planeamento em Conselho	Planeamento em Conselho	Planeamento em Conselho	Planeamento em Conselho	Planeamento em Conselho
Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Passeio ou visita de estudo	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
Pausa	Pausa		Pausa	Pausa
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
A	L	MO	Ç	O
Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular Comparticipado pelo grupo	Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular Comparticipado pelo grupo	Atividades com pais e outros membros da comunidade	Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular Comparticipado pelo grupo	Tempo de Animação Cultural e Trabalho Curricular Comparticipado pelo grupo
Balanço em Conselho	Balanço em Conselho		Balanço em Conselho	Balanço em Conselho

Adaptado de Folque; 2012: 58.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PELO TEMPO.

O dia começa com o acolhimento, onde o grupo conversa e discute experiências e vivências que as crianças queiram contar e que o educador pode registrar rapidamente. Desta conversa passa-se para a Planificação em Conselho, onde se procede ao preenchimento do Plano do Dia a partir de sugestões lançadas pelas crianças ou que estejam registadas na coluna “Queremos” do Diário de Grupo. Neste momento são decididos os tempos necessários, os materiais, quem faz o quê e como, sendo um diálogo mediado pelo educador, onde todos podem fazer sugestões. Seguidamente, em pequenos grupos ou individualmente, as crianças dirigem-se ao Mapa das Atividades e marcam aquilo que se propõem realizar durante a manhã, no tempo de Atividades e Projetos. Este tempo não deverá ultrapassar uma hora (Niza; 1996: 136). Será seguido de um pequeno momento de arrumações e pausa, onde se poderá proceder à toma de uma refeição de fruta. Depois disso, o grupo reúne-se na área polivalente para o Tempo de Comunicações, cujo objetivo é a apresentação e divulgação das produções das crianças ao grande grupo. É um momento de pura reflexão e discussão, onde o espírito crítico e a capacidade de argumentação são os veículos principais. É através destas comunicações que as crianças conseguem atribuir sentido social e formativo às suas aprendizagens, uma vez que podem ensinar aquilo que fizeram ao restante grupo (Niza; 1996: 136). Encerrado o período da manhã, as crianças lavam as mãos e preparam-se para uma refeição, à qual se segue um momento de recreio, que poderá ser alternado com a sesta das crianças que revelam necessidade de descanso. Normalmente, depois do recreio encontram-se novamente na área polivalente ou noutra área julgada pertinente para um momento de animação coletiva, que podem incluir leitura de histórias, dramatizações, atividades de cultura alimentar, correspondência, conferências com convidados (pais e outras pessoas da comunidade), expressão musical, danças, jogos e canções (Folque; 2012: 58). O tipo de atividade curricular participada pelo grupo varia de tarde para tarde e normalmente os educadores do MEM seguem uma matriz semanal. À segunda-feira é a hora do conto, em que o educador lê uma história e as crianças dão a sua opinião, intervindo na história ou após esta terminar. Na terça-feira os pais vêm contar experiências suas, ou podem também convidar-se outras pessoas da comunidade. A quarta-feira é dedicada ao relato e balanço da visita de estudo realizada na parte da manhã, sendo que alguns autores (Folque; 2012: 58) apresentam uma troca entre estas duas tardes. Na quinta-feira é a tarde de iniciativa das crianças, em que pode completar-se a correspondência, concluir o

jornal, fazer uma conferência, fazer uma dramatização através da representação de uma história ou de uma ideia composta no “faz-de-conta”. À sexta-feira reúnem-se todos em conselho e o educador lê o diário de grupo. Através desta leitura discutem-se brevemente os juízos negativos, refletindo sobre eles, clarificando as posições e evitando o julgamento, são evidenciadas e aplaudidas as pessoas envolvidas nos juízos positivos e toma-se consciência das realizações significativas. Por outro lado, orientam-se as sugestões para ações e compromissos a assumir e agendar a partir da semana seguinte. Também é neste conselho que são avaliadas as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir (mas não só) da avaliação do Mapa de Distribuição de Tarefas. O conselho é fundamental enquanto órgão de regulação formadora, e deve ser dinâmico e curto, para que as crianças se mantenham interessadas (Niza; 1996: 138). *“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.”* (Niza; 1996: 139). No entanto, a rotina para além de estável também deve ser flexível, pois pode haver algum acontecimento que seja importante introduzir num determinado dia, e a rotina deve permiti-lo.

Interação com as famílias e comunidade

Este modelo pedagógico implica um forte envolvimento e articulação entre a instituição, as famílias e a comunidade envolvente. Este aspeto é visível nalgumas sessões de animação cultural participada, na qual são convidados pais ou outros elementos da comunidade cuja experiência de vida seja interessante para alimentar a sede de conhecimento do grupo. Por outro lado, as famílias e a comunidade são envolvidas na resolução de problemas diários de organização, para que a instituição *“possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”* (Niza; 1996: 140).

2.7. Um processo de construção do modelo pedagógico do MEM para a creche.

Atualmente, encontra-se disponível um documento referência, ainda não editado, que relata um conjunto de experiências em creche e que constitui o referencial teórico de adaptação do modelo pedagógico do MEM à creche (Folque et al; 2012). Tendo como base de referência teórica o modelo pedagógico do MEM para a educação pré-escolar, propõe-se uma visão da criança pequena como sujeito ativo no processo educativo, nosso semelhante, e cuja voz é considerada como afirmação e “agência de cidadania” (Folque et al; 2012). À semelhança do que acontece em pré-escolar, também em creche se considera a educação como sendo um processo social, o que implica um envolvimento cultural nas aprendizagens, às quais apenas poderemos atribuir sentido social se as associarmos à cultura e à sociedade.

Pressupostos do Processo Educativo

Em creche, tal como acontece em pré-escolar, existem três condições fundamentais na educação de crianças pequenas (Folque et al; 2012):

- A organização heterogênea dos grupos de crianças em termos de idade e de competências e aptidões, que analisaremos mais adiante nesta secção.
- A instauração de um clima de livre expressão e de comunicação
- A possibilidade de existência de tempo para brincar, explorar e descobrir.

Papel do Educador

No modelo pedagógico proposto pelo MEM para a creche, o educador assume um papel de primordial importância na medida em que se constitui um modelo de referência para as crianças, dando-lhes a liberdade necessária para que se possam expressar e partilhar o poder de decisão com o educador. Por outro lado, a postura adotada pelo educador deve dar especial importância e enfoque aos conceitos de democracia, cidadania e cooperação, o que se coaduna com os princípios filosóficos propostos pelo MEM e com os valores que permitiram erguer este movimento de professores. Segundo Folque et al (2012), o educador deve ser alguém: que seja um auditor ativo, capaz de

promover relações e de facilitar a comunicação, que mobilize parcerias e que envolva a participação da e na comunidade e sociedade, provocando, emancipando e promovendo.

Trabalho com as famílias e com a comunidade

Tal como afirma Bonomi (cit por Bondioli e Mantovani; 1998: 167) é importante que as instituições permitam o estabelecimento de uma aliança relativa a um objetivo comum: *“a criança; para que se consiga pensar e estabelecer estratégias comuns, constituir um triângulo onde a comunicação circule (...), onde também a competência da criança pode expressar-se (...).”* Desta forma, a promoção desses objetivos implica a criação de estreitos laços de cooperação entre as famílias e a instituição, considerando-se o relacionamento com os familiares das crianças como um elemento fundamental na definição de *“uma identidade da creche”* (Noziglia, cit por Bondioli e Mantovani; 1998: 167). Se por um lado as famílias devem respeitar e credibilizar as competências e profissionalismo do educador, por outro lado a equipa pedagógica deverá respeitar a emergência dos laços familiares e as competências das famílias. Para se tornar um local de acolhimento das crianças e das próprias famílias, a creche deverá proporcionar a oportunidade de construção de uma experiência humana significativa, o que se traduz numa crescente capacidade de *“conviver com as dificuldades, as contradições, as esperas e os longos tempos que às vezes requerem o estabelecimento de um relacionamento de confiança entre educadora e pai”* (Bondioli e Mantovani; 1998: 172).

Assim sendo, o MEM propõe a criação de uma comunidade de aprendizagem familiar, através da qual se pode construir uma gestão cooperada do currículo, o que segundo Folque et al (2012) implica uma planificação conjunta na qual a participação das crianças é importante e a criação de oportunidades onde equipa e família se possam apoiar na resolução dos seus problemas, uma vez que se considera que todos têm sempre algo para aprender e algo para ensinar. Contudo, Montovani & Terzi (cit po Folque et al), defendem que

Tudo isto requer uma grande segurança por parte dos educadores; segurança que só pode fundamentar-se em uma real compreensão empática, mas também intelectual, do complexo jogo relacional: na construção dessa segurança, no interior da qual é possível flexibilidade sem confusão, se constrói o profissionalismo do educador. (diapositivo 18)

De acordo com estes pressupostos, o MEM propõe um conjunto de estratégias de trabalho com as famílias que possibilitem a criação de laços de confiança na intencionalidade de processo educativo. Essas estratégias passam por (idem): participação diária na vida das crianças na creche (marcação de presenças, vestir e despir, animação e participação em atividades na sala, produção e cooperação no arranjo de materiais), criação de um ambiente de comunicação (exposição nas paredes do dia-a-dia na sala, cadernos vai-vem, registos individuais, registos semanais de vida que possam ser expostos em dossiês ou enviados por e-mail, placard para trocas de informações entre pais e entre pais e a instituição), a promoção de momentos de convívio para diversas comemorações, a participação em projetos de intervenção comunitária, saídas na comunidade e reuniões frequentes para resolução de problemas e planificação.

Organização do Grupo

Tal como já referido anteriormente, na pedagogia do MEM privilegia-se a constituição de grupos heterogéneos em termos de idade e de competências, justificados por Folque et al (2012) como oportunidades de enriquecimento pessoal, social e cultural e como oportunidades de inclusão, diferenciação e cooperação. À primeira vista, e de acordo com aquilo a que comumente se assiste, pode tornar-se evidente alguma dificuldade na constituição desses grupos. Contudo, as autoras adiantam várias estratégias de organização do grupo, tais como: a constituição de grupos com crianças de berçário e crianças do 1 aos 3 anos, a possibilidade do Berçário possuir uma porta aberta para uma sala contígua de outras idades, a planificação de momentos na rotina pré-estabelecidos para encontro de grupos como por exemplo o recreio, o lanche ou saídas, a criação de espaços polivalentes de encontro e as visitas de pequenos grupos a outros espaços da instituição. A organização do trabalho em pequenos grupos também é uma estratégia capaz de promover a heterogeneidade.

O espaço e os materiais

À semelhança do que acontece em pré-escolar, o espaço na creche também deverá ser organizado de modo a dar oportunidade às crianças de “*experienciar diferentes atividades*” (Folque; 2012: 57), sendo constituído por “*materiais abertos, materiais*

autênticos” (Folque et al; 2012: diapositivo 23). As paredes da sala deverão ser o elemento de conexão entre mundos, através da exposição de registos capazes de alimentar a interação entre famílias, comunidade e instituição. Os materiais deverão ser apelativos e versáteis, encontrando-se ao alcance e acesso das crianças, que os utilizarão de forma autónoma. Embora não exista a instituição de áreas de trabalho como no pré-escolar, defende-se a criação de espaços flexíveis com áreas diferenciadas, com identidade e significativos do ponto de vista cultural.

A organização do tempo

Em creche, a pedagogia defendida pelo MEM, resguarda a natureza das atividades, que deverão ser iminentemente culturais, não existindo uma diferença entre tempo de atividades e tempo de rotinas (Folque et al; 2012: diapositivo 24). Por exemplo, as refeições e os momentos de higiene são entendidos como atividades humanas iminentemente culturais, da mesma forma que assim consideramos a exploração de um jogo, a realização de uma pintura ou a exploração de uma história. Tal como referido na organização do grupo, defende-se a simultaneidade de atividades em pequenos grupos, escolhidas pelas crianças de acordo com os interesses manifestados.

Por outro lado, defende-se a regularidade e gradualidade na passagem do tempo individual para o tempo social (Mantovani e Terzi; 1998: 172). Esta transição é entendida pelas referidas autoras como condição para uma boa inserção na creche, pressupondo *“grande atenção ao observar as interações entre pais e criança para detetar o tom do relacionamento e não interferir na sua formação”* e pressupondo a criação de um *“relacionamento fortemente individualizado no estabelecimento de rotinas, rituais de cuidados lúdicos e comunicativos com a criança como “ponte” para a inserção ativa no grupo”* (Mantovani e Terzi; 1998: 179).

É defendida, ainda que de um modo flexível, a organização de uma rotina que contenha os seguintes momentos de regulação (Folque et al; 2012: diapositivo 26): Acolhimento (através de conversas e trocas de informação útil, da participação dos pais na marcação das presenças e no despir e vestir, da inclusão dos meninos no acolhimento dos colegas), Alimentação (entendida como um espaço de encontro, de aprendizagem e de cultura), Repouso (entendido como um espaço individual de ritmos próprios), Higiene (entendido como um espaço de individualidade e privacidade, de bem-estar e de

aprendizagem de hábitos de higiene), Jogo ou Exploração no Final do dia, de modo a promover o encontro com outros grupos e o encontro com a família. Por outro lado, à semelhança do que acontece no pré-escolar, defende-se a criação de um Tempo de Comunicações e um Tempo de Atividades e Projetos (Folque et al; 2012: diapositivo 24), capazes de, respetivamente, promover o interesse em contar, em mostrar coisas uns aos outros, dando sentido social às aprendizagens e promover a criação de *“propostas específicas de atividades culturais e exploração de materiais com base num planeamento significativo”* (Folque et al; 2012: diapositivo 25).

O planeamento e avaliação

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, para o pré-escolar e para a creche, propõe um *“sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação”*, o que pressupõe que se coloque o enfoque na *“função de regulação formativa”* (Niza; 1996: 138). Desta forma, considera-se uma participação democrática direta que possibilita uma gestão cooperada do currículo, instaurando-se a planificação em três níveis: a equipa, as famílias e a criança. O planeamento em equipa, seja a nível institucional, seja dentro da equipa de sala, é pressuposto pela realização de reuniões periódicas, das quais resultam o planeamento semanal cooperado, o projeto educativo e o projeto pedagógico, a análise e discussão de cadernos individuais, portefólios e registos diários. Tal como referido no ponto relativo ao trabalho com as famílias, a planificação com as famílias implica, também, a realização de reuniões periódicas, conversas informais para trocas de informação, a participação no registo nos cadernos individuais, placards e blog (ou Livro de Vida, enviado por e-mail). A planificação com as crianças surge através do levantamento de interesses e necessidades, que são visíveis através das escolhas das crianças e dos diálogos no Tempo de Comunicações.

Os instrumentos de pilotagem

Relativamente aos instrumentos de regulação utilizados no pré-escolar, é necessária uma adaptação dos mesmos à realidade creche. Desta forma, Folque et al (2012: diapositivo 36) defendem a utilização dos seguintes instrumentos: Mapa de Presenças, Rotina e Semanal (com a utilização de fotografias que permitam a identificação pelas

crianças e posterior utilização autónoma), o Mapa de Aniversários, o Diário (utilizado pela equipa e famílias, apenas com as colunas do queremos e fizemos), o Caderno Vai-Vem, Mapa de Tarefas (também com a utilização de fotografias) e o Livro de Vida coletivo (ver apêndice A).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo caracteriza-se pela apresentação dos objetivos gerais e específicos da intervenção que levou à construção deste relatório. Será apresentada a metodologia utilizada na recolha de dados, bem como o processo de análise de dados decorrente dessa metodologia. A posição de educadora/investigadora será apoiada em pressupostos teóricos utilizados na recolha de dados, fazendo referência a Máximo Esteves (2008) e a Isabel Alarcão (2001), numa *visão panorâmica da investigação-ação*. Como já foi referenciado, o quadro teórico de análise (Folque; 2012: 107) irá relacionar os pressupostos teóricos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna com os resultados da investigação sobre a gestão cooperada do currículo, a que estão subjacentes os circuitos de comunicação, o clima de livre expressão, a utilização e implementação do modelo em duas salas e a negociação cooperada.

3.1. Objetivos da Intervenção e principais questões epistemológicas.

Apresentamos o objetivo geral condutor desta intervenção como sendo uma reflexão sobre a implementação do modelo pedagógico do MEM numa sala de creche e numa sala de jardim-de-infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como a sua relação com a gestão cooperada do currículo em cada um dos contextos. Os objetivos mais específicos, considerados como a problemática da investigação-ação são apresentados sobre a forma de questões epistemológicas, que guiaram o processo de intervenção, uma vez que “o problema

formula-se melhor em forma de questão (na medida em que é distinto da formulação declarativa da hipótese, derivada do mesmo problema).” (Tuckman; 2005: 38). São elas:

1. Qual a importância da implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a aprendizagem da minha profissionalidade e identidade profissional enquanto futura educadora de infância? E como é que essa profissionalidade se enquadra no modelo do MEM?
2. Quais os principais aspetos a realçar na aprendizagem de uma prática orientada pelo modelo pedagógico do MEM, que permitiram a construção de uma gestão cooperada do currículo ao longo da PES?
3. Como se efetiva o modelo pedagógico do MEM numa perspetiva de continuidade entre a creche e o jardim-de-infância?

Para responder às primeiras questões, será necessário perceber a noção de modelo pedagógico e a importância da sua implementação como guia na prática educativa e na construção de uma identidade profissional. Baseando-me na descrição da prática educativa das duas educadoras e na descrição da minha própria prática, será feita uma reflexão que permita a compreensão sobre a importância que a implementação do modelo pedagógico do MEM assumiu na orientação do processo de ensino-aprendizagem ao longo de toda a PES. Tendo em conta a revisão da literatura relativa a este aspeto, à luz dos pressupostos teóricos defendidos pela pedagogia do MEM, serão identificados os principais momentos e os principais constructos que permitiram o crescimento conjunto da equipa pedagógica da qual fiz parte.

Relativamente à segunda pergunta, serão realçados os principais aspetos que permitiram a construção de uma gestão cooperada do currículo com as crianças, em cada um dos contextos, e que permitiram a minha aprendizagem através de uma prática orientada pelos pressupostos teóricos do MEM relativamente à gestão cooperada e negociação partilhada.

Numa perspetiva de continuidade e tendo em conta a natureza da PES, desenvolvida em creche e em jardim-de-infância, pretende-se responder às últimas questões centrais através do relato das experiências vividas em ambos os contextos, não só no aperfeiçoamento da utilização do modelo em jardim-de-infância, mas também numa caminhada de implementação do mesmo em contexto de creche, à luz dos

documentos recentemente criados nesse âmbito. Considerando esses documentos como elementos estruturantes da prática exercida em creche, pretende-se a apresentação dos resultados obtidos através de uma tentativa de implementação do modelo em creche.

3.2. Metodologia de Recolha de Dados

O presente relatório utiliza uma investigação-ação sobre a prática em duas salas onde se procurou implementar o modelo do MEM: uma de creche e outra de jardim-de-infância, o que permitiu um cruzamento dos dados recolhidos nos dois contextos, com vista à *“compreensão mais profunda dos processos e resultados dos casos, a oportunidade de verificar (e não apenas construir) hipóteses e uma boa imagem da causalidade localmente situada.”* (Miles e Huberman, cit por Folque; 2012: 120). A investigação-ação decorreu ao longo de um ano letivo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar. Primeiramente, de setembro a dezembro, a observação decorreu de forma sequencial e descontínua, uma vez que a natureza do ciclo de estudos não possibilitava a permanência diária nos contextos de estágio. Numa segunda fase, de fevereiro a maio, a permanência nos contextos passou a ser diária: seis semanas na sala de creche e nove semanas na sala de jardim-de-infância. Desta forma, encontra-se justificada a apresentação de apenas duas realidades na reflexão sobre o tema. A natureza da Prática de Ensino Supervisionada exigiu, desde o princípio, que se traçasse um plano daquilo que iria ser feito, incidindo mais na observação de determinados aspetos, em detrimento de outros, o que não deixou de exigir longos períodos de transcrição de dados e de reflexão sobre os mesmos nas práticas diárias. Seguidamente, serão apresentadas as características dos casos, o processo de recolha de dados e as questões éticas a considerar na recolha desses dados.

Características das salas

Esta componente permite distinguir os dois contextos, localizados em fases diferentes de implementação do modelo pedagógico. Na sala de creche, embora o grupo estivesse com aquela educadora desde o 1 ano de idade, apenas no presente ano letivo começou o caminho de implementação do modelo. Educadora há mais de 15 anos, desde cedo contactou com o modelo. Contudo, apenas exerceu a sua profissão numa sala de

jardim-de-infância durante 3 anos, dedicando-se à creche desde então. Desta forma, encontra-se perfeitamente familiarizada com o modelo pedagógico, refletindo cuidadosamente sobre a sua implementação na sua sala de creche. O segundo caso, na sala de jardim-de-infância, é um caso diferente, uma vez que a educadora implementou o modelo pedagógico desde que está com este grupo, há dois anos. Educadora há mais de 15 anos, também ela desde cedo contactou com o MEM, fazendo formação na mesma altura da educadora de creche. Desta forma, o segundo caso revela uma fase mais madura de implementação do modelo, contrapondo-se ao primeiro caso, de implementação inicial.

A recolha de dados

A noção de professor-investigador remonta aos anos 60, sendo normalmente associada a Stenhouse (1975; cit por Alarcão, I.; 2001). A responsabilidade a que estamos sujeitos na condução da construção cooperada do currículo, juntamente com a preocupação pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, *“requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação”* (Alarcão, I., pág. 21). Desta forma, não é de estranhar que a recolha de dados para uma investigação reflexiva se apoie na utilização de instrumentos e dispositivos que permitam a sistemática análise e reflexão do processo educativo, tendo sempre presente as várias dimensões do Projeto Educativo do Estabelecimento e do Projeto Pedagógico ou Curricular da sala.

Foram utilizadas diversas fontes de recolha de dados, sem as quais não teria sido possível intervir de forma adequada na implementação do modelo do MEM, e que passaremos a descrever mais à frente neste capítulo. São elas:

- Notas de campo diárias e reflexões semanais, onde se incluíam as dimensões de descrição, reflexão e projeção da ação educativa, elaboradas no âmbito do caderno de formação da Prática de Ensino Supervisionada. O registo das notas de campo resultou de uma observação participante cuidada, em ambos os contextos.
- Entrevistas e conversas com as crianças, realizadas ao longo do ano e, principalmente, no final da Prática de Ensino Supervisionada, relacionadas com a sua perspetiva sobre organização da vida do grupo, as rotinas, os instrumentos de

pilotagem e a partilha do poder com a educadora. Estas entrevistas permitiram que tivesse uma noção inicial e que fizesse, também, um balanço final sobre o modo como a implementação do modelo na sala se efetivou ao longo do ano, permitindo uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas por mim enquadradas no modelo MEM. Por outro lado, as conversas realizadas com as crianças ao longo do ano, que partiram de certo modo das observações participantes realizadas, permitiram que fosse aprimorando a minha prática tendo em conta os interesses das crianças.

– Entrevistas com as educadoras cooperantes de ambos os contextos sobre as suas conceções relativas à sua formação inicial, aos seus primeiros contactos com o MEM, à formação contínua realizada, não só mas também, no MEM e às suas conceções sobre a gestão cooperada do currículo. Estas entrevistas permitiram obter uma visão mais centrada daquilo que é a prática pedagógica à luz do MEM, contribuindo para a construção da minha profissionalidade e identidade profissional enquadradas neste modelo pedagógico.

– Fotografias do espaço, materiais e instrumentos de regulação retiradas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em ambos os contextos.

– Gravações áudio dos principais momentos de regulação da vida social do grupo: o Plano do Dia, o Tempo de Comunicações e as Reuniões de Conselho.

– Preenchimento do *Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar* ao longo do ano letivo, em três recolhas planeadas. O processo de recolha e preenchimento deste instrumento encontra-se discriminado no capítulo seguinte.

A observação participante permitiu obter um “*conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto*” (Máximo-Esteves; 2008: pg. 87), ao mesmo tempo que permitiu a envolvimento do dia-a-dia de cada um dos contextos. Embora a participação nas reuniões de equipa fosse importante para a compreensão cultural do contexto, a mesma não me foi permitida, o que exigiu um esforço crescente de trabalho com as educadoras com vista à compreensão dos processos de trabalho em equipa na instituição. Num primeiro momento, durante o mês de setembro e princípios de outubro, a minha observação foi menos participativa, uma vez

por semana, passando progressivamente a tornar-se mais participante, como elemento integrante da equipa educativa. De modo a rentabilizar o tempo disponível ao longo da PES, foi necessário recorrer a vídeos e fotografias como apoio da observação participante. As notas de campo e as reflexões semanais que me eram pedidas no Caderno de Formação da PES permitiram a identificação de problemas, necessidades e dificuldades relativas à intervenção, possibilitando a recolha de dados que sustentassem essas inferências para refletir sobre a melhor forma de intervir. Por outro lado, as dimensões descritiva, reflexiva e projetiva das reflexões possibilitaram que me debruçasse sobre o conhecimento profundo de cada um dos contextos de intervenção, de modo a melhor fazer o levantamento de soluções e propostas sustentadas na fundamentação teórica sobre a educação de infância, avaliando e intervindo adequadamente. Estas anotações constituíram um registo *“detalhado, descritivo e focalizado do contexto, das pessoas (retratos), das suas ações e interações”* (Máximo-Esteves; 2008: 88). É importante referir que as notas de campo foram anotadas de uma forma reduzida no momento em que ocorreram e de uma forma mais elaborada e alargada no momento em que foram transcritas para o caderno de formação. O recurso a suporte audiovisual foi privilegiado no sentido de ser mantida uma certa lealdade às ocorrências no momento da transcrição. Semanalmente, depois de recolhidas as notas de campo, procedeu-se à sua revisão e à construção de uma reflexão semanal. Também a análise e reflexão sobre as fotografias e vídeos foram um importante instrumento de investigação sobre a ação. Na maior parte das vezes, estes registos audiovisuais foram utilizados para ilustrar determinadas situações descritas nas notas de campo, que depois eram analisadas com a educadora. A tabela seguinte ilustra a calendarização e a natureza das observações ao longo da investigação.

Os principais momentos diários de regulação do grupo, gravados em suporte audiovisual, foram o Plano do Dia, o Tempo de Comunicações e as Reuniões de Conselho. A partir de fevereiro, os registos audiovisuais passaram a ter uma maior frequência, pela diferente natureza da PES II, possibilitando o registo de possíveis evoluções ou alterações nos processos associados.

Relativamente às entrevistas, procurámos que as mesmas permitissem o estabelecimento de um fio condutor capaz de criar a coerência necessária às aprendizagens sobre a implementação do modelo pedagógico do MEM na prática. Às

educadoras de ambas as salas, foi feita uma entrevista semiestruturada (Máximo-Esteves; 2008: 96), orientada para a intervenção mútua sobre as suas conceções relativamente ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Pontualmente, foram feitas entrevistas informais em formato de reuniões de reflexão, onde foram mencionados aspetos relativos à conceção da ação educativa. Nestas reuniões, além da reflexão, na sala de jardim-de-infância, foi preenchido o *Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para o Pré-Escolar*, que constituiu um suporte precioso relativamente à implementação do modelo, permitindo pequenas afinações em aspetos que exigiam uma maior reflexão, e sobre o qual nos debruçaremos mais à frente neste capítulo. O quadro seguinte constitui o registo da calendarização e natureza das entrevistas realizadas às educadoras.

Momento	Data	Assuntos	Local	Observações
Reunião informal inicial	Outubro	Organização da conceção da ação educativa: espaço, materiais, rotinas, planificações e avaliação, trabalho em equipa com pais e elementos da comunidade.	Sala de atividades	Esta reunião realizou-se em duas partes e teve como ponto de partida a análise do Projeto Educativo e do Projeto Pedagógico.
Reuniões de reflexão	Outubro, Dezembro e Maio	Preenchimento do Perfil de Implementação do Modelo e conceções sobre os princípios pedagógicos	Sala de Educadores	O preenchimento do perfil apenas ocorreu em jardim-de-infância, uma vez que o mesmo não se adequava ao contexto de creche. Em creche foram feitas, semanalmente e sempre que possível, reuniões de reflexão com a equipa.
Entrevista Semiestruturada	Junho	História profissional das	Ambiente descontraído	

		educadoras, contacto e participação no MEM, concepções sobre gestão cooperada do currículo no MEM e sobre a implementação do modelo	escolhido pelos entrevistados.	
--	--	---	--------------------------------	--

QUADRO 2 - CALENDARIZAÇÃO E NATUREZA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS.

As entrevistas realizadas às crianças, bem como as conversas informais decorridas ao longo do ano letivo que deram origem a reflexões fecundas, vieram complementar o processo de aprendizagem do modelo pedagógico do MEM na prática, pois permitiram que conseguisse compreender quais as perspetivas das crianças sobre os múltiplos aspetos deste modelo pedagógico. Enquanto as entrevistas com as educadoras assumiram um foco mais centralizado nas suas concepções teóricas sobre o movimento, as entrevistas às crianças permitiram vislumbrar como se efetivavam esses pressupostos teóricos na prática propriamente dita. Através destes momentos, procurou-se compreender o ponto de vista das crianças relativamente à organização do espaço, às rotinas, à utilização e função dos instrumentos de regulação e à forma como entendiam e davam significado social às vivências. As conversas informais e as entrevistas sobre a organização do cenário educativo foram feitas de forma pontual ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, à medida que as rotinas se iam desenrolando na sala. O papel enquanto educadora estagiária permitiu uma maior familiaridade com as crianças, pelo que as entrevistas se transformaram em conversas informais com uma grande proximidade entre educadora/investigadora e crianças, o que possibilitou a obtenção de respostas mais naturais pelas crianças (Oliveira-Formosinho; 2008: 23). No final da Prática de Ensino Supervisionada, quando a intimidade e proximidade com as crianças estava no seu ponto máximo, foi feita a transição para a realização de uma entrevista formal com as

crianças, a pares. Foi dada especial prioridade às crianças mais velhas, que puderam escolher os seus pares, uma vez que estão mais despertas para a conceção do processo educativo do que as crianças que entraram neste ano letivo para a instituição e que se encontram em adaptação e apropriação do modelo. Estas entrevistas procuravam dar a perceber de que modo é que a organização sociomoral do ambiente educativo era entendida pelas crianças, e de que modo lhes foi dada a oportunidade de participação na gestão do currículo e do ambiente educativo. Foi escolhido um local mais calmo, onde a existência de interrupções e distrações se mostrasse quase nula. Como introdução, foi explicada às crianças, claramente e com uma linguagem adequada, quais os objetivos da entrevista e o que é que se iria fazer com a mesma, através de uma conversa na qual se utilizava linguagem simples e clara para o entendimento dos objetivos da entrevista. Ao explicar às crianças que, depois de ter estado na sala durante aquele período, teria de escrever sobre aquilo que fizemos, as crianças mostraram-se recetivas a colaborar, respondendo àquilo que lhes perguntava de um maneira natural. Nesta última entrevista, foram questionadas as conceções das crianças sobre o cenário educativo, que incluíam um pequeno descritivo da rotina ao longo do dia (O que é que fazes desde que chegas ao colégio até ires para casa?). Numa fase posterior da entrevista, foram apresentados os mapas de registo considerados mais relevantes para o estudo (Diário, Plano do Dia e Mapa de Tarefas) e as crianças foram questionadas sobre a sua função e sobre a sua participação no preenchimento dos mesmos, fazendo-se um elo de ligação entre os instrumentos e os principais momentos de regulação (Planificações em Conselho, Reuniões de Conselho e Tempo de Comunicações). O quadro seguinte permite o vislumbre da calendarização das conversas e entrevistas às crianças.

Momento	Data	Assuntos	Local	Observações
Conversas informais	De setembro a maio	Opinião das crianças sobre determinados aspetos do contexto educativo	Sala de atividades	
Entrevista Formal	Junho	Conceções das Crianças sobre:	Refeitório	Esta entrevista foi realizada no refeitório em

		Planificação em Conselho, Instrumentos de regulação, momentos de regulação	horários que não coincidiram com a sua utilização, pelo que o espaço ofereceu uma intimidade e concentração na entrevista que a sala de atividades não permitiu.
--	--	--	--

QUADRO 3 - CALENDARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.

Por fim, apresenta-se um quadro que constitui o resumo do processo de análise dos dados de observação, distribuída pelo tempo disponível.

Observação e Gravação Áudio		
Tipologia	Data	Observações
Notas de Campo	5 dias por semana durante 15 semanas: 6 delas em creche e 9 em jardim-de-infância.	
Reflexões Teórico-Práticas	1 vez por semana, como resultado da análise das notas de campo.	
Gravações Áudio de Reuniões da Manhã	Uma vez por semana durante 9 semanas	Apenas ocorreram em jardim-de-infância.
Gravações Áudio do Tempo de Comunicações	Uma vez por semana durante 9 semanas	idem
Gravações Áudio das Reuniões de Conselho da Tarde e de Sexta-feira	Uma vez por semana durante 9 semanas	idem

QUADRO 4 - RESUMO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS POR OBSERVAÇÃO.

Relativamente ao *Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para o Pré-Escolar*, foram feitas três recolhas periódicas. A primeira recolha decorreu em janeiro (na altura em que se deu por concluída a primeira parte da Prática de Ensino

Supervisionada), permitindo o levantamento de inferências na estruturação do modelo e implicações para a construção de um projeto de intervenção para a PES II. Por outro lado, esta primeira recolha permitiu uma reflexão sobre o grau de implementação do modelo na sala. Conscientes de que seria difícil a total implementação do modelo, uma vez que são raros os profissionais que o fazem, as inferências daqui retiradas foram preciosas na melhoria do processo educativo. A segunda recolha ocorreu num período intermédio da segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada, num momento de transição entre a estadia na sala de creche e o início da estadia na sala de jardim-de-infância. A terceira recolha foi feita no final da Prática de Ensino Supervisionada, quando se esperava que estivessemos num caminho mais consciente dentro do modelo. É importante salientar que estas recolhas dizem respeito ao meu trabalho e à postura e apropriação do modelo pedagógico ao longo do ano letivo, antecipando um retrato das principais evoluções neste domínio. É também de salientar que o preenchimento deste perfil e a recolha de dados relativa ao mesmo ocorreu em parceria com a equipa educativa na sala, na procura de uma reflexão conjunta e na procura de maior aproximação possível à realidade mediante o espírito crítico de cada um. No capítulo seguinte, encontram-se as principais conclusões retiradas da análise deste instrumento, que se encontra preenchido no Apêndice A.

