

Universidade de Évora – Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

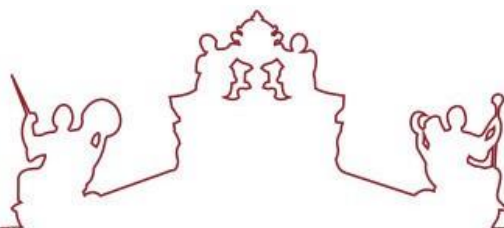
A Regulação da prática pedagógica no jardim de infância: um processo de autosupervisão

Marisa da Conceição Rosado Mancha

Orientador(es) / Ana Artur

Évora 2021





Universidade de Évora – Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

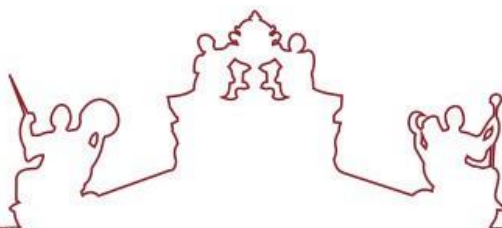
A Regulação da prática pedagógica no jardim de infância: um processo de autosupervisão

Marisa da Conceição Rosado Mancha

Orientador(es) / Ana Artur

Évora 2021





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais / Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)

Universidade de Évora – Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão
Pedagógica**

Dissertação

**A Regulação da prática pedagógica no jardim de infância:
um processo de autossupervisão**

Marisa da Conceição Rosado Mancha

Orientador(es) / Ana Artur

“Talvez não seja muito importante o que a vida faz connosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. Não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância.”

(Nóvoa, 2015, p. 14)

Agradecimentos

O projeto que apresento mostra que a perseverança, o empenho, o trabalho árduo e a capacidade de traçar o caminho pretendido são aspetos que marcam o meu percurso profissional e pessoal.

A entrada na Universidade de Évora foi o início de um percurso, que desde sempre quis seguir, com algumas dificuldades, mas com a certeza de que iria conseguir. O apoio da família, foi fundamental, um pilar extremamente importante para mim, que sempre me seguiu, sempre me deu a mão para vencer qualquer obstáculo, gostaria de começar pelo meu pai que estará certamente a olhar por mim. Para a minha mãe, uma palavra especial de agradecimento, pela grande mulher que é e que sempre foi tentando eu seguir o seu exemplo e não menos importantes para as minhas companheiras de vida, as minhas irmãs, que sem elas eu não teria conseguido ganhar asas para voar.

Agradecer ao meu marido pelo facto de estar a meu lado e agradecer às avós e avô que nas minhas ausências acompanharam os meus filhos, sem eles eu não conseguiria fazer este percurso, trabalhar até tarde, dias consecutivos, viagens e ausências que implicaram a família mais próxima.

Um agradecimento à instituição onde trabalho, às minhas colegas Rita e Judite que desde logo se disponibilizaram para ajudar e assegurar as minhas faltas, aos pais e meninos que participaram e apoiaram desde o início este meu projeto, que resultou em ausências, mas que sempre mostraram um grande apoio e me incentivaram a continuar.

Sem esquecer, a minha orientadora a Professora Ana Artur que desde o início do projeto acreditou nele e acreditou que eu conseguiria conduzir com sucesso este trabalho. Ao professor António Borralho pela atenção e preocupação que sempre demonstrou para com os alunos deste Mestrado.

A disponibilidade que a Universidade de Évora sempre teve em me ajudar, relativamente, a resolver problemas técnicos, merece um obrigado!

No final um beijinho grande para os meus filhos pois são eles que me dão força e motivação quando me falta e é por eles que faço todo este caminho, mostrando que desistir nunca é opção.

A Regulação da prática pedagógica no jardim de infância: um processo de autosupervisão

Resumo

O estudo a que se reporta esta dissertação, procura compreender de que modo o educador de infância pode regular a sua prática através de uma reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma. Deste objetivo central foram traçados pontos que conduziram aos seguintes objetivos específicos: a utilização da escrita reflexiva para intencionalizar a ação educativa na perspetiva da reflexão sobre e para a ação; o desenvolvimento de práticas de autossupervisão para regulação da prática pedagógica no jardim de infância e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento profissional do educador de infância; contribuir para a utilização mais consciente do modelo pedagógico que inspira a prática pedagógica e por último conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto.

Desta forma, na revisão bibliográfica foram explorados os conceitos de autossupervisão, de professor reflexivo, de reflexão sobre a prática pedagógica de forma a promover a regulação da prática e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento profissional do educador.

O contexto do estudo foi numa sala de jardim de infância inspirada na pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), seguiu a modalidade de investigação-ação e como instrumentos de recolha de dados foram utilizados, a observação participante; notas de campo; o Perfil de utilização do MEM e entrevistas a crianças.

Os resultados obtidos apontam que o educador pode regular a prática pedagógica através da reflexão crítica quando é possível o desenvolvimento de práticas de autossupervisão desenvolvidas no seu contexto de sala.

Palavras chaves; autossupervisão, regulação da prática pedagógica; reflexão escrita, desenvolvimento profissional.

The Regulation of pedagogical practice in kindergarten: a process of self-supervision

Abstract

The study to which the dissertation is reported, seeks to understand how the childhood educator can regulate his practice through a critical and in-depth reflection on it. From this central objective, points were drawn that led to the following specific objectives: the use of reflexive writing to intentionalize the educational action in the perspective of reflection on and for action; the development of self-supervision practices to regulate pedagogical practice in kindergarten and consequently contribute to the professional development of the childhood educator; contribute to the more conscious use of the pedagogical model that inspires pedagogical practice and finally know the point of view of children about the pedagogical practice developed in the context.

Thus, the bibliographic review explored the concepts of self-supervision, of reflective teacher, of reflection on pedagogical practice in order to promote the regulation of practice and consequently contribute to the professional development of the educator.

The context of the study was in a kindergarten room inspired by the pedagogy of the Modern School Movement (MEM), followed the modality of action research and as instruments for data collection were used, participant observation; field notes; the Profile of use of mem and interviews with children.

The results obtained indicate that the educator can regulate pedagogical practice through critical reflection when it is possible to develop self-supervisory practices developed in his/her classroom context.

Keywords; self-supervision, regency of pedagogical practice; written reflection, professional development.

Índice Geral

Índice de tabelas.....	IX
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Abreviaturas.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	4
1- A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA UMA ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO	
PROFISSIONAL.....	5
1.1- Conceções e práticas de supervisão.....	5
1.1.1- A autossupervisão e a reflexão sobre a prática.....	8
2- A REFLEXÃO ESCRITA.....	10
2.1- A escrita profissional do educador.....	10
2.2- A reflexão e o educador como investigador.....	12
3- O MODELO CURRICULAR SOCIOCONSTRUTIVISTA – O MOVIMENTO DA ESCOLA	
MODERNA.....	14
3.1- O Movimento da Escola Moderna (MEM).....	14
3.2- O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-	
Escolar.....	15
3.3- A Rotina Pedagógica no Jardim de Infância.....	18
3.4- Os módulos da sintaxe do Modelo.....	21
II – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO E OPÇÕES	
METODOLÓGICAS.....	25
2- OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	26
2.1- Paradigma da investigação qualitativa.....	27
2.1.1- Investigação-ação e o educador investigador.....	30
2.2- Instrumentos e processos de recolha de dados.....	33
2.2.1- Perfil de utilização do MEM.....	34
2.2.2- Notas de campo.....	35
2.2.3- Entrevistas a crianças.....	36

III – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO.....	39
3- CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	40
3.1- Caracterização do grupo de crianças.....	41
3.2- Organização do espaço e dos materiais.....	41
3.2.1- Planta da sala.....	46
3.3- A rotina pedagógica.....	47
IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	48
4- Perfil de utilização do MEM e entrevistas às crianças.....	49
4.1- Perfil de utilização do MEM apresentação, análise de dados e discussão.....	49
4.2- Análise e discussão das entrevistas às crianças.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	108
APÊNDICES.....	119

Índice de Tabelas

Tabela 1. Agenda semanal.....	47
Tabela 2. Recolha de efetuados sobre o Cenário pedagógico.....	49
Tabela 3. Recolha de dados efetuados sobre a Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa.....	63
Tabela 4. Recolha de dados efetuados sobre o Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção.....	80
Tabela 5. Recolha de dados efetuados sobre o Circuito de comunicação.....	85
Tabela 6. Recolha de dados efetuados sobre o Trabalho Curricular participado pelo grupo/animação cultural.....	89
Tabela 7. Entrevistas às crianças sobre os instrumentos de pilotagem.....	91

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala.....	46
Figura 2. Exemplos de construções tridimensionais.....	53
Figura 3. Exemplos de ficheiros de palavras.....	54
Figura 4. Saída à biblioteca municipal.....	57
Figura 5. Fruto – Medronho.....	62
Figura 6. Exemplo do planeamento do Diário.....	71
Figura 7. Exemplos de Plano do dia.....	72

Figura 8. Mapa das tarefas e grelha de avaliação.....	73
Figura 9. Exemplo do Diário de grupo.....	79
Figura 10. Trabalho autónoma.....	81
Figura 11. Crianças na área da biblioteca e expressão plástica.....	82
Figura 12. O R. a filmar a apresentação do projeto “Os Golfinhos”	86
Figura 13. Trabalhos das crianças expostos na Oficina da escrita.....	87
Figura 14. O T. e o T. estão a mostrar os trabalhos que fizeram no período da manhã..	88
Figura 15. Visita ao Mercado Municipal.....	90
Figura 16. Pai e irmã da J. na nossa sala.....	91

Índice de Abreviaturas

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

INTRODUÇÃO

O estudo a que se reporta esta dissertação procurou compreender de que modo o educador pode regular a sua prática através de uma reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma. Uma sala de jardim de infância, foi o contexto do estudo, incidindo sobre a prática reflexiva do educador e a investigação-ação foi utilizada como estratégia de autossupervisão, no sentido de melhoria das práticas e conseqüentemente no desenvolvimento profissional do educador.

É de salientar que um processo de autossupervisão visa não só progressos na prática pedagógica do educador, mas também no contexto escolar, tendo em conta o conjunto de interações, ao estimular o potencial de cada um e as repercussões são sentidas em todo o coletivo escolar (Gaspar et al., 2012). Esta visão do educador como um profissional em permanente desenvolvimento desencadeará mudanças de currículo e um novo olhar sobre a própria escola.

O presente estudo investigativo está organizado por quatro pontos principais, sendo cada um deles, trabalhado de forma mais aprofundada em subpontos. Inicialmente temos o quadro teórico de referência onde são apresentadas as ideias-chave que suportam o estudo. A supervisão pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento profissional, é um dos primeiros subpontos a ser apresentado e fazemos referência, também à capacidade de autossupervisão e de reflexão do educador sobre a sua prática pedagógica, possibilitando, assim obter a informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a ação e conseqüências dessa mesma ação (Serrazina, 1999). A visão atual é “concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar” (Artur; Costa; Folque, 2016, p.214).

Desta forma, realçamos o poder da reflexão escrita para uma transformação profissional também um subponto que abarca uma visão da importância da escrita do profissional, do educador. As narrativas ajudam a produzir uma versão da realidade e ajudam a configurar a construção social dessa mesma realidade (Bruner,2000).

No último subponto do quadro teórico de referência é apresentado o modelo pedagógico que me inspira enquanto educadora de infância, que é o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a Educação de Infância.

O MEM tem uma abordagem sociocêntrica da educação, profundamente influenciada por trabalhos de teóricos socioconstrutivistas como Vygotsky e Bruner, centrando-se no grupo enquanto comunidade, enquanto grupo que aprende entre ele, “a ideia de que a aprendizagem se realiza através da participação das crianças em atividades estruturadas por uma organização cultural acentua a importância dos contextos...” (Folque, 2018, p.61).

O segundo ponto expõe o percurso da investigação, as características do estudo e as opções metodológicas, a opção investigativa é justificada pelos os objetivos que tracei anteriormente e de acordo com a problemática do estudo. Consequentemente, a importância do papel investigativo na educação e na prática pedagógica do educador revelou a grande importância da componente da investigação-ação na transformação do profissional.

Em relação aos instrumentos e processos de recolha de dados que foram utilizados neste trabalho foram: o perfil de utilização do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar, as notas de campo e as entrevistas às crianças. O perfil de utilização do MEM para a organização e desenvolvimento do currículo foi o fio condutor de todo o processo de investigação, trilhando, assim, o caminho do estudo desde o início do processo até à reflexão final da dissertação.

As notas de campo acompanharam o processo e surgem como relatos de experiências que se afirmam como uma tomada de consciência daquilo que se sabe, daquilo é necessário aprender e consciência das metas que queremos atingir (Reis, 2008), as mudanças e as possibilidades de novas experiências de aprendizagem são resultados possíveis das reflexões do docente.

As entrevistas às crianças integram o estudo como uma componente importante no sentido de dar “a visão das crianças como cidadãos refere-se com uma nova imagem da criança como participante competente na investigação” (Folque, 2010, p. 240), a fala

da criança, a sua” opinião sobre questões que lhe respeitem” é um direito que toda a criança tem, como vem também reforçado na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019).

O campo de estudo, surge no terceiro ponto, onde é feita a caracterização do contexto, onde se desenrolou todo o processo investigativo desta dissertação. Desse modo, o estudo decorreu na minha sala, onde sou a educadora responsável por um grupo de vinte crianças com idades entre os três e os quatro anos, ou seja, uma sala de Pré-Escolar. A descrição do cenário educativo, a caracterização do grupo e a organização dos materiais e dos espaços serão descritos neste ponto e referimos também a rotina pedagógica e os fundamentos da ação educativa, ainda neste ponto.

Por último a apresentação e a análise dos dados recolhidos são revelados e apresentados, neste ponto. Os dados recolhidos através do perfil de utilização do MEM, bem como as notas de campo e elementos retirados a partir das entrevistas às crianças são analisados e os dados discutidos através de um processo baseado na reflexão e fundamentado. Considerámos a problemática do estudo, compreender de que modo o educador de infância pode regular a sua prática pedagógica através da reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma.

Na conclusão, na reflexão final procuramos apurar os objetivos propostos pelo estudo e obter respostas à problemática que deu início a todo este percurso investigativo.

I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1 - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA UMA ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1.1- Concepções e práticas de supervisão

A exigência dos atuais contextos, das atuais mudanças implicam um posicionamento dinâmico por parte dos professores, por parte da organização escola, sendo-lhe pedido a capacidade de diálogo, de reflexão, de iniciativa, capaz de atuar em situação, de interagir e de desenvolver-se (Alarcão (org), 2001). Esta nova identidade profissional conjuga a didática, a formação científico-educacional e a intervenção profissional, contrapondo com uma escola fechada sobre si e por conseguinte capaz de se abrir ao meio envolvente (Soares, 2000).

A supervisão que desafia colaborar, promover, partilhar e refletir, desafia também a colaboração entre pares mediante uma prática partilhada (Fialho, 2016).

É a supervisão que permite a regulação da qualidade da pedagogia e ela representa uma condição da sua compreensão e renovação (Vieira, 2009). Desta forma, o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor e a sua principal função é a monitorização dessa mesma prática, utilizando assim a reflexão e a experimentação, sob a forma de constituir uma oportunidade para gerar, gerir e partilhar conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Esta nova abrangência da supervisão, não tem só como objetivo os professores em formação inicial, mas todo o contexto escolar, todo o desenvolvimento escolar. Indo ao encontro de Isabel Alarcão (2008) a escola surge num contexto mais abrangente, num contexto de todos e para todos, onde inclui alunos (crianças e jovens), professores, educadores, funcionários, auxiliares, colaboradores e a si mesma, como uma organização qualificante que também ela aprende e evolui. Desse modo, as concepções de supervisão pedagógica também evoluíram para uma supervisão de matriz reflexiva, horizontal e colaborativa, para uma supervisão emancipatória ao nível pessoal e consequentemente possibilitando uma transformação social, transcendendo as lógicas e os interesses individuais com o objetivo final o de mudança coletiva.

Segundo Fialho (2016), é necessário reler alguns autores que refletem sobre este conceito de supervisão e que investigam de forma a clarificar que caminhos seguir. A formação de docentes foi evoluindo de acordo com o conhecimento sobre o

desenvolvimento cognitivo, com estudos qualitativos de pesquisa educacional e desenvolvendo nos professores a capacidade de tomar decisões sobre o que fazer, dentro da sala e escola, ou seja, no contexto onde estão inseridos, tendo em conta os alunos e as suas necessidades. Começa, então, a surgir prática reflexiva no ensino e na formação de professores, e esta prática reflexiva é caracterizada pelo autor Zeichner (2008) como aquela que potencia “reformas educativas”, como aquela que resulta em “produção de conhecimento”.

Esta capacidade de transformar e libertar possibilita uma visão crítica da pedagogia, tornando a ação pedagógica mais consciente. Consequentemente um novo olhar sobre a supervisão possibilitará que se reconheça a sua complexidade e incerteza, impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que nela se colocam. Assim concebidas as atividades supervisivas e pedagógicas são indissociáveis, sempre que o educador regula a sua ação – auto-supervisão, as duas atividades fundem-se numa só. Assumindo, desta forma “a supervisão como a teoria e a prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 2009, p. 199).

A supervisão expõe, assim, uma posição fulcral quando se caracteriza pela prática de regulação e é neste sentido que é assim interpretada, a regulação da qualidade da pedagogia através da supervisão é condição necessária para a sua compressão e renovação.

O tornar mais consciente a ação do professor, da escola de forma a possibilitar mudança, reformulações de soluções para os problemas que vão surgindo e esta capacidade possibilita a transformação tanto das teorias como da prática pedagógica, sendo esta a característica fundamental da supervisão pedagógica.

O percurso da supervisão desenrola-se no alargamento da área de influência, direcionando a supervisão para o desenvolvimento profissional bem como todo o contexto educativo. A possibilidade de diagnosticar problemas e a possibilidade de os resolver através de um processo que implique regulação e monitorização das ações, dos acontecimentos potencia o conceito de supervisão, atualmente, na comunidade escolar, “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de

progressivo desenvolvimento de autonomia profissional” (Pedras & Seabra, 2016, p. 54 as cited in Alarcão e Roldão, 2010).

O desenvolvimento de novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas das práticas, bem como uma maior consciência tanto a nível pessoal como profissional são resultantes de uma prática reflexiva. Em simultâneo, a capacidade de modificar essa mesma prática partindo de um questionamento e de uma capacidade de análise sistemática é o cerne de uma supervisão pedagógica como estratégia de desenvolvimento profissional.

Segundo António Nóvoa (2009), não tem havido uma reflexão sobre a prática docente resultante em conhecimento com impacto direto na comunidade, as referências internas ao trabalho docente deverão assumir sim o caminho a seguir, de forma a conduzir as práticas profissionais como um lugar de reflexão e de formação.

A capacidade de interrogação sobre a prática pedagógica é cada vez mais exigida ao educador e conduz a um processo de autossupervisão constante que recai sobre todo o profissional que diariamente intervém na comunidade escolar, “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 52 as cited in Sá-Chaves, 2002).

Esta capacidade de progressão enquanto profissional proporciona consequentemente uma promoção na aprendizagem do aluno, será certamente uma supervisão que tem por base uma postura reflexiva traduzindo um novo paradigma do papel do supervisor (Moreira, 2010).

Aspetos como a partilha de conhecimentos, como a investigação, a reflexão, a aceitação da mudança são fatores que a práticas supervisivas possibilitam ao educador adquirir ao longo do seu processo pedagógico e este exercício profissional catapultará na construção de conhecimento (Seabra et al., 2012).

Esta atitude de posicionamento por parte do educador resultará num “...novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (Roldão, 2007, p.102).

Atualmente a exigência de todo o trabalho escolar reclama de um aprofundamento de toda a equipa pedagógica, pedindo assim uma responsabilidade de todos, de forma coletiva de forma a integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho. A necessidade emergente de partilha de práticas, integrando-se como prática sistemática, de supervisão e de reflexão sobre todo o trabalho do docente porque “a forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula” (Pedras & Seabra, 2016, p. 23 as cited in Day, 2001).

1.1.1- A autossupervisão e a reflexão sobre a prática

Entende-se como autossupervisão uma estratégia reguladora do processo ensino-aprendizagem, mas também do desenvolvimento profissional (Neto, 2018). Assim, através de um processo de questionamento sobre a própria ação, provocador de reflexão, o docente problematiza a prática e, em função disso, tenta encontrar soluções de melhoria. Neste sentido, a auto-supervisão corresponde à capacidade de o próprio docente inquirir a sua ação e o contexto onde a desenvolve, para melhoramento. Simultaneamente, esta capacidade de auto-supervisão, ou de reflexão, permite criar estratégias de autonomia e de emancipação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2002).

O conceito de uma prática reflexiva tem subjacente a interrogação sobre as práticas de ensino e cria oportunidade de rever essa mesma prática. É a reflexão sobre as práticas que proporciona oportunidades para o desenvolvimento do professor, sendo esse poder de reflexão como o catalisador de melhores práticas. De acordo com Jonh Dewey e Donad Schon (2000) o questionamento em torno de uma prática reflexiva contribui para uma clarificação de conceito e simultaneamente proporciona um modelo de fundamentação do processo de ensino. A reflexão na educação consiste na reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Alarcão, 2001).

Baseado nas ideias de Donald Schön (2000) o professor reflexivo caracteriza-se como aquele que reflete, sendo aquele que questiona de maneira rigorosa e critica os

pensamentos que afetam a ação. A reflexão é caracterizada como instrumento de desenvolvimento do pensamento e ação e o professor reflete na e durante a ação, construindo assim conhecimento, conhecimento, esse utilizado para a solução de situações-problemas, conduzindo em última instância para a reflexão sobre o processo de reflexão na ação.

A importância primordial de se possuir uma atitude de questionamento e reflexiva é uma condição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática (Alarcão, 2001).

A reflexão orientada para o futuro, compreender novos problemas, descobrir soluções e orientar ações futuras (Schön, 1992) provavelmente resultará em boas práticas e melhoramento de todo o contexto escolar. Devendo, por isso, procurar caminhar para uma escola reflexiva que contribui para uma melhoria não somente ao nível profissional individual, mas para todo o desempenho qualitativo da escola, tendo em conta o contexto de interações, estimulando o potencial de cada um e conseqüentemente o coletivo da escola. Uma escola reflexiva conduz professores a trabalhar de forma cooperada, organizando-se em equipas, a terem espaços para discussão, para experimentação, para que envolvidos num processo de supervisão colaborativa consiga” um serviço educativo de maior qualidade” (Fialho, 2016).

A imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável (Neves, 2007).

O processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situada nos contextos onde decorre a ação, é interativo multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas. Bem como a importância da reflexão na e sobre a ação implica que a formação de professores valorize a “construção situada do conhecimento profissional (Alarcão, 2001). Uma escola reflexiva significa, uma escola que potencia autonomia e também responsabilidade para com os seus atores, uma escola que se caracteriza pela eficácia e “...numa sociedade cada vez mais complexa a todos os níveis, a tendência do incremento de problemas sociais é múltipla, recaindo, normalmente, a responsabilidade pela sua resolução sobre a escola, particularmente sobre o professor” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13).

A reflexão sobre a prática resultará na capacidade de, primeiramente, aumentar o conhecimento relativo às dificuldades vividas diariamente, para posteriormente o professor atuar de forma a conseguir modificar ou até mesmo solucionar essas dificuldades. As possibilidades do professor conseguir novos olhares para o contexto e para o problema desencadeará possibilidades de mudança (Ponte, 2002).

Os desafios são cada vez e maiores no campo profissional de cada docente quer a nível profissional, social e ético, as oportunidades de melhorar as suas práticas pedagógicas implicam cada vez práticas reflexivas e disponibilidade para um trabalho colaborativo, conduzindo a novos olhares, novas posturas de forma a que se concretize em melhoramento no aproveitamento dos alunos (Herdeiro & Silva, 2008).

Reforçamos a ideia, tal como o autor Rui Canário (2007), de que o professor aprende a ser professor na escola, é todo um processo de aprendizagem complexo, imprevisível e cheio de incertezas dando especial enfoque às dimensões coletivas e contextuais.

A assunção de um patamar de grande qualidade, deverá ser o objetivo a alcançar por parte do educador, evoluir ao longo do seu processo pedagógico, sabendo que só através da capacidade de transformação, da capacidade de evolução permitirá alcançar esse patamar, “na atualidade, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume especial acuidade, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança” (Herdeiro & Silva, 2011, p. 2726).

2 - A REFLEXÃO ESCRITA

2.1- A escrita profissional do educador

A escrita profissional do educador surge como aquela que potencia, aquela que possibilita e que transforma o docente, o aluno e a escola. A necessidade comunicativa e dialógica das aprendizagens, surge como desafio para o desenvolvimento, para a reflexão e para o estudo da mesma, que se apresenta de forma complexa. Numa perspetiva de que “os professores têm de experimentar fazer o trabalho para que

desafiam os seus alunos, recolocando-se no papel que não podem ou não devem nunca abandonar: o de aprendizes” (Niza, 2013, p. 101).

As narrativas dos docentes encaradas por um olhar capaz de transformar, capaz de transformar a educação, a pedagogia e o professor. Numa estratégia de autosupervisão promotora da reflexividade profissional do docente. Das experiências vividas surgem as narrativas da vida, do conhecimento prático dos professores, sendo este “constituído de um conjunto de convicções e significados, que surgem tanto da experiência pessoal e social, e que se expressam nas ações, pressupondo uma relação dialética entre teoria e prática” (Monteiro & Fontoura, 2016, p. 538).

A escrita surge como ideia de processo, com um processo contínuo ao longo de toda a carreira de docente, sendo desta forma que o professor consegue uma continuidade desde a formação inicial, seguindo a formação contínua e num último eixo enquadrar as experiências vividas ao longo de todo o seu percurso profissional enquanto docente, olhando para a escrita como um suporte privilegiado de avaliação das aprendizagens e como um suporte privilegiado para construção de conhecimento (Rolo, 2013). A carreira de docente exige, “formação, conhecimentos, competências e técnicas específicos que são construídos na formação inicial e continuada e na experiência profissional, sendo que a atuação docente se modifica ao longo da carreira” (Souza et al, 2012, p. 183).