Questões Éticas

Tratando-se de uma recolha real de dados reais, tornou-se emergente construir um conjunto de pressupostos éticos que garantissem a confidencialidade e privacidade dos envolvidos na intervenção pedagógica: instituição, equipa educativa, crianças e famílias. Tal como vem referido no *Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores de 1º ciclo* (dec. Lei 240/2001) o profissional deve assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Dec.-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto; II, ponto 1, alínea g). Como tal, ao longo da redação deste relatório de estágio, foi mantida a confidencialidade dos intervenientes, ou seja, foram utilizados nomes fictícios ou iniciais, que tornam impossível ao leitor não conhecedor do processo de investigação identificar os intervenientes. Desta forma, garantiu-se o anonimato dos envolvidos na PES, quer no decorrer da mesma, quer na análise dos dados recolhidos. Quando a instituição aceitou a

estagiária, através de um protocolo de cooperação mútua com a instituição de ensino superior, os objetivos do ciclo de estudos e da investigação foram esclarecidos. Por outro lado, na primeira reunião de pais, em ambas as salas, a estagiária foi apresentada às famílias, que receberam a informação dos objetivos da presença prolongada na sala e do objeto de estudo da intervenção, obtendo-se consentimento para a participação das crianças. Desta forma, os registos fotográficos e registos áudio apenas foram utilizados para fins de formação, não estando a sua divulgação pública autorizada. O envolvimento voluntário de todos os participantes foi um aspeto considerado como forma de respeito pelos mesmos.

Tendo em conta os compromissos assumidos com os intervenientes, convém lembrar os desígnios presentes na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI; 2012), nomeadamente na seção referente aos Compromissos: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (ponto 1); “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (ponto 2). Por outro lado, não só os desígnios relacionados com o sigilo profissional se assumiram como importantes no compromisso com os intervenientes. O reconhecimento destes mesmos compromissos implica a procura do sentido ético atribuído ao agir pessoal e profissional. Desta forma, é necessário que os compromissos sejam assumidos para com as crianças, famílias, equipa, entidade empregadora, comunidade e sociedade (APEI; 2012). Desta forma, existiu uma preocupação em revelar “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da [minha] atividade profissional” (Dec.-Lei nº240/2001; II, ponto 2, alínea f). Os compromissos, acima referidos nos diferentes domínios profissionais inerentes à PES, foram fundamentados numa maneira específica de pensar e de agir, que me levou a (APEI; 2012): “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros”, cuidando sempre do “bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão” e procurando “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (ponto 6).

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo surge com o objetivo de apresentar e interpretar os processos desenvolvidos ao longo da intervenção, através de uma narrativa descritiva e reflexiva. Será apresentada uma breve caracterização dos contextos onde decorreu o estudo e dos seus intervenientes (equipa pedagógica, crianças, famílias e comunidade), bem como serão apresentados aspetos estruturais da organização do cenário educativo, de acordo com o MEM, que possam ser relevantes para o estudo.

4.1. O contexto e os seus intervenientes

A instituição

A instituição onde foi desenvolvido este estudo é uma IPSS, localizada no centro histórico de uma cidade alentejana, permitindo aos seus utentes uma fácil acessibilidade à sua herança histórico-cultural, bem como ao estabelecimento de fortes relações com a comunidade. Sendo uma IPSS, a instituição é tutelada pelo Ministério da Segurança Social, na componente de apoio à família, e pelo Ministério da Educação, na componente letiva. Relativamente aos seus utentes, frequentam a instituição crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade da população residente em toda a cidade (moradores ou não na área geográfica de influência), bem como toda a área circundante da cidade, não existindo uma classe social preferencial no acesso aos serviços. São aceites as inscrições de qualquer tipo de família, sendo dada especial prioridade a crianças com necessidades educativas especiais e a famílias com problemas sociais, as quais a Segurança Social se encarrega de sinalizar. São comportadas duas

valências, designadas por equipamentos ao longo do Projeto Educativo (CIIL;2012): o Equipamento de Creche, constituído por cinco salas (dois berçários, uma sala de aquisição da marcha e duas salas de marcha adquirida); e o Equipamento de Pré-Escolar, constituído por três salas caracterizadas pela verticalidade etária. Fisicamente, os dois equipamentos localizam-se no mesmo recinto, sendo apenas distanciados por um piso e por uma outra área interligada. Dispõe de um espaço exterior grande e amplo, onde podemos distinguir várias áreas: a horta pedagógica, e dois pátios para o recreio.

Relativamente aos fundamentos da ação educativa, a reflexão sobre a mesma decorre através da utilização de dois modelos curriculares distintos: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e o Modelo Pedagógico Reggio Emilia, este último ainda em fase de apropriação por alguns elementos da equipa educativa. As próprias raízes históricas da instituição estão fortemente ligadas ao processo de democratização nacional, cujos ideais se encontram ligados com os dois modelos pedagógicos utilizados. Iniciando a sua atividade em 1974, no período pós-25 de abril, no seio de um grupo de mulheres organizadas à volta de um ideário de democracia, a instituição surge da necessidade de criar organismos e instituições que cuidassem da guarda de crianças enquanto os pais se encontravam a trabalhar. Com o passar dos anos e com a definição dos ideais e princípios pedagógicos do Centro, começou a delinear-se e a dar-se mais relevância à democracia que se estabeleceu à luz dos ideais da época, que culminaram com a escolha dos modelos pedagógicos referidos anteriormente como modelos-base na orientação pedagógica. Todos estes ideais históricos revelaram extrema importância e influência no *ethos* institucional, nomeadamente na construção cooperada e negociada de uma democracia pedagógica. Como sabemos, *“embora o conceito de ethos surja (...) para explicar determinado tipo de variação nos processos (...)”*, a sua utilização remete-nos para a construção social do conhecimento e do pensamento, refletidas na maneira de pensar e falar de cada um (Carvalho; 1997). É precisamente na escolha do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar como um dos modelos-base para a orientação pedagógica do Centro (lado a lado com o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia) que podemos visualizar a importância da democracia estabelecida à luz dos ideais da época. Segundo Niza (1999),

(...) a cidadania democrática aprende-se no decurso da gestão cooperada do currículo: desde as atividades de avaliação às do planeamento cooperado, passando pela construção cooperada dos saberes e competências cognitivas, pela regulação das ocorrências críticas, pela reflexão e aprofundamento das responsabilidades e dos direitos humanos na organização democrática da democracia dentro e fora da escola. (pág. 384)

É precisamente aqui que se evidenciam as influências da história da instituição no *ethos* institucional e no desenvolvimento do processo educativo como um todo. Tudo passa pela democracia, tudo passa pela liberdade conquistada pelo povo no período em que a instituição se ergueu.

A equipa pedagógica e a comunidade familiar.

A equipa pedagógica é composta por 28 funcionários, entre pessoal docente e pessoal não-docente. A equipa docente é composta por 6 educadores de infância, sendo que a maioria exerce funções na instituição há mais de 5 anos, existindo apenas duas pessoas que exercem funções há menos tempo. Relativamente ao pessoal não docente, podemos verificar que existe uma permanência nos quadros efetivos da instituição há muito mais tempo que o pessoal docente. Todos os educadores possuem habilitações literárias superiores, sendo que um dos membros da equipa docente se encontra a frequentar um ciclo de mestrado. (CIIL; 2012:9). Quanto aos restantes funcionários, verificamos a existência de apenas um licenciado a frequentar um ciclo de mestrado e de um funcionário a frequentar a licenciatura. Os restantes funcionários não possuem habilitações literárias ao nível do ensino superior.

A componente letiva tem a duração de 5 horas diárias e a componente não letiva de apoio à família estende-se até às 6 horas e 30 minutos diário, que perfazem um total de 11 horas e trinta minutos de duração, correspondentes ao horário durante o qual a instituição se mantém aberta. O pessoal docente trabalha cerca 7 horas diárias, num total de 35 horas semanais, dessas 30 horas de trabalho letivo e apenas 5 horas de trabalho não letivo, exercido ao nível do planeamento, avaliação e trabalho com as famílias e comunidade. O pessoal não docente trabalha durante 6 horas e 30 minutos diariamente, perfazendo um total de 32 horas e trinta minutos semanais (CIIL;2012: 45).

Relativamente à comunidade familiar, podemos caracterizá-la em diversas componentes: o número de filhos por família, a situação face ao emprego e as habilitações escolares da família. Segundo os dados recolhidos através do Projeto Educativo da Instituição (CIIL; 2012: 57). Cerca de 65% das crianças que frequentam a instituição são filhos únicos, sendo que dos restantes, apenas 9 por cento tem mais de 2 filhos. Apenas 70% das famílias se encontra numa situação ativa face ao emprego, sendo que 30% estão desempregados. 49% da comunidade familiar possui habilitações escolares superiores ao ensino secundário, sendo que os restantes possuem habilitações inferiores.

4.2. Um percurso em creche orientado nos princípios do Movimento da Escola Moderna.

4.2.1. Caracterização do Contexto e dos Intervenientes

A educadora e a sua entrada no MEM

Embora não tivesse sido a sua primeira escolha no acesso ao ensino superior, pois E. queria ser gestora ou economista, não se encontra arrependida de ter enveredado pelo caminho da educação, confessando que atualmente exerce a sua profissão com prazer. Podemos observar isso nas justificações que apresenta na escolha da profissão, através de entrevista realizada em junho.

O ensino como eu o tinha vivido até então, porque eu nunca estive em Pré-Escolar, nunca andei no Pré-Escolar quando era miúda... mas o ensino como eu conhecia, formal, o distanciamento professor aluno, o professor lá o aluno aqui, o despejar a matéria, o cada um por si, o cada um ter que assimilar sem haver interação partitamente nenhuma, pelo menos na década de 70 e 80... Foi assim pelo menos que comigo funcionou... De facto, não queria ser professora assim e não queria dar aulas assim e achei que o ser educadora de infância me proporcionava uma proximidade e o poder ter uma relação de afetividade adicional com os miúdos, além da parte curricular que eu tinha que ter com eles, que me aliciou, mas não foi a minha primeira escolha... mas não estou nada arrependida.

Educadora há mais de 15 anos, E. contactou com o modelo no início da sua prática pedagógica, através da avó de uma criança da instituição, membro do Núcleo de Évora.

Ela e mais alguns colegas da instituição foram saber mais sobre o modelo e formaram grupos cooperativos, como podemos observar através da análise da mesma entrevistada.

O primeiro contacto que eu tive com o movimento... havia um núcleo em Évora que na altura era recente, eu já trabalhava no ***** (nome da instituição), e tinha no meu grupo o neto de uma das fundadoras do MEM, a qual nos motivou para fazermos parte de grupos cooperativos, para conhecermos, para irmos ver como é que se trabalhava a matemática, e de fato como nós estávamos a trabalhar não nos fazia sentido, fazíamos o melhor, mas sem sentido. E naquelas conversas informais com ela aqui na instituição, de fato aquilo fazia sentido, aquela filosofia, aquela forma de estar, aquela forma de ver a criança, aquela forma de respeitar a criança, de a ver como uma cidadã, de a ver como um ser ativo que tem gostos, que tem vontades, fazia-nos sentido e começamos então a frequentar o núcleo de Évora... Nos sábados pedagógicos, fomos logo fazer uma comunicação no primeiro congresso que fomos, que foi em Setúbal. Começámos a fazer algumas alterações a nível de instituição que também não foram fáceis, mudámos para grupos heterógenos, a equipa na instituição foi toda renovada, as colegas que estavam foram todas para a função pública, então veio uma equipa toda nova que nos conhecíamos da Universidade porque tínhamos um, dois anos de diferença de curso, e de fato aquilo encantou-nos de tal maneira que começámos de forma muito ativa... e começámos todos ao mesmo tempo.

Quando questionada sobre a sua perspetiva sobre a aplicação do modelo em creche, E. têm uma posição firme, defendendo que o modelo é mais do que os instrumentos e que os princípios pedagógicos se podem aplicar perfeitamente ao contexto de creche.

Os princípios pedagógicos e a filosofia do movimento da escola moderna tanto se aplicam na creche como no pré-escolar, é transversal a todos os graus de ensino, obviamente adequando a linguagem e instrumentos de pilotagem. A questão é: Faz sentido com meninos pequeninos ou não faz? Eu acho que faz todo o sentido, porque nós desde que nascemos, aliás ainda não temos nascido, por isso é que houve aquela polémica se o aborto é ou não homicídio, somos cidadãos, temos direitos, temos deveres, temos direito de argumentar, de ser escutados e os meninos não são exceção. Têm o direito de não ser tratados como meninos pequeninos, que o adulto é que lhes dá tudo, que não têm vontade própria, que não têm voz... Não!! Todos esses princípios e essa filosofia é perfeitamente aplicável numa sala de creche, pois desde sempre as crianças têm vontades, têm gostos, têm curiosidades, manifestam-nas. Quando já têm linguagem manifestam-na em termos verbais, quando não têm manifestam-na da forma que sabem,

ou porque atiram com o brinquedo por acharem que não é aquele que querem e acharem que o outro é que lhes vai proporcionar um desenvolvimento, portanto eu acho que têm que ser respeitados enquanto cidadãos, com a opinião que têm serem ouvidos e escutados da mesma forma.

Fazendo uma reflexão acerca desta entrevista, é importante ressaltar que foi uma ajuda essencial na compreensão da essência de implementação do modelo do MEM neste contexto, uma vez que me permitiu perceber que, mais do que utilizar os instrumentos de pilotagem, é essencial tomar uma atitude democrática na relação com as crianças. Essa atitude passa pelo respeito das crianças como cidadãos, o que implicará a valorização dos seus contributos, a escuta, o envolvimento no levantamento de interesses e necessidades, para a construção de uma gestão cooperada do currículo. Claro que os instrumentos de pilotagem são importantes, pois constituem um guião na prática pedagógica enquadrada neste modelo pedagógico, mas mais importante do que isso é a materialização dos princípios democráticos na vida do grupo. Esta perspetiva, defendida pela educadora e que vai de encontro às minhas crenças pessoais, permitiu que me posicionasse em termos filosóficos na construção da minha identidade enquanto educadora, ou seja, possibilitou que acreditasse e confirmasse uma determinada perspetiva de continuidade entre a dimensão do modelo pedagógico na creche e a mesma dimensão no pré-escolar.

As crianças

O grupo de crianças da sala de 2 anos é um grupo homogéneo em termos de idade, composto por 15 crianças com idades compreendidas entre os 29 e os 38 meses de idade: 6 raparigas e 9 rapazes. Todas as crianças se encontravam, no ano letivo transato, com esta educadora. Contudo, a meio do ano letivo, procedeu-se a uma mudança de auxiliar, o que por si só provocou uma adaptação a vários níveis: adaptação das crianças à auxiliar e vice-versa e adaptação da auxiliar ao espaço e às rotinas que o grupo já instituíra. Acabou por se revelar uma adaptação bem-sucedida, pois as crianças estabelecem interações positivas com a nova auxiliar e conseguiram integrá-la muito rapidamente no contexto sala. A maioria das crianças frequenta a instituição e a sala diariamente e durante o horário da educadora (das 9h às 17h), mas também há crianças

que podem não comparecer todos os dias. Há ainda a possibilidade de as crianças poderem permanecer em casa com a família quando esta está de férias, não sendo isso um impedimento da sua permanência no grupo. Por outro lado, há crianças que permanecem na instituição para além do horário da educadora, chegando por volta das 8h e regressando por volta das 18h. No seio do grupo, não há crianças com necessidades específicas de educação. Às refeições, atualmente, todas as crianças comem sozinhas, sendo raros os dias em que precisam de auxílio para comer a sopa ou alimentos líquidos como o leite com cereais ou o iogurte, uma vez que precisam da utilização de uma colher e alguma perícia na sua condução até à boca. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, apenas existem duas crianças que utilizam fralda permanentemente durante o dia. Ao longo do dia não utilizam chupeta, apenas para dormir, sendo que a maior parte das crianças dispensam a utilização de chupeta durante a sesta.

Caracterizando o grupo em relação aos seus interesses, são crianças alegres e muito recetivas a novas experiências, a novas descobertas que lhes possamos proporcionar. Gostam, particularmente, do contacto com objetos que façam barulho, com os quais possam criar melodias, como por exemplo instrumentos musicais. Também apreciam música de vários estilos, dançando e produzindo os seus ritmos com o corpo, revelando ainda muito envolvimento na leitura de histórias, exploração de lengalengas e trava-línguas. Passaram a interessar-se por atividades de enchimento e esvaziamento de recipientes, como se observou em duas das propostas feitas ao grupo, resultantes do levantamento dos seus interesses: encher e esvaziar recipientes numa tina com esferovite e numa tina com água. Por outro lado, as atividades de expressão plástica também despertam grandes níveis de envolvimento neste grupo, nomeadamente a manipulação de pincéis e a digitinta.

As competências observáveis do grupo como um todo e de cada criança individualmente, permitiram que construísse um conjunto de estratégias de intervenção, que fossem de encontro desenvolvimento das crianças. Por exemplo, relativamente às competências de interação com os adultos, ao longo da PES II a maioria das crianças revelou competências ao nível da verificação periódica da presença na sala da figura de referência na prestação de cuidados. A BG (2;11) (2;11), quando estava a realizar as suas atividades, ficava à procura e olhava muito frequentemente para verificar a proximidade do adulto de referência, desconcentrando-se frequentemente. A pouco e pouco, fui

tentando motivar a atenção desta criança para atividades diferentes daquilo a que estava habituada. Numa dessas situações, dediquei algum tempo a ajudá-la a desenvolver um jogo de sequências e de enfiamentos com peças de plástico. A proximidade entre nós as duas era evidente e à medida que a BG (2;11) começou a ganhar alguma autonomia no jogo, também a minha presença se foi tornando menos próxima. Progressivamente, a BG (2; 11) concentrou a sua atenção nos jogos de mesa, pelos quais passou a manifestar interesse, e a sua “dependência” do adulto começou a ser menos evidente. Por outro lado, também pude observar algumas crianças a pedir ajuda recorrente a qualquer um dos adultos presentes na sala para encontrar coisas que são necessárias para realizar determinadas tarefas. Ao longo da PES II, os materiais utilizados pelas crianças foram organizados numa estante e foram etiquetados com imagens e respetiva legenda, facilitando a sua localização e promovendo a autonomia das crianças na sua procura. Desta forma, no final da PES II, a autonomia das crianças na procura de materiais passou a ser uma competência mais consolidada. Relativamente às competências de interação entre pares, grande parte do grupo de crianças revelou capacidades de interação de forma espontânea, à exceção da BG (2;11), uma criança mais tímida e reservada e cuja interação com os pares se dava quase por imposição das circunstâncias. Contudo, depois de lhe ter sido proposto o envolvimento em jogos de mesa, como descrito anteriormente, passou a revelar mais descontração e menos timidez, mostrando e comunicando a outras crianças aquilo que tinha feito. Ainda neste domínio de interação, a maioria do grupo aproximava-se ou procurava por um determinado par para estar perto ou brincar com ele, envolvendo-se em determinadas atividades de exploração e em algumas brincadeiras conjuntas. Foi curioso verificar que, quando uma criança se magoa ou chora, muito agitada, algumas crianças revelaram preocupação com a situação, parando de brincar para reconfortar a criança que se magoou.

Nas competências de aceitação da diferença, ao longo da PES II, existiu a preocupação de disponibilizar materiais que permitissem uma sensibilização às diferentes etnias, culturas e raças, nomeadamente através da observação de revistas, jornais e fotografias que ilustravam essas diferenças. O grupo manifestou curiosidade pelas diferenças observadas, aceitando-as. Embora não exista diariamente o contacto com a diferença cognitiva ou motora, as crianças conseguem estabelecer interações com uma menina com Síndrome de Down que vem visitar o colégio frequentemente.

Relativamente à compreensão e expressão da linguagem, a maioria das crianças começou recentemente a falar com maior clareza no discurso, sendo notórias as tentativas de unificar o seu discurso numa frase com sentido, e de combinar as palavras para fazer sequências simples e capazes de serem compreendidas pelos adultos. Estas competências são mais evidentes nas crianças mais velhas. O clima de livre expressão e comunicação vivido na sala possibilitou o complementar o desenvolvimento linguístico do grupo, que passou a falar mais claramente. Todas as crianças já conseguiram ganhar a segurança suficiente para produzirem pequenos enunciados, que variam dos mais novos para os mais velhos. Embora a articulação das palavras seja bastante clara, algumas crianças revelam dificuldades na produção de determinados fonemas como /lh/, /rr/, /z/. A produção de palavras muito extensas em tamanho também é feita com algumas dificuldades. Todos conseguem compreender a linguagem dos adultos, compreendendo vários pedidos que lhe sejam feitos ou compreendendo os nomes dos objetos comuns, pessoas, familiares, ações ou expressões. A exploração contínua de lengalengas, de histórias, de canções foi algumas das atividades desenvolvidas neste sentido, que resultaram de um levantamento cuidado de interesses e necessidades das crianças.

As competências de raciocínio matemático foram constantemente desenvolvidas pelo grupo. Relativamente às noções de medida, ordem e tempo, através da identificação de um interesse manifestado pelo grupo, ao longo da PES II, planifiquei algumas atividades que respondessem às suas necessidades, nomeadamente o enchimento e esvaziamento de recipientes com água e com esferovite e a experiência “flutua e afunda”. Outra competência verificada neste domínio em todas as crianças do grupo é a perceção da compreensão da rotina diária da sala, em que sabem quando é hora de almoçar, de lanchar ou da higiene, sabendo o que se vai passar a seguir. A competência de classificação de acordo com um determinado critério é visível nos jogos realizados com cartões, nos quais as crianças têm de associar a cor do cartão a um determinado objeto com essa cor.

Relativamente à escrita, verificou-se que todas as crianças fazem as suas primeiras tentativas de escrita, quer seja através da imitação da escrita dos adultos, quer seja através de um desenho, de um rabisco com lápis ou marcadores. A utilização da descrição de imagens de revistas, o registo de novidades e de experiências numa folha foram uma preocupação nas planificações, dando oportunidade de contacto com as funções do

código escrito. O VsT. (3;0) é uma criança que assim que vê um pedaço de uma folha em branco numa mesa, vai buscar os lápis e começa a rabiscar. O facto dos materiais de escrita passarem a estar etiquetados e ao alcance das crianças permitiu que se tornassem mais autónomas nas primeiras tentativas de escrita.

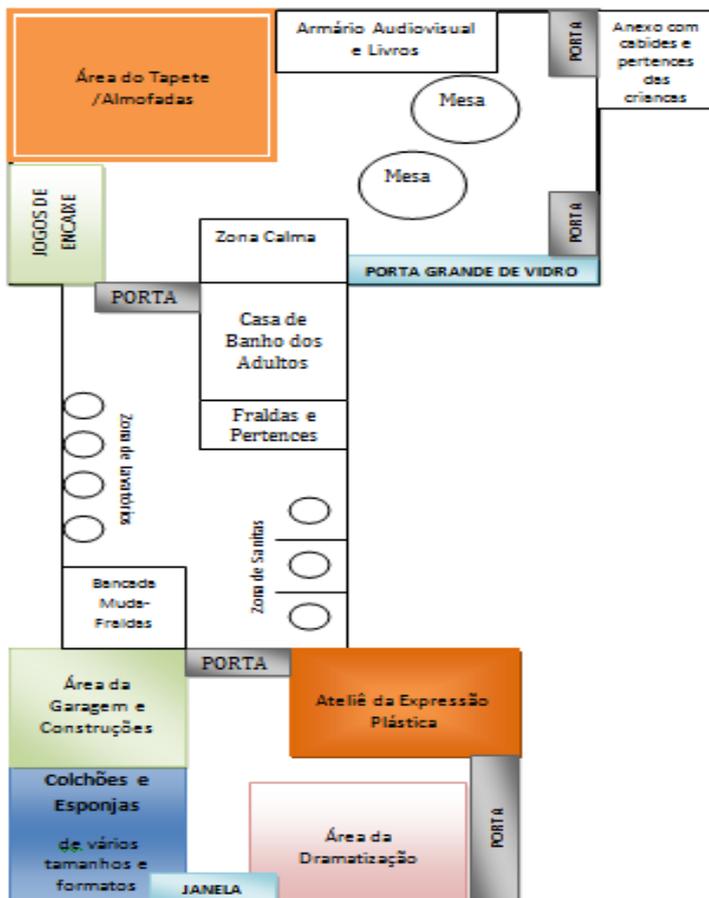
Quanto às competências físicas e motoras, a maioria das crianças revelou um crescente domínio na realização das habilidades motoras. É um domínio que desperta bastante interesse no grupo. Por exemplo, todas as crianças já conseguem andar e permanecer nas pontas dos pés quando tal lhes é solicitado; algumas já conseguem apanhar uma bola e segurá-la com os braços e com as mãos. Recentemente a habilidade de rebolar sobre um colchão ou sobre o chão foi adquirida pelo grupo das crianças mais velhas. O facto de existir um dia por semana destinado à realização de atividades físico-motoras dinamizadas pelo educador contribui para o desenvolvimento deste tipo de competências, bem como a utilização de uma área de esponjas na sala, capaz de permitir a expansão livre das capacidades físico-motoras. A manipulação de objetos e brinquedos com as duas mãos em conjunto é outra conquista verificada, uma vez que todas as crianças conseguem segurar objetos com uma mão e manipulá-los com a outra (segurar numa boneca com a mão e dar-lhe de comer com a outra; construir uma torre com legos, tocar um instrumento musical enquanto o segura com a outra mão). A crescente utilização de pincéis, de materiais de escrita, dos talheres, a crescente exploração de massa de cores, digitinta e plasticina, bem como outras técnicas que solicitavam alguma destreza, foi uma preocupação patente no desenvolvimento da motricidade fina.

O espaço educativo

A sala dos dois anos é um espaço amplo e acolhedor/convidativo, sendo constituída por duas salas de atividades e por um pequeno corredor, onde localizam as casas de banho e que serve de ligação às duas salas. Cada uma das salas de atividades possui uma grande porta de vidros de acesso ao pátio exterior, onde as crianças podem brincar livremente ou no recreio. Na porta localizada ao lado das salas de pré-escolar encontram-se afixados os recados para os pais. Dentro da sala, encontra-se um placar com toda a informação necessária ao funcionamento da sala, como as planificações, os horários da instituição, as identificações e registos de presenças, entre outros, que os pais podem consultar livremente, o que é bastante benéfico na criação de pontes de ligação

entre a escola e a família. O facto de ser transmitida uma transparência em relação às atividades realizadas e à pedagogia adotada, sendo os pais consultados ou dando sugestões, é uma mais-valia para o planeamento e reflexão conjuntos, estando de acordo com a perspetiva do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna na valorização da cooperação e comunicação.

Em termos estruturais, a sala é um espaço que possui boa luminosidade natural e, também artificial, um bom isolamento térmico e sonoro e acabamentos lisos, não inflamáveis e laváveis. Possui, igualmente, um bom sistema de aquecimento e ventilação com ar condicionado. O mobiliário e equipamento de todos os espaços são muito estáveis e cómodos (tanto para adultos como para as crianças), seguros, sem arestas agressivas, de fácil limpeza e que revelam uma grande flexibilidade e multifuncionalidade. Como a maioria dos materiais, com exceção das tesouras e outros materiais de expressão plástica potencialmente perigosos, se encontra ao alcance das crianças, podemos dizer que esta sala apela a experiências ricas e diversificadas através da ação direta e experimentação. Está organizada em várias áreas fundamentais, conforme ilustra a planta seguinte:



ESQUEMA 1 - PLANTA DA SALA.

Seguidamente, passaremos a descrever algumas alterações que foram feitas no espaço à luz do levantamento de interesses e necessidades e à luz da pedagogia do MEM.

Na área do Tapete/Almofadas (área polivalente), considerada como uma área de reunião de grande grupo nos vários momentos do dia, devido às suas características estruturais, é uma área que, quando não está a ser utilizada com o fim de reunião de grande grupo, pode ser utilizada como área de descanso ou até como área de visualização de DVD. Por outro lado, aqui também se podem explorar de forma mais direcionada para o grande grupo canções, histórias, lengalengas, trava-línguas, jogos de memória visual ou de expressão musical, entre outros. Tem capacidade para acolher todo o grupo e na sua parede podemos observar a presença de vários instrumentos de regulação: Mapa de Presenças, Agenda Semanal, Mapa do Tempo, Ementa Semanal e um quadro com as rotinas diárias. Quase todos estes instrumentos são utilizados diariamente. No início da PES II fizemos uma alteração na localização desta zona, como é referido na reflexão semanal da primeira semana de observação (Jordão, A.; 2013):

Desta forma, reorganizámos o espaço da sala maior, transportando a área das almofadas e dos mapas para perto da porta de acesso ao exterior e para perto da porta de acesso à casa de banho. A estante dos livros também foi transportada para junto desta zona, bem como a cama de almofadas, onde as crianças podem permanecer de forma calma. Foi introduzido um móvel maior e com mais prateleiras, servindo de suporte à televisão, ao DVD e ao leitor de CD. Por baixo dessa prateleira ficaram localizados os vários jogos que as crianças podem utilizar e transportar para a mesa.

A Área da Dramatização, inicialmente, era um espaço constituído por uma cozinha, que dispõe de móveis, fogão, forno, frigorífico e uma mesa com cadeiras. Dentro dos armários podemos encontrar tachos, panelas e utensílios de cozinha. Possui ainda um carrinho de supermercado, dois telefones reais, uma cama para os bonecos, 3 bonecos de cor branca e um carrinho para eles, e ainda um carrinho de vassoura e esfregona. Como projeto de intervenção na PES II, tinha pensado em construir uma toalha para as crianças pusessem a mesa, mas depois de algum tempo, comecei a observar comportamentos que me demoveram dessa ação. Por exemplo, foi comum ver o Vr (2;10) a ir buscar uma folha grande que servia de toalha, ou até um outro pano disponível naquele espaço, o que

oferecia a oportunidade de diversificar os materiais utilizados. Quando levei um lençol para fazermos sombras chinesas nele, reparei que se podia tornar um objeto multifuncional, que poderia ser utilizado como toalha. Nesta área foi criada uma sub-área que, como explicitado no caderno de formação, nasceu do levantamento dos interesses das crianças: o hospital. Esta área foi enriquecida com dois carrinhos de arrumação e com uma cama, que poderia ser utilizada na zona da casinha. Para que a experiência de emergência nesta área fosse rica, achámos que seria interessante utilizar materiais do real e não materiais de brincar. Sendo assim, num dia em que fui a uma consulta no Hospital, falei com uma das funcionárias para saber da possibilidade da cedência de material hospitalar (não contaminado, claro). Conseguimos angariar tocas, seringas, aventais cirúrgicos, luvas, ligaduras, batas cirúrgicas e panos cirúrgicos, que foram organizados nos carrinhos de arrumação que tinha levado. Mais tarde, conseguimos adquirir um estetoscópio de verdade e pensos adesivos. Colocámos, ainda, fotografias e imagens de profissionais de saúde na parede.

As rotinas diárias e semanais: um equilíbrio entre a ação mediadora do adulto e a participação das crianças.

Nesta sala, como seria de esperar, a organização do tempo e das rotinas diárias é muito importante, uma vez que proporciona às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura dos acontecimentos ocorridos ao longo do dia. É consistente e flexível, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão passar a seguir. As rotinas da sala, no final do ano letivo, encontravam-se organizadas como sugere a tabela seguinte. Desde o início do ano letivo, depois de um cuidado levantamento de necessidades e interesses do grupo com a sua posterior reflexão, procederam-se a algumas alterações, nomeadamente no momento inicial de acolhimento, no qual se passou a dar mais relevância à comunicação e partilha de experiências entre as crianças, momento no qual as famílias também se acabavam por envolver. A marcação das presenças passou a fazer-se de forma individual e semelhante ao que acontece no jardim-de-infância, ou seja, as crianças à medida que iam chegando deslocavam-se ao Mapa de Presenças, ao contrário da marcação de presenças habitual em grande grupo, que se tinha registado até então. Na

PES II, passou a existir um momento efetivo de comunicações depois da manhã de trabalho, que podia decorrer em grande ou em pequenos grupos.

Hora	Rotina
9h00m	Acolhimento e Pequeno Momento de Comunicação de Acontecimentos ocorridos fora da instituição
9h30 /9h45m	Lanche da Manhã/Marcação das Presenças e do Tempo
10h00m	Atividades/Higiene/ Pequenas Comunicações
11h00m	Almoço
12h00m	Higiene
12h30m	Sesta
15h00m	Acordar da Sesta
15h15m	Lanche
15h45m	Higiene
16h00m	Brincadeiras Livres
17h00m	Saída da Educadora

QUADRO 5 - A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS DA SALA.

Seguidamente, passaremos a descrever um dia tipo vivido neste contexto. A partir das 7h30, horário de abertura da instituição, as crianças cujos pais entram para o trabalho mais cedo e necessitam de deixar as crianças mais cedo, são entregues à enfermeira que estará na sala de acolhimento da valência de creche, que é a sala de Marcha Adquirida 1, no piso 1. Neste espaço, as crianças dispõem de brinquedos e de materiais de exploração (como puzzles ou jogos de mesa). Contudo, um dos aspetos que achei pertinente considerar é a necessidade de descanso destas crianças. Como saem de casa muito cedo, muitas das vezes vêm para a instituição com sono, acabando por adormecer durante a manhã. Desta forma, enquanto equipa, sentimos necessidade de tomar mais atenção a estas crianças que, quando adormeciam na sala era aconchegadas na zona das almofadas, dormindo uma pequena sesta. Por volta das 8h30, as crianças que já haviam chegado à

instituição, deslocam-se para a sala 2, no piso 0, onde passava a ser feito o acolhimento por uma das auxiliares de serviço. Penso que este momento de rotina é particularmente rico, uma vez que as crianças têm oportunidade de interagir com as crianças da sala de 1 ano e isso pode tornar-se benéfico para o seu desenvolvimento. Por outro lado, nesta rotina, procede-se à exploração de canções, lengalengas, livros e outros materiais, o que por si só proporciona aprendizagens enriquecedoras.