A escrita é descrita como sendo um processo de expressão e objetivação do pensamento, explicando a atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. A escrita de diários, são um exemplo que os autores como Zabalza (1994) e Mizukami et al. (2003), mostram como podem ser “um instrumento de aprendizagem da docência.”

Referindo outras estratégias que auxiliam o desenvolvimento da capacidade de reflexão como a: análise de casos, as narrativas, a construção de portfólios, o questionamento e confronto de opiniões, os grupos de discussão, a auto-observação, a supervisão colaborativa e as perguntas pedagógicas. Numa perspetiva sociocultural, a escrita do professor, caracterizada como um processo complexo, como um processo integrador e como um processo construtivo, que torna visível o conhecimento que o docente produz. Possibilitando, não só dar conhecimento do que o professor sabe e faz,

mas também permitir a sua reconstrução, o facto de haver um distanciamento proporciona pensá-la, analisá-la, enriquecê-la e conseguir transformá-la (Rolo, 2013).

Cada vez mais os investigadores na área da educação atribuem uma importância à escrita bastante abrangente, não se cingindo apenas a características estruturais dos textos, mas também dando relevância ao contexto social e ao contexto educativo tal como nos refere Pedro Reis (2008) referenciando autores e trabalhos de Connelly e Clandini e Elbaz.

Desta forma, as reflexões escritas, a reflexão na educação, tal como refere Alarcão (1996) consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, sendo que as narrativas do educador são instrumentos que organizam o pensamento, que organizam a realidade e ajudam na estruturação das aprendizagens. (Roldão, 2005).

É a escrita e as narrativas que ajudam a produzir uma versão da realidade e ajudam a configurar a construção social dessa mesma realidade, numa “perspetiva sociocultural, entendida como um processo complexo, holístico e construtivo, assente numa prática dialógica em que os contextos de produção são determinantes” (Rolo, 2013, p. 111). Essa mesma prática dialógica, produz saberes ligados à experiência, e é na escrita, na narrativa que ela surge, através de relatos, de reflexão, de representação das vivências diárias do educador (Fiorentini & Megid, 2011).

2.2- A reflexão e o educador como investigador

A reflexão e o educador como investigador, emerge como uma forma de encontrar respostas para as inúmeras dificuldades que a escola enfrenta diariamente. O educador como investigador, como reflexivo da sua prática diária é descrita por diversos autores desde há muito tempo adotando “um conceito de formação que consiste em construir conhecimento e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica” (Silva & Araújo, 2005, p.2).

Uma postura reflexiva implica saber explicar de forma consciente a sua prática e as suas decisões, perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno. No entanto, o modelo reflexivo exige sistematização e de

acordo com estudos realizados por autores como Schon, Alarcão e Gómez o modelo reflexivo é apresentado partindo de quatro pontos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Este ciclo implica um grande envolvimento por parte do educador, um educador consciente de que, tal como refere Paulo Freire (2002) que o homem é um ser inconcluso e deve ter a consciência dessa mesma inconclusão, impulsionando o movimento permanente de ser mais.

A realidade de hoje é complexa e a necessidade de reflexão é fulcral e incidem nas relações e nos processos educacionais, cujos implicam diretamente na formação de professores, obviamente que todas alterações de ordem política, económica, ambiental e social tem percussões nas práticas pedagógicas.

A atual escola pede aos docentes uma formação na e para a investigação, segundo Sarmiento & Paniago (2016), uma formação sustentada num processo de reflexão e investigação de forma a que situações educativas cada vez mais complexas obtenham resultados positivos, geram melhores condições de trabalho e valorizam o papel do professor. O facto de o educador assentar a sua prática na análise e reflexão daquilo que o rodeia, ou seja, do contexto onde está inserido proporciona-lhe um olhar mais rigoroso e atento. Deste modo procurando em António Nóvoa (2009) uma formação que estimule o desenvolvimento profissional através da reflexão acerca de problemáticas da prática, buscando alternativas contextualizadas. Sendo importante uma reflexão que implica a crítica de forma evolutiva e a continuidade ao longo da prática pedagógica de cada docente, “a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática critico-reflexiva, abrangendo a vida quotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.” (Silva & Araújo, 2005, p.5).

Uma prática critico-reflexiva só é possível em ambientes que potenciem dúvidas, em ambientes que possibilitem transpor limites e que permitam sair da zona de conforto. Para que, de acordo com Barbara & Marjeta (2017), dessa forma se encontrem novas soluções e caminhos e se possam introduzir mudanças, mudanças essas que contribuam para a transformação da comunidade escolar.

3 - O MODELO CURRICULAR SOCIOCONSTRUTIVISTA – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

3.1- O Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores que viu o reconhecimento por parte da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna em 1966 e a formalização da Associação veio em 1976, conseguindo um reconhecimento como um movimento de formação de professores e como um movimento caracterizado pela reflexão dos seus professores (Gonzaléz, 2007, Pessoa, 2006, Niza, 1998).

O Movimento da Escola Moderna, caracteriza-se como um movimento de profissionais de educação que impulsionam os valores democráticos através do movimento social de desenvolvimento humano e mudança pedagógica possível através de uma estrutura de cooperação educativa (Niza, 1998; Niza & Formosinho, 2009; Folque, 2016)

Como base na pedagogia de Célestin Freinet o movimento evoluiu “para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 1998, p. 139). Todo este trabalho contínuo, possibilitou que o modelo pedagógico se cimentasse ao longo dos anos, tendo como caminho a reflexão teórica e práticas pedagógicas que se caracterizam pela inovação, percurso desenvolvido por docentes de todos os níveis de ensino.

Desta forma, Assunção Folque (2018) revisita Niza (1992) e fala-nos das três grandes finalidades formativas do MEM:

- “A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstauração dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura;” (p.51)

A importância das práticas democráticas assentam num processo de cooperação e de solidariedade enquanto comunidade que tem a capacidade de reinstaurar valores

através de uma atitude reflexiva que potencia a instituição de regras no grupo, resultantes de todo um trabalho conjunto de docente e aluno. Por conseguinte a mesma autora afirma que a reconstrução cooperada da cultura assenta numa visão de “aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstróem num processo dialógico de construção de sentido” (p.52).

Toda a dinâmica desta associação pressupõe o envolvimento de todos os sócios tendo como ponto fulcral a sua própria formação enquanto docentes. O MEM organiza-se em estruturas, chamados de núcleos regionais formados por professores/educadores, os quais são responsáveis, por essa zona ou região do país e por colocar em prática os princípios assumidos pelo Movimento.

A formação, no seio do MEM, surge em vários momentos e de formas bastantes diversificadas desde: cursos de iniciação e aprofundamento do modelo pedagógico, grupos cooperativos, sábados pedagógicos, encontros nacionais e congressos.

Aspetos como a autoformação cooperada, a construção e reconstrução de estratégias no processo ensino/aprendizagem e a reflexão constante o MEM desde sempre assumiu como modelo de formação (Pessoa, 2006). Sendo um movimento de profissionais de educação que conversa sobre as práticas pedagógicas através de circuitos de comunicação, é, também, um movimento de profissionais que valoriza a experimentação e a análise de forma sistémica através de estruturas educativas de cooperação, acreditando que é na prática e na reflexão que podem crescer e evoluir (Folque, 2018).

3.2- O Modelo Pedagógico da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar (MEM) propõe princípios da cooperação, de trabalho diferenciado, de autonomia, das experiências das crianças e da intervenção destas no meio onde vivem,

sendo desta forma que os professores do MEM trabalham no seu contexto escolar (Niza, 1998; Folque, 2018).

O Movimento da Escola Moderna é um modelo que implica o desenvolvimento sócio moral e uma formação democrática dos alunos, sendo também implicados na gestão do seu percurso curricular em conjunto com o professor. Os alunos que experienciam o MEM, são alunos que colaboram, que planeiam e investigam, intervêm e participam na sua avaliação e os objetivos curriculares assumidos pelo grupo e de forma individual são um compromisso coletivo. Os vários registos do grupo, da sala, a efetivação dessa mesma regulação espelha-se no conselho de cooperação educativa, onde em grupo, em reunião os alunos fazem o balanço da semana de trabalho. A vivência na sala, no contexto escolar de partilha curricular, de partilha de poder, de partilha de responsabilidade implicará cidadãos conscientes e ativos, numa democracia direta e de cidadania, provocando desenvolvimento cívico em cada um e no grupo (Niza, 1998; Folque, 2010, 2016, 2018).

Os docentes do MEM assumem a cooperação, assumem uma organização participada e de forma democrata que promova valores de respeito. A gestão participada tanto dos programas como dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços, é também uma característica dos educadores do Movimento, assim como a autonomia e a solidariedade (Pessoa, 2006). Fundamental é também, uma organização cuidada que potencie todas estas características no aluno, sendo a comunicação um ponto essencial porque só conseguimos dar sentido às aprendizagens através da comunicação do processo e dos resultados obtidos, ajudando desta forma a estruturar o conhecimento. Buscando em Vigotsky (1987) a importância da linguagem e do comunicar com o outro, o autor defende que a comunicação assume duas funções importantes: a metacognição, que ocorre quando pedimos à criança para falar, permitindo que esta entenda melhor o que tem a dizer e quando partilhamos a informação assume uma função social (Folque, 2006).

Os professores do MEM têm como meta “dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura, ajudar a criança e jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente a fim de incorporarem uma educação cívica...” (Pessoa, 2006, p.3).

A educação no MEM é caracterizada por apostar na confiança no potencial de cada aluno, por registar os sucessos de forma positiva, pela participação de cada criança na vida do grupo e pela possibilidade de, constantemente, a criança ser desafiada para aprofundar as suas aprendizagens. Os interesses, as necessidades e as vivências de cada criança é o motor para todo o trabalho pedagógico que o professor do MEM desenvolve na sala de aula. O envolvimento da criança na sua própria aprendizagem é possível através de um discurso aberto e facilitador sobre tudo o que diz respeito à gestão da sala de aula.

O objetivo de desenvolvimento integral de todas e de cada uma das crianças é a meta deste modelo pedagógico, através de todo um conjunto de técnicas e instrumentos, que são utilizados para que se consiga alcançar este objetivo. Todo um conjunto de recursos, de programas e de materiais tudo é debatido e partilhado com o grupo.

Uma outra característica deste modelo é o facto de salientar a importância de ligar escola e vida real, a importância de termos uma escola integrada na sociedade e que o currículo seja sustentado em problemas e motivações da vida prática e real, ideia também realçada por Folque (2006).

O modelo pedagógico do MEM assenta nos seguintes princípios (Niza, 1998):

- Os meios pedagógicos têm de vincular, em si, os fins democráticos da Educação;
- Os processos de trabalho escolar e de formação têm que reproduzir os processos sociais autênticos de construção da Cultura toda;
- Nas práticas escolares e de formação temos de dar sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;
- Toda a informação e as realizações dos alunos terão de circular através de Circuitos sistemáticos de Comunicação dos saberes e das produções;
- Todos, com igual direito, participação diretamente no planeamento, na organização e na avaliação da vida da turma e do trabalho escolar - controlo democrático direto de cooperação educativa (pp. 142-143).

Numa sala do MEM, as crianças participam na vida da sala, através de uma organização cooperada, as crianças desde cedo são incentivadas a negociarem, sobressaindo um clima de partilha e de comunicação, um clima de pertença.

3.3- A Rotina Pedagógica no Jardim de Infância

A rotina diária e a rotina semanal são as estruturas que nos organizam e nos orientam ao longo dos dias, dos meses e do ano. Desta forma esta estrutura diária e semanal, possibilita segurança, possibilita autonomia e possibilita protagonismo porque a capacidade de antecipação permite estabelecer um processo comunicativo recíproco. A participação das crianças na organização temporal e espacial faz com que a rotina diária ganhe sentido para a criança, este trabalho em conjunto permite que o tempo seja organizado, estruturado e também flexível. É bastante importante para os educadores do MEM que as crianças assumam um papel ativo nas suas aprendizagens e toda a organização espacial e temporal pretende ser potenciadora dessa mesma responsabilização pela aprendizagem e avaliação de cada criança em conjunto com o educador.

A educação no MEM é caracterizada por apostar na confiança no potencial de cada aluno, por registar os sucessos de cada aluno de forma positiva, pela participação de cada criança na vida do grupo e pela possibilidade de, constantemente, a criança ser desafiada para aprofundar as suas aprendizagens. Desta forma é notório a importância o envolvimento dos alunos nas práticas do quotidiano escolar é fundamental (Fernandes, 2007).

A instituição escolar é assim entendida como um espaço capaz de criar um ambiente de ensino-aprendizagem em que todas as crianças consigam uma apropriação dos conhecimentos, também dos processos e dos valores morais e estéticos (Aquino, 2013) assim sendo para que esta dinâmica funcione, as crianças são apresentadas a instrumentos e práticas de avaliação e planificação desde cedo.

Desta forma, um ambiente rico que ofereça oportunidades às crianças de agir e explorar, é um ambiente que proporciona, que desenvolve uma compreensão pessoal do mundo. As teorias sócio-construtivistas de Vigotsky e Bruner dizem-nos que as

aprendizagens através de interações sócio-culturais são aquelas que projetam o desenvolvimento de cada um de nós e de cada um de nós no grupo (Folque, 2006).