Era por volta das 9h, com a chegada da educadora e da estagiária, que as crianças se deslocam para a nossa sala, passando o acolhimento a ser feito neste espaço, onde a família tem oportunidade de entrar e ter contacto com o trabalho já realizado pelas crianças até à data. É também dada oportunidade de participação na planificação, através dos comentários feitos ao Livro de Vida anterior que proporcionam a sugestão de atividades ou a repetição de algumas já realizadas. O acolhimento passará a ser assegurado apenas pela educadora e pela estagiária, uma vez que a auxiliar apenas chegará às 10h. À luz dos princípios defendidos na pedagogia do MEM, o acolhimento passou a ser feito em conselho, reunindo com as crianças na área do tapete, onde existia a oportunidade de comunicação de acontecimentos ocorridos fora da instituição ou até mesmo dentro e que a criança queira comunicar ao grupo. Existia a possibilidade de estes diálogos poderem ou não ser registados numa folha. Era depois deste momento que as crianças podiam iniciar as suas brincadeiras livres nas diversas áreas da sala, com ou sem o apoio dos adultos. O adulto apenas ficava responsável pela supervisão do espaço, deixando que as crianças se apropriem dele no começo de um novo dia. Sensivelmente por volta das 9h30 era distribuído o lanche da manhã. Normalmente, nesta refeição estávamos sentados na área polivalente e à medida que iam terminando, as crianças iam marcando a sua presença no Mapa de Presenças, individualmente e com o auxílio do adulto, o que passou a ir de encontro à pedagogia do MEM, contrariando a realização deste momento em grande grupo. A partir das 10h dava-se início às atividades planeadas de acordo com propostas emergentes, em grande grupo ou em pequeno grupo. Estas atividades podiam decorrer nas várias áreas da sala e, quando planeadas para pequenos grupos, podiam decorrer em simultâneo com outras atividades ou brincadeiras livres iniciadas pelas crianças. Penso que esta rotina se encaixou nas necessidades do grupo de crianças, uma vez que possibilitou a exploração de diversas situações sem pressa, com tempo, o que é adequado ao grupo. O adulto, inicialmente, apoiava o arranque das

atividades, sendo notória a preocupação com a promoção da autonomia, motivando as crianças a querer fazer sozinhas. É uma rotina na qual se encontravam direcionados vários domínios de aprendizagem, que podem partir das próprias crianças ou ser propostos pela educadora, o que pressupõe intencionalidade educativa.

Depois da realização destas atividades, é por volta das 10h45 que se inicia a arrumação e a rotina de higiene na sala. Neste momento, as crianças reúnem-se em grande grupo na área calma. Enquanto algumas vão em grupos de 4 para a casa de banho, onde efetuam a sua rotina de higiene com o apoio de um adulto, as outras ficam com outro adulto na sala, a explorar canções, jogos sensoriais, a ter conversas sobre um determinado assunto ou até mesmo comunicações sobre as experiências realizadas durante a manhã. Este pequeno momento de comunicações passou a existir na PES II, depois de uma reflexão conjunta da equipa sobre a implementação do modelo pedagógico do MEM na creche e sobre os seus princípios. Mais adiante neste texto, nomeadamente no ponto 4.2.2. deste capítulo, encontra-se sistematizada uma descrição e reflexão sobre estes momentos.

Sensivelmente por volta das 11h00, depois de todos terem efetuado a sua higiene, o grupo de crianças dirige-se para o refeitório, onde se procede à rotina do almoço. Neste momento, as crianças comem na mesma mesa dos adultos, utilizando-se esta rotina, igualmente, como momento de interação, através de conversas e do estabelecimento de relações de proximidade. A equipa educativa fomenta a progressiva autonomia das crianças, deixando que comam sozinhas e deixando que elas mesmas explorem as texturas e sabores dos alimentos. É uma rotina que, normalmente, decorre com calma, mas por vezes surgem situações de desordem que são mediadas pelo educador através de uma conversa. Esta rotina é flexível o suficiente para permitir às crianças desfrutarem com calma e sem pressa da sua alimentação. Depois de terminada a refeição, o grupo de crianças regressa à sala, onde se procede à preparação para a sesta. Neste instante, a rotina de higiene decorre de maneira semelhante à rotina de higiene antes do almoço. À medida que chegam da casa de banho, com o apoio de um adulto as crianças vão colocando as chupetas e deslocando-se para o dormitório. Lá chegadas, descalçam os seus sapatos e vão para as suas camas, colocadas sempre no mesmo sítio para facilitar o seu reconhecimento por parte das crianças. A rotina da sesta prolonga-se até 15h. Na minha opinião, este espaço de tempo é suficiente para assegurar a necessidade de

descanso das crianças. Quando existem crianças que acordam mais cedo, existe a possibilidade de irem para a sala ao lado, onde se encontra a auxiliar de sala e onde se podem envolver em atividades com outras crianças. As crianças que revelam maior necessidade de descanso têm a possibilidade de prolongar a sesta. Depois da sesta, à medida que acordam, as crianças vão para o refeitório lanchar, o que se processa de forma semelhante à rotina de almoço. Seguidamente é feita a higiene, onde se procede à muda de fraldas e à lavagem das mãos e cara. Posteriormente à realização destas rotinas de cuidados, por volta das 16h, as crianças têm mais uma oportunidade de explorar livremente as áreas da sala ou de dar continuidade a alguma situação de exploração que já tenha surgido anteriormente. Este momento prolonga-se até à chegada dos pais de cada criança. A educadora sai às 17h, mas a entrega das crianças é assegurada por uma auxiliar depois desse horário e até às 19h.

De acordo com a análise das rotinas diárias e semanais, as crianças têm várias oportunidades de interagir em grande grupo e em pequenos grupos, o que pode ser flexível dependendo dos dias e das propostas emergentes. Durante a rotina dos lanches, do almoço, durante os momentos de reunião no tapete e nalguma atividade planificada para o grande grupo, os meninos têm oportunidade de interagir uns com os outros em grande grupo, o que se torna benéfico para o seu desenvolvimento integral, pois têm oportunidade de dialogar uns com os outros e de tomar atitudes e posições críticas face a alguns aspetos que eles próprios julguem relevantes. Durante as rotinas de almoço e dos lanches existe ainda a possibilidade de interação em pequenos grupos ou individualizada. Na organização em grande grupo, a ação mediadora dos adultos é mais direcionada, ou seja, a intervenção do adulto na condução destes momentos é mais direta. Usualmente, e de acordo com as planificações, as crianças têm pelo menos três possibilidades de se reunirem em pequeno grupo durante o dia. Durante o acolhimento podem interagir em pequenos grupos com outras crianças. Durante os momentos de exploração livre (de manhã e à tarde) também se verifica a organização do grupo em pequenos grupos, o que se processa de acordo com a escolha das crianças ou de acordo com a preferência dos pares. Por outro lado, também podem ser planificadas atividades mais dirigidas a pequenos grupos. Na organização em pequenos grupos, a ação do educador é mais reduzida, uma vez que se privilegia a exploração livre pelas crianças. Apenas quando se realizam atividades mais complexas os adultos intervêm mais ativamente, conduzindo a

exploração. Por outro lado, observei que, enquanto equipa educativa, interviemos mais ativamente em pequenos grupos nas áreas, dando continuidade a situações de aprendizagem que possam daí ter surgido.

Quanto ao trabalho a nível individual ou a pares, há pelo menos quatro momentos durante os quais os adultos podem proporcionar contactos individualizados de qualidade à criança: a rotina de cuidados corporais, o almoço, a sesta e o decorrer de algumas atividades dirigidas mais individualmente a cada criança. Mesmo quando as atividades decorrem em pequenos grupos, há sempre a possibilidade de o adulto intervir e prestar atenção de forma mais individualizada a qualquer criança. Durante as rotinas de cuidados corporais e da sesta, é possível estabelecer um contacto individualizado caloroso e de proximidade com a criança de quem está a cuidar, o que é igualmente importante para o desenvolvimento sociomoral e equilíbrio de cada criança, que se relaciona com o desenvolvimento de interações recíprocas.

De uma forma geral, tal como acontece na organização temporal das rotinas, há um equilíbrio bem marcado entre os momentos de interação com o grupo, através dos quais o adulto pode proporcionar diversas situações de aprendizagem e através dos quais poderá recolher dados que lhe permitam conhecer as crianças no seu todo e adaptar a sua ação às características de cada uma. Citando Folque *et al* (2012), podemos considerar este equilíbrio na organização do tempo através da existência de *“atividades iminentemente culturais, não se dividindo entre tempo de atividades e tempo de rotinas”*. Por outro lado, a planificação cooperada de vários momentos, nos quais as crianças participam segundo as suas escolhas, existe uma *“simultaneidade de atividades”* (Folque et al; 2012), estando vários grupos a desenvolver atividades diferentes, com ou sem a participação do adulto. Progressivamente, através da introdução de pequenos momentos de comunicação e troca de experiências, existe uma passagem do tempo individual para o tempo social, uma passagem do *“meu”* para o *“nosso”*, o que pressupõe *“regularidade e gradualidade”* (Bondioli e Montovani; cit por Folque et al; 2012).

Seguidamente, apresenta-se uma planificação que ilustra a realização de atividades em simultâneo ao longo da manhã, permitindo um equilíbrio de escolha de acordo com os interesses das crianças.

- **10h: Confeção de Sumo de Laranja/ Confeção de Bolo de Laranja.**

As crianças que escolheram fazer culinária, terão oportunidade de fazer uma segunda escolha: um grupo ficará com a educadora na sala a preparar o sumo de laranja e o outro grupo irá comigo até ao refeitório, onde prepararemos o bolo de laranja. As restantes crianças ficarão envolvidas nas áreas da sala, principalmente nos jogos de mesa, que serão dispostos numa mesa de forma a apelar aos sentidos das crianças. No refeitório, iremos deslocar-nos à cozinha para ir buscar os ingredientes e os utensílios previamente requisitados para a confeção do bolo. Iremos precisar de duas ou três chávenas, farinha, açúcar, sumo de laranja, ovos e fermento. Inicialmente, poderá existir um momento de exploração dos ingredientes, no qual as crianças se irão apropriando dos mesmos, sem que a minha intervenção seja tão marcada e sem a necessidade de colocação de questões: apenas a exploração e apropriação serão importantes. Será dado algum espaço de tempo e quando as crianças começarem a dispersar, irei propor que comecemos a confeccionar o bolo. A receita será o nosso guião e eu irei lendo para as crianças os passos a efetuar. Darei a autonomia que me for possível naquele momento às crianças, uma vez que ao ler a receita, pretendo que sejam elas a tomar a iniciativa, pegando nos utensílios nomeados e doseando os ingredientes necessários. No doseamento dos ingredientes iremos utilizar uma caneca, que as crianças poderão colocar dentro do pacote da farinha, ou do açúcar. Relativamente aos ovos, pretendo que as crianças sintam a sensação de partir um ovo nas mãos e que não tenham problemas em sujar as mãos, sentindo a textura e, quem sabe, até o sabor. Haverá uma criança responsável por misturar os ingredientes, que poderá necessitar da minha ajuda para bater o preparado com a colher. Quando tudo estiver pronto, deslocar-nos-emos à cozinha para dar o bolo e louça utilizada à cozinheira, que os colocará no forno e na máquina de lavar respetivamente. Depois disso, as crianças irão lavar as mãos à casa de banho e iremos ajudar as restantes a arrumar a sala. A arrumação da sala em conjunto será o momento de transição para o tempo de comunicações, uma vez que à medida que vão arrumando se vão sentando nas almofadinhas, onde se fará uma breve comunicação das atividades desenvolvidas ao longo da manhã.

In: Jordão (2013)

A participação das famílias na vida do grupo

As famílias tiveram uma participação ativa na vida desta sala, verificando-se um contributo quase diário para o desenvolvimento do processo educativo. Existia um

vínculo muito forte de participação, que se prendia com a partilha de conquistas do grupo, com o debate sobre o *Livro de Vida* (ver apêndice A) e com o planeamento de atividades em parceria com as famílias, que passaremos a descrever mais adiante. Desde o início do ano letivo, até ao seu final, os contactos formais passaram a tornar-se mais informais, fazendo com que as famílias se integrassem plenamente numa comunidade de aprendizagem já instituída no seio do grupo. Para isso contribuiu o trabalho da equipa pedagógica neste sentido, através do Placard da Família, um cartaz colocado na parede, perto dos dossiês de registo de presenças, com grelhas mensais, onde os pais e restantes familiares puderam planificar a sua participação na vida da sala ao longo do ano. Este Placard da Família permitiu a construção de uma planificação cooperada, na qual as famílias participavam na vida do grupo sempre que lhes era possível. Por exemplo, a mãe da C. veio passar um dia inteiro connosco, onde aproveitou para contar uma história e para nos ajudar a fazer bolo e sumo de laranja. A mãe do Md. tinha planificado vir fazer pipocas, mas acabou por não poder vir. A mãe do Vr. veio à nossa sala fazer iogurtes com a sua máquina Bimby, que comemos no dia seguinte. Semanalmente, como já referido, eram registadas as atividades desenvolvidas com recurso à edição de fotografias das mesmas num documento que era enviado por e-mail às famílias, à semelhança daquilo que se defende na pedagogia do MEM. Na segunda-feira, depois de ter existido tempo para analisar esse *Livro de Vida*, os familiares das crianças aproveitavam para comentar as atividades desenvolvidas. Por outro lado, a relação com as famílias também se estabeleceu através da partilha de vivências. Muitas vezes, depois de trazerem as crianças à sala, durante o acolhimento, sentavam-se connosco no tapete e ajudavam as crianças a comunicar e a partilhar experiências vividas, por exemplo, durante o fim-de-semana. Com o decorrer do ano letivo, passámos a solicitar fotografias para que a partilha de experiências se tornasse mais rica e pudesse dar mais autonomia às crianças, que começaram a não depender tanto dos pais para essa partilha.

Outras das evidências do trabalho da família, numa pedagogia MEM vivida por todos na sala, foi, sem dúvida, a valorização da perspetiva das famílias relativamente aos horários a cumprir. Foi-lhes dada voz e existia a possibilidade de as crianças ficarem até mais tarde com os pais, sempre que existia essa possibilidade, ou porque estavam de folga, ou porque estavam de férias, ou porque simplesmente lhes apetecia. Nunca existiu aquele preconceito relativamente aos horários, que, infelizmente, existe em muitas

instituições educativas portuguesas: ‘Se não entrar até x horas, não almoça ou não pode vir no período da tarde’! Sem dúvida que isto proporcionou uma participação mais ativa e direta dos pais, uma vez que a equipa se preocupou com a democratização do olhar e da aceitação das diferenças, dando voz às necessidades da família (Folque *et al*; 2012).

4.2.2. Os princípios pedagógicos do MEM na vida da sala.

A valorização dos interesses das crianças e a participação numa planificação cooperada

Nesta sala, o sistema de avaliação e planificação segue o caminho traçado pelos pressupostos teóricos do MEM. Contudo, quando damos por nós a falar sobre intencionalidade educativa como fator essencial e determinante para um planeamento e avaliação de qualidade, escapa-nos a ideia de pensar e refletir sobre os processos essenciais subjacentes a essa planificação e avaliação. Esses processos essenciais caracterizam e enriquecem a ação mediadora do educador, passando por diversas etapas. Nesta sala, ao longo da observação participante e intervenção, verificou-se que estes fatores de que falo passam pela observação, planeamento, ação, avaliação. Juntos formam uma sequência e não podem existir em separado. Antes de planificar ou agir, a equipa observa as necessidades e competências de cada criança, através de uma observação contínua do processo de aprendizagem de cada criança, o que lhe permite a recolha de elementos necessários à planificação. Um exemplo deste levantamento de necessidades está ilustrado nas próximas páginas, através da auscultação dos interesses manifestados pelas crianças quando brincavam na área do hospital. Desta forma, as atividades têm sempre como ponto de partida aquilo que a criança já sabe ou já domina acerca de determinado assunto, bem como interesses manifestados na sua interação diária com o espaço. A planificação surge no seguimento da observação, uma vez que a equipa sempre fez uma reflexão conjunta sobre aquilo que era observado diariamente e sobre qual a melhor maneira de adequar as estratégias ao grupo na sua totalidade. A avaliação processa-se através da análise de vários fatores, como: a motivação, o grau de participação e o interesse das crianças nas atividades e momentos de exploração; a análise dos objetivos propostos nas planificações e se vão de encontro às necessidades

das crianças, se são ou não pertinentes para aquele grupo; as produções das crianças; os registos fotográficos; os registos escritos das atividades; a observação e participação diretas; e a reflexão em conjunto com educadora, pais, auxiliares, estagiárias. Por outro lado, a planificação e avaliação também se processam através de reuniões frequentes da equipa educativa, onde se faz a discussão e análise de estratégias adequadas às várias situações. Nestas reuniões, discutem-se os níveis de envolvimento das crianças e a adequação da ação às necessidades de cada um. Durante a minha prática neste contexto, procurei ir de encontro aos princípios da educadora, utilizando os registos fotográficos, as contribuições das crianças e a discussão da ação como fatores e instrumentos de avaliação.

Conceptualizando a forma como se processa o planeamento à luz do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, podemos situá-lo a três níveis (Folque, A. et al; 2012):

- Em equipa: institucional e de sala, através de reuniões periódicas, de autoformação cooperada, através da análise do PE de estabelecimento, através da análise do PCT, visíveis no planeamento semanal, no livro de vida e nos registos diários. Um exemplo muito concreto relativamente à planificação em equipa é revelado através de uma reflexão conjunta sobre a importância de introduzir um momento na rotina especificamente destinado às comunicações e à partilha de experiências. Através da introdução deste pequeno momento, passamos a contribuir para a construção de um novo caminho na gestão cooperada do currículo, na medida em que passaram a ser dadas mais oportunidades de livre expressão às crianças.
- Com as famílias: através de reuniões de pais periódicas, nas quais tive oportunidade de participar, através de conversas diárias e da análise conjunta do *Livro de Vida* semanal. Um dos exemplos mais concretos capaz de ilustrar o trabalho desenvolvido a este nível prende-se com a participação da mãe do Vr., que muitas das vezes, depois de ver o *Livro de Vida*, vinha sugerir atividades do interesse do Vr. A sua participação na confeção dos iogurtes resultou de uma conversa realizada com a equipa, onde nos comunicou que ele gostava muito de ajudar a cozinhar na Bimby, nomeadamente a fazer iogurtes.

- Com as crianças: através da identificação e levantamento de interesses e necessidades, refletidos nas escolhas espontâneas e negociadas ou através das Comunicações feitas em pequeno grupo. Um dos exemplos de planificações realizadas a este nível resulta do constante levantamento de interesses e necessidades, conforme ilustra o excerto de uma reflexão semanal apresentada a seguir.

Mais tarde, observei uma situação que, mais uma vez, resulta numa proposta emergente na minha planificação. Existe na sala uma piscina de plástico rígido, quadrada, com quatro pés, à qual dão o nome de tetina, e que no verão costuma ser utilizada para fazer experiências com água. Dentro da tetina, costumam estar passadores, regadores, funis, copos de medida e outros recipientes que as crianças utilizam para as suas experiências. Tem vindo a ser recorrente a utilização destes objetos com outro tipo de materiais, nomeadamente no seu enchimento com peças de jogos e até mesmo com água da torneira. Hoje observei uma situação desta natureza. O VsC., o Dr. e o Vr., que se encontravam a brincar na Área da Dramatização, foram buscar os regadores e os passadores, bem como os copos e tigelas da casinha, e deslocaram-se à casa de banho, onde os encheram com água. Começaram a entornar água pelo chão e numa fração de segundos o chão estava coberto de água. Senti necessidade de intervir no sentido de lhes pedir que parassem de fazer aquilo, pois podiam escorregar e magoar-se, para além de molharem a roupa toda. A educadora reforçou o que eu tinha dito e levou-os para a outra sala, onde se secaram, enquanto eu procedi à limpeza da água. Enquanto estava a limpar, dei por mim a pensar que esta situação seria sem sombra de dúvida mais uma inferência para o planeamento. Como ainda está frio e as crianças andam frequentemente constipadas, será de evitar a utilização de água para que possam fazer as suas experiências, uma vez que as condições que possuímos na sala não são adequadas a um aquecimento suficiente para que a temperatura nos permita andar sem roupa e molhados. Contudo, dado o interesse demonstrado pela colocação de peças de jogos dentro dos recipientes, porque não encher a tetina com esferovite e permitir que as crianças possam continuar as suas aprendizagens sem prejudicar o normal funcionamento da sala e sem colocarem em risco a sua segurança? É, sem dúvida, uma proposta emergente que pretendo utilizar.

In: Jordão (2013)

Seguidamente, apresenta-se um excerto da planificação originada por esta reflexão, que decorreu no dia 01.03.2013.

(...) Disponibilizarei copos, tigelas e jarros da cozinha da instituição e da área da dramatização, com vários tamanhos e capacidades, bem como garrafas de plástico. As mesas serão afastadas de modo a dar mais amplitude à sala. As crianças explorarão livremente o esferovite e eu poderei interagir com elas, dando continuidade à apropriação do material. Poderemos fazer uma chuva de esferovite por exemplo. A desarrumação da sala não constituirá um impedimento na realização desta exploração, pois no fim arrumaremos tudo em conjunto. Será uma exploração orientada pelas crianças, que serão os atores principais na descoberta das propriedades do material. Elas próprias poderão complexificar as suas ações, utilizando os vários objetos. Eu não irei intervir no sentido de lhes dar indicações sobre a sua exploração, uma vez que se pretende que seja livre. Por volta das 10h45, começaremos a arrumar a sala, colocando a esferovite que possa estar no chão de novo na piscina. A esferovite que estiver muito desfarelada irá para o lixo. Neste momento de arrumação, as crianças serão incentivadas a cooperar. No final, será passada a vassoura no chão, limpando as réstias. À medida que vão terminando, deslocar-se-ão para a casa de banho, onde satisfarão as suas necessidades fisiológicas. Eu ficarei na sala com as restantes, a colocar as mesas no sítio e a colocar a sala como estava. Quando o grupo da natação chegar, iremos reunir em grande grupo para um pequeno momento de comunicações.

In: Jordão (2013)

Com o decorrer da intervenção na PES II, durante a qual se aprimorou a sensibilidade no levantamento dos interesses e na observação atenta desses interesses, o que contribuiu construir uma gestão cooperada do currículo e do processo educativo, atribuindo-se sentido social às aprendizagens.

Ao longo de toda a intervenção e da recolha de elementos que sustentassem a investigação, a voz das crianças e os seus contributos, necessidades e interesses foram um fio condutor na construção de uma planificação cooperada, que exigia uma observação atenta e cuidada sobre os interesses do grupo.

Importa agora analisar um exemplo dessa valorização da voz das crianças vivido na segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada, e que também ilustra a criação de um clima de heterogeneidade (Folque *et al*; 2012), através da visita constante a outras salas

da instituição. Na primeira semana da PES II, mais concretamente no dia 15.02 foi promovida uma visita a uma sala de jardim-de-infância e as crianças tiveram oportunidade de escolher aquilo que queriam fazer durante a manhã naquela sala. Os membros da comunidade de jardim-de-infância, onde também se implementava o modelo pedagógico do MEM, esforçaram-se para ser bons guias na transmissão de informações sobre o que se fazia em cada uma das áreas. Pela sua riqueza e diversidade de materiais, a maior parte das crianças de creche deslocou-se à Área da Dramatização. Enquanto uns descobriam os materiais da cozinha, ou as roupas da arca, o VsC (2;7) descobriu uma caixa com materiais do hospital, desde seringas a máscaras e a vestes dos médicos. Esta criança chamou a atenção dos colegas e, num instante, todos estavam a experimentar os materiais. Pediram ajuda aos adultos para vestir as roupas de médicos e enfermeiros e começaram, automaticamente, a agir como se estivessem a tratar de um doente. A equipa pedagógica, atenta a este interesse emergente, participou nas brincadeiras e pouco a pouco, tornaram-se “doentes” em processo de tratamento por estes pequenos médicos, como podemos ver na fotografia seguinte.



FOTOGRAFIA 1- SITUAÇÃO DE FAZ-DE-CONTA EMERGENTE NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA QUE FOMOS VISITAR.

Era a primeira vez que o grupo contactava com este tipo de materiais, revelando uma sede de exploração das suas funções e potencialidades. Quando regressámos à nossa sala, antes do almoço, e quando chegaram as crianças que tinham ido à natação nesse dia, foi feita uma comunicação. Por iniciativa própria, as crianças que tinham estado na outra sala, contaram o que tinham feito às crianças que tinham vindo da natação e a

conversa manteve-se bastante ativa, revelando interesse das duas partes. Por um lado, as crianças que lá tinham estado tinham vontade de voltar e as que não tinham ido tinham vontade de saber como era. Atenta a esta proposta emergente, propus às crianças a organização de uma área semelhante na sua sala. A proposta foi recebida com entusiasmo. Deslocámo-nos à área da Dramatização da nossa sala e verificámos que a mesma poderia ser enriquecida com a criação de um hospital. E assim foi, reuni um conjunto de materiais alusivos ao tema e esta área passou a ter mais participação do que anteriormente tinha. Com o passar do tempo, depois das crianças se apropriarem dos novos materiais, tivemos necessidade de convidar um profissional de saúde que nos veio ensinar como é que os médicos tratam de nós e porque é que precisamos deles.

A escuta das crianças, a valorização da sua voz, permitiram, ao longo do ano letivo, perceber todo o processo envolvente e estimulante que reside na procura de uma planificação cooperada com as crianças. Neste caso particular, a auscultação e observação do seu interesse na criação de uma nova área no espaço da sala de atividades exigiu que as crianças dessem uma opinião sobre o assunto, caso contrário não teria o mesmo significado para elas. O facto de terem partilhado com os colegas de outras salas a criação de uma nova área permitiu-lhes dar sentido social ao processo, enriquecendo-o do ponto de vista das interações sociais. Este exemplo é apenas um no universo de muitos outros, mas o facto de ter sido um exemplo relevante na reestruturação do espaço em conjunto com as crianças levou-me a escolhê-lo especialmente para ilustrar aquilo de que se fala ao longo do texto. Todo o processo permitiu o enriquecimento do espaço e levou a equipa à reflexão sobre a nossa prática. Afinal, e fazendo ligação com o tema deste relatório, qual a importância do planeamento baseado na observação de interesses e necessidades do grupo de crianças? Quando planificamos, tendo em conta aquilo que já observámos, *“as intenções devem refletir os objetivos individuais e a orientação do contexto, e englobar todos os elementos de trabalho desse contexto, incluindo a aprendizagem das crianças, as características distintivas da escola, o envolvimento do pais e os elos com a comunidade”* (Siraj-Blatchford; 2004: 27). É, a partir daqui que se consegue construir uma planificação cooperada com as crianças, através de uma pedagogia centrada na contribuição das individualidades de cada criança para o enriquecimento de todo o grupo. É neste sentido que a diferenciação pedagógica defendida pelo MEM (Niza; 2006) faz sentido, através da qual se dá resposta às diferentes

necessidades de cada elemento do grupo de crianças, o que pressupõe uma prática que não seja homogênea e que seja sensível às individualidades na planificação cooperada.

A apropriação progressiva dos instrumentos de pilotagem

Ao longo do ano letivo, progressivamente, foram sendo introduzidos instrumentos de regulação próprios da pedagogia do MEM e cuja implementação exigiu uma grande reflexão da equipa educativa. A constituição de um painel de instrumentos de pilotagem resultou na criação de uma área de reunião, semelhante à área polivalente existente no jardim-de-infância, mas diferente na natureza da sua utilização, pois apenas era utilizada nas reuniões de grande grupo, no acolhimento, na comunicação e partilha de experiências.

Os instrumentos de pilotagem e os mapas de registo introduzidos foram o Mapa de Presenças, a Agenda Semanal e o Mapa do Tempo. O Mapa de Presenças foi introduzido inicialmente de forma semanal e mais para o final do ano letivo de forma mensal. Também o registo neste mapa sofreu grandes evoluções. Numa fase primitiva, as crianças reuniam-se em grande grupo e marcavam a presença em reunião, o que acabou por ser abandonado à medida que as crianças se foram apropriando dos instrumentos. Este mapa de registo foi funcionando como *“plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social”* (Niza; 1996: 135).



FOTOGRAFIA 2 - OS MAPAS DE REGISTO UTILIZADOS.

Equacionou-se a hipótese de construir uma adaptação do Diário para a creche, implementando apenas as colunas “Fizemos” e “Queremos fazer”, mas a reflexão da

equipa considerou que não era necessário. Diariamente e semanalmente víamos fotografias daquilo que tínhamos feito e isso constituiu um elemento forte no relembrar de coisas que tínhamos feito. Ao invés de lermos o Diário, mostrávamos as fotografias e as crianças discutiam sobre elas, relembavam o que tinham feito e com quem tinham estado. Por outro lado, o Livro de Vida do Grupo ia sendo atualizado diariamente e era apresentado aos pais semanalmente. Muitas vezes nesse registo os pais podiam ler sobre coisas que queríamos fazer e identificavam propostas emergentes para o grupo, existindo uma perceção da planificação.

Outro elemento importante utilizado ao longo da PES, não considerado como um instrumento de pilotagem oficial, foi o Registo “Quero Mostrar, Contar ou Escrever”, utilizado como veículo de registo do interesse das crianças em comunicar cada vez mais. A utilização deste instrumento permitiu-me tomar consciência da constante necessidade de valorizar aquilo que as crianças nos dizem, levando a que evoluam no sentido de aumentar o interesse em comunicar, ao mesmo tempo que se vão apropriando progressivamente das funções do código escrito. O excerto do caderno de formação seguidamente apresentado ilustra a reflexão feita em torno da importância por mim atribuída às comunicações das crianças, que muitas vezes se traduziram num registo dos seus enunciados.

Na segunda-feira, depois da confeção de pipocas, uma atividade que se revelou adequada aos interesses das crianças e que suscitou bastante motivação no grupo, sentimos necessidade de partilhar as pipocas com a sala do lado, como se de uma comunicação se tratasse. O VsC. levou um recipiente com pipocas e, com o auxílio dos adultos, fez uma explicação muito breve do que tínhamos estado a fazer. Notei que este momento de partilha, já referido nas notas de campo, constituiu um momento alto na semana e notei que foi significativo para o grupo, que se sentiu orgulho por poder partilhar com mais crianças um produto acabado, bem como o processo vivido. À luz do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, podemos encaixar esta descrição num dos princípios defendidos por este movimento de professores e que nos diz: “5. A *informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos*” (Niza; 1996: 195). Quer-se com isso dizer que a valorização que nós, comunidade educativa, podemos vir a dar socialmente aos saberes e produções do grupo, irá dar sentido imediato à partilha desses saberes e produções, “*multiplicando o seu alcance através da difusão (próxima e distante), da mostra e da sua aplicação funcional na*

comunidade educativa (ensinando aos outros, por exemplo).” (Niza; 1996: 195). Neste contexto de creche, embora o circuito de comunicações não seja uma rotina diária instituída, revela-se cada vez mais a emergência da mostra indispensável das produções do grupo, feita entre salas, aos pais e entre crianças. Desta forma, em parceria com a educadora, pretendo acentuar o trabalho feito neste campo, incentivando as crianças a quererem mostrar e partilhar aquilo que fizeram com os outros, dando sentido social único às aprendizagens e fazendo da comunicação um imperativo do grupo. Sabendo que a melhor forma de aprender é ensinar (Bruner, cit in Niza; 1996;197), poderá, um dia mais tarde, depois de feita a reflexão conjunta sobre a maturidade das crianças a este nível, começar a instituir-se na rotina diária um momento dedicado às comunicações.

In: Jordão (2013)

O trabalho feito na tarde de quarta-feira, através do Registo da Saída, permitiu às crianças apelar à sua memória, o que foi bastante interessante de se observar, pois revelou que aquela experiência foi importante e significativa para as crianças, sendo “compreendida”. Ao rever as fotografias que tirámos, o grupo relembrou o que tínhamos visto e alguns até lembraram a textura das esculturas, bem como a temperatura, dizendo: “Era dura aquela pedra!”, “Era fria.”.

In: Jordão (2013)

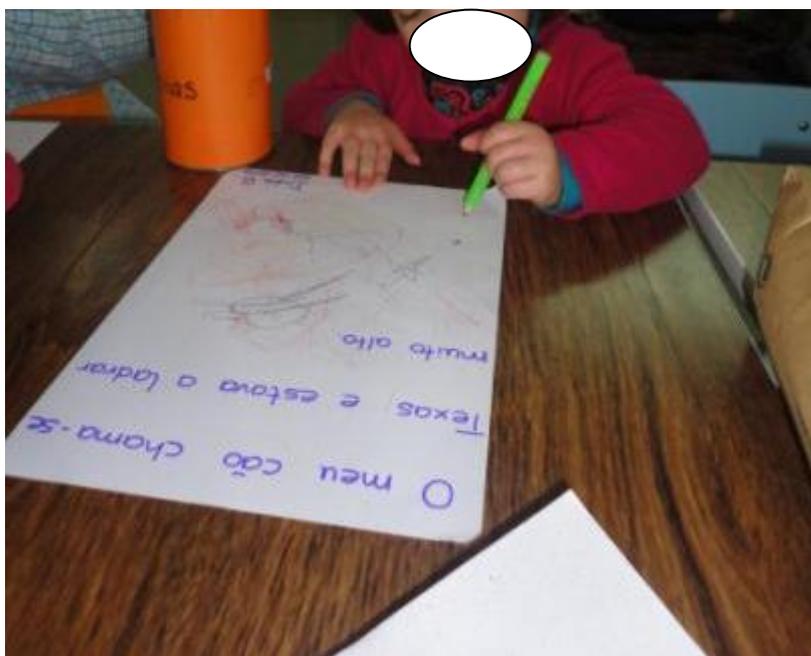
Quando a segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada começou, identifiquei a necessidade de introduzir a referida adaptação do Diário, mas quando a equipa apresentou a estratégia utilizada com as fotografias, chegámos à conclusão que, quase no final do ano letivo, não seria viável a introdução de um novo instrumento para além das razões apresentadas acima. A introdução do mesmo poderia ter ocorrido no início do ano letivo, com vista à implementação e adaptação do modelo do MEM. Isso acabou por não acontecer, o que não quer dizer que não se tenha realizado uma tentativa de adaptação do modelo à creche. Mais do que os instrumentos de pilotagem, o modelo tem subjacente um conjunto de princípios que foram instituídos nesta sala e que foram a base do processo educativo. Mais do que os instrumentos, o modelo pedagógico do MEM é uma pedagogia, na qual se valorizam os contributos e interesses das crianças com vista a uma gestão cooperada do currículo. O ponto seguinte ilustra isso mesmo.

A implementação de pequenos momentos de Comunicação e Troca de Experiências

Ao longo do ano letivo, também os momentos de comunicação e troca de experiências foram sofrendo alterações e evoluções significativas. Inicialmente dava-se uma importância extrema ao acolhimento em conselho, utilizado para as crianças partilharem coisas de casa e falarem sobre elas. Numa fase posterior, foram incluídas as famílias, que prolongavam a sua estadia na sala e também participavam numa reunião matinal, ajudando as crianças a partilhar experiências. Progressivamente, as crianças começaram a revelar alguma independência ao nível da partilha de experiências e começavam a formar pequenos grupos, passando o acolhimento em conselho a processar-se de maneira diferente. Passou também a existir a simultaneidade de experiências. Enquanto algumas crianças ficavam nas almofadas a conversar, outras iniciavam alguns jogos ou escolhas livres. Desta forma, as comunicações passaram a não ter um tempo definido, existindo mais a preocupação de fomentar nas crianças atitudes e desejo de comunicar com os pares e de partilhar as suas vivências. Algumas crianças mais tímidas revelaram alguma dificuldade em falar sobre as suas coisas, mas uma atenção mais individualizada pela equipa ajudou a ultrapassar esses receios. Por exemplo, a BG. (2;11) interessava-se muito por contar coisas sobre o seu cão, o Texas. Certo dia, como podemos verificar no excerto do caderno de formação a seguir apresentado, dirigiu-se a um dos elementos da equipa e contou que o Texas ladrava muito alto e que ela tinha medo. Perante o interesse manifestado por ela, foi escrito um texto que dizia: “O meu cão chama-se Texas e estava a ladrar muito alto.”. A partir deste enunciado, a BG (2;11) rabiscou e ilustrou o seu texto. No final, foi-lhe perguntado se não gostava de contar ou partilhar com os colegas. Reticente em relação à sua exposição perante o grupo, a equipa interveio no sentido de a encorajar a contar aquilo a um pequeno grupo. O pequeno grupo, perante o entusiasmo demonstrado por ela ao comunicar o que tinha feito e ao mostrar a sua ilustração, dizendo que ali estava o Texas a ladrar, o grupo foi-se transformando em grande grupo, perante o olhar atento da equipa. A conversa em torno do tema foi tão interessante para o grupo que mais tarde desafiamos a BG (2;11) a trazer uma fotografia do cão para nós o conhecermos.

Quando estava a escrever numa folha aquilo que a BG (2;11) me tinha dito, notei que ela tinha uma vontade imensa de pegar na caneta e de começar a rabiscar, como se quisesse ser ela a escrever o que estava a dizer. Fui deixando espaço entre as linhas e quando passei o dedo para reler o que tinha escrito, ela pegou no lápis e fez a mesma operação, passando o bico do lápis pelo enunciado escrito. Começou, depois, a rabiscar com os lápis de cor e o seu desenho começou a tomar forma. Quando lhe perguntei o que estava a desenhar, disse que era o Texas, fazendo concordância com aquilo que me tinha pedido para escrever: “O meu cão chama-se Texas e estava a ladrar muito alto.”. Quando terminou o seu desenho, perguntei-lhe se queria que escrevesse mais alguma coisa, respondendo afirmativamente e dizendo: “Quando faço festinhas no Texas, ele foge.”. Notei que esta criança revelou um grande desejo em comunicar o seu enunciado revelando o que tinha feito com o Texas. Para mim foi um momento muito interessante uma vez que constituiu um grande marco de evolução na BG (2;11), que se encontra mais desinibida, com mais vontade de falar, com interações mais marcadas com os pares, ao contrário do que tinha acontecido até ao momento.

In: Jordão (2013)



FOTOGRAFIA 3 - A BG. A ILUSTRAR O TEXTO, O QUE A AJUDOU A CONTAR AOS SEUS COLEGAS O QUE ACONTECIA COM O TEXAS.

Este é um exemplo das pequenas comunicações que foram sendo implementadas ao longo do ano letivo. Contudo, no meio do ano letivo, em março, começámos uma

tentativa de comunicações em conselho, tal como acontece no jardim-de-infância. Como o grupo é extenso, o tempo de atenção e concentração neste momento era, por si só, muito reduzido, o que fez com que a reflexão da equipa educativa se refletisse na duração desta reunião. antes de almoço, na transição para o momento de higiene, reuníamos na área do tapete para conversar. Esta reunião exigia da parte da equipa uma sensibilidade extrema e uma atenção cuidada às atividades que decorreram ao longo da manhã, nos pequenos grupos. Para incentivar os grupos a comunicar, era usado um diálogo claro: “Os meninos que estiveram a pintar o painel querem mostrar aos amigos o que fizemos?”, por exemplo. Devido ao facto de as crianças ainda terem uma linguagem um pouco atrapalhada exigia que o adulto clarificasse os enunciados orais para que todos pudessem perceber. Acabava por ser um momento riquíssimo do ponto de vista da partilha, pois as crianças que tinham estado envolvidas em determinada atividade podiam “ensinar” os amigos, ao mesmo tempo que atribuíam sentido social ao seu trabalho.

As finalidades encontradas neste momento de comunicações, que passavam pela partilha de experiências e pelo sentido de pertença a uma comunidade, estão de acordo com o modelo pedagógico do MEM pois constituíram uma oportunidade de difusão e partilha dos produtos culturais fruto do trabalho da comunidade (Niza; 1996). Comunidade essa que passou a estar mais coesa e a poder ter oportunidade de participação na gestão cooperada do currículo.

4.3. O aperfeiçoamento da utilização do Modelo Pedagógico do MEM num grupo de jardim-de-infância.

4.3.1. Caracterização do Contexto e dos Intervenientes à luz do MEM

A educadora e a sua entrada no MEM

Educadora há quase 20 anos, MC. é categórica ao afirmar que a sua formação inicial foi muito pobre em termos teóricos e que não a conduziu a novas teorias educacionais já existentes e em vigor. Confessa que foi por iniciativa própria que pesquisou sobre o assunto e aumentou a sua cultura geral sobre o mesmo. O primeiro contacto com o MEM, que ocorreu da mesma forma que a educadora de creche, abriu-

lhes horizontes e fê-la perceber que a adoção de um modelo pedagógico era essencial para organizar a sua prática educativa.

Nós tínhamos apenas uma visão, que era a parte piagetiana e vocês já vos falam dos modelos pedagógicos que existem, e que na altura já existiam, mas que não nos falavam deles enquanto modelos pedagógicos que nós podíamos optar por escolher para guiar a nossa ação. Por exemplo, uma das... um dos livros que foi estudado na minha altura era o do *High Scope*, "A criança em ação", mas nós não tínhamos a noção que aquilo era e falava de um movimento pedagógico. Eu comecei a ter essa noção depois, essas coisas não eram muito clarificadas, acho eu.

(...)

Sim, fui ainda às reuniões de grupos cooperativos e comecei a ter contacto com os princípios, com o que era o modelo e como funcionava o modelo. Tudo isso me levou a adotar este modelo e a querer este modelo para mim.

(entrevista realizada em junho).

Também ela é da opinião de que o MEM é mais do que simplesmente um conjunto de instrumentos, vê nos princípios pedagógicos a essência de uma vida democrática.

Relativamente aos princípios pedagógicos, eu defendo-os acerrimamente e reflito sobre eles para perceber se estou a praticá-los ou se estou a ir contra eles. Porque a maior parte das pessoas pensa que o MEM são instrumentos, pilotagem, a maior parte dos educadores dizem que praticam o MEM só porque utilizam os instrumentos de pilotagem. Mas o MEM são os princípios filosóficos. Porque é que a maior parte dos profissionais que praticam o Movimento da Escola Moderna têm dificuldade no Conselho? Têm dificuldade em gerir o Diário, porquê? Estamos sempre na dúvida: será que é assim que se faz? Estamos a fazer bem? Estamos a aplicar verdadeiramente os princípios democráticos? Estamos a dar liberdade às crianças? ou estamos a ser manipuladores? É um ambiente completamente aberto, onde as ideias podem surgir sem medo. Por isso, é que quando há comunicações de Conselho vai tudo [vão muitas pessoas]. Não é fácil nós respeitarmos o outro verdadeiramente, é muito difícil, mas isso é uma procura que se faz a vida toda. E o modelo ajuda-nos tanto, pelo menos clarifica-nos as ideias de que caminho devemos seguir, do modo como devemos partilhar os nossos medos, os nossos receios, os nossos anseios.

À semelhança do que aconteceu com a entrevista realizada à educadora de creche, também esta entrevista se assumiu como uma ponte de ligação entre aquilo que tinha observado ao longo da PES e aquilo que eram as minhas crenças pedagógicas à luz do modelo pedagógico do MEM. Em certa medida, esta entrevista revelou um contributo para a compreensão do objetivo inicial, que era a implementação do modelo MEM neste contexto. Por um lado, identifiquei a minha jornada de aprendizagem com as dificuldades descritas pela educadora em colocar os princípios pedagógicos em prática. Embora tivesse adotado uma postura de defesa desses princípios, à semelhança daquilo que me disse a educadora, também eu senti que não estava a vivê-los plenamente, mas porquê? Em primeiro lugar porque, apesar de acreditar neles, a conjuntura atual do país não revelou a necessidade de instaurar uma democracia como aconteceu na formação deste movimento de professores. Em segundo lugar, percebi que é preciso compreender esses princípios para os podermos aplicar na prática, para podermos acreditar neles acerrimamente. Desde logo, essa compreensão passa também pelo estudo e conhecimento da conjuntura nacional vivida na época de nascimento deste movimento. Depois desta entrevista, de facto, senti que todo o trabalho de pesquisa sobre o movimento que tenho feito ao longo da PES não foi em vão e que, afinal, se revelou essencial na compreensão dos princípios filosóficos e na sua aplicação na prática. Acredito que o aprofundamento deste estudo irá contribuir para prosseguir a minha reflexão e aprendizagem neste domínio.

As crianças

O grupo de crianças desta sala é um grupo caracterizado pela verticalidade etária, constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. No início do ano letivo, apenas as crianças de 2 anos se encontravam em fase de adaptação à instituição, onde foram inseridas pela primeira vez. As restantes crianças já se encontravam nesta instituição e já se conheciam bem umas às outras, bem como à equipa educativa e já estavam familiarizadas com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. A adaptação do grupo dos mais novos decorreu normalmente e com tranquilidade e, atualmente, são crianças plenamente integradas no contexto do espaço educativo. A maioria das crianças do grupo frequenta a instituição e a sala diariamente e

durante o horário da educadora, mas também há crianças que podem não comparecer tão assiduamente ou que podem permanecer na instituição para além do horário da educadora (9h-16h). Dentro do grupo, não há crianças com Necessidades Específicas de Educação. Às refeições todas as crianças comem sozinhas, mesmo os mais novos, embora com ritmos diferentes, que são respeitados por todos. Nem todas as crianças dormem sesta, apenas os mais novos, ou as crianças que têm essa necessidade de descanso pontual. Na sua generalidade é um grupo de crianças muito curioso acerca do mundo que os rodeia, o que faz com que gostem de aprender sempre mais e que as suas solicitações sejam extremamente exigentes. Por outro lado, é um grupo onde o companheirismo e a cooperação estão bem visíveis, uma vez que existe um bom espírito de equipa nas atividades a que se propõem. Revelam interesse por todas as áreas de conteúdo das *Orientações Curriculares*, escolhendo atividades variadas e não se focalizando apenas em determinada área.

A participação das famílias na vida do grupo

Como já referido, as atividades têm sempre como ponto de partida aquilo que a criança já sabe ou já domina acerca de determinado conteúdo, o que apenas será possível com a ajuda da família, que melhor do que ninguém conhece a criança, sendo um instrumento precioso na transmissão de informações sobre cada criança e na adequação das ações. É desta forma que, esta equipa educativa, pretende que os pais tenham um papel ativo no quotidiano de cada criança, através do contacto diário nos momentos diários de receção e entrega da criança. Contudo, não só nestes momentos a família é convidada a envolver-se no quotidiano dos seus filhos, uma vez que a qualquer altura do dia os pais podem entrar e participar nas atividades a decorrer na sala. Para além deste contacto diário, formalmente é feito um plano de trabalho com as famílias, através do Placard da Família, um cartaz colocado na parede, perto dos dossiês de registo de presenças, com grelhas mensais, onde os pais e restantes familiares puderam planificar a sua participação na vida da sala ao longo do ano. Por exemplo, a mãe da Ct. (6;1) foi à sala fazer uma experiência com ovos, o pai da C. (5; 10) foi fazer experiências no laboratório e a mãe da S., durante a sua hora de almoço e sempre que podia, vinha visitar-nos. Por vezes, quando algumas crianças chegavam e a planificação da manhã já estava a acontecer, as famílias também participavam, interessando-se pelos assuntos e

mostrando uma participação ativa no levantamento de sugestões. De uma forma mais informal, também acontece uma relação com as famílias fora da instituição, através da participação em festas de anos das crianças, através da participação no piquenique das famílias, realizado no dia 25 de abril, através da participação na Escola de Pais ou através da participação em workshops que alguns pais fizeram. Formalmente, realizam-se reuniões de pais periodicamente: a reunião de colaboração no Projeto Pedagógico, a reunião de apresentação do projeto pedagógico, a reunião de final do 1º período e do 2º período e a reunião de final de ano e avaliação do projeto pedagógico. Todas estas reuniões tiveram a finalidade de apresentar formalmente o trabalho realizado e de discutir e refletir sobre assuntos julgados pertinentes.

Ao longo da PES, desde setembro a maio, foram efetuadas muitas aprendizagens neste domínio, que colmataram numa grande evolução enquanto estagiária. Relativamente à relação com a família na PES I, senti uma grande evolução da minha parte na PES II. Diariamente, sempre que me foi possível, estabeleci ligações mais fortes com as famílias, sendo que no final da PES II eram já as próprias famílias a interagir mais espontaneamente, revelando-me preocupações ou fazendo a sua apreciação sobre determinado aspeto e até mesmo solicitando a minha opinião profissional sobre determinado assunto. Para além deste contacto diário, formalmente fizemos um plano de trabalho com as famílias, através do Placard da Família. O excerto do Dossiê de Formação seguidamente apresentado, ilustra uma reflexão elaborada no âmbito da importância demonstrada na evolução do papel da família. Através da análise desta reflexão, é possível visualizar as aprendizagens efetuadas, nomeadamente no que toca ao facto de passar a considerar a família como uma outra parte integrante na gestão cooperada do currículo.

A família desempenha um papel fundamental quer para a integração da criança na instituição, quer para o seu processo de desenvolvimento a vários níveis, cooperando com as educadoras, para que juntos obtenham um melhor desenvolvimento da criança nos vários domínios. Como já referido, as atividades têm sempre como ponto de partida aquilo que a criança já sabe ou já domina acerca de determinado conteúdo, o que apenas será possível com a ajuda da família, que melhor do que ninguém conhece a criança, sendo um instrumento precioso na transmissão de informações sobre cada criança e na adequação das ações. É desta forma que, esta equipa educativa, pretende que os pais

tenham um papel ativo no quotidiano de cada criança, através do contacto diário com a família nos momentos diários de receção e entrega da criança. Contudo, não só nestes momentos a família é convidada a envolver-se no quotidiano dos seus filhos, uma vez que a qualquer altura do dia os pais podem entrar e participar nas atividades a decorrer na sala.

In: Jordão (2013)

O espaço educativo e os materiais

O espaço educativo é um espaço não muito amplo, que se encontra rentabilizado ao máximo para o número de crianças e adultos que alberga. Na porta existe um placar com informação institucional que os pais podem consultar, como por exemplo, as planificações e o projeto educativo, bem como o projeto curricular ou ainda informações relativas a atividades extracurriculares que possam estar a decorrer. O ambiente da sala é acolhedor, agradável e altamente estimulante, sendo que as paredes são utilizadas como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Estruturalmente, o espaço da sala, é um espaço com bastante luminosidade natural, uma vez que possui duas janelas, tem boas condições térmicas e de isolamento e possui superfícies com acabamentos lisos, não inflamáveis e laváveis. O mobiliário disponível não é estereotipado nem infantilizado, sendo estável, cómodo, tanto para crianças como para adultos, seguro e sem arestas agressivas. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças, o que apela ao surgimento de experiências naturais ricas e diversificadas, através da ação direta e da experimentação. A sala de atividades encontra-se organizada em áreas bem definidas e delimitadas, de fácil identificação pelas crianças, o que permite a livre circulação e comunicação pelas diferentes áreas, organizadas em volta de uma área central, denominada Área Polivalente. Seguidamente, passaremos a descrever cada uma das áreas, com o auxílio de fotografias.

- **Área Polivalente:** é uma área localizada perto de duas janelas, em frente à biblioteca e à oficina da escrita, onde se encontram duas mesas e várias cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo e que vai servindo

para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das restantes áreas (Niza; 1996). Localiza-se perto dos instrumentos de regulação utilizados pelo grande grupo, como por exemplo o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades, o Diário, o Mapa de Tarefas e o Calendário. Estes instrumentos estão todos localizados ao alcance das crianças, para que os possam utilizar de forma autónoma, sem que os adultos precisem de intervir. Relativamente à PES I, em que o Diário se localizava fora do alcance das crianças (como podemos observar na fotografia abaixo), neste semestre mudámos a sua localização para o espaço em branco no canto inferior esquerdo da fotografia abaixo apresentada. Desta forma, cada vez que ocorre alguma situação que as crianças queiram registar ou até mesmo para consultar o que já fizemos ou o que queremos fazer durante a semana, podem fazê-lo de forma mais autónoma. Foi uma das alterações previstas para a PES II, que foi bem sucedida, uma vez que as crianças começaram a fazer as suas primeiras tentativas de escrita no Diário mais cedo do que poderíamos imaginar.



FOTOGRAFIA 4 - MAPAS DE REGISTO UTILIZADOS NA ÁREA POLIVALENTE.

- **Área da Garagem e Construções:** Localiza-se perto da área polivalente e lado a lado com a área da dramatização. Além de permitir a emergência de situações de faz de conta, esta área, por si só, é uma área que potencia as atividades matemáticas (comparação, seriação, sequências, alternâncias, noções espaciais) e o raciocínio lógico e que favorece a cooperação, a imaginação e a criatividade social. A construção a três

dimensões é a atividade mais solicitada nesta área. Apenas podem estar 4 crianças de cada vez nesta área, conforme as regras acordadas no início do ano. Em termos de materiais disponíveis, que se encontram organizados por caixas, podemos encontrar blocos de madeira de várias cores e tamanhos, peças de encaixe, um tapete de estrada, carrinhos, camiões, aviões, veículos de construção, bonecos e animais em tamanho pequeno, dois castelos e uma pequena carpintaria com um martelo. Segundo o inventário afixado na parede, nesta área, as crianças podem: brincar com os carros, brincar com os animais, fazer construções com legos, com madeiras, com peças de encaixar. A carpintaria foi enriquecida com materiais que as crianças trouxeram de casa e com um jogo que permite martelar pregos numa superfície de cortiça e madeira, como se de uma verdadeira carpintaria se tratasse.



FOTOGRAFIA 5 - ÁREA DA GARAGEM E CONSTRUÇÕES.

- **Área da Dramatização:** este espaço é constituído pela tradicional casa de bonecas, com cozinha, mesa, uma cama para os bonecos, bonecos, carrinho de bonecos, materiais de limpeza, banheira, um armário com roupas, acessórios de cabeleireiro, de hospital, de sapataria. É uma área onde só podem permanecer 4 crianças de cada vez e que poderá ser transformada em qualquer altura do ano, desde que o grupo de crianças assim o decida, alterando aquele espaço para outro que lhes seja mais apelativo, devido ao fato

de possuir um armário com materiais versáteis que permitem alargar o faz-de-conta a outras situações que não a casinha. Segundo o inventário afixado na parede, nesta área as crianças podem: brincar aos hospitais, brincar aos cabeleireiros, brincar aos pais e às mães, mascarar-nos, brincar aos restaurantes, fazer bailes ou fazer compras. Possui ainda uma arca com adereços que as ajudam a compor as suas personagens para atividades de faz de conta e de representação dramática. A parede de *pladour* que separa esta área da Biblioteca tem uma janela que serve de fantocheiro, onde as crianças podem criar e recriar teatros de fantoches.

Enriquecimento da área:

- ✓ No âmbito da PES II, o Pp pediu-me para o ajudar a construir uma televisão para a área da dramatização, que passou de um projeto desenhado em papel por ele a uma televisão e um comando feitos com uma caixa de cartão, que ele pintou e ornamentou.
- ✓ A utilização dos fantoches teve, no âmbito da minha intervenção na PES II, uma solicitação mais alargada do que aquela a que me propus na PES I, pois construámos uma história em conjunto com fantoches de meia. Estes fantoches tinham começado a ser construídos na PES I e foram terminados na PES II.
- ✓ Por outro lado, no âmbito de uma proposta lançada por mim, foi-nos disponibilizada uma máquina registadora, que se encontrava inutilizada noutra sala, e colocámos lá dentro notas e moedas de faz-de-conta. No seguimento desta proposta, surgiu a necessidade de potencializar a utilização deste objeto, através da atribuição de preços aos vários objetos presentes nesta área. Para isso, consultámos folhetos de supermercado para sabermos os preços reais das coisas, que as crianças marcaram com etiquetas. Os folhetos ficaram na área da dramatização.



FOTOGRAFIA 6 - ÁREA DA DRAMATIZAÇÃO

- **Ateliê das Artes Plásticas:** neste espaço apenas podem ficar 4 crianças de cada vez. É constituído por um placar grande de plástico lavável, onde se podem afixar folhas, uma mesa de apoio à realização de outras atividades, bem como um armário onde estão todos os materiais de expressão plástica que as crianças podem utilizar para desenvolver a sua criatividade. É de referir que também dispõe de materiais de desperdício e recicláveis para a construção de maquetas ou de outros trabalhos a três dimensões. No inventário, podemos observar as várias atividades que esta área oferece às crianças e que faz um resumo dos materiais de expressão plástica disponíveis: pintura (com pincel, com rolos, com escovas de dentes, com as mãos ou dedos), explorar várias técnicas de expressão plástica (borrão, palhinha...) modelagem (com barro, massa de moldar ou massa de cores), rasgagem (de jornais e revistas, por exemplo), tecelagem, desenho (com canetas, lápis de cor ou lápis de cera), recorte e colagem, dobragem. Ao longo da PES II, iniciei a construção de um ficheiro de pinturas famosas, que está sempre em atualização. As crianças utilizaram essas imagens para se inspirarem e tentaram reproduzi-las, passando o ateliê de expressão a ter mais adesão por todos e não só por aqueles que têm mais interesse na área. Por outro lado, disponibilizei um caderno de dobragens, que explicava como fazer tudo passo a passo e que trouxe mais autonomia ao grupo de

crianças, que antes estavam muito dependentes do adulto para lhe ensinar como fazer uma flor em dobragem, por exemplo. Os mais velhos foram muito autodidatas e utilizaram os resultados das dobragens para compor obras com as mais variadas técnicas a que temos acesso na sala.



FOTOGRAFIA 7 - ATELIÊ DAS ARTES PLÁSTICAS.

- **Biblioteca e Centro de Recursos:** esta área localiza-se lado a lado com a Oficina da Escrita, funcionando como centro de recursos para pesquisa de informação ou para tirar partido simplesmente do prazer da leitura e de ouvir música. No inventário podemos ler as atividades oferecidas às crianças por esta área: ver livros, ouvir histórias, inventar histórias, ver revistas, ver filmes ou ouvir música. É uma área que dispõe de um tapete com almofadas muito convidativas à consulta de documentos. Possui uma estante com livros de histórias, de ciências, dicionários, revistas e jornais (atualizados ou não) e trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças que frequentam a instituição ou que já a frequentaram. Lado a lado com essa estante está um armário com uma televisão e um leitor de DVD, que as crianças podem utilizar para visionar filmes ou para ouvir música.

- **Oficina da Escrita:** é uma área vocacionada para o contacto com a leitura e com a escrita, para a compreensão da sua funcionalidade, promovendo a familiarização com o código escrito. Segundo o inventário, nesta área podemos: escrever letras, escrever palavras, escrever números, escrever textos, escrever cartas, construir palavras, construir texto, descrever imagens, escrever histórias, construir livros. Possui um armário de apoio com vários materiais de escrita (folhas, cadernos, lápis e canetas), uma caixa com letras impressas em vários tamanhos, uma mesa com cadeiras, em computador e respetiva impressora. Nesta área são expostos os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas de pré-escrita e escrita realizadas em qualquer espaço da sala. Na PES I, deparámo-nos com um problema relacionado com a conectividade do computador, uma vez que a internet estava constantemente a falhar devido à localização do computador. Desta forma, deslocámos o computador para perto de uma janela e o problema foi resolvido, devido ao facto de se encontrar mais perto da fonte.



FOTOGRAFIA 8 - A NOVA DISPOSIÇÃO DA BBLIOTECA E DA OFICINA DA ESCRITA.

- **Laboratório das Ciências e da Matemática:** é uma área que apenas permite a estadia de 3 a 4 crianças de cada vez. Segundo aquilo que pude apurar junto do inventário, nesta área as crianças podem: observar materiais, pesar, medir, fazer experiências (dos cheiros, dos sabores, com íman, com água), fazer jogos matemáticos ou

semear. Aqui podemos encontrar instrumentos de medição e pesagem (copos de medida, régulas, pipetas milimétricas, termómetro, balança, fita métrica); uma coleção de insetos que as crianças podem observar com uma lupa, várias pedras e elementos da natureza no seu estado puro que, para além de poderem observar podem também utilizar na realização de experiências; materiais de registo das variações climatéricas; ímanes; sementes e materiais para semear; bem como outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito de iniciação científica. Como se encontra perto da casa de banho, permite a proximidade de uma fonte de água para a realização de experiências e medições. Ao longo da PES II, no âmbito do projeto desenvolvido, fomos enriquecendo esta área com novas experiências científicas que fomos fazendo, disponibilizando ao resto do grupo a sua realização.



FOTOGRAFIA 9 - LABORATÓRIO DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.

As rotinas diárias e semanais

De acordo com a análise das rotinas diárias e semanais, que seguem a norma dos jardins-de-infância do MEM, as crianças têm várias oportunidades de se organizar em grande grupo, o que pode ser flexível dependendo dos dias e das atividades propostas e

realizadas. Durante o acolhimento inicial (antes do acolhimento em conselho e realizado numa sala comum a todas as crianças da instituição), as rotinas de alimentação e durante o recreio, as crianças têm oportunidade de interagir com outras crianças de outras salas, o que se torna benéfico para o seu processo de construção de competências sociais. São momentos muito privilegiados pela equipa educativa. Durante as reuniões de grande grupo, a marcação das presenças, da data e do tempo, os meninos têm oportunidade de interagir uns com os outros em grande grupo, o que se torna benéfico para o seu desenvolvimento integral, pois têm oportunidade de dialogar uns com os outros e de tomar uma atitude crítica em relação a alguns aspetos. Durante a rotina de almoço, as crianças estão novamente em grande grupo, existindo, contudo, a possibilidade de atenção individualizada ou em pequeno grupo. Nestes momentos de grande grupo, a ação mediadora do adulto é mais evidente, principalmente nas reuniões de grande grupo, uma vez que ainda existe a necessidade de orientar as crianças mais novas e de mediar as comunicações ou conversas. Normalmente, e de acordo com a planificação diária, existem pelo menos dois momentos diários de reunião em pequeno grupo, os momentos de atividades e projetos durante a manhã, durante os quais as crianças são distribuídas pelas várias áreas ou os momentos de Trabalho Curricular participado. Os momentos de trabalho nos projetos necessitam de uma orientação e mediação do adulto, mas não tão diferenciada como acontece nas reuniões de grande grupo. O adulto necessita apenas de incentivar a criança a iniciar e de orientar esse começo, sendo que depois disso a criança revela uma autonomia crescente. Os trabalhos a nível individual ou a pares decorrem menos frequentemente na sala. Mesmo assim, decorrem nos momentos de exploração livre da sala, por exemplo na ilustração dos registos, em algumas atividades de expressão físico-motora (jogos de cooperação), nos jogos de mesa, entre outros, na oficina da escrita. Da parte do adulto, há muitos momentos durante os quais pode disponibilizar atenção individualizada de qualidade a cada criança, como a rotina de higiene, o almoço e no decorrer de algumas atividades de escolha livre. O excerto seguinte ilustra uma planificação na qual se deu especial enfoque à diferenciação pedagógica e à atenção individualizada a uma criança.

Relativamente aos recursos humanos, apenas estarei eu e a educadora na sala, uma vez que a auxiliar entra às 10h30. Foi o Pp que propôs a realização da televisão, pelo

que ele estará envolvido na construção da mesma, convidando os colegas que estiverem disponíveis a participar. Iremos juntos ao Centro de Recursos Recicláveis, a fim de reunirmos o material necessário para a construção da televisão. Inicialmente, deixarei que sejam as crianças a selecionar os materiais de que precisamos, intervindo muito discretamente. No caso de a minha ajuda ser solicitada, poderei lançar sugestões ao grupo, levando a que as possam discutir e verificar se as mesmas são adequadas à resolução do problema. Chegados à sala, reuniremos outros materiais de que iremos necessitar, como por exemplo, tesouras, tintas, x-ato, restos de papel, régua, etc. Também nesta fase a minha intervenção será mais discreta, perguntando às crianças o que precisamos para fazer a televisão e deixando que decidam a metodologia a utilizar (Como queremos fazer a TV? O que precisamos? Como vamos fazer?). Estas perguntas serão orientadoras da planificação da atividade. Depois de reunidos os materiais e depois de definidas as orientações, as crianças poderão começar a sua construção. Mediante as orientações que decidiram, eu ficarei responsável pelas atividades de recorte com x-ato, uma vez que se revela perigoso quando manuseado pelas crianças. As atividades de recorte e de construção a três dimensões ficam a cargo das crianças. Caso seja decidido pintar a televisão, poderei ajudar as crianças na decisão dos materiais a utilizar (Será melhor utilizar guache? Ou aquarelas? Ou lápis de cor?...). Como se prevê que esta construção tridimensional seja exigente do ponto de vista da meticulosidade do grupo, poderá ser uma atividade a ter continuação noutro dia, caso seja necessário. Irei incentivar o grupo a comunicar aquilo que já fizemos no Tempo de Comunicações.

In: Jordão (2013)

Fazendo um balanço final da organização do grupo, existe um equilíbrio entre os vários momentos de interação no grupo, embora a exploração a nível individual decorra com menos frequência. Este equilíbrio entre os vários momentos permite, observar e proporcionar diversas situações de aprendizagem, através das quais podemos recolher dados que nos permitam conhecer as crianças no seu todo e adaptar a nossa ação, enquanto equipa educativa às características de cada uma. Relativamente às aprendizagens relativas à apropriação das rotinas segundo o modelo, penso que o facto de a educadora utilizar este modelo desde sempre e o facto de a grande parte das crianças já estar familiarizada com o mesmo desde o ano letivo anterior, permitiu que a minha adaptação se processasse rapidamente. Quero com isto dizer que tive poucas

dificuldades na apropriação de uma rotina firme, mas flexível. Com o decorrer da PES, a rotina transformou-se numa espécie de horário com o qual todos estávamos familiarizados e que cumpríamos religiosamente, numa espécie de programa a seguir. Deste modo, o percurso evolutivo foi muito linear, sendo apenas ajustados alguns pormenores pontuais, como por exemplo a gestão do tempo em cada um dos momentos, feita pela equipa em conjunto com as crianças.

4.3.2. Os princípios pedagógicos do MEM na vida da sala.

Este ponto do capítulo refere-se aos aspetos relativos ao aperfeiçoamento da implementação do modelo na sala, sendo composto por vários subpontos: a análise do perfil de implementação do modelo, que se revelou como fonte de dados primárias e essencial na regulação da prática pedagógica e da investigação; a análise da Planificação em conselho com vista à construção de uma planificação e gestão cooperadas; a análise do Tempo de Comunicações como elemento fundamental na atribuição de sentido social às aprendizagens das crianças; a análise das reuniões de conselho como elementos facilitadores numa participação democrática das crianças na vida do grupo, as conceções das crianças sobre a organização das rotinas e as conceções da educadora sobre a gestão cooperada do currículo.

Análise do Perfil de Implementação do Modelo do MEM

Tal como se refere no Capítulo 3, o Perfil de Implementação do Modelo foi utilizado em três recolhas periódicas, cujos resultados se podem observar no Apêndice B. Como sabido, o preenchimento deste perfil e as recolhas efetuadas realizaram-se em parceria com a equipa, na procura de uma reflexão conjunta que permitisse mediar a minha ação educativa e adequá-la ao contexto. A análise do referido perfil numa perspetiva longitudinal permitiu a construção de reflexões ao longo do ano, capazes de promover a tomada de decisão e consciência da aplicação do modelo pedagógico do MEM na prática, ilustrando a evolução na apropriação do modelo. Podemos verificar que existiu uma evolução na ação educativa neste contexto, desde a primeira à última recolha. Embora os níveis obtidos na última recolha fossem satisfatórios para uma estagiária cujo contacto com a implementação do modelo decorreu pela primeira vez nesta sala, também se considera que o pouco tempo de permanência no grupo dificultou

a implementação do modelo na totalidade, apenas existindo um aperfeiçoamento do mesmo. É por estes motivos que a análise deste perfil se revelou preciosa na regulação da ação educativa e prática pedagógica. Faremos, agora, uma análise substancial de cada um dos componentes do perfil.

Relativamente ao *Cenário Pedagógico*, nomeadamente à utilização das diversas áreas de trabalho, da apropriação das rotinas e dos instrumentos de pilotagem, o percurso foi linear, pois desde a entrada na sala que esses fatores foram decisivos na conceção da ação educativa e permitiram a sua utilização contínua. Neste aspeto, uma planificação cuidada foi a chave para a apropriação. Numa primeira fase da Prática de Ensino Supervisionada, sempre se procurou que a planificação fosse de encontro à organização do cenário educativo proposta pelo MEM. Por outro lado, a dedicação sequencial a cada uma das áreas de trabalho permitiu que fosse percecionada a sua função e utilidade, a variedade e riqueza de materiais e as potencialidades oferecidas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. De setembro a dezembro, ao longo das manhãs planificadas, uma vez por semana, pretendeu-se distribuir uma intervenção mais centralizada pelos dias disponíveis. Desta forma, o Tempo de Atividades e Projetos passou a ser planificado para cada uma das áreas de atividade. Seguidamente, apresentam-se alguns excertos das planificações elaboradas nesse sentido, que ilustram aquilo que foi falado anteriormente. Visto que todos seguem uma estrutura semelhante e coerente, não é justificada a apresentação de todos.

Planificação no Ateliê das Artes

Inicialmente, irei apoiar discretamente o arranque das atividades, levantando necessidades do grupo e auxiliando na reunião de materiais. Irei circular pelas várias áreas da sala, de forma a verificar se está tudo bem, a harmonizar conflitos (podendo ou não ser registados no Diário) e a poder apoiar o início do trabalho autónomo. Para o dia de hoje, depois da circulação pela sala, irei centrar-me no Ateliê das Artes Plásticas, enquanto a educadora e a auxiliar estão centradas noutras áreas de aprendizagem e envolvidas noutras atividades. Estarei disponível para apoiar as aprendizagens das crianças nesta área. As crianças que tiverem escolhido trabalhar no Ateliê das Artes Plásticas, irão comigo ler o inventário e poderão escolher aquilo que querem fazer: pintura (com pincel, com rolos, com escovas de dentes, com as mãos ou dedos), explorar várias técnicas de expressão plástica (borrão, palhinha...) modelagem, rasgagem, tecelagem, desenho (com canetas,

lápiz de cor ou lápis de cera), recorte e colagem, dobragem. As reproduções dos quadros de Miró ficarão afixadas no Ateliê, para que as crianças possam reproduzi-las através das diversas formas de arte, caso seja essa a sua vontade. Não serão forçadas a fazê-lo, uma vez que apenas se pretende o contacto visual com as imagens e a conseqüente inspiração ou apropriação da obra.

(in: Jordão, A. (2012).)