Assim em relação à organização da sala, à organização do espaço de jardim de infância, o MEM organiza por áreas e temos: a Área da biblioteca e da documentação; a Oficina da escrita; o Laboratório de ciências e matemática; Atelier de expressão plástica; Área da dramatização e do faz de conta; Área da cultura alimentar e a Área das construções e da carpintaria. Salientando dois aspetos importantes relativamente à escolha dos materiais que integram estas áreas que são: a acessibilidade e a autenticidade dos materiais que as crianças têm na sala. Desta forma todos os materiais deverão estar ao acesso da criança para que, de forma autónoma, ela consiga utilizar e explorar na sala e a autenticidade recai sobre o facto de os materiais serem reais, isto é, serem efetivamente aqueles que no dia a dia se utilizam (Folque, 2018).

Na organização temporal, na sala de pré-escolar do MEM organiza-se da seguinte forma: na parte da manhã inicia com o Acolhimento e Planeamento em conselho, onde as crianças, em grupo, planeiam o que fazer ao longo do dia; de seguida desenvolvem-se as atividades e projetos, pelas diversas áreas da sala e de acordo com o que o grupo planeou anteriormente e depois de um intervalo o grupo assiste ao momento das Comunicações, momento esse em que algumas crianças mostram e explicitam os resultados das suas atividades desenvolvidas no período da manhã. Já na parte da tarde o Tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo, é um momento em que pode acontecer a leitura de histórias, pode acontecer dramatizações, também pode ser um momento em que vêm convidados à sala mostrar ou explicitar alguma área de trabalho ou um interesse que tenham e que possa contribuir para o enriquecimento do grupo e para finalizar a tarde o Balanço em conselho, momento em que o grupo se reúne e faz a avaliação do dia, em conjunto crianças e educador avaliação o que foi feito, o que não foi feito e o que terá de ser concluído. Na sexta-feira, no final da tarde, acontece a Reunião de conselho, momento em que o educador lê tudo o que se registou ao longo da semana no Diário, o que gostamos, o que não gostamos, o que fizemos e o que queremos fazer e em conjunto discute-se o que se registou, à uma análise do que foi escrito e uma avaliação do que se fez ao longo da semana e também há uma projeção para o trabalho que se quer fazer.

Já em relação à organização do grupo, esta é apoiada pelos instrumentos de pilotagem, que ao longo das atividades diárias e semanais, estes instrumentos têm funções diferentes no trabalho da sala, com funções de planeamento, também funcionam como registos e a avaliação também é uma das funções dos instrumentos da sala, que acompanham o grupo de crianças. A sustentação do planeamento de todo o trabalho da sala é visível nos instrumentos de pilotagem que norteiam os caminhos pelos quais os meninos podem seguir. Têm como característica a regulação da aprendizagem e avaliação tanto para o educador como para a criança. Os instrumentos utilizados diariamente, semanalmente e mensalmente pelo educador e crianças, na sala de jardim de infância são guias que nos orientam para onde caminhar (Folque, 2018).

Por conseguinte os instrumentos de pilotagem são: o Mapa de Presenças que é um quadro de dupla entrada em que as crianças todos os dias registam a sua presença; o Mapa de Atividades, é um mapa em que as crianças fazem um círculo na atividade que querem fazer e depois de terminada essa atividade as crianças preenchem o círculo. Este mapa na linha horizontal superior tem todas as atividades que as crianças podem desenvolver na sala e na coluna à esquerda os nomes de cada criança, este mapa possibilita avaliar e potencia a auto-reflexão que a criança pode fazer ao olhar sobre as atividades que desenvolveu ao longo do mês. O Diário de Grupo é um instrumento semanal composto por quatro colunas, onde se regista, tanto pelas crianças como pelo educador, os acontecimentos que gostamos, os incidentes que não gostamos, o que fizemos durante toda a semana e na última coluna do mapa o que queremos fazer, a leitura e análise deste instrumento é feito na Reunião de Conselho que ocorre no final da semana. O Mapa das regras de vida é um registo que resulta de problemas que surgem na sala e em grupo se procura resolver através do registo de regras acordadas por todos. O Quadro de distribuição das tarefas, é um registo que distribui as tarefas necessárias à organização da sala, pelo grupo de crianças, incutindo na criança a responsabilidade e o sentido de grupo. Por último, os Inventários são um instrumento que o educador e as crianças constroem em cada área da sala, discriminando materiais e atividades que ajudam as crianças a ver as diversas possibilidades de cada área. Os instrumentos de pilotagem têm como característica a regulação da aprendizagem e avaliação tanto para o educador como para a criança. Os instrumentos utilizados

diariamente, semanalmente e mensalmente pelo educador e crianças, na sala de jardim de infância são guias que nos orientam para onde caminhar (Folque, 2018).

Assim sendo, o papel do educador é fundamental ao longo de toda esta dinâmica organizativa porque a construção de processos de cooperação progressivamente reforçados são fundamentais para que a criança vivencie um espaço verdadeiramente democrático, um espaço que a respeite enquanto criança, um espaço que potencia a sua autonomização. Logo os educadores “assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos ... auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 1998, p. 155).

3.4- Os módulos da sintaxe do Modelo

O modelo pedagógico é desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica que estão distribuídos por cinco pontos: o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; uma organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais, trabalho curricular participado pela turma e por último um trabalho autónomo e acompanhamento individual (Folque, 2018 & Niza, 1998).

O **trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**, é todo o trabalho que as crianças desenvolvem em projetos, cujos temas podem ser artísticos, podem ser de pesquisa científica ou de intervenção social, que decorrem para o desenvolvimento das aprendizagens curriculares e é acompanhado de forma rotativa pelo professor. Esta gestão cooperada do currículo entre educador e criança, desde o planeamento até à avaliação é bastante importante para que a criança tenha um papel pro-ativo na sua aprendizagem, (Niza, 1998; Folque, 2014, 2016) potenciar na criança a capacidade de planear, de estruturar e de concluir um determinado projeto, uma determinada atividade é potenciar na criança a capacidade de escolha, a capacidade de planeamento, a capacidade de avaliação.

Cabe ao educador o papel de mediador, nesta relação entre a criança e a apropriação dos instrumentos, também dos processos e da linguagem própria de cada projeto e de cada área. O educador como mediador cultural, “um elemento mais avançado que introduz de forma sensível, sem corrigir, mas oferecendo modelos diferentes, a linguagem própria de cada área de cultura, bem como os processos e critérios de escrutínio e avaliação destas” (Folque, 2014, p. 964).

A organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, é um outro módulo da sintaxe do MEM que abarca as Reuniões de conselho para planeamento, a avaliação, a análise de ocorrências significativas, a reflexão ética para a clarificação e a construção de regras de vida para desenvolvimento sociomoral, sendo esta análise possível fazer através de instrumentos de planeamento e avaliação e através do Diário de Turma. Esta organização permite o debate crítico dos comportamentos sociais, de negociação e centro de tomadas decisões, que pelo debate que proporciona permite uma clarificação funcional de valores, ajuda a planificar as atividades educativas, ajuda a avaliar e a planificar novamente (Niza, 1998; Folque, 2014, 2018).

Um outro módulo da sintaxe do MEM, **os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais** realça a importância da comunicação e da partilha de produtos culturais, a importância de criar ambientes estimulantes à comunicação, ao que se possa dizer sobre o conhecimento. A criança precisa de falar, um falar livre de constrangimento, um falar sobre aquilo que conhece, um falar que chegue até ao outro e que perceba que é nesta partilha de conhecimentos que evoluímos.

Quando a criança argumenta, quando explica e discute, num contexto potenciador surge a negociação, o desenvolvimento de atividades em conjunto, surge a partilha de saberes e surge a “reestruturação ou iluminação formal da experiência ou das aprendizagens” tal como refere Niza (1998, p.145), esta construção ou reconstrução do conhecimento é essencial para o enriquecimento da criança.

O diálogo constante é apontado como característica de uma sala de aula suportada pelo MEM, onde a participação no planeamento, na organização e bem como na avaliação sala onde se constrói o viver democrático, “a escola como centro de

desenvolvimento social, pessoal e cultural organizado democraticamente para o progresso da Democracia” (Niza, 1992, p. 43). O autor atrás referido chama de *socialização dos produtos escolares*, os saberes que estão sujeitos à apreciação pública, aqueles saberes que implicam uma análise e uma reflexão (meta-aprendizagem), conduzindo a uma compreensão coletiva do significado, realçando uma dimensão ética ao trabalho da escola.

O trabalho coletivo onde há a colaboração entre professor e alunos, caracteriza o outro módulo da sintaxe do modelo **o trabalho curricular compartilhado pela turma**. O professor tem uma colaboração ativa onde todos constroem e reconstróem conceitos e saberes.

O professor tem o papel de provocar, de criar oportunidades de descoberta através do diálogo e de ações em conjunto com as crianças. É aquele que ajuda a estruturar o conhecimento e dá sentido às aprendizagens dos alunos. Sendo aquele que se assume como o que promove, o que organiza, o que participa, o que ouve e encoraja a autonomia, na responsabilidade, na liberdade de expressão, criando um contexto de vida democrática e fazendo o papel de agente cívico e moral (Folque, 2006).

Nestes momentos de trabalho curricular compartilhado pela turma, são momentos em que o educador provoca o grupo e o estimula no sentido de alimentar as suas descobertas e fomentar a sua complexidade à medida que as crianças investigam, analisam e que as colocam em prática.

A atribuição de significado, o sentido de finalidade proporciona no grupo um sentido para as suas descobertas, para as suas experiências e para as suas atividades.

Sendo o papel do educador, o de suporte para que as crianças adquiram e desenvolvam estratégias para obterem determinado conhecimento (Niza, 2011; Folque, 2014, 2006).

No último ponto surge o **trabalho autónomo e acompanhamento individual**, o trabalho individual, o trabalho que cada criança faz na sala de forma autónoma. A projeção do trabalho caracterizada, primeiramente, pela sua idealização, é o ponto de partida para a sua realização, investindo nele a motivação necessária para a obtenção do mesmo. O trabalho neste momento é feito a pares, em pequenos grupos ou de forma

individual e a criança é estimulada a antecipar, a planejar e a concluir essa mesma atividade, atribuindo, de forma gradual significados e intencionalidades aos projetos e atividades que desenvolve (Folque, 2018, 2014). Desta forma, cabe ao educador “participar em atividades que integram o desenvolvimento da organização social na aula com o propósito de orientá-la para a pesquisa e onde *as regras* da casa que é preciso elaborar [em cooperação] são os métodos e as atitudes das disciplinas de conhecimento que se tem de ensinar/aprender” (Thelen, 1981 as cited in Niza, 2003).

II - PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO, OPÇÕES METODOLÓGICAS

2 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo investigativo teve como objetivo principal compreender de que modo o educador de infância pode regular a sua prática pedagógica através da reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma. Então, e de acordo com o objetivo inicial, foram traçados os objetivos específicos, para esta dissertação, nomeadamente utilizar a escrita reflexiva para intencionalizar a ação educativa na perspetiva da reflexão sobre e para a ação; desenvolver práticas de autossupervisão para regulação da prática pedagógica no jardim de infância e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento profissional do educador de infância; o contribuir para a utilização mais consciente do modelo pedagógico que inspira a prática pedagógica e por último conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto.

A construção da investigação conduziu à escolha de um modelo de análise que designou o método e quais os procedimentos mais adequados ao estudo, efetivamente a investigativa qualitativa foi aquela que orientou as opções científicas e metodológicas, ao longo de todo o estudo.

A investigação qualitativa caracteriza-se por um conjunto de metodologias que possibilitem a recolha de dados descritivos segundo Bokdan e Biklen (1994) e que possibilitará observar o modo de pensar dos participantes no processo investigativo. A riqueza de dados descritivos, obtidos no contato direto do investigador, procura retratar a perspetiva dos participantes, focalizando a realidade de forma contextualizada (Ribeiro, 2008).

Verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas... (Coutinho et al., 2009, p. 356).

Desta forma, os objetivos que traçamos para este processo como o desenvolvimento profissional do educador de infância e a regulação da prática

pedagógica através da reflexão crítica inserem-se nesta metodologia de investigação-ação.

Relativamente aos instrumentos e processos de recolha de dados as opções foram: o perfil de utilização do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo pedagógico que inspira a minha prática enquanto educadora de infância; as notas de campo, como o produto da observação que o investigador tem para olhar para o contexto e para o ambiente (Tuckman, 2000) e por último as entrevistas às crianças, na perspectiva de dar voz e ouvir a opinião da criança que cada vez mais se acentua a sua capacidade para impulsionar o campo da investigação educacional (Folque, 2010).

Referindo as opções metodológicas da dissertação apresentamos, de forma mais aprofundada, o percurso da investigação bem como os instrumentos e os processos de recolha de dados que foram aplicados no decorrer do estudo.

2.1- O paradigma da investigação qualitativa

O paradigma da investigação qualitativa em educação, nas últimas décadas, tem tido um crescimento significativo, uma investigação que tem essencialmente uma abordagem descritiva e que possibilita observar o modo de pensar dos intervenientes na investigação.

Um aprofundamento teórico e metodológico e o paradigma qualitativo começa a ter uma posição dentro do contexto científico, “no estudo de caso, nos métodos de pesquisa históricos e biográficos, na ação etnográfica e clínica; as técnicas de recolha e análise empírica de materiais predominantemente aplicadas são as entrevistas qualitativas (abertas ou semi-estruturadas), a observação, a experiência pessoal e os documentários; os computadores começam a ser utilizados na análise de conteúdo das narrativas.” (Aires, 2011. p. 48).