Planificação na área das Ciências e Matemática:

As crianças que tiverem escolhido trabalhar no Laboratório das Ciências e da Matemática, irão comigo ler o inventário e poderão escolher aquilo que querem fazer: observar materiais, pesar, medir, fazer experiências (dos cheiros, dos sabores, com íman, com água), fazer jogos matemáticos ou semear. Para observar os materiais, que poderão ser escolhidos livremente pelas crianças, iremos precisar de uma lupa e de uma folha de registo da observação e de canetas. Para pesar iremos precisar da balança e poderemos registar os resultados obtidos por comparação na folha de registo. Para medir, poderemos utilizar os instrumentos de medida disponíveis consoante os materiais que queremos utilizar: se quisermos medir comprimentos teremos de utilizar uma régua, se quisermos medir o volume ocupado por um líquido teremos de usar recipientes de medida, por exemplo. Para fazer as diversas experiências disponíveis, precisaremos de vários materiais como pedrinhas, folhas secas, raminhos, sementes, parafusos, botões, palhinhas (experiência com água), vinagre, cacau, café, açúcar (experiências de cheiros e sabores), imanes (experiência com íman), entre outros. Todas as atividades serão de livre escolha da criança e serão registadas em folha própria para o efeito com o meu auxílio. A minha intervenção passará por auxiliar as crianças na estruturação do seu pensamento, levando-as a pensar criticamente e a questionarem-se por elas próprias, descobrindo os acontecimentos *in loco*. “Como será que isto aconteceu?”, “Porquê?”, “Será que consegues explicar como fizeste isso?”, poderão ser questões a colocar para auxiliar as crianças a estruturar o seu pensamento crítico perante a realidade.

in: Jordão, A. (2012).

Planificação na área da Biblioteca e Documentação

Estarei disponível para apoiar as aprendizagens das crianças nesta área. As crianças que tiverem escolhido trabalhar na Biblioteca, irão comigo ler o inventário e poderão escolher aquilo que querem fazer: ver livros, ouvir histórias, inventar histórias, ver revistas, ver filmes ou ouvir música. A biblioteca, embora seja uma área de pequenas dimensões, está bem organizada e oferece inúmeras potencialidades de aprendizagem, bem como boas condições de conforto. Para ver um livro, as crianças, poderão recostar-se nas almofadas e desfrutar do conforto e calma oferecidos. Poderei sentar-me lado a lado com essa criança ou crianças, também eu a explorar ou a ler um

livro, partilhando estratégias de leitura e trocando comentários sobre determinados aspetos que nos despertem a atenção nos livros. Caso as crianças sintam necessidade ou revelem vontade de o fazer, poderemos registar um comentário ou uma opinião numa folha A4, que será remetida para a Oficina da Escrita. Poderei também proceder à leitura de histórias que as crianças me solicitem, explorando a capa, o título, o nome dos autores, as ilustrações, e o carácter lúdico que, eventualmente, o texto possa ter (rimas, por exemplo). Poderemos também, inventar uma história, partindo de conhecimentos e ideias que as crianças queiram ver representados através do texto escrito. Para isso, as crianças irão ditar-me os enunciados que querem ver reproduzidos na história e que eu registarei numa folha. Posteriormente, caso seja essa a vontade da criança, poderemos apurar o registo da história na Oficina da Escrita, onde a criança poderá reproduzir as letras e palavras e poderá fazer as ilustrações da história. Poderemos também ouvir música ou ver um filme e, para isso, iremos precisar de utilizar o DVD e a televisão. À medida que vamos visualizando o filme ou ouvindo a música, poderemos comentar o que estamos a sentir, exprimindo as nossas emoções e partilhando os sentimentos.

in: Jordão. (2012).

Planificação na área da Dramatização e na Área da Garagem e Construções

Para o dia de hoje, depois da circulação pela sala, irei centrar-me na Área da Dramatização e na Área da Garagem e Construções auxiliando as crianças a ler o inventário para poderem escolher aquilo que querem fazer. Na área da dramatização podemos: brincar aos hospitais, brincar aos cabeleireiros, brincar aos pais e às mães, mascarar-nos, brincar aos restaurantes, fazer bailes ou fazer compras. Nesta área, pretendo interagir com as crianças através das brincadeiras, partindo daquelas que já tenham sido iniciadas para outras mais complexas, por exemplo, a minha intervenção pode passar pela possibilidade de criação de dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo a dramatização de histórias ou situações conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. Na área da garagem e construções, podemos: brincar com os carros, brincar com os animais, fazer construções com legos, com madeiras, com peças de encaixar. Nesta área, pretende-se dar continuação à intervenção já iniciada na área anterior, visto que são duas áreas localizadas subjacentemente. Contudo, pretendo partir de situações ou brincadeiras iniciadas pelas crianças, através da manipulação dos diferentes materiais que permitam uma grande liberdade de realização, como por exemplo os legos e as peças de madeira, que podem ser utilizados para fazer construções e para estruturar o pensamento lógico matemático da criança. Por exemplo, podemos partir de situações lúdicas para situações de maior complexidade matemática, através da formação de conjuntos segundo um determinado atributo: o tamanho, a forma, a cor, etc. As aprendizagens

serão registadas, caso a criança mostre esse interesse e necessidade e, poderão ser comunicadas ao grande grupo no tempo de comunicações.

in: Jordão (2012).

Retomando a análise do Perfil de Implementação, quanto à *Organização Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa*, também existiu uma grande evolução, que passou de uma utilização quase inexistente do Balanço em Conselho e da equidade na distribuição de tarefas para uma continuidade positiva na utilização destes momentos de regulação. O Diário passou a ser utilizado como suporte essencial na avaliação e planeamento, o que supõe a participação das crianças na escolha dos processos, dando-lhe oportunidade de enriquecer o ambiente educativo com propostas que possam ter trazido de casa, por exemplo. Semanalmente, procedeu-se à utilização do *Conselho de Cooperação Educativa* como sendo um momento essencial na semana, sem o qual a clarificação das ocorrências, a avaliação dos processos e a reflexão para a planificação da semana seguinte não podia existir. Embora se tenha consciência de que nem sempre se podem obter consensos, existiu um esforço para que as crianças procedessem a uma negociação e construção de compromissos comuns, evitando que as ocorrências não fossem esclarecidas. Seguidamente, apresenta-se o excerto de uma reflexão na qual o diálogo durante uma reunião de conselho permite ajustar o planeamento e relembrar alguns pontos que ficaram por cumprir no planeamento da semana.

(...) Quanto estávamos a fazer a Reunião de Conselho de sexta-feira e quando estávamos a relembrar o que tínhamos feito e o que tinha ficado por fazer durante a semana, a Sf disse uma coisa: “Ana, não fizemos uma coisa que não está aí escrita.”. “O quê Sf.?”. “Eu ainda não sei assobiar”. Quando ela disse aquilo, fiquei com um nó na garganta e no coração. Há umas semanas atrás, tínhamos feito uma equipa de trabalho para apoiar a Sf. a tentar assobiar e, pelo menos durante essa semana, alguém estava comprometido a ajudá-la a tentar assobiar. Contudo, o entusiasmo foi-se dissipando e com o passar do tempo, essa tarefa começou a ficar esquecida. Na verdade, há pelo menos uma semana que ninguém estava a intervir diretamente nesse sentido, e a culpa era minha por diversos motivos. Deveria ter lembrado diariamente as crianças desta pequena tarefa e deveria ter dado mais importância ao significado que este momento tinha para a Sf. Afinal, a Sf. faz parte do grupo e é meu dever responder aos seus interesses e necessidades, mesmo que para mim isso signifique fazer uma planificação diária e semanal consistente, onde isso possa ter lugar. Como me pude eu ter esquecido de um pedido tão especial? Senti que a tinha traído e senti que ela estava desiludida comigo. Nada mais tinha a fazer, a não ser assumir esta

falha e pedir as minhas mais sinceras desculpas. E foi isso que fiz, pois considero que nos devemos colocar ao nível dos sentimentos que as crianças possam ter dentro de si, percebendo a complexidade da sua mente. Escrevemos na coluna do “Queremos fazer” do Diário da próxima semana: “Ajudar Sf. a tentar assobiar”, comprometendo-nos a dispensar, sempre que possível, um pouco do nosso tempo para estar com ela. Agora que estou aqui a escrever, dei-me conta que esta necessidade da Sf. pode dar origem a um novo projeto a realizar na sala, dinamizado por mim ou pela educadora, com todas as etapas que ele merece. Contudo, isso terá de ser uma decisão a tomar com a Sf. e com o grupo. Na próxima semana irei tentar agendar uma conversa com ela nesse sentido, procurando saber se ela acha o assunto pertinente o suficiente para a criação de um projeto ou se apenas a intervenção dos colegas lhe serve para satisfazer a sua necessidade. Afinal, também este processo vai de encontro aos princípios da diferenciação pedagógica. Com esta ideia de individualização de um processo que possa responder às necessidades da Sf., sinto que o grupo se pode unir em torno da interajuda e cooperação, que no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa tem vindo a chamar-se *aprendizagem cooperativa*. Também com esta planificação individualizada e direcionada para e com a Sf., estamos no caminho da criação de uma *comunidade de aprendizagem* partilhada e construída por todos em torno de uma necessidade individual. E é exatamente neste sentido e nesta direção que me pretendo basear, não só até ao fim da PES II, mas durante o tempo que a minha sanidade intelectual e investigativa me permitir.

In: Jordão (2013)

A reunião de conselho referida no excerto apresentado constituiu um momento de regulação do grupo, uma vez que permitiu que se dialogasse sobre um assunto que preocupava uma criança e que havíamos esquecido. Sem dúvida que o facto de a Sf ter falado na Reunião sobre aquilo que ainda não a tínhamos ajudado a fazer foi determinante para reformular o planeamento a esse nível. Desta forma, a Reunião de Conselho acabou por se tornar num ambiente cooperativo, *“para pensar, discutir problemas e ultrapassar dificuldades, assim como para assumir responsabilidades perante si e perante os outros na comunidade da sala de jardim-de-infância”* (Folque; 2012: 241). Por outro lado, foi notória a evidência que esta reunião de conselho atribuiu a alguns riscos que podem decorrer do planeamento, *“quando a organização da atividade e as interações educador-crianças não são tratadas com cuidado.”* (Folque; 2012: 241).

Relativamente ao *Trabalho de Aprendizagem por Projetos*, passou-se de uma postura que não permitia a utilização dos mesmos para a aprendizagem cooperada do grupo, devido à natureza da primeira parte da PES, para uma postura de plena utilização do mesmo. No âmbito da PES II foi desenvolvido um projeto que partiu do interesse e

curiosidade de algumas crianças sobre o interior do nosso corpo. Como podemos ler no relatório do Projeto “Como é o nosso corpo por dentro?” (Jordão, A.; 2013),

(...) A motivação/origem deste projeto surgiu através de uma ida ao médico. O P., antes de eu iniciar a PES II, foi a uma consulta de rotina no médico de família e, no dia seguinte, ao chegar à instituição perguntou à educadora cooperante: “*O que há dentro do nosso corpo? Como é que é o nosso corpo por dentro?*”. A educadora disse-lhe que era uma pergunta cuja resposta exigia muita pesquisa, pelo que a registou na *Lista de Questões*. Contudo, na minha primeira semana de intervenção plena, mais concretamente nos dias 4 e 5 de abril de 2013, a Sf. e o Lnr., perguntaram, respetivamente: “*Qual é o médico que trata do nosso corpo por dentro?*” e “*Somos feitos de quê?*”. A Sf. encontrava-se, juntamente com outros colegas, envolvida no Projeto “*Comos nascem os bebés?*”, dinamizado pela educadora. Estavam a falar sobre o médico que cuidava dos bebés quando nasciam (pediatra), quando a Sf. lançou a pergunta, que ficou registada na *Lista de Questões*. No dia seguinte, o Lnr estava no Laboratório das Ciências e Matemática, onde está exposto um modelo do corpo humano, e perguntou: “*Oh Ana! Somos feitos de quê?*”. Foi, então, que na Reunião de Conselho de dia 5 de abril de 2013, senti necessidade de perguntar a estas três crianças se queriam fazer um projeto, comunicando as perguntas que o originaram ao restante grupo e aferindo quem queria participar. Como, normalmente, o trabalho na sala é guiado pela metodologia de projeto, não senti necessidade de lhes explicar o que era um projeto. (...)

Depois de uma fase inicial de levantamento de interesses e curiosidades após o lançamento deste projeto, chegámos à conceptualização daquilo que queríamos efetivamente fazer. Pela sua extensão, este projeto teve a duração de 8 semanas, até ao fim da PES II, momento em que aconteceu a sua divulgação. No Apêndice C, encontra-se o relatório detalhado deste projeto. O projeto, em si, foi muito enriquecedor e desafiador para mim, seja a nível pessoal, a nível académico e a nível profissional. Pelas experiências vividas, pelos comentários das crianças e pela reflexão que fizemos, sinto que o foi também para as crianças. Diariamente, todos os momentos foram momentos de amadurecimento de uma pessoa que nunca tinha utilizado a Metodologia de Projeto e de um grupo de crianças ávido de exploração, com uma sede interminável de aprender e de saber mais sobre o interior do nosso corpo. Constantemente foram momentos de interação e de mobilização de recursos para o envolvimento de todos os intervenientes no processo, tentando conhecer as suas necessidades, agindo ou tentando agir para

potencializar as mesmas, transformando-as em momentos sociais de aprendizagem. Não posso nunca esquecer que o sentido social dado às aprendizagens, embora pudesse ter sido melhorado, é um processo através do qual vão surgindo novas capacidades que se vão articulando com as que as crianças já possuíam. Relativamente a este ponto, gostaria de salientar que a interação com a comunidade não foi tão desenvolvida quanto gostaria. Escrevemos cartas para visitar vários consultórios médicos, eu fui ao local para estabelecer uma ligação mais aproximada, telefonámos, mas o fato de ser um grupo de crianças pequenas impossibilitou algumas visitas. Calendarizámos uma visita à ótica, mas nas vésperas foi desmarcada. Procurámos na lista telefónica o número de dois laboratórios, eu fui lá saber da possibilidade de irmos lá fazer uma visita ou até de eles virem à nossa sala, mas o facto de um microscópio ser um objeto de grande valor e de difícil manuseamento fez com que a resposta ao nosso pedido fosse negativa. Enfim, no meio de um projeto tão desafiador e abrangente, a interação com a comunidade envolvente foi pouco rica. Embora tivéssemos saído algumas vezes, sinto que poderíamos ter vivido mais a rua. No entanto, consegui retirar uma aprendizagem muito importante através do desenvolvimento deste projeto. Cheguei à conclusão que a minha ideia de projeto era uma noção muito associada à aquisição de saberes e conhecimentos enciclopédicos, através do excesso de informação que os livros podem ter. Através de uma reflexão com a educadora e através da aprendizagem realizada ao longo da PES, pude perceber que esta é uma tendência comum, o que faz com que nos esqueçamos de proporcionar conhecimento vivido e experienciado. Não quero com isto dizer que a pesquisa em livros e na internet não possa ser utilizada, mas aprendi a valorizar muito mais as experiências no terreno, experiências de campo, através das quais as crianças adquirem conhecimentos práticos e significativos. Confesso que, inicialmente, quando a proposta para este projeto surgiu, na minha cabeça foram delineadas muitas linhas de intervenção no domínio da pesquisa, demasiado centradas em investigação enciclopédica. Contudo, percebi que as crianças aprendem vivendo e experienciando e que retiram conhecimentos daquilo que para elas foi mais significativo. Por exemplo, para responder à pergunta “como é o coração por dentro?” ou “O que há dentro do nosso coração?”, poderíamos ter ido pelo caminho mais fácil e pesquisar algumas imagens de dissecações do coração nos livros ou na internet. Contudo, foi preciso arriscar e oferecer uma oportunidade arrojada que fosse de encontro aos seus interesses, necessidades e,

mais importante, solicitações. Sem dúvida que este pequeno momento de exploração me retirou o receio e me fez olhar com outros olhos para a importância das vivências das crianças. Pude aperceber-me que, com esta idade, ainda não têm concepções prévias ou têm muito poucas que lhes permitam ter sensações de repugnância em relação a este tipo de experiências, o que as torna em seres ávidos de exploração e de experimentação do mundo real através das vivências na comunidade. Em todos os aspetos da nossa vida está presente a componente da experiência e da vivência social e a educação não é exceção. Por isso, considero de extrema importância o contacto com a comunidade. Não houve possibilidade de fazermos mais visitas de estudo, mas talvez me pudesse ter esforçado mais para que tal acontecesse, poderia ter organizado melhor a planificação geral do projeto. Contudo, face à dimensão que o projeto acabou por ter, também sinto que tive pouco tempo para o aprofundar e para poder organizar-me melhor.

Quanto aos *Circuitos de Comunicação*, à semelhança do que aconteceu relativamente ao Cenário Pedagógico, a intervenção enquanto estagiária foi linear, existindo pouca evolução. Este momento de regulação foi utilizado diariamente como base de suporte à partilha de produtos e processos vividos pelas crianças, promovendo a apreciação crítica pelo grupo de crianças, com vista ao melhoramento dos produtos culturais. Embora tivesse tido um percurso linear na condução dos processos de comunicação, ao longo da PES, senti uma grande evolução na minha postura. Inicialmente, ficava nervosa relativamente à partilha do poder de diálogo com as crianças, querendo ser eu a conduzir todo o processo e a demarcar quem falava ou quem intervia. Contudo, com o desenrolar do tempo, senti que fui evoluindo na passagem do papel principal para as crianças, diminuindo a minha intervenção mas não deixando de a utilizar como fator mediador entre todos os elementos do grupo. Esta evolução fez-me refletir acerca dos benefícios deste instrumento de regulação e da sua importância para o desenvolvimento das várias formas de representação e construção interativas do conhecimento das crianças. De acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM b); (s/d), *“as trocas sistemáticas concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo) ”*. Esta rotina é, portanto, muito importante no seio do grupo, uma vez que a aprendizagem não pode nem deve deixar de ter um sentido social. Só faz sentido quando a aprendizagem se processa de forma social. As

crianças consolidam melhor os seus conhecimentos se tiverem que comunicar aos outros aquilo que aprenderam e as experiências que tiveram.

Quanto ao *Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo*, embora tivesse existido uma evolução notória, pois não existia a utilização deste momento de regulação na PES I, as visitas de estudo não foram realizadas de forma tão regular como se desejava, contudo a colaboração das famílias e de vários elementos da comunidade nas atividades de animação cultural colmatou essa falha.

Seguidamente, passaremos a uma reflexão sobre a contribuição que os vários momentos de regulação instituídos na rotina proposta pelo MEM tiveram na construção de uma gestão cooperada do currículo. Nesta secção, além da descrição e reflexão sobre os processos, é também referido o caderno de formação, nomeadamente excertos de notas de campo, reflexões ou planificações. De igual forma, esta seção acaba por assumir um papel determinante na reflexão sobre a implementação do modelo pedagógico em jardim-de-infância, uma vez que possui um sentido descritivo e reflexivo sobre os processos e aprendizagens desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

A construção de uma planificação cooperada: a Reunião de Conselho da Manhã e o Plano do Dia

A planificação cooperada em conselho, na reunião de conselho da manhã, foi gravada longo do ano em suporte áudio. Na primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada aconteceu uma recolha desse momento e na segunda parte da PES decorreram mais recolhas, correspondentes ao número de semanas na sala. Foi selecionada uma gravação, que será apresentada mais à frente e que servirá de suporte para a constituição deste ponto no documento. As conceções das crianças sobre este momento encontram-se mais adiante e baseiam-se em entrevistas realizadas no final do ano letivo. Estas gravações constituíram um precioso instrumento que permitiu a minha evolução ao longo da PES, nesta dimensão do modelo, uma vez que me permitiam tomar consciência das principais dificuldades e permitiam que refletisse sobre as melhores estratégias para as ultrapassar. Ao serem transcritas assim que chegava a casa permitiam que não existisse um distanciamento da ação demasiado prolongado, pois só assim

poderia tomar consciências das principais alterações a fazer e, conseqüentemente, evoluir.

Na sala de jardim-de-infância, o dia começava perto das 9h com uma reunião em conselho, nas mesas da área polivalente. Neste momento, educadoras e crianças encontravam-se num momento precioso para o arranque do dia. Embora nem todas as crianças estivessem na sala, o que fazia com que a reunião começasse com muito poucas crianças, à medida que iam chegando juntavam-se à conversa. Muitas vezes, os pais destas crianças que chegavam mais tarde juntavam-se ao grupo na discussão e na reunião da manhã, participando no preenchimento do Plano do Dia.

Através da análise das gravações áudio destas reuniões, verifica-se que seguiam uma matriz estável de ações, um encadeamento lógico, com diferentes objetivos:

- Marcação da data no Calendário (diariamente)
- Partilha de experiências novas, através do registo oral ou escrito do “Mostrar, Contar ou Escrever” (diariamente);
- Distribuição das Tarefas (semanalmente);
- Apresentação de novos mapas de registo uma vez por mês (Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Mapa de Tarefas)
- Planeamento da semana (quando não sobrava tempo no Conselho de Sexta-feira da semana anterior, aproveitava-se este momento para fazer a planificação da semana, bem como o preenchimento da coluna “Queremos fazer” do novo Diário).
- Planificação do Dia (preenchimento do plano do dia).

Dependendo dos assuntos tratados, as reuniões da manhã apresentavam uma duração variável, que não foi inferior a 30 minutos, mas não superior a 45 minutos, tempo a partir do qual as crianças começavam a mostrar dispersão por estarem há muito tempo sentadas. Normalmente, no horário de início deste momento, estavam presentes na sala apenas 3 crianças, em média, sendo que com o avanço da reunião iam chegando mais crianças. Os assuntos tratados na reunião eram comunicados às outras crianças quando chegavam. É importante referir que a recolha de dados efetuada neste âmbito permitiu a construção progressiva e mediada do meu projeto de estagiária, uma vez que possibilitou a tomada de consciência das dificuldades e aprendizagens manifestadas,

contribuindo para a construção da minha profissionalidade enquadrada no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. A apresentação dos mesmos não constituiu uma investigação exaustiva sobre o modelo pedagógico do MEM, mas serviu para ilustrar a minha aprendizagem e o caminho percorrido com vista ao enquadramento profissional à luz deste modelo pedagógico, o que no fundo se reflete no objetivo deste relatório.

Seguidamente, apresentam-se excertos da transcrição de uma Reunião de Conselho da Manhã, datada de 4 de abril, onde se dá saliência ao momento de Planificação e Preenchimento do Plano do Dia. Os nomes das crianças estão codificados e entre parêntesis encontra-se a idade em anos e em meses, de forma a dar um maior entendimento sobre o desenvolvimento da criança.

(...)

Educadora (Ed.): Então vamos lá ver, propostas para hoje?

C. (5; 10): (muito baixinho): Fazer Salame.

Ed.: Olha vamos escrever aqui, mas eu não sei se é possível fazer hoje, porque acho que não há chocolate. Mas podemos fazer noutro dia, o que achas? Fazemos já a lista de que precisamos e depois vamos pedir na cozinha, pode ser?

C. (5;10): Sim. E quem é que sabe a receita?

Ca. (4; 10): Podemos ver ali no computador...

Ed.: Sim, é uma ideia. O que é que o grupo acha?

P. (5; 5): Eu acho que é uma boa ideia, porque ainda não fazemos bolos.

Ed.: Então se calhar é melhor planearmos quem é que vai procurar a receita e quem é que faz a lista.

C. (5;10): Eu posso fazer.

Ca. (4;10): Eu também vou ajudar.

Ed.: Então vou escrever aqui: “Procurar uma receita de salame” e “Fazer a lista dos ingredientes”. Todos concordam?

(o telefone da sala toca e a educadora vai atender, enquanto as crianças continuam sentadas à mesa. Regressa ao fim de sensivelmente 2 minutos)

Ed.: Então vamos lá continuar o Plano do Dia. Vamos buscar o Diário para ver aquilo que tínhamos escrito no “queremos fazer”.

(A Ca. (4:10) levanta-se rapidamente para ir buscar o Diário).

Ed.: Uhum, está aqui escrito “Projeto dos Bebés”. O que é que vamos fazer no projeto? Ontem estivemos a ver o que nos faltava não foi? E também decidimos como íamos fazer.

C. (5;10): Era responder à pergunta: “Como nascem os bebês?”.

Ed.: E quem é que faz?

(o grupo de crianças identifica os intervenientes no projeto, pelo que esta parte não irá ser transcrita devido às preocupações éticas)

Ed.: Uhum. Então vamos lá ver o que mais está no diário.... Diz aqui: “Jogo com instrumentos musicais” e “resolver problemas de matemática”. O que é que querem fazer hoje à tarde? Sim, porque este tipo de coisas se faz à tarde.

C. (5;10) e Ca. (4;10): Os problemas de matemática.

L. (5;1): Os dois.

P. (5;5): Nãoooo. O jogo com os instrumentos, que fui eu que disse. Podemos fazer aquele que aprendemos.

Ed.: Não sei se vai dar tempo para tudo. Temos de decidir o que vamos fazer.

C. (5;10): Podemos ficar separados. Enquanto uns fazem uma coisa outros fazem outra.

Ed.: Olha, boa ideia. Todos concordam?

Grupo: Simmm!! (em uníssono)

Ed.: Então fazemos assim, o que acham se um grupo ficar com a Ana nos instrumentos musicais e outro ficar comigo?

(...)

Como podemos observar, o grupo parte da leitura do Diário para a Planificação cooperada. É dada voz às crianças e valorizam-se os seus contributos na construção de uma planificação partilhada. Perante a impossibilidade da realização de tantas atividades para apenas um dia, há uma criança que lança uma proposta: trabalhar em grupos em simultâneo. Este pode ser um indicador que nos mostre a capacidade revelada pelo grupo na resolução de problemas que impossibilitassem a realização das atividades propostas. Ao lerem o Diário e ao relembrem aquilo que tinham projetado no início da semana, as crianças responsabilizam-se pela realização dessa planificação, assumindo-a como sua. Visto que uns queriam uma coisa e outros queriam outra, perante o problema apresentado, as crianças não foram obrigadas a participar naquilo que não queriam. O levantamento de problemas e de questões e conseqüentemente de soluções para a sua resolução, ilustrado por este excerto, acabou por se revelar uma constante na planificação com as crianças. Ao longo da PES, notou-se uma modificação nos momentos em que as crianças tinham oportunidade de colocar questões e problemas e de discutir sobre uma possível solução. No início da PES, existia uma tendência para que esse questionamento ocorresse somente nas Reuniões de Conselho ou até mesmo no Tempo

de Comunicações, o que acabou por ser invertido. Além da função de planificação, ao longo da PES, assistiu-se à adição de uma função de discussão e resolução de problemas sobre essa mesma planificação.

Quando analisamos as percepções das crianças sobre o assunto, podemos perceber que apresentam a função de planear como primária, falando depois na finalidade de “mostrar, contar ou escrever”. Nas entrevistas, quando lhes foi apresentado o Plano do Dia, imediatamente o identificaram como sendo um instrumento utilizado na Reunião da Manhã. Todos os inquiridos identificaram a sua função de planeamento. Quando lhes foi perguntado qual a função e o que é que faziam com o Plano do Dia, as crianças foram muito claras, explicando que escreviam ali o que iam fazer. Seguidamente, transcreve-se um excerto da entrevista realizada a duas crianças em simultâneo:

Estagiária(E.): Querem-me contar aquilo que vocês fazem desde que chegam ao colégio até ao final do dia? O que fazem normalmente. Quando chegamos ao colégio fazemos o quê?

C – Marcamos a presença.

E. - E depois?

L. (5;1) – Quando estão alguns meninos... Quando estão alguns meninos...

C. (5;10) – Fazemos o Plano do Dia.

E. – Pois é, fazemos o Plano do Dia. E para que é que serve o plano do dia?

C. (5;10) – Para planearmos as coisas.

E. – Mas quais coisas?

C. (5;10) – As coisas que vamos fazer.

L. (5;1) – As coisas que vamos fazer e as coisas que não vamos fazer.

E. – E quem é que faz este plano do dia?

C. (5;10) e L. (5;1) (em coro) – Alguns meninos....

L. (5;1) – Alguns dias a São escolhe os meninos e depois os meninos vão.

C. (5;10) - Mas alguns dias alguns meninos discutem na biblioteca e chegam sempre a um acordo.

E. – Sim, mas isso é para decidir quem ilustra o Plano. Eu estou a perguntar quem é que escreve aqui estas coisas?

C. (5;10) – Quem escreve isto é a São.

E. – Mas ela escreve porque lhe apetece escrever ali?

C. (5;10) – Não, nós dizemos o que vamos fazer e depois a São escreve. Damos as ideias e às vezes lemos o Diário (aponta para as colunas “Fizemos” e “Queremos fazer” do Diário).

Ao analisar o excerto da entrevista, fica bem patente a importância atribuída pelas crianças ao Plano do Dia e à Reunião da Manhã. a maioria das crianças entrevistadas identifica o planeamento como uma das funcionalidades da Reunião da Manhã, como meio de controlo das decisões face às atividades ou eventos a realizar num determinado dia.

Ao partilhar a planificação com as crianças, a educadora levava-as a pensarem e a justificarem aquilo que queriam fazer e o que tinha de ser feito, seja a intervenção em determinado espaço, seja as festividades da instituição ou participação na comunidade, seja aquilo com que se tinham comprometido, delegando nas crianças as funções de decisão e partilha negociada do poder. Numa das reuniões iniciais com a educadora, falámos da importância da planificação com as crianças como elemento potenciador da gestão cooperada do currículo, e a importância e relevância atribuídas por ela à planificação foram bem claros. Tal como as atividades partem dos interesses e necessidades das crianças, também a planificação e avaliação das mesmas decorre com o envolvimento das crianças. Deste modo, a planificação é feita com as crianças, existindo uma gestão cooperada do currículo, ou seja, tanto os adultos como as crianças negociam entre si, discutem aspetos a considerar nas planificações, resultando numa planificação cooperada e partilhada por todos.

Através do preenchimento cooperado do Plano, a participação das crianças nas decisões a tomar relativamente à planificação resulta dos seus interesses e necessidades individuais que, através da partilha com o grupo se tornam interesses comuns e negociados. É desta forma que o planeamento cooperado promove a partilha de poder, a gestão cooperada do currículo e a negociação de propostas. Watkins (cit por Folque; 2012: 235), compara este assunto à tripulação de um barco, afirmando que as crianças assumem o papel de *“tripulação e não o de passageiros”*. Ao partilharem as suas propostas com o educador e com o grupo, as crianças passam de uma postura de escolha para uma postura centrada no levantamento de objetivos e no levantamento de circunstâncias contextuais, atribuindo valor social às suas propostas. Embora,

inicialmente, se tivesse identificado uma maior interação e participação de determinadas crianças, à medida que o ano letivo foi avançando, verificou-se uma participação mais uniforme de todos. Para isto contribui a postura da equipa ao longo do ano, que se esforçou para solicitar a participação e contributo das crianças.

O sentido social atribuído às aprendizagens: o Tempo de Comunicações

À semelhança do que aconteceu com a Reunião da Manhã, o Tempo de Comunicações foi gravado em suporte áudio. Na primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada aconteceu uma recolha desse momento e na segunda parte da PES decorreram mais recolhas, correspondentes ao número de semanas na sala.. Foi selecionada uma gravação, que será apresentada mais à frente e que servirá de suporte para a constituição deste ponto no documento. As conceções das crianças sobre este momento encontram-se mais adiante e baseiam-se em entrevistas realizadas no final do ano letivo.

Depois de um momento de arrumações e de uma pausa para uma refeição de fruta antes do almoço, as crianças reuniam-se para um momento de partilha de aprendizagens: o Tempo de Comunicações. Segundo as regras acordadas com as crianças no início do ano, apenas eram permitidas quatro comunicações por manhã. Contudo, com o decorrer do ano letivo, deparámo-nos com um problema que suscitou a reflexão do grupo: as comunicações demoravam muito tempo e as crianças começavam a fartar-se de estar sentadas tanto tempo. Numa das reuniões de conselho, o problema foi exposto ao grupo e procedeu-se a uma discussão e negociação de possíveis soluções. Algumas crianças diziam que eram muitos meninos a comunicar, outras diziam que cada menino demorava muito tempo a comunicar e que o grupo acabava por não ter tempo para comentar. Não poderíamos castrar o sentido social atribuído às comunicações limitando o tempo que cada um podia gastar para comunicar, não se pretendia uma comunicação a contrarrelógio. A solução encontrada residiu na redução do número de comunicações por manhã, que passaram a ser apenas duas. Mas uma outra questão se levantou na equipa educativa: não estaríamos a amputar a vontade de comunicar dos meninos, limitando apenas a 2 comunicações? Depois de uma reflexão conjunta, chegou-se à conclusão de que as crianças se podiam inscrever voluntariamente num mapa de registo das

comunicações e que as crianças que excediam esse número podiam negociar com o grupo ou, eventualmente, comunicar noutra ocasião. A construção de um mapa de registo das comunicações, constituído por 5 colunas, uma para cada dia da semana, possibilitou a atribuição de responsabilidades ao grupo, que teria de assumir a sua inscrição individual como válida. Ao escrever ali o nome, as crianças comprometiam-se e esforçavam-se por levar a sua comunicação adiante, o que suscitou mais interesse da parte do grupo, que passou de uma postura aborrecida por estarem tanto tempo sentados, para uma postura de interesse e discussão das aprendizagens comunicadas. Passámos a ter mais tempo para a discussão e isso motivou as crianças. Fazendo um balanço relativo aos comentários do grupo em relação às comunicações, pode afirmar-se que existiu uma grande evolução em sentido crescente. Queremos com isto dizer que as crianças passaram de uma postura na qual comentavam dizendo apenas que gostavam ou que não gostavam, passando para uma postura mais crítica, procurando saber a essência da aprendizagem, como foi feita, onde e porque foi feita dessa maneira e não de outra. Como comparação, podemos analisar dois excertos que permitem ilustrar esta evolução.

Ed.: Alguém tem comentários à comunicação do P.?

S. (5;0): Eu gostei, acho que é bonito.

Ed.: Sim, tudo bem, mas porque é que achas que é bonito.

S. (5;0): Porque é giro.

(S. não apresenta nenhum argumento que justifique o seu comentário, nem tão pouco apresenta comentários construtivos e enriquecedores. Quando a educadora a questiona e a leva a pensar sobre esses motivos, S. fica apática e não consegue elaborar um juízo crítico).

(comunicação feita em dezembro)

Numa outra comunicação feita em maio, surge um diálogo à volta de uma proposta de reformulação, quando as crianças se encontravam a discutir e a comentar uma pintura feita pela Ca. (4;10):

C. (5;10) – Porque é que só pintaste de um lado e deixaste essa mancha branca sem nada do outro lado?

(Ca. Olha de novo para a pintura e reflete um pouco, tocando com o indicador na ponta do nariz repetidamente)

Ca. (4;10) – Não sei, não tinha visto isso.

F. (5; 12) – Se calhar a pintura não está acabada.

L. (5;1) – Está sim! Senão ela não a tinha posto na capa para comunicar.

Ct. (6;1) – Eu acho que está bonito, porque a Ca. Quis pintar assim. De um lado ficou com muitas cores e do outro não. Roda lá a folha Ca.!

(Ao virar a folha para a vertical, Ca. depara-se com um novo paradigma e começa a apresentar argumentos)

Ca. (4;10) – Vês, aqui está o meu pássaro e está bonito.

L. (5,1) – Assim já se vê melhor. Está tudo colorido volta desse pássaro branco.

(comunicação feita em maio)

Ao mostrar a sua pintura aos colegas, Ca. pôde dar sentido social à mesma, partilhando o que tinha feito, como tinha feito, onde e quais os materiais que utilizou. Ao ser questionada sobre a mancha branca que estava na folha horizontal, Ca. não a identifica. Mas quando os colegas comentam e dão contributos para a discussão, sugerindo a viragem da folha, Ca. revela a capacidade de argumentar e de atribuir significados à sua pintura, discriminando os elementos representados.

Ao analisar as entrevistas realizadas às crianças sobre as suas conceções relativamente ao Tempo de Comunicações, são identificadas as funções de mostrar aquilo que tinha feito ou uma descoberta, de comentar, de fazer perguntas e de avaliar. A maioria das crianças percebe as Comunicações como uma oportunidade de ensinar e de explicar aos colegas como tinham feito, atribuindo às mesmas um cunho avaliativo e reflexivo sobre as experiências de aprendizagem. Depois da notória evolução sofrida desde o início do ano letivo, as crianças passaram a atribuir um cunho crítico aos comentários que faziam sobre os produtos dos colegas, dando sugestões de aperfeiçoamento e justificando essas discussões. Também com o desenrolar do ano letivo, as crianças mais pequenas foram encorajadas a comunicar mais vezes e o papel de facilitador (Folque; 2012: 317), assumido pela educadora no início do ano letivo, passou a ser progressivamente assumido pelas crianças, o que fez com que se igualizassem as oportunidades de participação.

Fazendo a ligação com os pressupostos do MEM, é importante referir que o tempo de comunicações valoriza a *“comunicação como partilha da experiência, no sentido de produzir novo conhecimento, constituindo uma ocasião de difusão e partilha dos produtos culturais fruto do trabalho da comunidade”* (Niza; 1998 e González; 2002; cit por Folque; 2012: 349). De acordo com este modelo, o tempo de comunicações também contribui para estabelecer o sentido de pertença a uma comunidade de aprendizagem, o que se justifica pelo facto de *“a validação das aprendizagens [ter] sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares para sua regulação e validação”* (Niza; 1996: 145). E foi esse mesmo um dos pressupostos patentes na condução da ação educativa no meu estágio, na qual a *“responsabilidade pela aprendizagem é partilhada e em que as crianças aprendem a dar sentido às suas experiências em colaboração com o grupo”*, contribuindo para a gestão cooperada do currículo (Folque; 2012: 350).

Uma participação democrática das crianças na vida do grupo: as Reuniões de Conselho

À semelhança de outros momentos de regulação do tempo do grupo, julgados importantes na discussão do tema do relatório, também as Reuniões de Conselho foram gravadas em suporte áudio ao longo ao ano letivo. Este processo permitiu-me tomar consciência das principais dificuldades que estava a sentir, bem como as oportunidades que estava a dar às crianças na condução do processo. Depois de ouvir as gravações, tomava consciência dos aspetos que deveriam ser melhorados e da melhor atitude a tomar, refletindo com a educadora sobre os mesmos. Sem dúvida que as gravações foram um grande suporte que me permitiu visualizar em tempo real e refletir sobre as principais aprendizagens conquistadas e enquadradas na pedagogia do MEM. Como já foi analisada a reunião de conselho da manhã num ponto interior a esta, estaremos apenas focados nas reuniões da tarde. Pela análise das gravações áudio, verifica-se uma matriz estável de ações, um encadeamento estruturado, com diferentes objetivos. As reuniões diárias para balanço em conselho tinham como objetivos:

- Atualizar a coluna do “Fizemos”, com aquilo que foi feito nesse dia
- Avaliar o Plano do Dia em conselho
- Registo no “Gostámos” e no “Não Gostámos”

Embora saibamos que este último ponto não deverá apenas ser feito num momento de grande grupo, até pelo contágio de informação que pode não chegar ao Diário como o seu autor desejaria, por vezes as crianças revelavam autonomia suficiente para aproveitar este momento de reunião para escrever no Diário, ou seja, aproveitavam a presença do Diário em grande grupo para relembrar ocorrências que ali queriam registar, pedindo às educadoras para escrever ou simplesmente escrevendo o nome, clarificando posteriormente a ocorrência a referir. Contudo, a discussão das colunas “Gostámos” e “Não gostámos” apenas se realizava na tarde de 6ª feira. Depois disso eu presidia à reunião e pedia ao grupo para relembrar aquilo que tinham feito nesse dia, registando na coluna do “Fizemos” e relendo o que já tinha sido feito até então. Para avaliar o Plano do Dia, o grupo servia-se de um sinal convencional para marcar aquilo que tinham realizado e outro para marcar aquilo que estava planeado mas que não tinham tido oportunidade de ter feito. Através desta avaliação discutiam-se os resultados alcançados, retomando a planificação inicial e cruzando-a com os resultados obtidos. As crianças, muitas vezes, conduziam este processo de forma mais autónoma, ajuizando os resultados alcançados, apresentando argumentos e participando na tomada de decisões. A partir daqui, caso fosse necessário, reajustava-se o planeamento semanal, fazendo um balanço daquilo que ainda faltava fazer. O pequeno excerto apresentado, datado de 27 de maio, aqui ilustra a discussão e negociação sobre os processos decorridos ao longo do dia.

Ca. (4;10) – Olha lá, eu e a Cl. fizemos aquilo para pôr na porta do projeto. *[referiam-se a um painel construído por elas através de uma pintura e que ia ser colocado na porta da sala quando fosse a Comunicação de um Projeto]*. Mas eu ‘tive ali a ver e acho que podíamos pôr ali as fotografias.

Estagiária: Que fotografias?

Ca. (4;10): Aquelas de quando estávamos a pintar.

Estagiária.: Ah!! Estás a propor que colemos as fotografias no painel, é isso?

Ca. (4;10): Sim.

Estagiária.: Então, mas isso deveria ser decidido por todos não achas? Traz lá o painel para mostrarmos ao resto dos meninos.

Ca. (4;10): Está aqui. Vês, eu acho que aqui neste bocadinho ficavam bem as fotografias.

N. (5;1): Eu também acho, mas têm de ser assim pequenininhas para caberem aí todas.

Cl. (5;10): Se calhar não podemos pôr aí todas porque são muitas e depois estragava a nossa pintura (com voz trémula, quase a chorar).

N. (5;1): Mas todas ficavam bem, assim o painel cheinho....!

(Cl. começa a chorar silenciosamente e ao ver o comportamento da colega, muda de atitude)

N. (5;1). Pronto, se queres só algumas.... Temos é de escolher.

Le (4;11): Se calhar a [educadora] podia ajudar.

Estagiária.: Posso fazer uma proposta? O que é que vocês acham se fossem os meninos do projeto a escolher essas fotografias?

Le (4;11): Pode ser...

Estagiária.: Então é melhor escrever aqui no diário que temos de escolher as fotografias, para não nos esquecermos. E aqui na avaliação pomos o quê?

Ca. (4;10): Pomos que ainda não terminámos

Gravação de 27 de maio de 2013

Através da análise deste pequeno excerto, podemos concluir que ao avaliarem o trabalho que tinham realizado, refletiam sobre o mesmo em conjunto e retiravam daí inferências para a reestruturação do planeamento da semana. Por outro lado, ao participarem na tomada de decisões, as crianças faziam parte da gestão cooperada da vida do grupo, em conjunto com a equipa, o que revela a utilização da democracia nas resoluções de pequenos problemas.

As reuniões de conselho de Sexta-Feira, embora semelhantes, eram mais completas e englobavam diferentes objetivos:

- Avaliação do Mapa de Tarefas (às vezes, nem sempre. Quando o tempo era limitado dava-se prioridade às etapas seguintes).
- Leitura e discussão do Diário
- Planeamento da Próxima Semana.

Na leitura do Diário, inicialmente, eu assumia a liderança, começando por ler a coluna do “Fizemos” e do “Queremos fazer”, assumindo-se uma regulação da distribuição das atividades pela semana. Normalmente, e aproveitando a leitura da coluna do “Queremos fazer”, fazia-se um primeiro projeto do planeamento da semana seguinte, através da identificação de coisas que ainda não tinham sido feitas nessa semana. As crianças lançavam sugestões e a educadora tinha a função de secretária, registando o que

as crianças propunham. Chegava-se, assim, através de uma discussão em grupo e de uma negociação partilhada a uma lista de coisas que as crianças queriam fazer na semana seguinte e que originava o preenchimento dessa coluna no novo Diário. Posteriormente, e num ritmo constante ao longo das semanas, procedia-se à resolução de conflitos, através da leitura do das colunas do “Gostámos” e do “Não Gostámos”. Os intervenientes em cada diálogo, ou seja, quem tinha escrito e quem estava implicado nesse escrito, eram convidados a falar sobre o assunto, contando com a contribuição das restantes crianças na mediação desta resolução. Relativamente a este aspeto, no início senti alguma dificuldade, nomeadamente na organização dos diálogos. Quando eu lia uma ocorrência escrita no diário, dava espaço e tempo para cada um dos envolvidos falar sobre o assunto, mas as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo, não deixando que os envolvidos se justificassem. Uns diziam: “Eu acho que ele esteve mal” e outros “Ele fez bem em escrever”, mas não deixavam que os envolvidos se justificassem. Senti necessidade de pedir às crianças que respeitassem os envolvidos e pedi-lhe que os deixassem falar antes. todas as semanas, depois de ler as ocorrências, dizia para que deixassem falar a criança X ou a criança Y, de forma a que pudéssemos ouvir as suas justificações. Com o decorrer do tempo, existiu uma evolução bastante significativa neste aspeto, uma vez que deixei de sentir necessidade de intervir. Chegámos a uma determinada altura, mais ou menos a meio da PES II, em que o respeito pelos envolvidos era bastante evidente, pois as outras crianças davam-lhe tempo para falar antes de manifestarem a sua própria opinião. Depois da discussão entre os envolvidos, auxiliavam-se do resto do grupo para tecerem opiniões e juízos de valor. Ao chegarmos à leitura da coluna “Gostámos”, as crianças envolvidas falavam sobre o assunto e eram aplaudidas pelos colegas. Em todas as entrevistas realizadas às crianças, existiu uma conceção comum relativamente às reuniões de conselho, utilizadas como momento de clarificação.

Estagiária (E.): E o que é que vocês fazem na reunião de sexta-feira?

Cl (5;11): Falamos todos juntos. A [educadora] lê o Diário e nós falamos sobre o que ‘tá lá escrito.

E.: E o que é que está lá escrito?

Cl. (5;11): Muitas coisas que os meninos escrevem. Coisas que gostamos e coisas que não gostamos. Uma vez eu não gostei que o F. me tapasse a minha folha com o braço porque ‘tava a jogar em cima de mim.

E.: E como é que discutiram isso?

Cl.: O F. não ‘tava na mesa dos jogos e estava na mesa da expressão plástica. Quando falámos na reunião decidimos que devíamos pôr uma mesa ao pé dos jogos para os meninos terem mais espaço.

Através deste excerto, podemos atribuir às Reuniões de Conselho uma função de regulação da moral do grupo, a elas fortemente associado o Diário do Grupo, que constitui o motor do Conselho. Considerado por Sérgio Niza (1991: 28) como o “*centro de tomada de decisões democraticamente negociadas*”, o Conselho assume nesta sala o “*centro do controlo institucional da execução de atividades e dos projetos*” (Niza; 1991: 28). A participação das crianças na discussão e tomada de decisões possibilita a passagem do poder do educador para a criança, um elemento decisivo na negociação cooperada e na gestão cooperada do currículo. Ao longo da PES, relativamente à apropriação e implementação desta vertente do modelo, é importante referir que o percurso foi crescente, existindo uma evolução entre o início da PES I e o final da PES II. Com o decorrer do tempo e com a familiarização com o modelo, passei de uma postura em que atribuí a às Reuniões de Conselho a função de apenas esclarecer conflitos e falar sobre a vida do grupo, para uma postura na qual atribuí ao mesmo a função de planificar, refletir sobre as vivências semanais e esclarecimento de ocorrências ao longo da semana. Para isso contribuiu, não só a observação atenta da prática da educadora, mas também a constante revisão, através das gravações, da minha prática à luz do modelo. Depois de ouvir as gravações, utilizei frequentemente a pesquisa bibliográfica sobre o MEM, e sobre este momento de regulação em particular, para identificar as dificuldades e para fazer o levantamento de possíveis soluções para as ultrapassar. Sem dúvida que a reflexão constante com a educadora sobre os vários aspetos do modelo pedagógico do MEM, bem como a entrevista realizada e o Perfil de Implementação, me permitiram construir um percurso evolutivo na construção da minha identidade profissional enquadrada no Movimento da Escola Moderna.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS

Ao longo deste relatório, além de se considerar a adaptação do modelo pedagógico do MEM ao contexto de creche, e além de se retratar os pressupostos educativos numa sala de jardim-de-infância do MEM, pretendeu-se igualmente a clarificação da importância assumida pela adoção de um modelo pedagógico na orientação da ação educativa do educador de infância estagiária. A abordagem reflexiva e descritiva foi a estratégia mais coerente na análise e reconstrução das práticas pedagógicas destas duas educadoras, que se refletiram na minha prática enquanto estagiária, e que conduziram à desmistificação do trabalho em creche segundo os pressupostos do MEM. A análise da formação inicial das educadoras e do seu primeiro contacto com o MEM permitiram traçar o seu percurso profissional, essencial na definição do que é ser educador com base na adoção de instrumentos e práticas na construção cooperada do conhecimento, o que preponderou o meu processo de aprendizagem, na medida em que me permitiram traçar um percurso evolutivo capaz de influenciar a minha futura prática profissional à luz do modelo pedagógico do MEM. Ao considerar estas educadoras como modelos a seguir e ao compreender o facto de terem sido autodidatas na pesquisa posterior à formação inicial que as levou a enveredar pela pedagogia do MEM, considero que as aprendizagens efetuadas por mim ao longo da PES constituem o início do meu percurso no MEM. Após a reflexão sobre estas aprendizagens, que ilustram o relatório, também eu deverei ser autodidata na procura de uma fundamentação cada vez mais aprofundada sobre as melhores estratégias de implementação do modelo pedagógico do MEM no meu futuro percurso profissional.

As práticas pedagógicas observadas no decorrer da intervenção e colocadas lado a lado, caracterizam-se por ser dialógicas e centradas na aprendizagem das crianças. Mesmo sendo contextos de natureza distinta, foram observados alguns traços comuns entre as duas realidades:

- A organização do espaço educativo: em ambos os contextos podemos observar a organização da sala por áreas de atividades bem definidas e versáteis, correspondentes às várias possibilidades curriculares e que as crianças utilizam na base dos seus interesses.

- A utilização dos princípios pedagógicos como elemento estruturante da ação educativa: as duas educadoras revelaram que, mais importante do que os instrumentos de regulação, os princípios são a base da estrutura pedagógica que aulia a regulação social do grupo.

- O clima de livre expressão vivido na sala, que contribui para o desenvolvimento do espírito crítico e que permite a construção de uma planificação cooperada. No contexto de jardim-de-infância esse espírito tornava-se mais visível nos vários momentos de regulação instituídos, como as Reuniões de Planeamento e Avaliação em Conselho e o Tempo de Comunicações. No contexto de creche, este elemento foi mais visível na valorização dos interesses do grupo para a reestruturação do espaço, na procura de elementos que fossem de encontro às suas necessidades pedagógicas.

- A valorização da partilha de experiências e vivências: nas duas salas, a equipa educativa preocupou-se em refletir sobre a importância deste aspeto, o que resultou na criação de um Tempo de Comunicações, mais evidente no jardim-de-infância, segundo os pressupostos do modelo.

- A participação ativa das famílias: em ambos os grupos, as famílias estavam diretamente envolvidas no processo educativo, através da instituição de um clima de confiança que lhes permitia uma forte contribuição no planeamento, resultante do *Placard das Famílias*.

- A participação democrática na comunidade: em ambos os contextos, a comunidade constituiu-se como elemento fundado e enriquecedor das aprendizagens.

- A gestão cooperada do currículo: mediada em ambos os contextos pela negociação na tomada de decisões e pela partilha do poder.

Retomando os objetivos e as questões centrais deste relatório, importa agora encontrar respostas claras e coerentes na análise dos dados recolhidos. Para que possamos compreender as aprendizagens efetuadas no âmbito da gestão cooperada do currículo, é importante discutir a noção deste conceito à luz do modelo pedagógico utilizado. Considerada como um aspeto essencial do *ethos* democrático do modelo do MEM (Niza; 1998, cit por Folque; 2012: 54), é uma noção mais visível nas Reuniões de Conselho. Analisando cada uma das palavras individualmente, podemos facilmente chegar a uma definição do seu conjunto. Para definir “gestão” é necessário considerá-la como um conjunto de instrumentos, de ações, de pressupostos aplicados a um determinado contexto da vida. A palavra “cooperada” remete-nos à noção de trabalho em equipa, de realização de uma determinada tarefa em conjunto. Ora, se juntarmos as duas palavras, facilmente chegamos à noção de gestão cooperada, entendida como a aplicação desse conjunto de instrumentos e práticas em equipa, em conjunto. Se filtrarmos este conceito ao campo da educação, podemos então perceber que estamos perante a aplicação de um conjunto de instrumentos, medidas e práticas decididas em conjunto entre educadores e crianças, ou seja, perante a apresentação do currículo existe uma negociação cooperada do modo como, onde e quando são feitas as aprendizagens, às quais devemos atribuir um sentido social. Se o aluno é o elemento central da sua aprendizagem, também lhe cabe a ele opinar e negociar sobre essas aprendizagens, o que implica o conhecimento do currículo. Como construtor e gestor do currículo, o aluno, precisa de ser participante ativo na organização do ambiente educativo, na organização dos processos de aprendizagem e na reflexão constante sobre a sua aprendizagem, efetuada neste modelo pedagógico em Conselho de Cooperação Educativa. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, as aprendizagens realizadas no âmbito da gestão cooperada do currículo permitiram que guiasse e orientasse a minha prática à luz do Modelo Pedagógico do MEM. Por exemplo, a utilização diária de momentos de regulação pré-estabelecidos na rotina, como a Reunião de Conselho, permitiram-me, enquanto estagiária, compreender a importância que a discussão de problemas, a livre expressão sobre a vida do grupo que as crianças possuem, assumem papéis determinantes na construção de constantes negociações do processo educativo. Por outro lado, a Planificação em Conselho, realizada formalmente em grande grupo com o preenchimento do Plano do dia, permitiram que melhor me enquadrasse na pedagogia proposta pelo

MEM no que corresponde à gestão cooperada do currículo. Se são as crianças os principais atores do processo educativo, porque não haveria eu de lhes dar oportunidade de se manifestarem criticamente, de sugerirem, de ajudarem na resolução de problemas. Sem dúvida que este espírito de cooperação dentro do próprio modelo pedagógico me permitiu realizar aprendizagens fecundas na partilha do poder com as crianças, levando-me a abandonar a visão de controlo hierárquico habitualmente atribuída a educadores que não utilizam um modelo pedagógico para orientar a sua prática.

Na mesma linha condutora, podemos chegar à conclusão que os resultados descritos ao longo deste relatório revelam que as próprias educadoras consideram a implementação de um modelo pedagógico como guia, como orientador da prática. Isso mesmo está subjacente nas suas práticas. Segundo Marchão (2012: 56), os modelos pedagógicos constituem-se como *“orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático do professor não pode deixar de emergir e de o influenciar”*. Desta forma, e admitindo que os modelos pedagógicos vão beber às teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, que sugerem linhas de investigação sustentada, é importante que um educador assuma a sua implementação com vista ao aumento da qualidade educativa. Ao longo da minha jornada de aprendizagens na PES, a utilização do modelo pedagógico do MEM revelou-se muito útil, uma vez que me permitiu encontrar um caminho pedagógico capaz de me fazer refletir, pensar, planear e refazer a minha prática. Sempre assumi e continuo a assumir que a utilização do modelo pedagógico do MEM se revelou um instrumento precioso que permitiu promover e desenvolver práticas refletidas em equipa. Contudo, no início existiram algumas dificuldades de utilização desta pedagogia, nomeadamente partilha do poder com as crianças em momentos de regulação tão essenciais como o planeamento, o Tempo de Comunicações ou as Reuniões de Conselho. Precisei de mediar e direcionar a minha prática de maneira a que fosse de encontro a uma gestão cooperada do currículo, o que aconteceu depois de uma cuidada reflexão com a equipa e depois de uma consideração relativa às práticas de cooperação que a equipa vinha a desenvolver. Progressivamente, em conjunto com a equipa, passei a participar nestes momentos de regulação como mediadora, deixando de lado a posição dominante na condução dos diálogos. Os registos áudio e vídeo revelaram-se essenciais na construção destas reflexões, uma vez que permitiam a compreensão dos sujeitos e das ações realizadas

durante estes momentos. Progressivamente, foi existindo uma evolução nesse sentido, passando a emergir situações de aprendizagem cooperada, partilhadas e descobertas através de processos de negociação e de comunicação. Na definição de escola apresentada pelo modelo é visível esta negociação com vista à gestão cooperada do currículo, em resposta a outras das questões essenciais do estudo, e eu própria não podia ignorá-la, assumindo-a como parte integrante e essencial na minha prática pedagógica. Segundo Niza (1996), a escola é vista como

(...) um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

(pág.141)

Analisando pormenorizadamente esta definição de educação proposta pelo MEM, torna-se emergente validá-la como uma resposta coerente relativamente às reflexões sobre a importância da gestão cooperada do currículo.

Ao longo de 9 meses, desde setembro a maio, através da descrição reflexiva da intervenção e da apresentação dos dados, é importante considerar estas duas comunidades de prática como semelhantes mas ao mesmo tempo distintas. Na comunidade de creche, onde são bem visíveis os pressupostos vividos através dos princípios pedagógicos, ao contrário do que seria de esperar, mais do que a apropriação de um conjunto de instrumentos, existe uma prática democrática. Prática essa onde impera o clima de livre expressão e onde reina a valorização dos contributos das crianças na construção de uma planificação cooperada. Mais do que uma pedagogia centrada na criança, o MEM defende uma pedagogia centrada nas aprendizagens. Embora fosse desejável, à luz da implementação do modelo, a utilização do Diário, as suas funções estão implícitas na organização dos momentos de regulação da planificação, quer seja através de um momento de balanço e comunicações sobre os processos, quer seja através da construção de um *Livro de Vida*. A tomada de consciência, nesta comunidade de práticas, da criança como ser ativo e participante na gestão do processo educativo permite a construção cooperada de um conhecimento dialógico. A reflexão sobre estes

aspectos vem no seguimento de recentes propostas de conceção deste modelo educativo em creche e é a prova de que é possível organizar um ambiente educativo democrático, em cooperação, à luz do pedagogia proposta pelo MEM. O trabalho e as aprendizagens efetuadas e relatadas neste relatório, possibilitaram que adquirisse uma nova visão da creche, numa perspetiva de continuidade, isto é, ao assumir a adoção e adaptação do modelo pedagógico à realidade da sala de creche em que estive inserida, permitiu-me passar a considerar a creche como um núcleo fundamental de revitalização cultural e social. Afinal, mais do que os instrumentos de pilotagem que se possam utilizar na creche, o que importa mesmo é assumir o desenvolvimento da criança como *um “processo culturalmente organizado”* (Folque et al; 2012: diapositivo 10).

Por seu lado, a realidade da comunidade de jardim-de-infância, embora semelhante, revela algumas diferenças, mais acentuadas na regulação partilhada e marcada do processo educativo. A participação das crianças na organização do espaço e nas decisões a tomar relativamente ao mesmo, a participação das crianças na discussão e reflexão em conselho de cooperação, a atribuição de sentido social às aprendizagens e a construção de uma comunidade de planeamento, parecem ser os pontos fortes da pedagogia do MEM vivida neste contexto. A envolvência das famílias e da comunidade nas atividades e projetos a decorrer foi assumida como essencial e partilhada por todos. Se por um lado a prática pedagógica neste contexto evidenciou o uso de planos e de oportunidades de construção e desenvolvimento do pensamento crítico, por outro lado foi observável a confiança nas competências das crianças, capazes de lhes dar espaço e tempo na construção da sua própria cidadania. As aprendizagens realizadas enquanto estagiária, permitiram-me assumir a rotina proposta pelo modelo pedagógico do MEM como um horário a cumprir, o que contribui para a facilidade de integração da minha prática no Movimento da Escola Moderna. A religiosidade com que segui todos os pressupostos do processo educativo associados a este modelo pedagógico e a pesquisa feita relativamente à gestão cooperada do currículo dentro do mesmo, fizeram com que me assumisse como uma estagiária em constante crescimento dentro do MEM e cuja profissionalidade e identidade profissional se assumem em constante evolução.

A investigação-ação apresentada ao longo destas páginas apenas foi possível com a colaboração da equipa educativa deste centro, que abriu as suas portas na procura da construção cooperada de conhecimento, e à genuidade e pureza de dois grupos de

crianças e respectivas famílias, que permitiram a desocultação e reconstrução da gestão cooperada do currículo e que possibilitaram a fruição de um conjunto de momentos únicos e interativos. A eles o meu muito obrigado pela sua dedicação diária àquilo a que chamam educação de infância.

Ao assumir este trabalho como mais um contributo na construção cooperada de práticas no MEM, considera-se que o mesmo pode contribuir para aprofundar as questões relativas à gestão cooperada do currículo, ainda muito mistificadas em contexto de creche. Através do encontro com as descobertas e as aprendizagens realizadas com estas crianças, foi descoberta a importância da valorização das crianças pequenas como seres cívicos, como seres ativos numa sociedade de mudança. Os contextos observados e vividos são reais e são sustentados em do ponto de vista pedagógico e social em perspetivas de construção social, de onde emergem oportunidades para a atribuição de sentido social às aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. (Vol I, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

APEI (2012). *Carta de Princípios para uma ética Profissional*.

Bonomi, A. (s/d). O Relacionamento entre Educadores e Pais. In: Bondioli & Mantovani (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. 9ª edição. (pp. 161-172). Porto Alegre: Artmed.

Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. C. Gomes-Pp, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A Criança e a Família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.

C.I.I.L. (2012). Projeto Educativo de Estabelecimento: EDUC-CILL. Évora: CIIL.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor de 1º ciclo*.

Folque, A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In *Escola Moderna*, nº5, 5ª série, pp. 5 -12.

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, A. et al (2012). *Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche*. Apresentação em PowerPoint. Versão não-oficial.

Formosinho, J. (2007). Modelos Curriculares na Educação Básica – um referencial de qualidade na diversidade. In: Oliveira-Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Estampa.

Gonzalez, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Jordão, A. (2013). *Caderno de Formação da PES em Educação de Infância*. Universidade de Évora. Versão não editada.

Jordão, A. (2012). *Dossiê de Formação da PES II*. Évora. Versão não editada

Katz & Chard (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mantovani & Terzi (1998). A Inserção. In: Bondioli & Mantovani (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. 9ª edição. (pp. 173-184). Porto Alegre: Artmed.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Mason, J. & Sinha, S. (1993). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vigostkyano de aprendizagem e desenvolvimento. In: Spodek (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Serviço de Educação e Bolsas.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MEM a) (s/d.). *Referências Históricas*. Disponível em: <http://movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/> consultado em 6.7.2013.

MEM b) (s/d). O modelo pedagógico: sistema de organização cooperada. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/> (consultado em 10-07-2013).

Mercer, N. (1997). *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Niza, S. (1979). O trabalho cooperativo na educação democrática. In: NÓVOA et al (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China. P. 56.

Niza, S. (1990). Uma pedagogia radicada em contratos de trabalho pede um ativo diálogo negocial. In: «Editorial». *Escola Moderna*, Série 2, Vol. 2, nº 4, 1.

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna*, 1 (3ª série), 27 – 30

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1997). Formação Cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora. In: NÓVOA et al (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. (pp. 242 – 322). Lisboa: Tinta da China.

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

Niza, S. (1999). Para quando uma educação para a cidadania nas escolas?. In: NÓVOA et al (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China. Pp. 384 – 385.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (1999). *Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In: *Escola Moderna*, nº35, 5ª série, 2009, pp. 5 -50.

Siraj-Blatchford (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE A

Exemplo de um *Livro de Vida* construído na PES

OLÁ A TODOS!



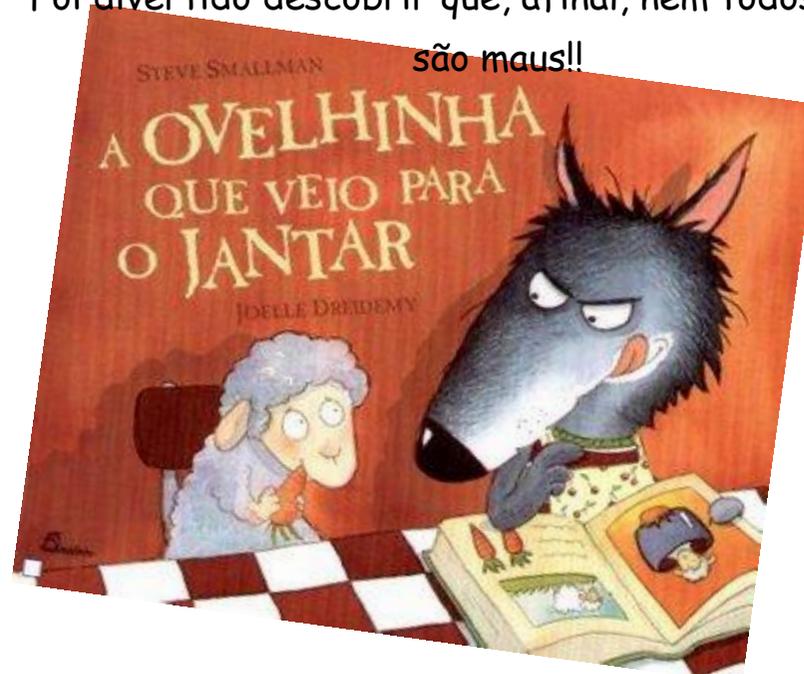
Iniciámos a nossa semana a trabalhar nos Jogos de Mesa. Fizemos o Jogo das Sequências Lógicas, onde tínhamos de descobrir qual a peça que correspondia à peça representada no cartão. Estivemos muito concentrados!!!

Aprendemos a jogar o Dominó dos Animais! Foi muito divertido descobrir que os desenhos dos animais não estavam ali apenas por estar, mas que permitiam fazer a correspondência entre as peças e construir o percurso do Dominó.



Ouvimos a história "A Ovelhinha que veio para jantar...", de Steve Smallman, com muitas aventuras e peripécias entre um lobo e uma ovelha. Mal olhou para a ovelhinha, o lobo velho e esfomeado imaginou um belo ensopado, mas na verdade acabaram os dois muito amigos.

Foi divertido descobrir que, afinal, nem todos os lobos são maus!!





Fizemos Bolo de Laranja



A mãe da Carolina esteve na nossa sala, na quarta-feira, e ajudou-nos a fazer um bolo de laranja e sumo de laranja. Fomos à horta ver de onde vinham as laranjas e depois aplicámos os nossos dotes de pasteleiros!!! Ficou delicioso...



Observámos como eram as laranjas por dentro e percebemos que os caroços não passam através do espremedor... Foi tão bom fazer girar o espremedor!!!

No fim, conseguimos fazer mais ou menos dois jarros de sumo de laranja, que bebemos ao almoço. Estava uma delícia... hummm!!

Ouvimos a história do "Capuchinho Vermelho" de uma forma diferente. A Ana levou fantoches de papel e nós assistimos ao teatro de fantoches.



No fim do teatro, pudemos manipular os fantoches e experimentar posicioná-los para que pudessem ser vistos do outro lado do pano. Como só tínhamos quatro fantoches, tivemos de partilhar com os colegas. Foi muito divertido!!



Fizemos uma pintura coletiva num pedaço de papel cenário... Experimentámos a textura das tintas com as mãos e depois espalhámo-las com rolos, escovas de dentes e esponjas.

Criámos, inventámos, demos asas à imaginação e criatividade com um grande envolvimento.

O resultado foi um belo painel, que vamos colocar na área da Dramatização.

Uau!!! Que bonita pintura...



Enquanto os nossos colegas estavam a divertir-se na Natação, nós também enchemos a piscina da nossa sala com água quentinha. Explorámos e observámos o comportamento dos objetos dentro de água, verificando se flutuavam ou afundavam.

Registámos as nossas previsões e as respetivas observações numa tabela, que está exposta na parede da sala.

É claro que, no fim, tudo conduziu a mais uma brincadeira divertida com água ou não fôssemos nós um grupo de crianças muito interessado em novas experiências!



"A expressão e a comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar (...) em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de fazer de conta permitem à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhe significados." (M.E.; 1997: 60)¹

Estamos a enriquecer a área da Dramatização com materiais novos, considerando que o trabalho em equipa e o contributo de todos é valioso no desenvolvimento de experiências novas para as nossas crianças. Desta forma, seria importante a criação de um Baú das Trapalhadas, que pudesse conter roupas, disfarces, chapéus, sapatos, malas e outras peças de vestuário julgadas relevantes, que já não utilizem em casa e que nos possam disponibilizar.

Obrigado!

Boa semana de trabalho para todos!

A nossa sala estará sempre aberta para vos receber e para que participem nas nossas atividades.

¹ M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.