Neste campo a importância das palavras ou das imagens assumem um papel principal na recolha de dados, assim como o contexto através de um contato direto que

o investigador tem para fazer a recolha de dados, é fundamental para o investigador qualitativo observar o ato ou o gesto no contexto.

A importância do ambiente é uma característica da pesquisa qualitativa assim como a descrição que assume um papel central, na recolha de dados, também se acentua o interesse pelo processo e não tanto pelo resultado através de uma análise indutiva que dá principal realce aos significados. A metodologia de investigação qualitativa, e de acordo com Bogdan & Biklen (1994), é uma metodologia que destaca a descrição, assim como a intuição e a percepção pessoal, “a pesquisa qualitativa pergunta sobre a percepção das pessoas, sobre o contexto social” (Melo, 2020, p. 553).

Embora tenhamos várias abordagens sobre investigação qualitativa salientamos “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Aires, 2011, as cited in Denzin & Lincoln, 1994). O investigador é envolvido por um processo que tem como características a reflexão e a complexidade que acompanham este processo até ao final.

Estamos perante um processo de investigação em que a interatividade é um ponto importante, de acordo com Aires (2011) esta característica de reciprocidade vai desde o modelo teórico, às estratégias de pesquisa, aos métodos de recolha e análise de informação, à avaliação e até à apresentação dos resultados da pesquisa.

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes, numa investigação os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo. Desta forma, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação da investigação na procura do conhecimento, implicando que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados ao longo da investigação, os autores referem também que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos.

A potencialidade desta metodologia revê-se ao integrar ação e investigação em simultâneo, num processo cíclico, que vai alternando entre a ação e a reflexão, em que os ciclos posteriores são aperfeiçoados, bem como os métodos, os dados e a sua

interpretação que é resultante dos ciclos anteriores e assim sucessivamente (Coutinho et al., 2009).

Esta capacidade de investigar e posteriormente atuar de forma a obter alteração ou melhoramento é, de acordo com Isabel Alarcão (2001), essencial para o professor, ter uma atitude de questionamento e uma atitude reflexiva para que possa realizar investigação, para que tenha uma predisposição para examinar a sua própria prática de forma crítica e sistémica e conseqüentemente conseguir atuar.

Deste modo, a complexidade do exercício profissional do docente começa, desde logo, na formação inicial e termina na formação contínua ambas centradas em convicções e em rotinas que em nada se identificam com o enorme conjunto de problemas que a vida escolar apresenta atualmente, “contudo a relação entre investigação enquanto estudo e produção de conhecimento e a formação enquanto ação não é relação simples nem fácil de estabelecer” (Esteves, 2001, p. 217). A necessidade de trazer para a luz da atualidade os problemas da escola implica no educador esta disposição para investigar, para refletir e para atuar e simultaneamente para produzir conhecimento, conhecimento esse que a sociedade também exige cada vez mais do professor.

A investigação qualitativa tem a característica de estudar “os fenómenos nos seus contextos naturais” e dessa forma todo este processo possui uma interatividade entre o investigador e o professor, entre a “persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (Aires, 2011, p. 16).

De acordo com Pearce (2012) é necessário assegurar o rigor e a qualidade na investigação qualitativa e mostra que passa pela capacidade de traçar de maneira sistemática e autoconsciente todo o trabalho durante a pesquisa e esta característica aplica-se tanto para a investigação qualitativa como para a investigação quantitativa.

2.1.1- Investigação-ação e o educador investigador

A investigação-ação e o educador investigador são uma temática que importa debruçarmo-nos sobre ela pois apresentou-se como a metodologia a seguir ao longo do estudo.

Desta forma, referimos Mesquita-Pires (2010, p. 74) que expõe a investigação-ação como “uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objetivo a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove” (as cited in Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação possibilita, deste modo, uma reflexão sistémica que contribui para melhorar e transformar a prática educativa, sendo este o seu objetivo, com a intervenção de todos os envolvidos durante a intervenção educativa. Assim sendo, esta metodologia potencia produzir mudança e potencia construir novas realidades sobre o ensino e promover conhecimento.

Segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação “é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e que aplicada se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p.362), os autores reforçam também a capacidade de modificar, de regular e de encontrar respostas para determinados problemas.

Aludimos aos autores Cohen et al. (2007) que salientam algumas características nesta metodologia de investigação-ação como sendo uma investigação que implica todos os participantes no processo, ou seja, como participativa e colaborativa ao longo do decorrer de toda a investigação. Referem, também, que a investigação-ação tem como características a prática e a capacidade de ser interventiva, possibilita que a ação esteja ligada à capacidade de mudança. Também, é apontado a esta metodologia um conjunto de ciclos em que as descobertas iniciais possibilitam a modificação no contexto da intervenção. Os autores salientam ainda a capacidade de atuar como crítico e como autocrítico, bem como a autoavaliação, e desta forma as mudanças são continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Esta metodologia apresenta diferentes formas de ser desenvolvida, diversos autores destacam as seguintes modalidades fundamentais da investigação-ação sendo técnica, prática e crítica ou emancipatória. Essas modalidades baseiam-se em diferentes

critérios: objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação.

A modalidade de investigação-ação enquanto técnica, em que um facilitador externo propõe a experimentação de resultados de investigações externas. A modalidade de investigação-ação enquanto prática o protagonismo ativo e autónomo é do professor, é ele que conduz o processo de investigação e por último a investigação-ação enquanto crítica ou emancipatória, é aquela que transforma o próprio sistema, proporcionando uma melhoria na ação (Coutinho et al.,2009).

A investigação-ação pode ajudar o professor a desenvolver estratégias e métodos para que a sua atuação mais adequada, proporcionar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados, os autores Coutinho et al. (2009) referem Stenhouse (1975) pai da noção de professor-investigador e referem que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores”, sendo este um domínio identificado como relativo ao grupo de docentes.

Desta forma o professor tem de criar um sistema de representação para ser possível analisar para passar à reflexão, um conjunto de técnicas (técnicas baseadas na observação, na conversação, na análise de documentos) e de instrumentos (teste, escalas, questionários, observações sistemáticas) de forma conseguir recolher dados que possibilitem a reflexão e a avaliação para que este consiga mudar, transformar, melhorar. A dinâmica entre ação-reflexão-ação será necessária para que a mudança aconteça, contudo, o envolvimento de todos os atores será condição necessária para que aconteça mudança, evolução.

Este processo é também um processo que se apresenta cíclico, caracterizado pela sua tríplice dimensão que se situa entre o pensar-agir-criar mudança de acordo com Castro (2010) que menciona os autores MacNaughton & Hughes (2009). Não sendo um processo que se cinge a um único ciclo todo ele é cíclico e deste modo o ciclo é um conjunto ordenado de fases que uma vez completado, estruturamos a planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente.

De acordo com Coutinho (2009) na investigação-ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma continua e sequencial: a planificação, a ação, a

observação (avaliação) e a reflexão (teorização), desencadeando novas espirais de experiências de ação reflexiva.

O autor ainda acrescenta que a investigação-ação trouxe às ciências de educação uma nova forma de investigar colocando um maior ênfase no âmbito social, possibilitou uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, originando novas formas de recolha de dados como por exemplo: as entrevistas, as narrativas e a investigação biográfica também trouxeram a abrangência do conceito de “prática reflexiva” , conceito esse associado ao autor Donald Schön implica uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, valorizando a experiência e a reflexão na experiência (Neto (org.), 2017).

Zeichner (2005, p. 68) diz nos que “os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos.”

A formação inicial de professores e as teorias que são dadas pretendem-se aliar ao conhecimento prático, aquele gerado na profissionalização e este trabalho em sintonia resultará em práticas e visões transformistas da instituição escola. Posteriormente o desenvolvimento do profissional de cada professor recai no seu progresso contínuo enquanto docente e “da perspectiva profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão da sua própria experiência.”

Alarcão (2001) reforça que “... exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais...” chamando a atenção para que o docente consiga olhar para o seu crescimento profissional através de um investimento contínuo na formação. É neste sentido que a investigação e o professor como professor investigador surge como uma estratégia de formação de docentes, com o propósito de capacitá-los para situações de trabalho problemáticas, para que consigam analisá-las, interpretá-las e posteriormente tomar decisões, avaliá-las e refletir sobre os seus efeitos (Esteves, 2001, p. 222).

2.2- Instrumentos e processos para a recolha de dados

De acordo com os objetivos do nosso estudo selecionámos como instrumentos e como processos para a recolha de dados da investigação-ação, o perfil de utilização do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar, as notas de campo e as entrevistas às crianças. O contexto foi numa sala de pré-escolar, com um grupo de vinte crianças com idades entre os três e os quatro anos de idade. O período de recolha de dados decorreu entre outubro de 2019 e março de 2020, interrompido este período de recolha de dados devido à pandemia do Covid19, conduzindo à declaração de estado de emergência na primeira quinzena de março de 2020 e a escola encerrou.

Deste modo começamos pelos instrumentos:

- a) O Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar: foi o primeiro instrumento que utilizamos para a recolha de dados;

- b) Notas de campo: As notas de campo decorriam de observações participadas que desenvolvíamos na sala com as crianças;

- c) As entrevistas: um outro instrumento de recolha de dados que preparamos foram as entrevistas às crianças com o objetivo de conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto.

Deste modo, a recolha de dados resultou da aplicação dos instrumentos atrás referidos, bem como a sua análise e reflexão que conduziram todo o estudo. Este processo de recolha de dados foi calendarizado e orientado no sentido de conseguirmos recolher os dados, analisá-los e depois de uma reflexão sobre como intervir e efetivar essa mesma intervenção.

2.2.1- Perfil de utilização do MEM

Através do perfil de utilização do MEM (ver Apêndice 1 Perfil de utilização do MEM) iniciamos a recolha de dados deste estudo e a primeira recolha foi realizada no dia 28, do mês de outubro de 2019, e a segunda decorreu no dia 21 de janeiro de 2020. Na calendarização inicial do estudo estava planeada uma terceira aplicação do perfil, mas não foi possível fazer devido ao encerramento dos estabelecimentos de ensino.

O perfil foi preenchido de acordo com os pontos que estão contemplados nele: o cenário pedagógico (que inclui as áreas de trabalho, a rotina diária e semanal e os instrumentos), a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (que inclui avaliação dos instrumentos de pilotagem, o acolhimento em conselho, a planificação da semana e do dia, a distribuição de tarefas e o balanço semanal em conselho), o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção (que inclui a participação e acompanhamento sustentado e projetos), os circuitos de comunicação (inclui as comunicações de trabalho) e por último trabalho curricular participado pelo grupo/animação cultural.

O perfil é apresentado em grelha, dividido em duas partes: o perfil de utilização (a parte que utilizamos para este estudo) e uma outra parte o perfil de mobilização dos princípios orientadores (não utilizamos esta parte no estudo.)

O preenchimento do perfil aplica as opções de 1 a 4, sendo que a: 1 - ainda não utilizo; 2 – utilizo às vezes; 3 – utilizo com frequência e a 4 – utilizo sempre e é desta forma que é preenchida a grelha do perfil de utilização.

Este instrumento permitiu recolher dados sobre os vários módulos da sintaxe do modelo do MEM e foi aplicado com o objetivo de, ao longo da investigação-ação, conseguirmos ir aferindo o que já foi efetuado e o que falta fazer na perspetiva da utilização do Modelo do MEM no desenvolvimento do currículo. A aplicação do perfil possibilitou logo no final da primeira recolha de dados conceber onde teríamos de investir para atingir a opção 4 – utilizo sempre e a partir daqui iniciamos o trabalho de investigação-ação.

Deste modo, os dados recolhidos através do perfil de utilização possibilitaram a regulação da prática do educador, o perfil de utilização guiou e apoiou o educador no uso do modelo do MEM no seu desenvolvimento curricular.

2.2.2- Notas de campo

As notas de campo ocorreram entre o mês de outubro de 2019 e o mês de março de 2020 (ver Apêndice 2 Exemplos de notas de campo). No entanto, na calendarização inicial tínhamos a recolha de notas de campo a iniciar em outubro e terminava em maio, mas com a escola encerrada, devido à situação pandémica, não foi possível e terminámos em março.

A observação participada possibilitou o registo de diálogos, de reações, de atitudes e de comportamentos que as crianças tinham na sala e essas observações eram registadas em notas de campo. Referenciando Tuckman (2000), o autor mostra que através da observação conseguimos analisar o ambiente através de um esquema geral que nos orienta e o seu produto é registado em notas de campo, desta forma a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, posição defendida também pelos autores Bodgan e Biklen (1994).

Na metodologia qualitativa, as notas de campo são muito recorrentes, na medida em que se aplicam nos casos em que o educador pretende analisar as suas práticas educativas e caracterizam-se pela sua abertura e flexibilidade. Na investigação qualitativa, a observação tem como objetivo averiguar o ambiente e o produto dessa mesma observação que resulta em “registos textuais dos diálogos com os atores observados” (Aíres, 2011, p. 25).

As notas de campo, como uma forma de recolha de informação, possibilitaram anotações, indicações, direções de como melhorar a minha prática educativa e neste sentido a regulação da minha prática sofreu reformulações e melhoramentos que se verificou ao longo da investigação-ação.

O poder de relatar ações, uma sequência organizada de conhecimentos que possibilita ver no papel o que não conseguimos ver na ação, são aspetos que as notas de campo potenciam e são instrumentos que organizam o pensamento, que organizam

a realidade e ajudam na estruturação das aprendizagens, ajudam, também a produzir uma versão da realidade e na configuração a construção social dessa mesma realidade (Aires, 2011).

2.2.3- Entrevistas a crianças

A entrevista às crianças decorreu na nossa sala, no espaço onde diariamente brincavam e data do dia 10 de janeiro de 2020 e foi realizada no período da tarde (ver Apêndice 4 Transcrições das entrevistas). Na sala sentámo-nos em grupo, juntei três de crianças e em semi-círculo e comecei por explicar ao grupo de crianças qual a minha intenção, qual o meu objetivo de forma que entendessem e todos aceitaram participar. Estávamos sentados junto aos instrumentos de pilotagem e a entrevista foi registada em áudio, as questões decorreram de forma informal, eu colocava as perguntas e as crianças respondiam, intervindo de forma natural, as entrevistas decorreram com uma atitude de “simpatia activa”, de acordo com o autor Albano Estrela (1999) em entrevistas a alunos. No guião das entrevistas (ver Apêndice 3 Guião das entrevistas), tínhamos projetado três temáticas e três tempos diferentes para a realização das entrevistas, as temáticas eram: os instrumentos de pilotagem; a rotina diária e semanal e por último a reunião de conselho e dinâmica em grande grupo. Em relação aos tempos tínhamos organizado de forma mensal, ou seja, em janeiro, o primeiro tema, o segundo tema em fevereiro e em março o terceiro, todavia condicionado pela pandemia do Covid19 só realizamos as entrevistas referentes aos instrumentos de pilotagem, que decorreram no mês de janeiro de 2020.

A criança tem vindo a assumir um papel de competente e com voz ativa e participativa no campo da investigação, primordialmente, nas ciências sociais e abordagens pedagógicas. Reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo, iremos dar-lhes a oportunidade de serem escutadas e de participar nas decisões relativas a todo o processo educativo (Silva et al., 2016). Por conseguinte fazer entrevistas a crianças apresenta-se atualmente como um desafio especial porque sendo caracterizada como inovadora também é um momento onde a criança se sente à vontade para expressar as suas perspetivas e as ideias. Atualmente, entrevistas a crianças têm

sido utilizadas em vários estudos sobre as crianças porque tem havido uma mudança substancial na forma como as crianças são vistas na nossa sociedade (Folque, 2010).

Pascal & Bertram referidos por Júlia Oliveira-Formosinho (2004), vêm justificar a importância para a investigação de se escutar a criança, de se ouvir o ponto de vista desta para a construção da qualidade. Desta forma, também o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (2019) vem cimentar que a criança tem direito de se exprimir e tem direito a ter opinião e ser tida em consideração.

Este olhar sobre o que a criança diz e como diz reforçou a importância no campo investigativo, tal como nos referem autores como Folque (2010) e Oliveira-Formosinho (2006) a criança pode contribuir com o seu olhar, com o seu conhecimento e com a sua consciência acerca destes temas e com isso potenciar a mudança, potenciar a transformação no contexto pedagógico, melhorar condições de aprendizagem e melhorar a sua qualidade são dois fatores que impulsionam no campo da investigação educacional a participação das crianças na investigação, claro que desafiante para o investigador, mas que possibilita “uma visão inestimável do processo educativo” (Folque, 2010).

Um dos objetivos, desta dissertação era o de conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no seu contexto de sala e nesta perspectiva a entrevista às crianças assumiu um papel essencial para este estudo, “no universo educativo e, especificamente, a turma e a equipa docente são cada vez mais os autores-actores do próprio currículo escolar e responsáveis pela superação das dificuldades de aprendizagem, podendo recorrer às novas correntes de investigação em educação.” (Tuckman, 2000, p. 9).

As crianças e as suas vozes têm sido olhadas e ouvidas de uma outra forma que até então não tinham sido, ou seja, as sociedades têm evoluído no sentido de dar relevância às suas crianças. Uma nova abrangência na área das ciências sociais ao nível da investigação, novas perspectivas sobre as teorias de aprendizagem e nas abordagens pedagógicas, conduziram a práticas sociais que olham a criança como um cidadão que tem voz, que tem opinião e que tem validade no campo investigativo.

Esta construção e partilha de conhecimento com a criança no desenvolvimento da investigação, é uma forma diferente de investigar sobre os mundos sociais e culturais

da criança, “a consideração da criança enquanto agente social competente; como produtora de cultura própria,... de agir e de pensar e de sentir;...discursar acerca da ação e de a representar de diferentes formas...” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3).

III - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

3 - CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Como educadora de infância a minha prática pedagógica é orientada pelos fundamentos e princípios educativos referenciados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo eles:

- 1) O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, a criança tem uma identidade única e singular, tem necessidades particulares, com interesses e capacidades próprias e vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado;
- 2) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece, tendo o direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta;
- 3) Exigência de resposta a todas as crianças, todas têm o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas e todas as crianças participam na vida do grupo;
- 4) Construção articulada do saber, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma integrada e o brincar como meio privilegiado de aprendizagem leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Matos, Marques e Rosa, 2016, pp. 8-11).

As OCEPE são um documento orientador para o educador e deste modo apoiam toda a intencionalidade educativa do educador. Estas orientações ajudam-me na construção e gestão do currículo, exigindo que reflita sobre “as conceções e valores subjacentes” às finalidades da minha prática.

Importa também referir que na minha conceção educativa o modelo pedagógico do MEM é uma influência, foi-me apresentado durante a formação inicial e desde então que me acompanha enquanto educadora de infância. A visão de que a escola é “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida

democrática “(Niza, 1998, p. 141), conduz-me a um investimento, de forma a procurar construir a minha prática tendo sempre por base esta conceção. A escola que assuma em pleno a condição de vivência democrática, assume em pleno a condição de criança.

Desta forma, a rotina diária inicia-se em redor de uma mesa, onde se desenrolam conversas partilham-se ideias e opiniões, para preparar as atividades do dia, no Plano do Dia registamos o que as crianças querem fazer, assentando na oportunidade de cada criança participar ativamente no planeamento do seu dia a dia. A gestão do currículo é feita de forma cooperada pelo educador e pelo grupo de crianças, democraticamente nas reuniões de planeamento e avaliação que acontecem nas reuniões de conselho.

3.1- Caracterização do grupo de crianças

O grupo é constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade (12 rapazes e 8 raparigas). Na instituição onde exerço funções de educadora de infância, os grupos que integram as salas do Pré-Escolar são organizados por grupos homogéneos. Neste sentido e um dos pressupostos do processo educativo do MEM é a constituição de grupos de crianças por idades heterogéneas, “para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1998, p. 146), encontrando aqui uma dificuldade. Contudo, não haverá grupos homogéneos na ascensão da palavra e desse modo as interações e relações no grupo são apoiadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da autoestima e também para um sentimento de pertença que possibilite à criança “tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Silva, Matos, Marques e Rosa, 2016, p. 25).

3.2- Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço é pautada pelo modelo pedagógico do MEM e desta forma as áreas da sala tentam abarcar todas as áreas definidas pelo modelo. No entanto, a nossa sala não tinha ainda todas as áreas organizadas de acordo como o MEM, pelo

que na seguinte descrição mencionarei as alterações que aconteceram ao longo do estudo essa correspondência.

- **Biblioteca/centro de documentação** – nesta área os livros estão disponíveis e ao alcance das crianças, a variedade dos livros pretende estimular a exploração autónoma por parte do grupo de crianças. Relativamente à evolução, nesta área, ocorreu durante o processo investigativo e desta forma o grupo passou a usufruir de materiais como revistas e jornais que não tínhamos na nossa biblioteca e centro de documentação.
- **Oficina de escrita e leitura** - nesta área as crianças usavam os seus cadernos individuais, cartões de apoio à escrita, letras móveis e ficheiros de palavras, e este último recurso resultou da investigação-ação que as crianças construíram ficheiros de palavras, nomeadamente um ficheiro de palavras sobre a família, outro com os animais e ainda um outro com os países e neste sentido a intervenção potenciou bastante esta área.
- **Laboratório de ciências e matemática** – nesta área o grupo tem alguns materiais para a realização de experiências, que de forma autónoma as crianças as consigam realizar e relativo à matemática têm alguns materiais manipuláveis como cartões padronizados, tangram, material de *cuisenaire*, seriações e sequências.
- **Garagem e construções** – nesta área o grupo de crianças tinha vários brinquedos relacionados os meios de transporte e materiais para fazerem construções como legos, jogos de encaixe, etc.
- **Área polivalente** – nesta área encontram-se duas mesas grandes e neste espaço aconteciam todos os momentos em grande o grupo, por exemplo a planificação, a organização e a avaliação em que todas as crianças participam. Este espaço também servia de apoio à área de expressão plástica onde as crianças desenvolviam as suas produções artísticas.

- **Área da expressão plástica** – nesta área temos diversos materiais de apoio à expressão plástica por exemplo: folhas A5, A4, A3, folhas coloridas, cartolinas, canetas, marcadores e lápis, tesouras e colas, diversos tipos de papéis, como folhas de jornais, revistas, etc... Para apoiar a pintura na sala as crianças têm disponível um cavalete, junto ao lavatório, tintas, pinceis, copos e aventais.
- **Área da dramatização** - nesta área a organização passava por diversos materiais e adereços que estimulavam a representação de diferentes situações e papéis sociais com o objetivo das crianças recriarem situações imaginárias e experiência do dia-a-dia. A capacidade das crianças para inventarem e representar é um aspeto que neste grupo era bastante notório.
- **Oficina das construções e carpintaria** – nesta área as crianças tinham diversos materiais que podiam utilizar livremente para fazerem as suas construções 3D. Esta área foi introduzida na sala já depois de iniciarmos esta investigação-ação, sendo uma área de trabalho que as crianças não tinham na sala.

Salientamos, também, quais os instrumentos de pilotagem que já utilizávamos na sala:

- **Diário** – dividido por quatro colunas que ajudam na regulação da vida do grupo de crianças:
 - Gostamos – onde registamos, crianças e eu (educadora), o que gostamos durante a semana, pode ser alguma atividade, alguma atitude, algum comportamento que tenha sido relevante;
 - Não gostamos – registamos os problemas, os conflitos e as atitudes menos corretas que, ao longo da semana, ocorreram no grupo, com o objetivo de identificar fontes de conflitos e encontrar pistas que conduzam a possíveis soluções para os problemas identificados pelas crianças;
 - Fizemos – registo dos trabalhos que ao longo da semana são feitos pelo grupo;

Queremos fazer – nesta coluna registamos as propostas e sugestões que as crianças ao longo da semana vão referindo, de forma a que possamos projetar as atividades futuras;

- **Mapa de atividades** – era um instrumento que as crianças já utilizavam na organização da sua rotina diária de trabalho na sala, este instrumento é uma tabela de dupla entrada, com os nomes das crianças numa coluna vertical, no lado esquerdo e na linha horizontal superior registamos, de forma ordenada, as atividades que estão relacionadas com todas as áreas de trabalho. Já tínhamos acordado em grupo como preencheríamos este mapa e combinamos que uma bola aberta seria quando marcassem uma atividade para fazer e depois de terminada fechariam a bola preenchendo-a;
- **Mapa de presenças** - instrumento presente na nossa sala onde as crianças marcavam a sua presença, com a letra P e com o F as faltas cruzando o nome com o respetivo dia do mês;
- **Mapa das tarefas** - o mapa das tarefas já acompanhava este grupo desde o ano letivo anterior e no início do ano, ao colocá-lo na sala falámos sobre as tarefas que eram necessárias e mantivemos, por exemplo “cuidar das plantas”, que tarefas já não faziam sentido e por fim quais as tarefas que no presente ano letivo teríamos de acrescentar. A ilustração das tarefas também foi reformulada, assim como o número de crianças por tarefa também foi revisto em grande grupo;
- **Lista de projetos** – onde registávamos os projetos que surgiam no grupo;
- **Plano do dia** - um instrumento de planeamento que em grande grupo as crianças planeiam o dia de trabalho, instrumento dividido em três colunas: “O que queremos fazer?; “Quem faz” e “Avaliação”. A primeira coluna era preenchida com as sugestões das crianças, com trabalhos por

terminar e com propostas feitas por mim enquanto educadora, sempre de forma negociada e ilustradas, para facilitar a leitura à posteriori. Na segunda coluna as crianças registavam os seus nomes nas sugestões registadas, já na terceira coluna, a “Avaliação”, era feita no final do dia e com simbologia acordada no início do ano letivo;