APÊNDICE B

**Recolhas no âmbito do Perfil de Implementação do modelo pedagógico
do MEM**

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

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

	OBS:(a, b, c.)	1ª recolha 01/2013	2ª recolha 04/2013	1ª recolha 05/2013
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		4	4	4
Oficina de escrita e reprodução		4	4	4
Laboratório de ciências e matemática		4	4	4
Oficina de construções e carpintaria		4	4	4
Ateliê de artes plásticas		4	4	4
Área de dramatização		4	4	4
Área Polivalente		4	4	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		3	4	4
Tempo de atividades e Projetos		3	4	4
Comunicações		3	4	4
Trabalho curricular participado pelo grupo /Animação cultural		1	4	4
Avaliação em Conselho		1	4	4
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		2	4	4
Mapa de atividades		3	4	4
Mapa de presenças		3	4	4
Mapa de tarefas		3	4	4
Inventários		4	4	4
Lista de projetos		1	4	4
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	3	4
Plano do dia		4	4	4

<u>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA</u>	OBS	1ª recolh a	2ª recolh a	3ª recolh a
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	3	4
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		4	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		3	4	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		3	3	3
Apoio o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		1	3	4
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		1	3	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.		3	4	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		3	4	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		3	4	4
Distribuição de tarefas				

Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo	<i>Foi feito no início do ano com a educadora</i>	NA	NA	NA
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.	No início as crianças escolhiam em conselho	2	3	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		1	2	3
Balço semanal em Conselho de Cooperação Educativa				
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – <i>“Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projeto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4	Na PES I nunca fiz um Conselho. Só comecei na PES II.	1	3	4
Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		1	4	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		1	4	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos.		1	3	3
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		1	3	4

Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da interajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.		1	2	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		1	2	3
Envolve-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		1	3	4
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.		1	3	4
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas		1	3	4

<u>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS</u> <u>COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</u>	OBS	1ª recolh a	2ª recolh a	3ª recolh a
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de ações, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.	Só utilizei a Metodolo gia de Projeto na PES II	1	3	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co construção e da problematização.		1	2	3

Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.	1	3	3
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua	1	3	4
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).	1	3	3
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras.	1	3	4
Projetos			
Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projeto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.	1	3	3
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.	1	2	3
Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações.	1	3	4
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades.	1	4	4
Apoio a sua execução em interação dialógica.	1	4	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redirecionamentos	1	3	3
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão.	1	1	4
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)	1	2	3

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

<u>TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL</u>	OBS	1ª recolh a	2ª recolh a	3ª recolh a
Tenho uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		2	3	4
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da atividade humana) e interpelação do meio.	<i>Na PES I não planifiquei nenhuma saída ao exterior</i>	1	3	4
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		2	3	4
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		2	2	3

<u>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA</u>				
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		2	3	4
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		3	3	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		4	4	4
As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		1	2	4

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

APÊNDICE C

Relatório do projeto “Como é o nosso corpo por dentro?”

1. PONTO DE PARTIDA (como surgiu e como foi identificado o problema) – Grandes Sentidos de Trabalho.

A motivação/origem deste projeto surgiu através de uma ida ao médico. O Pp, antes de eu iniciar a PES II, foi a uma consulta de rotina no médico de família e, no dia seguinte, ao chegar à instituição perguntou à educadora cooperante: *“O que há dentro do nosso corpo? Como é que é o nosso corpo por dentro?”*. A Sã disse-lhe que era uma pergunta cuja resposta exigia muita pesquisa, pelo que a registou na *Lista de Questões*. Contudo, na minha primeira semana de intervenção plena, mais concretamente nos dias 4 e 5 de abril de 2013, a Sf e o Lnr, perguntaram, respetivamente: *“Qual é o médico que trata do nosso corpo por dentro?”* e *“Somos feitos de quê?”*. A Sf encontrava-se, juntamente com outros colegas, envolvida no Projeto *“Comos nascem os bebés?”*, dinamizado pela educadora. Estavam a falar sobre o médico que cuidava dos bebés quando nasciam (pediatra), quando a Sf lançou a pergunta, que ficou registada na *Lista de Questões*. No dia seguinte, o Lnr estava no Laboratório das Ciências e Matemática, onde está exposto um modelo do corpo humano, e perguntou: *“Oh Ana! Somos feitos de quê?”*. Foi, então, que na Reunião de Conselho de dia 5 de abril de 2013, senti necessidade de perguntar a estas três crianças se queriam fazer um projeto, comunicando as perguntas que o originaram ao restante grupo e aferindo quem queria participar. Como, normalmente, o trabalho na sala é guiado pela metodologia de projeto, não senti necessidade de lhes explicar o que era um projeto. Muitas foram as crianças que quiseram participar mas, por falta de tempo, uma vez que estávamos a escassos minutos da hora do lanche, combinámos que noutra dia discriminávamos quem queria participar no projeto. O projeto foi lançado no dia 8 de abril de 2013. Durante o momento de *Atividades e Projetos*, reuni com as três crianças envolvidas no início do projeto, na área da Biblioteca, e perguntei-lhes se queriam perguntar aos colegas quem queria participar. Foi, assim, criado um grupo de trabalho constituído por 7 crianças, às quais se juntaram mais três que, depois de observarem o desenrolar do processo, também mostraram interesse em participar, ficando o grupo alargado a 10 crianças.

Sendo um projeto de investigação, teve como grandes sentidos de trabalho, os seguintes pontos:

- Proporcionar o conhecimento da anatomia do corpo humano, mais precisamente da anatomia interna do corpo
- Promover o envolvimento das crianças em experiências diretas de descoberta, pesquisa e análise, observação, registo, conceptualização de conhecimentos e aquisição de uma bagagem necessária ao aprofundamento do assunto.
- Envolver as famílias e a comunidade escolar e não escolar no âmbito da aquisição de novas ferramentas que suportem a estruturação do pensamento crítico.
- Permitir o aprofundamento de conhecimentos sobre o assunto já adquiridos em outros projetos ou em situações informais.

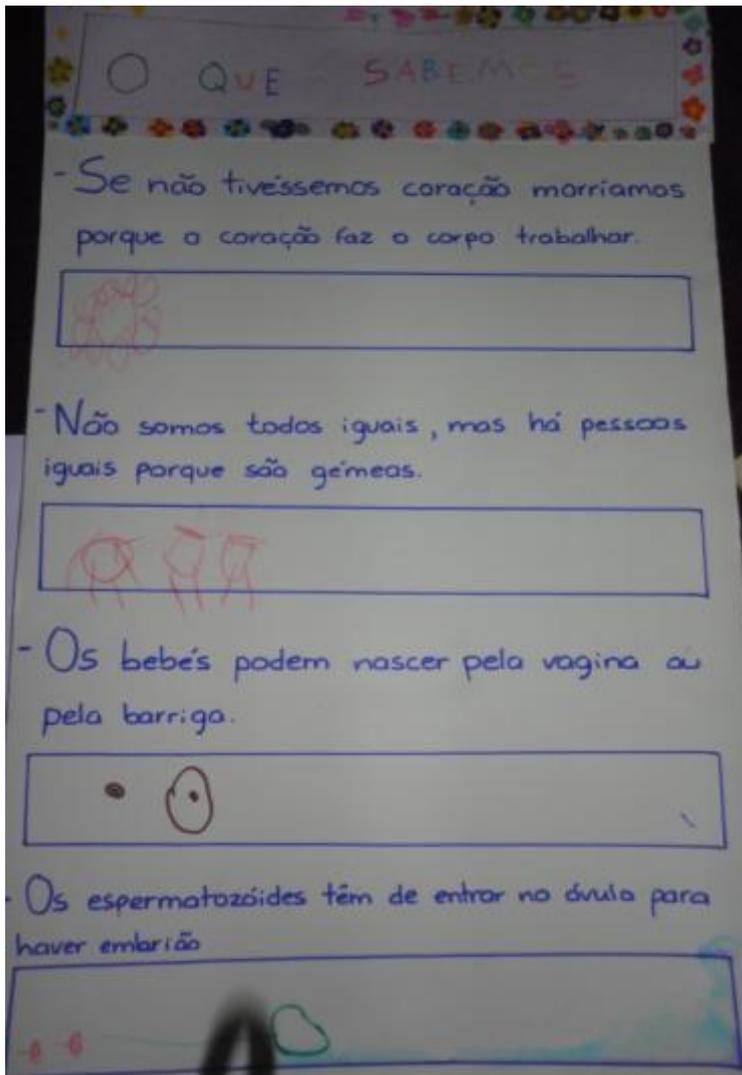
2. AS VÁRIAS FASES DO PROJETO

2.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

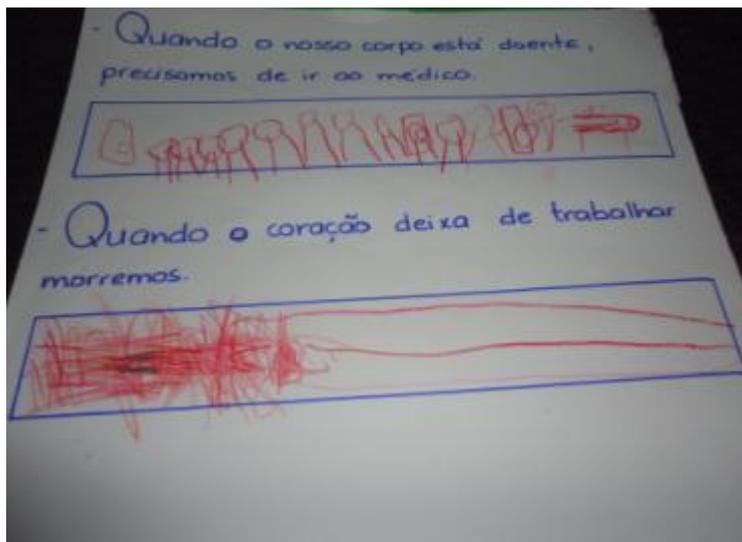
No dia do lançamento do Projeto, reuni com o grupo de investigação e procedemos ao levantamento dos conhecimentos que pensávamos possuir sobre o interior do nosso corpo.

Quando estava a fazer o levantamento das informações e ideias prévias que as crianças já possuíam, fiz uma pergunta que poderia ter sido fatal para a desorganização da definição da problemática. Perguntei ao grupo: “O que é que vocês já sabem sobre o corpo humano?”. As crianças dispararam perguntas em todas as direções, afastando-se daquilo que tinha motivado o projeto. Apercebi-me do erro e voltei a fazer uma nova pergunta: “O que é que vocês já sabem sobre aquilo que se passa dentro do nosso corpo?”, sentindo a necessidade de afinar e clarificar um pouco o nosso ponto de partida, atribuindo um enfoque. E aí, sim, obtive os resultados condizentes com a problemática inicial.

As conceções prévias foram registadas numa folha, mas as crianças pediram-me que passasse tudo a limpo para uma cartolina, “*para ficar mais bonito*” (Ct. e Cl.). As fotografias seguintes ilustram esse registo



FOTOGRAFIA 10 - REGISTO DOS CONHECIMENTOS POSSUÍDOS PELAS CRIANÇAS.



FOTOGRAFIA 11 - REGISTO DOS CONHECIMENTOS POSSUÍDOS PELAS CRIANÇAS.

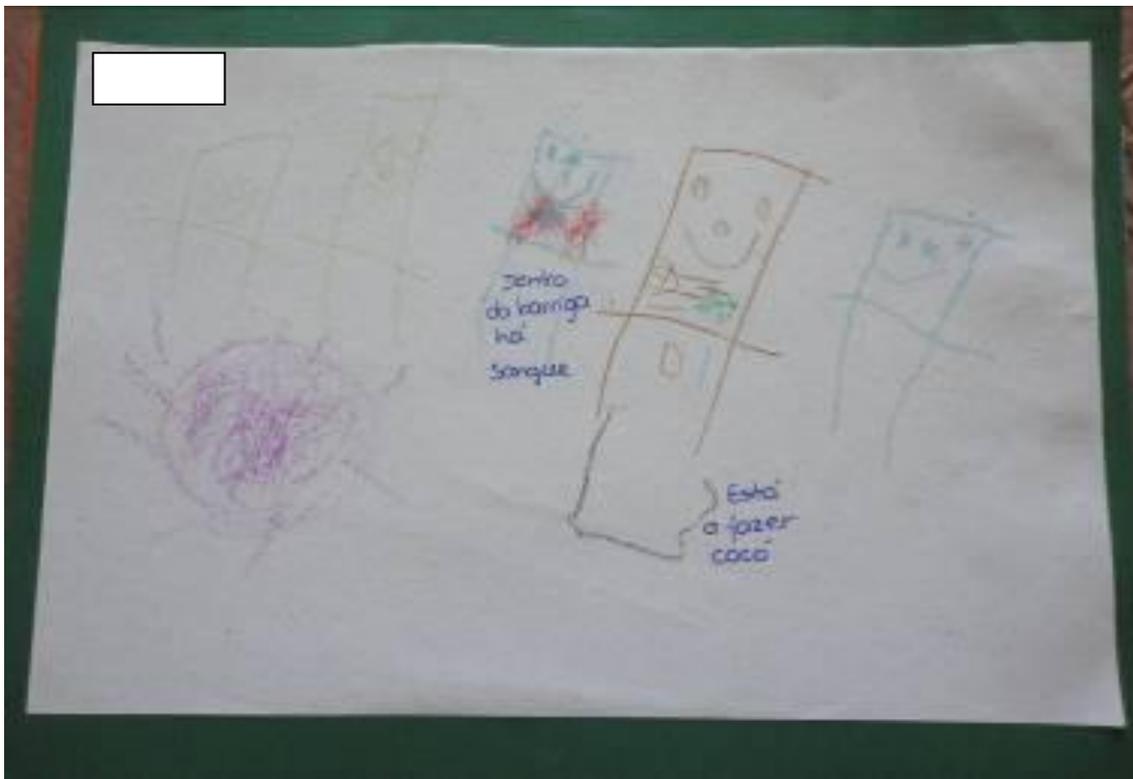
Não satisfeita com as respostas das crianças, uma vez que se prendiam com conhecimentos académicos e científicos, adquiridos noutros projetos, pedi-lhes,

noutro dia, que desenhassem aquilo que pensavam que o nosso corpo tem lá dentro. Foi através da leitura de Katz & Chard (2009), que percebi que *“o desenho ajuda as crianças a recordar os pormenores das experiências relevantes para o tema (...) e dá-lhes o enfoque necessário para a discussão com outras crianças sobre as experiências, comuns ou diferentes, que tenham tido.”* (pág. 196).

Foi através deste instrumento preciso que consegui refinar as concepções prévias do grupo. Nas fotografias abaixo podemos observar estas concepções.



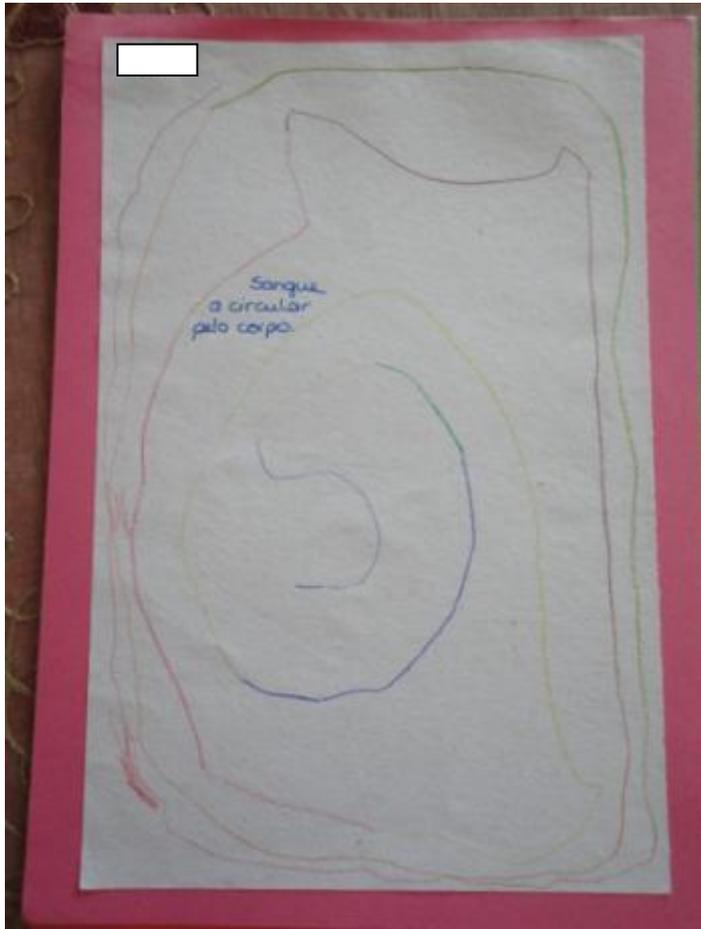
FOTOGRAFIA 12 - O LNR DESENHOU OS OSSOS E UM BEBÉ A NASCER “COM MEIO MILILITRO DE SANGUE”.



FOTOGRAFIA 14 - O TM DESENHOU UMA PESSOA A FAZER COCÓ E DISSE QUE "DENTRO DA BARRIGA HÁ SANGUE"



FOTOGRAFIA 13 - A SF DESENHOU A FILHA, O PAI E A MÃE. AS RISCAS SIMBOLIZAM OS OSSOS QUE HÁ DENTRO DO NOSSO CORPO.



FOTOGRAFIA 15 - A RP.
DESENHOU O SANGUE A
CIRCULAR PELO CORPO
COM VÁRIAS CORES



FOTOGRAFIA 16 - A CL
DESENHOU-SE A ELA PRÓPRIA
E AOS VÁRIOS ÓRGÃOS
DENTRO DO CORPO: O
CÉREBRO, O ESÓFAGO, O
FÍGADO, O ESTÔMAGO, OS
INTESTINOS E AS VEIAS.



FOTOGRAFIA 17 - A C.
DESENHOU O CÉREBRO, OS
INTESTINOS E OS OSSOS.



FOTOGRAFIA 18 - O PP P.
REPRESENTOU "UMA PESSOA
COM O CORAÇÃO A BATER
MUITO DEPRESSA"

2.2. PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Quando estávamos a fazer o levantamento daquilo que queríamos saber, as crianças dispararam novamente em todas as direções. Tive necessidade de as focalizar naquilo que queríamos efetivamente estudar, procurando que se distanciassem de perguntas gerais e que se aproximassem de perguntas mais precisas. Na tabela seguinte, encontra-se o registo daquilo que as crianças queriam efetivamente saber e fazer. Ao longo do desenvolvimento do projeto revisitámos esta tabela e as crianças acabaram por riscar algumas perguntas que acharam não adequadas.

O que queremos saber?	O que vamos fazer e como? (Propostas das crianças)
<ul style="list-style-type: none">- De que somos feitos?- Por onde circula o sangue dentro do corpo?- Como é o coração? Como bate sozinho?- Se o coração batesse muito depressa o que acontecia?	<ul style="list-style-type: none">- Fazer um boneco em papel cenário, através do contorno do corpo de um menino e desenhar o que o corpo tem lá dentro.- Pesquisar nos livros da Biblioteca Pública e nos da nossa biblioteca- Observar um coração de verdade.- Fazer uma corrida e ginástica no Circuito de Manutenção e ouvir as pulsações com um estetoscópio antes e depois.
<ul style="list-style-type: none">- Como ouvimos e como é feito o ouvido por dentro?	<ul style="list-style-type: none">- Fazer adivinhas sonoras- Pesquisar no computador- Ver vídeos- Fazer entrevistas a um otorrinolaringologista
<ul style="list-style-type: none">- Quantos dentes temos?	<ul style="list-style-type: none">- Contar o número de dentes uns dos outros- Observar com uma lupa- Fazer um gráfico
<ul style="list-style-type: none">- O que há dentro do nariz e porque é que ele tem dois buracos?	<ul style="list-style-type: none">- Observar os narizes uns dos outros- Pesquisar nos livros- Entrevistar um médico
<ul style="list-style-type: none">- Como são os nossos olhos por dentro? Como conseguimos ver?	<ul style="list-style-type: none">- Observar com uma lupa-Pesquisar no computador- Ler as revistas sobre o corpo que temos na biblioteca

	<ul style="list-style-type: none"> - Ver vídeos - Visitar um oftalmologista
<ul style="list-style-type: none"> - O que acontece quando partimos um osso? Como é que é lá por dentro? - Como mexemos os dedos? E como é que se dobram as pernas e os braços? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer experiências - Pesquisar nos livros - Fazer perguntas aos pais - Observar o esqueleto que temos no Laboratório das Ciências e contar o nº de ossos.
<ul style="list-style-type: none"> - Como é o nosso estômago? E o que acontece à comida que vai lá para dentro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um estômago - Fazer experiências
<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os médicos conseguem saber quando estamos doentes? E como é que eles veem o nosso corpo por dentro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Convidar um médico para vir à nossa sala. - Pedir Exames ao corpo aos pais (escrever um e-mail).

QUADRO 6 - CONCEPTUALIZAÇÃO DAQUILO QUE AS CRIANÇAS QUERIAM SABER SOBRE O ASSUNTO E DA MANEIRA COMO QUEREM RESPONDER A CADA PERGUNTA.

2.3. EXECUÇÃO

- **Pesquisa inicial**

Inicialmente, e tendo em conta a utilização dos recursos existentes na biblioteca da nossa sala, fomos em conjunto ver aquilo que tínhamos disponível, ou se era preciso ir visitar as bibliotecas de outras salas. Com a lista de questões formuladas inicialmente na mão e com as crianças a folhear os livros que tínhamos, começámos a listar a nossa base bibliográfica, ou seja, fomos fazendo pontes entre aquilo que queríamos fazer e aquilo de que dispúnhamos na nossa biblioteca. Encontrámos um conjunto de revistas, que podiam conter alguma coisa sobre o assunto, e alguns livros da coleção “Era uma vez o corpo humano”. A Cl e a Ct, que tinham encontrado as revistas, começaram a folheá-las, encontrando coisas sobre as células. “*Olha Ana, aqui está o desenho do nosso corpo*”, exclamou a Cl. A atenção do grupo voltou-se imediatamente para ela e todos se aproximaram. O Pp exclama: “*Podias ler o que está aí, Ana!*”. Acedi ao seu

pedido e comecei a ler: *“O nosso corpo é constituído por aproximadamente 10 triliões de células. As células são a unidade básica de qualquer ser vivo”*. Curiosamente, sem querer, tínhamos chegado um dos enfoques do nosso projeto. O Pp perguntou: *“Oh Ana, mas o que é que quer dizer isso? Não percebi...”*. *“O que está aqui escrito quer dizer que o nosso corpo é todo feito de células, por isso é que diz que a célula é a unidade básica dos seres vivos. Sem as células se calhar não existíamos.”*. O Lnr exclama: *“Mas nós queremos saber do que somos feitos!”*. *“Pois é, achas que conseguimos saber alguma coisa através disto? Temos de planear o que vamos fazer com isto!”*. Com os livros que tínhamos encontrado na mão, reunimos nas almofadas da biblioteca e eu comecei a anotar, tentando que as crianças se lembrassem daquilo que tínhamos encontrado. O Pp e o Lnr tinham encontrado dois livros que, segundo eles tinham um coração e que, mais tarde depois de lhes ler o título, ficámos a saber que também tinham coisas sobre os pulmões e sobre a respiração. A Ct. e a Cl. encontraram um conjunto de revistas (fascículos) que tinham coisas sobre as células. A C. e a Sf encontraram um livro que, segundo elas, *“tem um menino a deitar sangue”*.



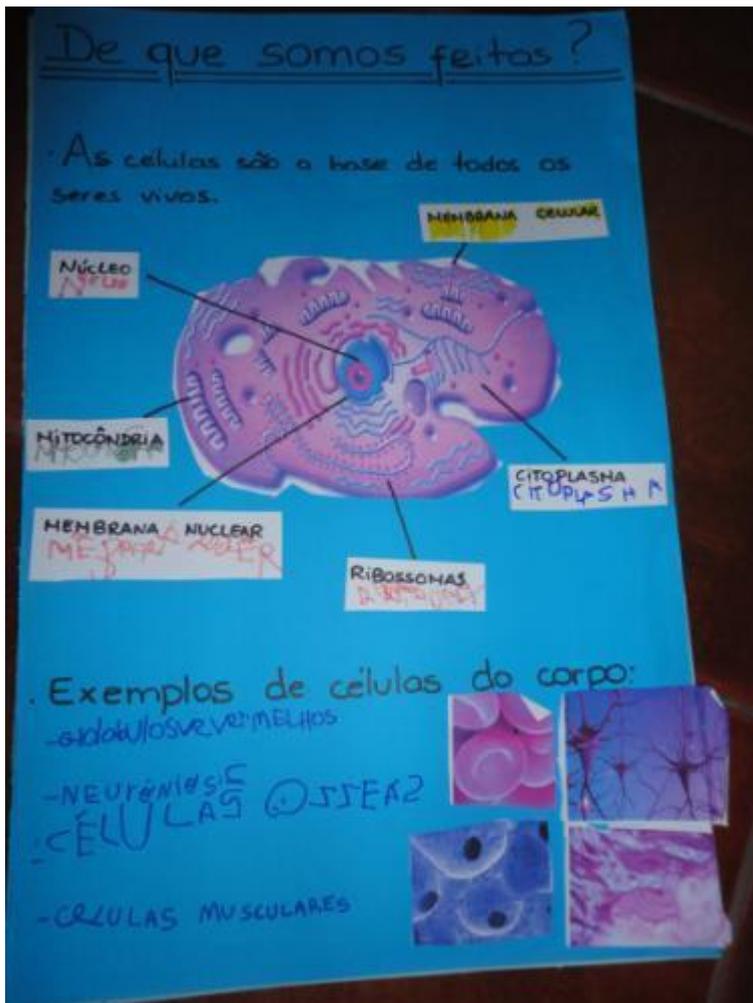
FOTOGRAFIA 19 - *“ENCONTRÁMOS UM MENINO QUE ESTÁ A DEITAR SANGUE”* – C. E SF.

Eu fui anotando aquilo que me estavam a dizer numa folha, de forma a fazer um levantamento dos recursos bibliográficos que possuíamos, lendo depois a lista de questões colocadas. Chegámos à conclusão que os livros que possuíamos tinham muito poucas coisas para aquilo que queríamos saber. *“E agora o que fazemos?”*,

perguntei eu. *“Vamos à sala do Paulo ver o que há na biblioteca dele”*, sugeriu a C. Formámos o grupo e deslocámo-nos até à sala 3. Lá chegados, encontrámos mais uns livros da coleção que tínhamos na nossa biblioteca, mas quando lemos o título verificámos que eram iguais aos nossos. Fomos às outras salas e também não encontrámos nada. Regressámos às almofadas da biblioteca e a Rp. disse: *“Podíamos ir lá aquele sítio onde vamos ouvir histórias e ver os livros.”*. *“Onde?”*, disse eu. *“Lá! Fomos a pé no outro dia.”*, continuou. *“Ah! À biblioteca, fomos com a São.”*, disse o Lnr. *“É isso!”*, respondeu a Rp. *“À Biblioteca Pública?”*, disse eu. *“Sim”*, responderam em coro. *“Parece-me bem, vou já escrever aqui. Temos de decidir o que vamos procurar.”*. Eu fui anotando aquilo que nos faltava e que podíamos encontrar na Biblioteca e perguntei: *“E o que fazemos com estes livros?”*. *“Podemos vê-los. Tu leste uma coisa sobre as células.”*. Abri novamente o livro e li um pequeno texto sobre o assunto. Fizemos uma reflexão em conjunto para sistematizarmos aquilo que tínhamos ouvido. A São interrompeu-nos: *“Tenho lá em casa uns livros do Gonçalo que posso emprestar. Ele também tem um esqueleto que se desmonta. Vou perguntar-lhe se vos empresta e amanhã trago-os!”*. As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de observarem um esqueleto e exclamavam: *“Boa!”*. Acabamos o registo e eu disse: *“Se este livro tem coisas sobre as células, podemos vê-lo amanhã com mais atenção para planificarmos o que vamos fazer para responder à pergunta “De que somos feitos?””*. Assim foi, no dia seguinte, acabámos de observar o livro e registámos o que queríamos fazer: *“Desenhar as células; Ver uma imagem grande de uma célula no computador; Fazer uma experiência igual à do livro”*. Esta experiência que encontrámos no livro era sobre como fazer uma célula, ou seja, um molde de célula com gelatina. Fui com um pequeno grupo à cozinha saber se havia gelatina mas não havia. Combinámos que eu no dia seguinte traria gelatina. Aproveitando que estávamos na cozinha, requisitei o fogão portátil para o dia seguinte, de forma a podermos fazer a gelatina na sala.

No dia seguinte, dividimos o grupo em pequenos grupos, aos quais atribuímos várias tarefas. Um grupo ficou responsável por procurar uma imagem de células com o apoio da educadora e outro grupo ficou responsável por fazer a gelatina, com o meu apoio. Depois de colocarmos a gelatina num saco de plástico com fecho, deixámo-lo a arrefecer e a solidificar na cozinha. Quando chegámos junto do outro grupo, já tinham recortado uma imagem e tinham-na colado numa cartolina. Muito entusiasmados

vieram comunicar-nos: “As células têm lá dentro coisas esquisitas. São nomes esquisitos.”, disse o Pp, referindo-se aos diversos componentes das células. A Ct deu uma ideia: “Podíamos escrever nós os nomes na cartolina”. E assim foi, fizemos o registo do que já tínhamos feito na cartolina onde tinham colado a imagem, como está representado na fotografia seguinte.



FOTOGRAFIA 20 - REGISTO SOBRE AS CÉLULAS.

- **Fomos à biblioteca**

No dia 16 de abril, tal como havíamos planejado, fomos à Biblioteca Pública fazer a pesquisa de recursos para o projeto, tal como foi registado na notas de campo.

Hoje fomos à Biblioteca Pública, procurar livros e outros recursos que julgássemos pertinentes para o desenvolvimento do nosso Projeto. Esta decisão partiu do grupo, uma vez que, depois de procurarmos na nossa Biblioteca da sala e de irmos às bibliotecas das outras salas, apenas

encontrámos material importante para responder às perguntas iniciais. Os elementos grupo do projeto, frequentadores assíduos da biblioteca, acharam pertinente colmatar a nossa pesquisa com a ida à biblioteca. Lá chegados, depois de lhes disponibilizar os livros que estavam na estante relativa ao tema, uma vez que era muito alta, eles próprios começaram a folheá-los, estando muito conscientes daquilo que queriam procurar, como podemos observar nas fotografias seguintes.

(in Jordão (2013))



FOTOGRAFIA 21 - A ANÁLISE E SELEÇÃO DOS LIVROS.

- **Por onde circula o sangue no nosso corpo? Como é o coração por dentro?**

Tal como tínhamos planificado, fizemos o contorno do corpo da Cl. em papel cenário, como se vê na fotografia seguinte.



FOTOGRAFIA 22 - CONTORNO DO CORPO DA CL..

O grupo revelou interesse em desenhar nesse “boneco” de papel os sítios por onde o nosso sangue circula. Mais uma vez, tivemos de dividir o grupo em duas partes. Enquanto uns ficaram a terminar o contorno do corpo da Cl. e a recortá-lo, outros ficaram responsáveis por saber por onde circula o sangue. Autonomamente, foram à biblioteca procurar nos livros, comunicando aos outros colegas que tinham “*encontrado o caminho*” (Pp e Tm). Depois de recortado o contorno, começaram a desenhar riscos na sua extensão. Acompanhando de perto o grupo de pesquisa, perguntei: “*Porque é que estas linhas são azuis e estas vermelhas?*”. “*Não sei*”, respondeu o Pp. “*A minha mãe disse que as vermelhas chamam-se artérias.*”, disse a Ct. “*Vamos lá olhar para a nossa pele. Aqui nas costas da mão o que veem?*”. “*São riscas azuis*”, responde a Sf. “*Pois é. A Catarina tem razão. As riscas vermelhas são as artérias, mas as azuis?*”. Mostrei a ilustração do livro, que tinham um esquema ilustrativo com setas a percorrer um caminho e com as legendas. A Cl. aproximou-se do livro e começou a ler: “*Ve.... Ve... Vei....as... VEIAS!!!*”. Quando observaram de perto aquele esquema, a Ct. respondeu: “*Está aqui o coração. O meu pai já me tinha mostrado um desenho. E o sangue sai de lá*”. Posto isto, a Sf fez um pedido, como se

pode ler nas notas de campo da semana de 29 de abril a 3 de maio, e que provocou em mim uma mistura de dúvidas e questões éticas:

Para responder à pergunta: “Como é o coração por dentro?” ela pediu que observássemos um coração de verdade. Inicialmente, fiquei um pouco estupefacta com tamanho pedido, uma vez que naquele momento, na minha perspectiva, isso se tornaria quase impossível. Contudo, prometi à Sf que iria fazer o meu melhor para responder ao seu interesse. Depois de alguma reflexão e de me aconselhar com a educadora do ponto de vista ético e deontológico, decidi que se fosse a um talho buscar um coração de porco (muito semelhante com o nosso) poderia responder a este interesse no âmbito do projeto. Ainda me encontro um pouco receosa para avançar com esta solução, uma vez que a observação e dissecação de um coração de verdade pode ferir as suscetibilidades das crianças, levantando questões éticas. No entanto, o tema da morte, por mais melindroso que seja, terá de ser falado neste âmbito. Claro que não poderemos utilizar um coração humano, pois para isso alguém tinha de ter falecido. Contudo, se comemos carne de porco e se esse animal é a base de alimentação de muitas pessoas, porque não utilizar o coração de porco de um talho, que de qualquer das formas iria para o lixo? Deverei fazer uma planificação rigorosa deste momento, uma vez que não se pretende ferir suscetibilidades de ninguém.

(in: Jordão; 2013)

Depois de superadas as dúvidas iniciais, resolvi avançar com uma planificação ousada, mas que permitiu provocar no grupo aprendizagens riquíssimas, que não poderiam ter sido obtidas de outra forma, tal como é salientado nas notas de campo de 6 de maio:

O dia de hoje carregava, naturalmente, um nervoso miudinho e uma ansiedade generalizada, pelos motivos apresentados nas notas de campo de sexta-feira passada. Contudo, todo o processo superou as minhas expectativas. As crianças mostraram-se recetivas a esta experiência e à exploração. Ao contrário do que esperava, não foram feridas as suscetibilidades de nenhuma criança, uma vez que ninguém pediu para pararmos o que estávamos a fazer ou se mostrou constrangido pelo processo. O entusiasmo vivido era muito e as crianças puderam ver as suas dúvidas sobre o assunto esclarecidas, não através de um conhecimento enciclopédico, mas através de um conhecimento vivido e experienciado. Observaram atentamente com as lupas disponibilizadas, sentiram, mexeram, apalparam, experimentaram, questionaram-se entre si. A C., muito decidida, após compararmos o coração real, com aquilo que

estava nos livros, exclamou: “Este é mesmo diferente!!! É mesmo verdadeiro e aquele [o do livro] é um desenho.” O resultado apresenta-se nas fotos seguintes.

(in:Jordão; 2013)

As fotos seguintes ilustram todo o processo.



FOTOGRAFIA 23
- OBSERVAÇÃO
DO CROAÇÃO
DISSECADO.