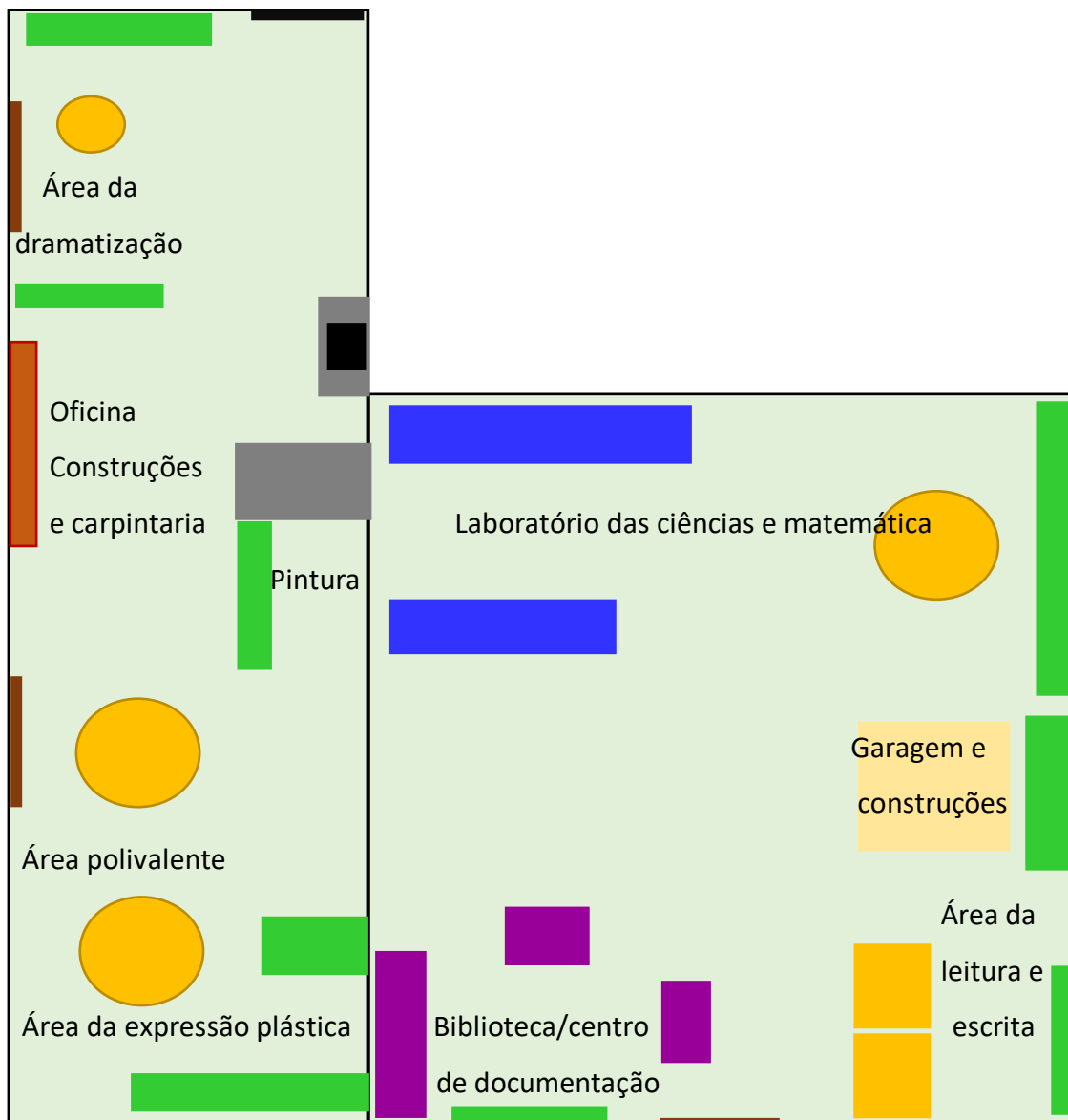
- **Registo: “Quero mostrar, contar e escrever”** - foi um registo que só surgiu na sala com este projeto investigativo, em que as crianças registavam o seu nome para mostrar, contar ou escrever no período do acolhimento em conselho. Este instrumento ajudou a organizar este momento em que as crianças tinham oportunidade para falar, mas de forma ordenada, possibilitando que todas participassem neste momento.

De referir que todos os instrumentos de pilotagem que tínhamos na sala, estavam ao alcance das crianças para que de forma autónoma os instrumentos fossem preenchidos por elas, “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Silva, Matos, Marques e Rosa, 2016, p. 36).

3.2.1- Planta da sala

Para um visionamento mais claro do espaço da sala onde desenvolvi estudo apresentamos a planta da sala (Figura 1).

Figura 1- Planta da sala



LEGENDA:

- Janelas
- Porta
- Lavatório

3.3- Rotina Pedagógica

A rotina da sala onde desenvolvemos a investigação-ação é assim apresentada na Tabela (1) que se segue. Desta forma, no período da manhã os meninos dividem-se pelas áreas da sala, nas atividades e em trabalho autónomo e/ou trabalho de projeto que decorrem na sala. No período da tarde as atividades em grande grupo preenchem a rotina semanal.

Tabela 1- Agenda semanal

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h-9.30m	Acolhimento em conselho Plano do dia Lanche da manhã (fruta)				
9.30m-11h	Educação Física (duração 45m)	Atividades e Projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Saída/ Convidados
11h-11.30m	Recreio				
11.30-12h	Terminar atividades/ projetos Comunicações				
12h-13.30m	Almoço /recreio				
13.30m-15h	Marcação de presenças Atividade cultural coletiva	Marcação de presenças Atividade cultural coletiva	Marcação de presenças Atividade cultural coletiva	Marcação de presenças Atividade cultural coletiva	Marcação de presenças Organizar trabalhos Reunião de conselho
15h-15.30m	Balanço do dia /lanche				

IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4 – O Perfil de utilização do MEM e as entrevistas às crianças

A apresentação, análise e discussão de dados recolhidos ao longo do estudo são expostos da seguinte forma: primeiramente com a apresentação de dados, a sua análise e discussão sobre o perfil de utilização do MEM para o pré-escolar. O perfil assumiu desde o início o fio condutor deste estudo que analisamos de seguida. Depois apresentamos, analisamos e discutimos os dados referentes às entrevistas às crianças e as notas de campo acompanham toda esta análise de dados.

4.1- Perfil de utilização do MEM apresentação, análise de dados e discussão

Deste modo, a primeira recolha de dados, no perfil de utilização do MEM, foi realizada no dia 28 do mês de outubro de 2019, a segunda recolha foi efetuada no dia 21 de janeiro de 2020 e terceira recolha não foi realizada consequência do Covid19 e encerramento da escola. Em seguida apresentamos a Tabela 1, onde estão identificados os níveis atribuídos a cada um dos indicadores do **Cenário Pedagógico**, sendo este dividido em três indicadores: as Áreas de trabalho; a Rotina diária e semanal e os Instrumentos de pilotagem.

Tabela 2 - Recolha de dados efetuada sobre o Cenário pedagógico

1- CENÁRIO PEDAGÓGICO			
		1ª recolha 28/10/2019	2ª recolha 21/01/2020
1. Áreas de trabalho	Biblioteca/Centro de documentação	nível 2	nível 3
	Oficina de escrita e reprodução	nível 3	nível 4
	Laboratório de ciências e matemática	nível 3	nível 3
	Oficina de construções e carpintaria	nível 2	nível 3
	Ateliê de artes plásticas	nível 4	nível 4
	Ateliê de dramatização	nível 4	nível 4
	Ateliê Polivalente	nível 4	nível 4
2. Rotina diária	Acolhimento em conselho e planificação	nível 3	nível 4
	Tempo de atividades e projetos	nível 4	nível 4
	Comunicações	nível 2	nível 4
	Animação cultural	nível 4	nível 4
	Avaliação em conselho	nível 3	nível 4

3. Instrumentos de pilotagem	Diário	nível 3	nível 4
	Mapa de atividades	nível 4	nível 4
	Mapa de presenças	nível 4	nível 4
	Mapa de tarefas	nível 4	nível 4
	Inventários	nível 1	nível 1
	Lista de projetos	nível 4	nível 4
	Registo: “Quero mostra, contar ou escrever”	nível 1	nível 2
	Plano do dia	nível 4	nível 4

No ponto 4.1 o **Cenário pedagógico** verificamos as áreas de trabalho, a rotina diária e semanal e os instrumentos de pilotagem.

4.1.1 Áreas de trabalho

Neste indicador, verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, em três áreas de trabalho, e que nas restantes se manteve o nível atribuído. As áreas onde se registou evolução, foram a **Biblioteca/centro de documentação**, a **Oficina de construções e carpintaria** e a **Oficina de escrita e reprodução**. Nas duas primeiras áreas, de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Na Oficina de escrita e reprodução, utilizada “utilizo com frequência” (nível 3) passámos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Nas restantes áreas de trabalho observou-se a manutenção dos níveis (3 e 4), sendo que, o nível 4 constituiu o ponto de partida em três das áreas como se pode constatar na Tabela 1. Passamos agora, a explicitar os motivos que, de acordo com os dados recolhidos nas notas de campo, podem ajudar a compreender esta evolução.

A **intervenção na biblioteca** surgiu quando uma criança, trouxe para o momento do acolhimento uma revista com animais e refere que na nossa biblioteca não temos revistas. Esta situação despoletou um diálogo no grupo, sobre quais os suportes de escrita nela presentes ou ausentes, como podemos retirar do diálogo registado nas notas de campo.

O D. traz a revista e mostra para o grupo e depois pergunta:

- Marisa posso deixar na nossa biblioteca? Não temos nenhuma revista.

Eu - Tens razão D. não temos revistas na nossa biblioteca!

F. – Também não temos jornais, pois não Marisa?

Eu- Não, não temos, F.!

M.- Eu tenho lá em casa jornais, posso trazer?

A.- O meu pai também lê o jornal!

Eu- Então vocês querem revistas e jornais na nossa biblioteca?

Todos- Sim queremos!

(Notas de campo 03/12/19)

No seguimento desta conversa a nossa biblioteca passou a ter revistas e jornais, criando uma maior diversidade de suportes de escrita, para além dos livros já existentes. As crianças trouxeram algumas revista e jornais e eu semanalmente, também, ia atualizando o nosso centro de recursos com revistas, os pais das crianças levavam muitos jornais e desta forma a nossa biblioteca/centro de documentação era atualizada de forma regular. Os meninos reagiram muito bem a este enriquecimento da nossa biblioteca e as revistas e jornais começaram a ser explorados diariamente pelo grupo, durante o tempo de atividades e projetos, como se pode constatar na seguinte nota de campo:

A M. estava a fazer um desenho com a J. e depois de alguma conversa entre elas, sobre o que queriam desenhar, a M levanta-se e dirige-se à biblioteca e procura no cesto das revistas uma revista, retirando uma sobre informática. A M. e a J. folhearam a revista e quando encontraram uma página que tinha imagens de telemóveis pararam, deixaram aberta e começaram a desenhar telemóveis. A exploração, a utilização deste suporte de escrita enriqueceu esta atividades, em que as crianças, de forma autónoma, encontraram uma solução para realizarem a sua proposta de trabalho com sucesso.

(Notas de campo 08 /01/20)

Em relação à **Oficina de construções e carpintaria**, o espaço não existia. Os materiais para a construção criativa não existiam, e as crianças não tinham com o que se envolver,

para além de algumas atividades de construção intencionalizadas por mim, de forma irregular, e que não tinham continuidade como atividade para a escolha autónoma. Foi depois da primeira avaliação, que tomei consciência dessa lacuna. Aproveitei o facto de uma colega partilhar connosco um saco de rolhas de cortiça e uma caixa de rolos de cartão, para, no tempo de acolhimento mostrar os novos materiais. As crianças ficaram entusiasmadas e gerou-se uma conversa sobre onde colocar aquele material como podemos retirar das notas de campo.

T.- Eu tenho tampas lá me casa, posso perguntar à mãe se posso trazer!

J.- A Avó tem uma caixa cheia de tecidos.

F.- No laboratório temos umas caixas de cereais.

S.- O pai também tem rolhas posso trazer mais!

(Notas de campo 07/11/2019)

Desta conversa saiu a proposta de organizarmos uma área para fazerem construções e carpintaria e também elaborámos uma lista de materiais que precisaríamos para enriquecer a nova área da sala. O enriquecimento da sala com este espaço, fez com que as crianças começassem a produzir algumas construções tridimensionais, alargando, assim, as oportunidades de experimentar novas formas de construção. Esta transformação do espaço da sala, criou mais oportunidades de escolha nas atividades da sala e permitiu um maior envolvimento das crianças, como se pode observar na Figura 2.



Figura 2 - Construções tridimensionais

Na **Oficina de escrita e reprodução** a intervenção surgiu quando o S. sugeriu fazer cartões com palavras para esta área, isto porque escreveu a palavra pai e propôs um ficheiro de palavras, como podemos ver através das notas de campo, como material de apoio na oficina de escrita e reprodução.

S.- Eu escrevi pai no desenho, Marisa!

Eu estava na outra mesa ao lado e respondi:

- Escreveste pai? Sozinho?

Então o S. levantou-se e veio mostrar-me o desenho e explicou:

- Marisa, eu copiei o que tu escreveste no plano do dia. Fui lá e copiei!

O S. apontava para a palavra pai, que estava escrita no plano dia, e sabia exatamente qual era.

S. – Podemos escrever uns cartões com as palavras pai e mãe para a oficina da escrita, assim a gente pode copiar!

(notas de campo 10/12/2019)

Desta forma construímos um ficheiro de palavras que começou pelas palavras pai e mãe, mas que evolui rapidamente para palavras sobre a família: avó/ô, primo/a, irmão/ã, tio/a, etc...Continuamos com os ficheiros de palavras e construímos mais ao longo do ano como podemos observar na Figura 2, ficheiros de palavras por exemplo.