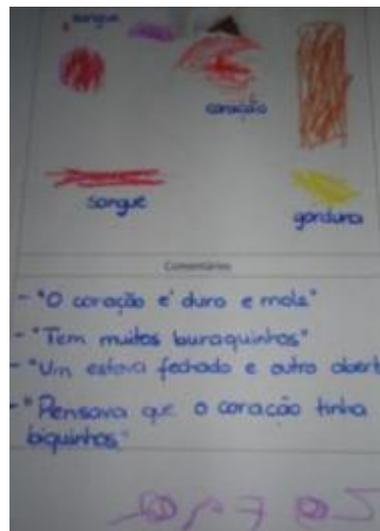
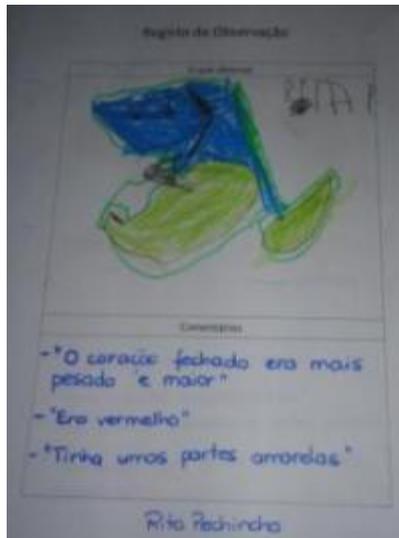
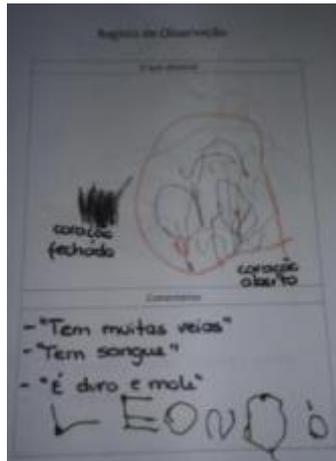


FOTOGRAFIA 24
- OBSERVAÇÃO
DE UM
CORAÇÃO
DISSECADO.



**FOTOGRAFIA 25 -
OBSERVAÇÃO DE
UM CORAÇÃO
DISSECADO.**

Para que as crianças pudessem sistematizar aquilo que tinham observado e os conhecimentos que tinham adquirido, propus que registassem o que viram através de um desenho, que foi analisado em grupo, sendo registados os comentários. As fotografias seguintes ilustram o registo:



FOTOGRAFIA 26 - REGISTOS DA OBSERVAÇÃO DE UM CORAÇÃO.

No final desta exploração fiquei bastante surpreendida com a proposta do grupo. Já que outra das perguntas a responder é “Como são feitos os pulmões?”, sugeriram que na próxima semana lhes levasse uns pulmões, adquiridos pelo mesmo processo. Chegados a esta fase do projeto, posso concluir que foi uma das atividades que me fez refletir mais e que me colocou mais questões dentro do meu universo. Através de uma conversa aberta com a educadora, na qual refletimos em conjunto, chegámos à conclusão que, muito frequentemente, caímos na tentação de proporcionar conhecimentos enciclopédicos às crianças, através do excesso de informação que os livros podem ter, esquecendo-nos de proporcionar conhecimento vivido e experienciado. Não quero com isto dizer que a pesquisa em livros e na internet não possa ser utilizada, mas aprendi a valorizar muito mais as experiências no terreno, experiências de campo, através das quais as crianças adquirem conhecimentos práticos e significativos. Confesso que, inicialmente, quando a proposta para este projeto surgiu, na minha cabeça foram delineadas muitas linhas de intervenção no domínio da pesquisa, demasiado centradas em investigação enciclopédica. Contudo, percebi que as crianças aprendem vivendo e experienciando e que retiram conhecimentos daquilo que para elas foi mais significativo. Por exemplo, para responder à pergunta “como é o coração por dentro?” ou “O que há dentro do nosso coração?”, poderíamos ter ido pelo caminho mais fácil e pesquisar algumas imagens de dissecações do coração nos livros ou na internet. Contudo, foi preciso arriscar e oferecer uma oportunidade arrojada que fosse de encontro aos seus interesses, necessidades e, mais importante, solicitações. Sem dúvida que este pequeno momento de exploração me retirou o receio e me fez olhar com outros olhos para a importância das vivências das crianças. Pude aperceber-me que, com esta idade, ainda não têm conceções prévias ou têm muito poucas que lhes permitam ter sensações de repugnância em relação a este tipo de experiências, o que as torna em seres ávidos de exploração e de experimentação do mundo real através das vivências.

Depois desta observação rica, a Rp. e o Tm. propuseram a elaboração de um coração com massa de cores, mas depois de conversarmos em grupo, propus ao grupo que o coração fosse construído com massa de modelar, pois quando secasse ficaria consistente o suficiente para ser pintada. O grupo foi novamente dividido: enquanto uns ficaram responsáveis por construir o coração em massa de modelar, os restantes

ficaram responsáveis por traçar o percurso que o sangue faz no nosso corpo, com lã azul e lã vermelha.



FOTOGRAFIA
27 -
CONSTRUÇÃO
DE UM
CORAÇÃO EM
MASSA DE
MODELAR.



FOTOGRAFIA
28 - O
PERCURSO
QUE O
SANGUE FAZ
PELO CORPO.

- **Fomos ao circuito de manutenção**

Conforme havíamos planeado, para responder à pergunta: “O que acontece quando o coração bate depressa?”, propus que fossemos fazer ginástica ao circuito de

manutenção, o que iria alargar os horizontes do projeto através da associação ao exercício físico e ao contacto com a comunidade. Sendo assim, apanhámos um autocarro na Praça do Giraldo e lá fomos nós.

Antes de iniciarmos o circuito, medimos a pulsação de três meninos escolhidos aleatoriamente, para no final podermos comparar.



FOTOGRAFIA 29
- MEDIÇÃO DA
PULSAÇÃO,
ANTES DO
EXERCÍCIO
FÍSICO.

Fomos lendo as indicações em cada estação e fazendo os exercícios em conjunto.



FOTOGRAFIA 30 -
REALIZAÇÃO DE
EXERCÍCIOS NUMA
ESTAÇÃO MOTORA.

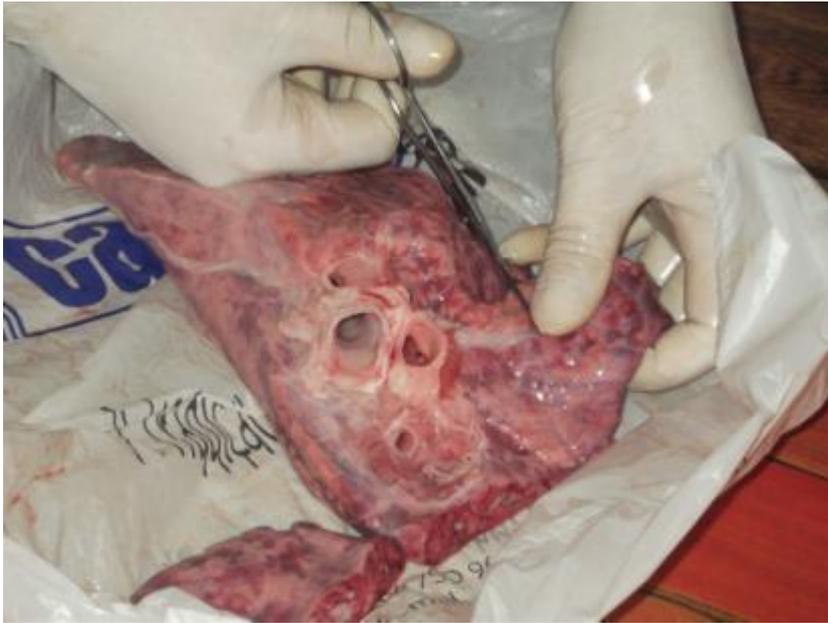
Quando chegámos ao final, estávamos completamente cansados, transpirados e cheios de calor. Auscultámos, de novo, os batimentos do coração, mas desta vez com um estetoscópio. *“O meu coração parece que vai rebentar...”*, disse o Lnr. *“Está a bater muito depressa...”*, disse o Pp. *“Mesmo muito depressa”*, Cl. Dado o cariz da situação, aproveitei para perguntar ao grupo. *“Será que já conseguimos responder à pergunta feita pelo Lnr? O que acontece quando o coração bate muito depressa?”*. *“Transpiramos”*, disse o Pp. *“Ficamos vermelhos”* (C.). *“Ficamos com muito calor”* (Pp e Cl.). Foi desta forma que estruturámos o nosso pensamento e que conseguimos responder a uma das perguntas iniciais, não pelo conhecimento enciclopédico, mas pela experiência na primeira pessoa. Quando terminámos o percurso, o Dr. António, veio ter connosco e disponibilizou-se a visitar a nossa sala para nos ajudar a responder a mais perguntas. Foi este o ponto de partida para o convite de um elemento da comunidade para vir à nossa sala colaborar no desenvolvimento do projeto.

- **Colaboração dos pais**

No dia 3 de maio, escrevemos um e-mail aos pais a pedir a sua colaboração no projeto. Reunidos na área polivalente, fizemos um rascunho com as propostas de todas as crianças e estruturámos o texto. A Sf e o Lnr copiaram o texto para um documento no computador e depois enviámos para os pais. A mãe da Sf foi a primeira a colaborar, trazendo uma radiografia e explicando o que tinha acontecido. Começámos, desta forma a visualizar como é que os médicos veem o nosso corpo por dentro. Mais tarde, outros pais trouxeram outros exames, que observámos e analisámos em grupo.

- **Como são os pulmões por dentro?**

Na sequência da dissecação do coração, as crianças solicitaram que fizéssemos o mesmo para descobrir como são os pulmões por dentro. Na sequência desta solicitação, no dia 13 de maio, providenciei essa exploração, à semelhança do que aconteceu com o coração.



FOTOGRAFIA 31 -
DISSECAÇÃO DE
UM PULMÃO DE
PORCO.



FOTOGRAFIA 32 -
OBSERVAÇÃO DO
PULMÃO.

- **Quantos dentes temos?**

No dia 15 de maio, na parte da tarde, não pudemos cumprir a planificação de etiquetar a horta porque recebemos uma visita inesperada (eu não tinha conhecimento) de duas optometristas e uma higienista oral, vindas do Centro de Saúde para fazerem rastreios dentários e visuais. Contudo, este momento não foi desperdiçado no âmbito do Projeto, uma vez que tentei aproveitá-lo e potencializa-lo. Já que, durante esta semana, tínhamos planificado contar o número de dentes que temos e fazer gráficos,

falei com a higienista e pedi-lhe se podia fazer a contagem dos dentes de forma pormenorizada a todos os meninos. Ela colaborou connosco e essa contagem foi feita. Descobrimos que alguns meninos têm 20 dentes, a Ct. tem 24 dentes e eu tenho 32. “Mas porquê?”. A higienista oral explicou-nos que, tal como os restantes ossos do corpo vão ficando maiores à medida que crescemos, também os dentes têm de acompanhar esse crescimento. Desta forma, um adulto tem muito mais dentes que uma criança com menos de 6 anos e a Ct. (que já tem 6 anos), como já lhe caíram os dentes de leite, e como lhe nasceram 4 molares, tem 24 dentes, um pouco maiores que os dentes dos restantes colegas e mais pequenos que os meus. Apesar de ter sido um imprevisto, conseguimos potencializar esta oportunidade de acordo com os nossos interesses. A higienista oral foi embora com a promessa de agendar uma visita ao consultório do dentista onde trabalha.



FOTOGRAFIA 33 - CONTAGEM DOS DENTES DO TM, PELA HIGIENISTA.

Quando estávamos a organizar os dados relativos aos dentes numa tabela, para depois construirmos um gráfico, surgiu a ideia de fazermos um gráfico com peças de lego, ou seja, um gráfico a três dimensões, que acabou por se revelar uma ideia original e interessante, permitindo fazer comparações *in loco*. Depois de fazermos os comentários, colámos os legos numa folha e expusemos o nosso gráfico tridimensional.



FOTOGRAFIA 35 - A CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO COM LEGOS.



FOTOGRAFIA 34 - EXPOSIÇÃO DO GRÁFICO NAS PAREDES DA SALA.

- **Quantos ossos temos? Como mexemos os braços e as pernas?**

Quando estávamos a observar o modelo de esqueleto, no dia 15 de maio, as crianças revelaram alguma dificuldade na contagem dos ossos, pelo que senti necessidade de as auxiliar, pedindo que agrupassem o número de ossos pelos vários segmentos do corpo. Assim seria mais fácil contar: quando ossos têm as pernas, os braços, as mãos, os pés. No final, mesmo sem termos a certeza do total de ossos, fomos consultar um livro de ciências onde vinha descrito o número de ossos que um ser humano possui. Todos ficámos admirados pela totalidade do número de ossos: 206!! *“Tantos...”*, exclamaram. *“Se contássemos todos os ossos, um a um, demorávamos muito tempo e podíamos perder a meio.”*, exclamou a Cl.. Era exatamente este tipo de raciocínio que eu queria que as crianças produzissem, a noção de quantidade. Seguiu-se um momento de desmontagem do esqueleto, que permitiu às crianças observarem de perto o formato dos ossos.



FOTOGRAFIA 36 -
OBSERVAÇÃO DO
ESQUELETO COM
UMA LUPA

Aproveitei a oportunidade para partir de uma pergunta que eles tinham feito inicialmente e que ainda ninguém se tinha lembrado de recordar: *“Será que já conseguimos saber como mexemos os braços e as pernas?”*. *“Isto aqui dobra”*, diz o Pp. *“Pois é, e aqui também, dobra-se tudo”*, diz a Cl. *“Pois é, parece que está tudo articulado!”*, disse eu. Sem me dar tempo para falar mais, a Ct. interrompe, muito entusiasmada: *“Já me lembro!!! A minha mãe disse-me que tínhamos articulações. É isso não é?”*. Acedi com a cabeça e fiz outra pergunta provocadora *“e será que*



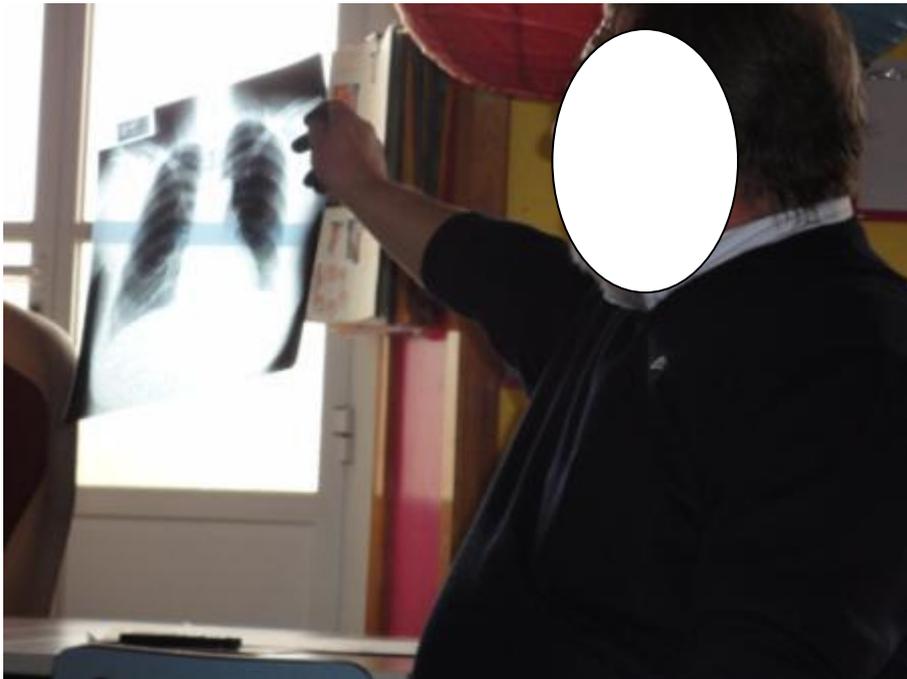
FOTOGRAFIA 37 - A CORRIDA DE ROBOTS.

conseguíamos mexer-nos se não tivéssemos articulações? Experimentem lá tentar mexer o braço sem o dobrar...”. As crianças levantaram-se e tentaram mover-se sem dobrar os braços e as pernas. *“Parecemos um robot”*, disse o Lnr. *“Parece que engolimos um pau”*, remata o Pp. Fizemos uma corrida para ver quem chegava primeiro à meta: quem não dobrava os braços e pernas ou quem dobrava livremente. Claro que a resposta foi imediata.

- **O Dr. António veio visitar-nos**

Na sequência de um pedido de colaboração no nosso projeto, e na impossibilidade de visitarmos o seu consultório, o Dr. António veio à nossa sala no dia 16 de maio. Preparámos uma entrevista, que enviámos antecipadamente para que ele se pudesse preparar. *“O que é os médicos fazem às pessoas?”* era uma das perguntas a responder, que tinha sido proposta pelo grupo na preparação da entrevista e à qual o Dr. António respondeu. Ficámos a saber que não devemos ir ao médico apenas quando estamos doentes, pois devemos ir para prevenir as doenças. Para isso, levou uma radiografia

aos pulmões, um fonendoscópio e um otoscópio, explicando e exemplificando para que servissem. A utilização destes instrumentos acabou por tornar a sessão mais dinâmica, prolongando a concentração do grupo naquele momento. Como seria de esperar, pelo pouco tempo de concentração e atenção que o grupo pode revelar, não poderiam ser esclarecidas todas as perguntas. Desta forma, o Dr. António disponibilizou-se para continuar a entrevista na próxima semana, no mesmo dia e à mesma hora.



FOTOGRAFIA 38 -
OBSERVAÇÃO DE
UMA RADIOGRAFIA
AOS PULMÕES.

- **O que acontece à comida que chega ao estômago?**

Para responder a esta pergunta, fizemos um conjunto de experiências científicas de simulação da ação dos ácidos do estômago nos alimentos. Depois de alguma pesquisa no computador, feita em pequeno grupo, encontramos um conjunto de três experiências, tal como ilustram os textos seguintes.

Experiência 1

A importância de mastigar bem os alimentos

Materiais:

- 2 copos transparentes com água
- 2 pastilhas efervescentes

Procedimentos:

- Esmagar uma das pastilhas sobre um prato ou uma folha de papel.
- Colocar simultaneamente a pastilha inteira num copo e a pastilha esmagada noutro.

Explicação: A pastilha esmagada dissolve-se muito mais depressa que a pastilha inteira. Isso também acontece no processo de digestão dos alimentos, pois quanto mais pequenos forem os pedaços de alimentos, mais fácil é a digestão e mais rápida é a absorção de nutrientes.

Experiência 2

A acidez do suco gástrico

Materiais:

- 1 copo de plástico de café
- Leite
- Vinagre ou sumo de limão

Procedimentos:

- Colocar o leite dentro do copo
- Juntar vinagre

Explicação: O leite fica coalhado pela ação do vinagre, tal como acontece com o suco gástrico produzido pelo estômago, que parte as moléculas grandes dos alimentos em partículas mais pequenas. Isto é explicado pela composição do suco gástrico: ácido clorídrico, enzimas e muco.

Experiência 3

A acidez do suco gástrico

Materiais:

- 2 copos com água
- Óleo de cozinha
- Detergente da loiça

Procedimentos:

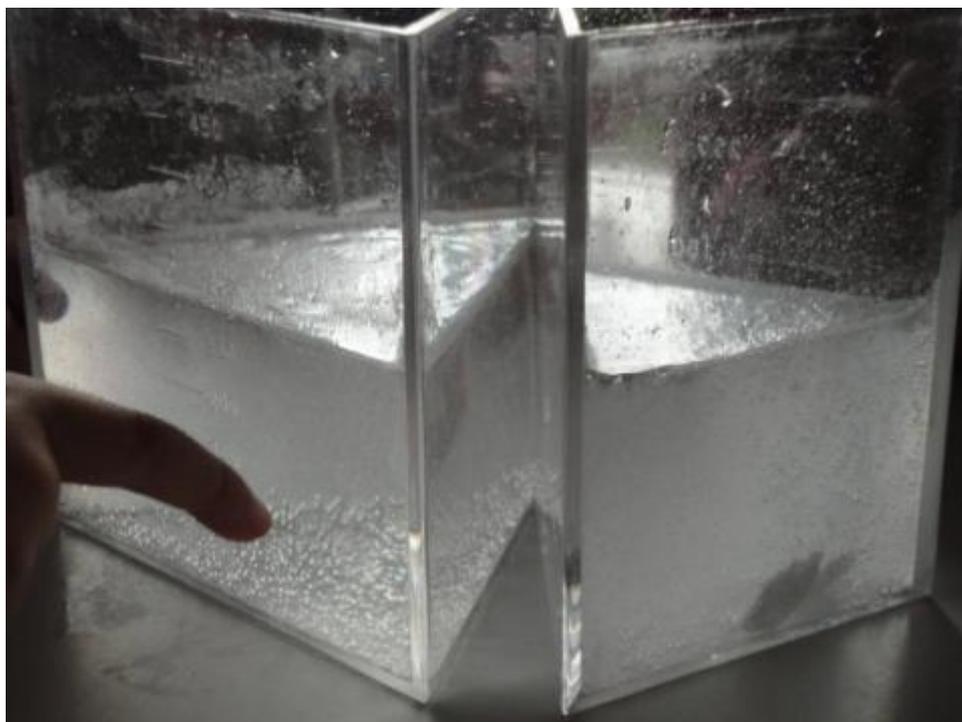
- Colocar o óleo nos dois copos com água
- Num dos copos acrescentar detergente da loiça.

Explicação: Tal como acontece com o detergente, a bÍlis produzida pelo fÍgado é um ácido que transforma as gorduras em gotinhas mais pequenas, facilitando a digestão.

As crianças fizeram as experiêncÍas, através das indicações que lhes dava e depois fizemos uma reflexão e uma discussão sobre os resultados.

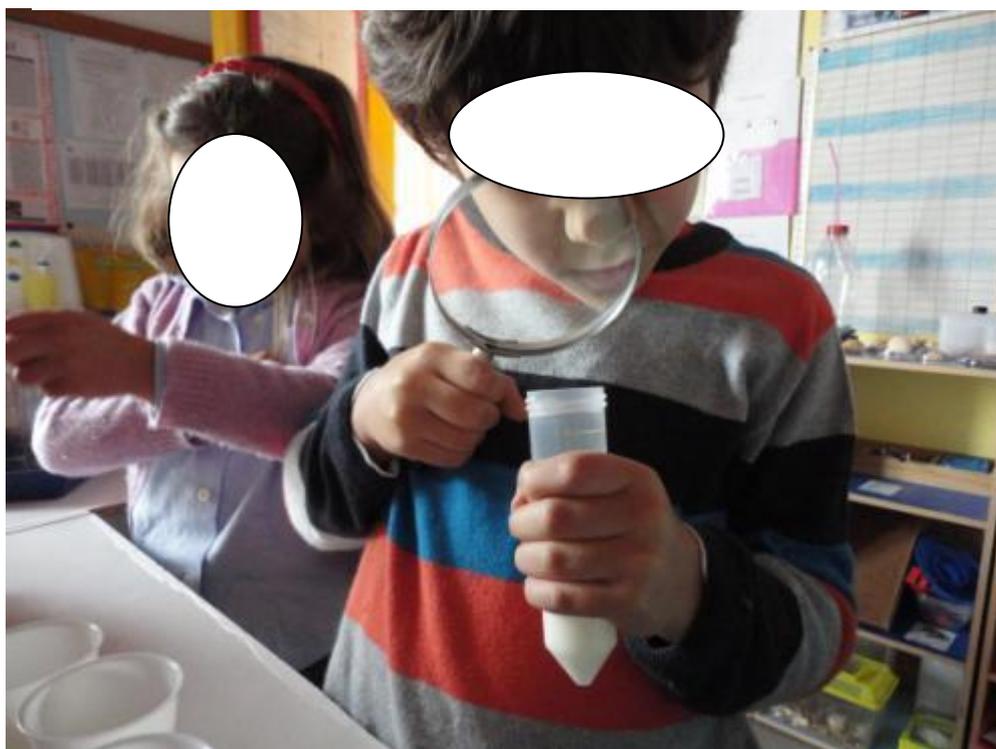


FOTOGRAFIA 39 - ESMAGAMOS UMA PASTILHA E A OUTRA FICOU INTEIRA.



FOTOGRAFIA 40 - "ESTA [A DA ESQUERDA] ESTÁ A DERRETER MAIS DEPRESSA. A OUTRA ESTÁ INTEIRA" - CT.

"Sim, é o que acontece com os alimentos. Quanto mais mastigados forem para o estômago, mas fácil é a digestão", disse eu.



FOTOGRAFIA 41 - "O LEITE FICOU AOS BOCADINHOS", DISSE O LNR AO OBSERVAR A AÇÃO DO SUMO DE LIMÃO SOBRE O LEITE. "SIM, É O QUE O SUCO GASTRICO QUE ESTÁ DENTRO DO NOSSO ESTÔMAGO FAZ", DISSE EU.

- **Como são os olhos por dentro?**

De forma a responder às solicitações das crianças para observarmos os olhos, voluntariei-me para que pudesse observar os meus olhos com uma lanterna. Conversamos sobre o fato de a lanterna não poder ficar muito tempo no olho, pois poderia magoar. Desta forma, as crianças, munidas de lupas, observaram os meus olhos.

- *“Aquela coisinha preta fica mais pequena”*, disse o Lnr referindo-se à diminuição da pupila em contacto com a luz

- *“Tem risquinhas vermelhas”*, diz a LBr. A Ct complementa: *“São veias...”*

- *“Tem risquinhas na parte azul”*, diz a LBr.

As crianças registaram o que observaram através do desenho e depois fomos consultar um dos livros da biblioteca. Ao contrário do que esperava, as crianças ficaram satisfeitas com a observação do olho e quando lhes perguntei se tínhamos respondido à pergunta ou se ainda queriam saber mais alguma coisa sobre os olhos, não obtive uma resposta direta. Ficaram tão envolvidos a desenhar o que tinham observado que não me atrevi a interromper.

- **O Dr. António voltou a visitar-nos**

No dia 22 de maio, o Dr. António veio novamente visitar-nos para terminarmos a entrevista que tínhamos agendado. Para este dia, o Dr. António planeou vir falar sobre os ouvidos e sobre o nariz.

Preparou um conjunto de vídeos ilustrativos, bem como um conjunto de slides com imagens.

Como é o ouvido por dentro?

Como ouvimos?

Conforme ilustra a fotografia, o Dr. António mostrou-nos imagens



e vídeos sobre o ouvido. Explicou-nos que o som entra pelo ouvido e chega até ao

martelo (um osso do ouvido que as crianças visualizaram), que por sua vez bate no caracol e envia uma mensagem ao cérebro através dos neurónios. Essa mensagem é o que nos permite saber o que estamos a ouvir. Quando estava a ouvir esta explicação, e ao olhar para as crianças, imaginei que fosse demasiado conhecimento científico para elas, mas na parte da tarde, quando fizemos uma reflexão conjunta sobre a manhã, as crianças voltaram a falar do assunto e explicaram por palavras suas. Fiquei surpreendida pela facilidade com que explicaram o processo. Sinto que esta visita do Dr. António foi significativa para eles, uma vez que quando fizemos o balanço final do projeto pude aperceber-me que a informação tinha ficado retida e que não se tinham esquecido.

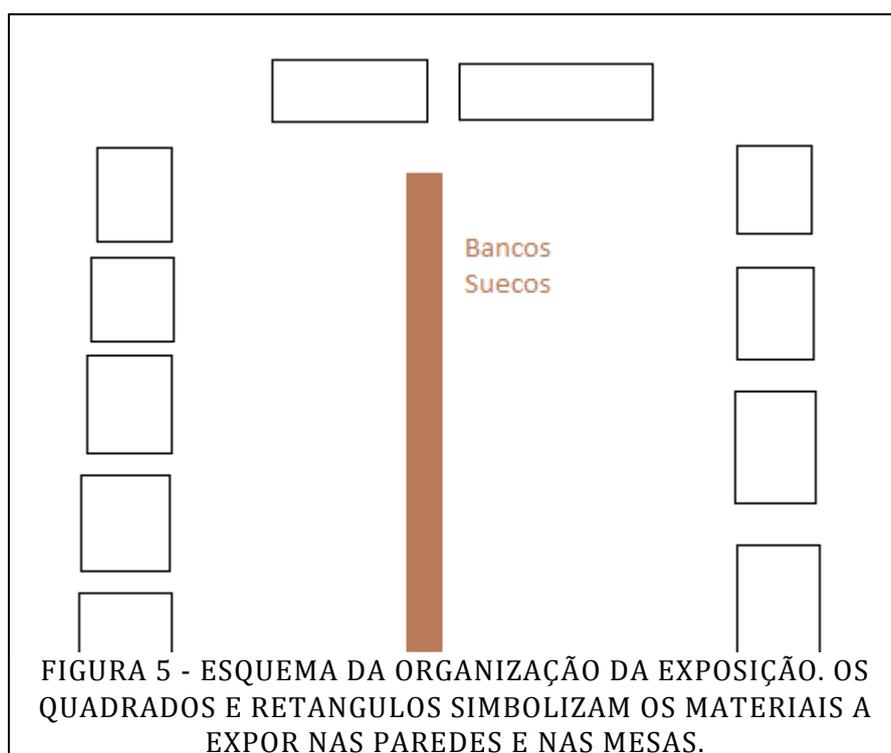
No mesmo dia, o Dr. António explicou-nos porque é que o nariz tem dois buracos. Disse-nos que tal como vemos melhor com dois olhos em vez de só com um, também cheiramos e respiramos melhor com duas narinas. E porque não temos três buracos no nariz? O Dr. António explicou-nos que, tal como temos duas orelhas, dois braços, duas pernas, dois pés, duas mãos, dois olhos, também só temos duas narinas, não existindo uma explicação mais precisa para o fenómeno.

2.4. DIVULGAÇÃO/COMUNICAÇÃO

Na fase de planificação, talvez pela inspiração na visita ao museu, as crianças quiseram fazer uma exposição como a do museu, na qual pudessem expor os seus trabalhos. Quando lhes perguntei quem vinha ver a exposição, disseram que queriam convidar as outras salas, os pais e o Dr. António. Desta forma, no dia 24 de maio, numa das nossas reuniões, as crianças foram dando ideias e sugestões sobre aquilo que queriam escrever no convite. Fizemos um rascunho e eu depois passei a limpo nas costas da folha. O Pp e a Ct disponibilizaram-se a passar o texto no computador. Abri o processador de texto, coloquei o texto entre o teclado e monitor e a Ct começou a escrever. O Pp, ao seu ritmo, ia acompanhando a escrita da Ct. Mais tarde, fui ver se já tinham acabado e ajudei-os a formatar o texto e a posicioná-lo na folha. Imprimimos e chegámos à conclusão que precisávamos de fazer umas ilustrações para enfeitar os convites. Desta forma, os convites foram distribuídos pelos elementos do grupo e todos se sentaram na área polivalente a desenhar.

Nos dias 27 e 28, planificámos a organização da exposição. Reunimos todos os materiais que tínhamos produzido e fizemos uma lista daquilo que nos faltava organizar. Para racionar o tempo de que dispúnhamos, propus a divisão do grupo do projeto em dois subgrupos. Enquanto uns ficaram envolvidos na confeção do painel para a porta do ginásio, onde seria identificada a exposição, outros ficaram responsáveis por fazer um desenho que ilustrasse a disposição das coisas que íamos expor, com o meu apoio. Fomos até ao ginásio e começámos a desenhar o plano, guiando-nos pelos registos das experiências e atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Decidimos que a exposição ficaria mais organizada se colássemos os registos na parede e se puséssemos os produtos em cima de mesas.

Chegámos ao desenho de um esquema de organização das mesas em forma de U, com um banco sueco no meio que possibilitava a visão panorâmica da exposição durante a apresentação. A figura seguinte ilustra esse esquema.



A exposição foi organizada por estações, correspondentes às várias fases do projeto, conforme assinalam os retângulos da figura acima. Quando planificámos

a exposição, formámos equipas para cada estação. Houve crianças que ficaram em mais de uma estação, mas isso não foi preocupante, uma vez que as apresentações não decorreram em simultâneo. Nalgumas estações, existiu a possibilidade de os convidados poderem interagir na exposição, fazendo algumas experiências. A tabela seguinte mostra a distribuição de recursos humanos pela exposição, bem como a ordem de materiais a expor: o número 1 simboliza o quadrado do canto inferior esquerdo da imagem acima e assim sucessivamente, na direção dos ponteiros do relógio.

ESTAÇÃO	TEMA	O QUE VAI SER EXPOSTO	QUEM APRESENTA	QUANTOS CONVIDADOS PARTICIPAM NA EXPERIÊNCIA
1	Origem do projeto	Cartolina	(nomes não identificados)	
	O que sabemos? O que queremos saber? O que vamos fazer?	Cartolina e Desenhos		
	Pesquisa	Cartolina		
2	De que somos feitos? As células	Cartolina e modelo da célula		3
3	Sangue e coração	Cartolina Boneco		
		Molde de coração Coração de verdade e registos		2
		Circuito de manutenção		
4	Pulmões	Cartolina Pulmão de Verdade		2
5	Dentes	Cartolina Gráfico com legos		2
6	Ouvidos	Cartolina e desenhos Adivinhas Sonoras	2	
7	Os olhos	Cartolina		
8	O nariz	Cartolina Experiência Cheiros	2	
9	Os ossos	Cartolina Esqueleto Lápis de cera	1 1	
10	Digestão	Cartolina		

		Experiência mastigação		2
		Experiência vinagre		2
		Experiência detergente		2

No final da apresentação pelas crianças, os convidados tiveram oportunidade de circular pelo espaço, de forma a observar mais detalhadamente o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Na minha opinião, os adultos presentes no espaço, no qual se incluíam os pais, demonstraram pouco respeito pela apresentação das crianças, pois como há muito tempo que não conviviam começaram a conversar muito uns com os outros e as crianças não se conseguiam fazer ouvir. Eu e a educadora tentámos chamar a atenção para que se fizesse silêncio na sala, mas esse silêncio durou pouco tempo. Eu própria não consegui projetar a minha voz para auxiliar as crianças na sua comunicação. Este foi o aspeto central que conduziu à falta de sucesso da apresentação oral. Contudo, quando os participantes puderam interagir de perto com a exposição, podendo observar os materiais expostos atentamente as coisas começaram a fluir e a exposição começou a tomar vida. Os filhos puderam finalmente comunicar aos pais o que tinha feito, como se se tratasse da visita a um museu de arte feita pelas crianças. O ambiente na sala começou a alegrar-se e as famílias tiveram oportunidade de colocar dúvidas e questões sobre os processos vividos pelas crianças. Foi a partir deste momento que a o projeto ganhou sentido social, uma vez que as crianças puderam comunicar e mostrar o que viveram, o que aprenderam e o que ouviram. As fotografias expostas foram revisitadas muitas vezes e as crianças puderam finalmente fazer-se ouvir. Finalmente, foi-lhes dada voz. Agora que me encontro numa posição de reflexão, percebo que uma exposição, tal como o nome indica, supõe que as pessoas possam ver uma coisa exposta, pelo que a apresentação inicial do trabalho poderia ter sido reduzida. Para quê falar detalhadamente sobre uma coisa que está à vista de todos? Sem dúvida que quando fizer a divulgação de um próximo aspeto sob a forma de exposição terei isto em conta.