Figura 3 - Ficheiro de animais e ficheiro de países

À medida que as crianças exploram, que as crianças contactam com a escrita vão assimilando conceções sobre a mesma, vão assimilando quais as regras da escrita que ao longo do seu percurso assume características diversas. Logo um ambiente que estimule a curiosidade pelo código escrito reflete-se nas questões, nas sugestões, nas atividades das crianças que num contexto, onde a linguagem escrita está presente, surge de forma natural, despertando assim interesse e curiosidade (Mata, 2008).

4.1.2 Rotina diária e semanal

Neste indicador verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, em três indicadores e que nas restantes se manteve o nível atribuído. Os indicadores onde se registou evolução, foram no **Acolhimento em conselho e planificação**, na **Avaliação em conselho** e nas **Comunicações**. Nos dois

primeiros indicadores em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Nas **Comunicações** utilizava “utilizo às vezes” (nível 2) e passámos para “utilizo sempre” (nível 4). Nos restantes indicadores observou-se a manutenção do nível (4) pontuação obtida desde a primeira recolha, como se pode constatar na Tabela 1. Passamos agora, a explicitar os motivos que, de acordo com os dados recolhidos nas notas de campo, podem ajudar a compreender esta evolução.

No **Acolhimento em conselho e planificação** a intervenção surgiu depois da pontuação obtida na primeira recolha de dados, sendo de nível 3 e querendo melhorar para o nível 4 este momento passou a fazer parte da rotina diária do grupo e a riqueza de atividades e propostas que resultaram deste tempo proporcionou um grande número de atividades e projetos, na sala. Deste momento saíam atividades para o plano do dia, propostas para atividades e trabalho autónomo e deste momento também saíam propostas para projetos, por exemplo quando a S. trouxe um álbum de fotografias de uma visita ao Jardim Zoológico e resultou num projeto sobre os golfinhos como podemos verificar nas notas de campo.

A S., no momento do acolhimento, pediu para mostrar um álbum de fotografias que trouxe de casa:

- Eu quero mostrar o que tenho aqui! Olhem!

A S. começa a folhear o álbum e mostra fotografias de animais do jardim Zoológico de Lisboa.

- Fui ao Jardim Zoológico no fim de semana com o pai, a mãe e o mano e trouxe para vocês verem.

R.- Olha o leão!

T.- Eu gosto muito das girafas, estão aí!

R.- Os golfinhos são giros.

S.- Os macacos faziam muito barulho, mas eu gostei mais dos golfinhos!

(Notas de campo 21/11/2019)

Neste primeiro momento da manhã, em que as crianças entram na sala, em que nos juntamos em grupo e planificamos o nosso dia. Na sala, surgem sempre bonecos, jogos ou livros que as crianças trazem de casa e querem mostrar, podendo estes desencadear interesses nas crianças para atividades que desenvolvem no período das atividades e projetos. Foi o que aconteceu com a M. que entrou na sala com um livro na mão e pediu logo para contarmos a sua história, como podemos verificar no plano do dia.

No momento da planificação a M. pediu para escrever, ler a história “A que sabe a lua” e a sua sugestão ficou registada no plano do dia e a história da M. foi contada no final do dia.

Plano do dia 12/12/2019

O livro da M. ainda ficou na sala por um tempo e depois do grupo ouvir a história a M. e a S. ainda planearam fazer uma pintura em conjunto acerca dos animais da história e o produto final foi colocado na parede da biblioteca.

O **Acolhimento em conselho e planificação** proporciona momentos em grande grupo, no qual a participação das crianças e família é fundamental, muitas vezes acontece uma criança chegar de manhã e trazer uma conversa que teve em casa com os pais ou irmãos e este momento é caracterizado pela partilha, pela discussão de ideias e propostas. A intervenção neste indicador deveu-se à instituição de um tempo, que as crianças tinham para mostrar, para contar ou para escrever o que traziam de casa, tempo esse que não existia na minha rotina diária. No momento do acolhimento em conselho e planificação o grupo reunia-se e registávamos apenas o plano do dia, e o que se verificava era um momento habitualmente extenso e por vezes cansativo para todos, grupo e educadora. As crianças tinham sempre alguma coisa para mostra ou para contar daquilo que traziam de casa e entre estas conversas e o tentar registar o plano do dia, por vezes tinha de dar por terminado este período para iniciarmos a manhã de trabalho. Com a instituição deste tempo a regulação deste momento foi notória, as crianças chegavam à sala e registavam o nome e o que pretendiam fazer: mostrar, contar ou escrever e efetivamente o momento do acolhimento tornou-se mais funcional, mais organizativo, tanto para mim enquanto educador como para as crianças. Este tempo potência a denuncia dos interesses da criança, as vivências com a família, as suas curiosidades e

interesses e efetivamente observou-se essa mesma característica porque foi a partir de uma conversa de casa que na sala surgiram trabalhos sobre os planetas e o Universo e também despoletou uma visita à Biblioteca Municipal.

No momento do acolhimento em conselho e planificação o A. entra na nossa sala com um sorriso de orelha, acompanhado pela mãe, são recebidos com os bons dias e a mãe refere que vinham a conversar sobre o nosso planeta Terra, do Sol e das estrelas. A mãe acrescenta que o A. lhe contou que tem na sala um Globo Terrestre e que o amigo M. gosta bastante de extraterrestres.

(Notas de campo 13/01/2020)

Este momento potenciou diversas atividades na sala, impulsionou uma saída à Biblioteca Municipal, onde assistimos a um vídeo sobre este tema e impulsionou aquisição de livros sobre esta temática que requisitamos para podermos ter na biblioteca da nossa sala, tal como podemos observar na Figura 4, e impulsionou diferentes atividades como desenhos, pinturas, colagens sobre esta temática.



Figura 4 - Visita à Biblioteca Municipal

A motivação da criança é o ponto central para que ela queira aprender, para que ela queira descobrir mais e saber mais e a riqueza do seu contexto familiar, das suas experiências, que advém da sua família, da sua comunidade fora da escola são “fontes de informação e conhecimento” (Folque, 2006, p. 12).

A intervenção neste momento da rotina, de **Avaliação em conselho** incidiu sobre os momentos de avaliação em conselho, recorrendo ao Diário, um instrumento de pilotagem. Para conseguir proporcionar momentos de efetiva avaliação em conselho, o preenchimento do Diário era imprescindível e depois de olhar para a primeira de recolha de dados verifiquei que uma melhoria dependeria da outra, a integração na ação e nas aprendizagens possibilita uma verdadeira avaliação cooperada, negociada e sujeita a apreciação em que o coletivo: crianças e educador se responsabilizam pelos planos coletivos e individuais (Niza, 1998).

Os registos no Diário eram cada mais frequentes e o grupo de crianças, de forma gradual apropriou-se deste instrumento e nas sextas-feiras, os momentos de **Avaliação em conselho** tornaram-se mais envolventes, mais ricos para o grupo de crianças e os assuntos do grupo, das crianças eram todos discutido nas reuniões de final de semana, como podemos observar neste registo da reunião em conselho.

Sexta-feira, é dia de reunião e no decorrer da reunião o T. levantou o dedo para a falar e o presidente deu-lhe a palavra:

- Eu hoje portei-me um bocadinho mal, na biblioteca!

A S. acrescentou:

- Foi comigo!

Eu- Vamos deixar o T. falar e depois já passamos a palavra à S..

T.-Eu estava primeiro a dar aquelas comidas depois a S. foi lá e eu é que estava primeiro.

S.- Eu fui lá porque queria brincar, podíamos estar os dois! E ele gritou, comigo!

...

Eu- Mas o T. e a S. resolveram a situação. Como é que foi?

S.- Eu perguntei ao T. se podia estar ali com ele e ele deixou.

Eu- Então como é que eles resolveram esta situação?

R.-A falar com o amigo!

(Reunião em conselho) 17/01/2020)

No momento das **Comunicações**, como se pode constatar na Tabela 1, verificamos evolução para o nível 4 e para as crianças da sala os momentos de comunicação

começaram a entrar na rotina e eram momento em que partilhavam o que queriam, partilhavam o que tinham feito ao longo da manhã de atividades, como fizeram e que resultado obtiveram no final. Nestes momentos de **Comunicações** englobamos o período no Acolhimento em conselho e planificação e os momentos no final da manhã onde as crianças mostram os seus produtos, resultantes de uma manhã de atividades e projetos. Estes momentos entraram na rotina da sala e eram as crianças que registavam o nome no mapa das comunicações, para apresentarem os seus trabalhos, no final das manhãs.

O R. fez um desenho com linhas quebradas na área da matemática e assim que o terminou veio ter comigo:

- Eu quero mostrar logo, vou escrever o meu nome nas comunicações. Marisa qual é o dia?

Eu- Olha hoje é 4^o feira, vês! (e aponto para o respetivo dia da semana) já fizeram comunicações na 2^o feira, também já fizeram na 3^o feira, hoje registamos aqui!

(Notas de campo 05/02/2020)

O facto de no grupo já a haver a necessidade de comunicar, a necessidade de mostrar aos outros remete-nos para um dos movimentos estratégicos que dão sentido e direção ao processo de ensino e de aprendizagem no MEM em que “esta necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens” (Niza, 1998, p. 145).

4.1.3. Instrumentos de pilotagem

Os Instrumentos de pilotagem são o último indicador do **Cenário Pedagógico** e englobam: o **Diário**, o **Mapa de atividades**, **Mapa de presenças**, o **Mapa de tarefas**, os **Inventários**, a **Lista de projetos**, o **Registo: “quero mostrar, contar ou escrever”** e por fim o **Plano do dia**. Verificamos uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, em dois dos instrumentos de pilotagem, nos restantes manteve o nível atribuído. Os instrumentos onde se registou evolução foram o **Diário** e o **Registo “Quero mostrar, contar ou escrever”**, no primeiro instrumento, o **Diário**, de uma fase

inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Enquanto que no **Registo “Quero mostrar, contar ou escrever”**, de uma fase inicial, em que utilizava “ainda não utilizo” (nível 1), passamos a utilizar “utilizo às vezes” (nível 2). Nos **Inventários** observou-se “ainda não utilizo” (nível 1), na primeira recolha e na segunda recolha a pontuação manteve, não verificamos evolução. Nos restantes instrumentos observou-se a manutenção do nível 4, sendo que este nível constituiu o ponto de partida em quatro instrumentos como se pode constatar na Tabela 2.

A intervenção no **Diário** surgiu depois da primeira recolha de dados e o facto de verificar que era um instrumento que não utilizava sempre na rotina diária da sala e com as crianças, mas a rotina diária e semanal começou a sofrer alterações e o **Diário** entrou na organização, na regulação do grupo e as crianças começaram a integrá-lo diariamente na organização de trabalho na sala como podemos constatar nas notas de campo.

Durante a manhã e durante um momento de atividades em que as crianças se dedicam às atividades autónomas e o S. da mesa, onde estava a trabalhar, mostra o que fez e faz uma sugestão escreveu:

S.- Eu escrevi pai no desenho, Marisa!

...

O S. apontava para a palavra pai, que estava escrita no plano dia, e sabia exatamente qual era.

S. – Podemos escrever uns cartões com as palavras pai e mãe para a oficina da escrita, assim a gente pode copiar!

...

S.- Marisa posso escrever ali no Queremos fazer para não nos esquecermos.

O S. foi buscar um marcador e eu escrevi – fazer cartões com palavras para a oficina da escrita e o S. escreveu o nome dele em baixo.

(Notas de campo 10/12/2019)

O J. e o T. estiveram a trabalhar na oficina de construções e carpintaria durante a semana toda e no final da semana, depois de terminarem a sua construção, um tubarão, vêm pedir para escrever na coluna do “Fizemos”.

(Notas de campo de 20 a 24/01/2020)

O S. utilizou o **Diário** para fazer o registo de uma proposta que ele tinha para a oficina da escrita e ficou registada na coluna do **Diário** “Queremos fazer”. Sendo este instrumento de pilotagem, um instrumento onde semanalmente se registam “...incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar. Qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever no “Diário”, em qualquer momento, durante a semana”. (Folque, 2018, p. 56).

O **Registo “Quero mostrar, contar ou escrever”**, um instrumento de pilotagem que não fazia parte da rotina da sala, mas que com a intervenção surgiu a necessidade de o implementar, como já mencionei anteriormente, quando referenciei o momento do Acolhimento em conselho e planificação. A evolução neste indicador deveu-se à instituição de um tempo, que as crianças tinham para mostrar, contar ou escrever o que traziam de casa e todos os dias, as crianças tinham sempre alguma coisa para mostrar, para contar ou para escrever, como podemos observar nas notas de campo.

A M. quando ainda estava a pendurar o seu casaco no cabide, grita para dentro da sala:

- Marisa eu quero mostrar uma coisa! Foi o meu pai que trouxe, lá do trabalho dele.

Eu- M. entras escreves aqui o teu nome e depois quando tivermos todos mostras, pode ser?

M- São medronhos!

(Notas de campo 23/01/2020)

A maior parte das crianças da sala não conheciam, este fruto o medronho e a M. explicou muito bem que era uma árvore de fruto e também explicou como se comia o fruto, como podemos observar na Figura 5.



Figura 5 - Fruto - Medronho

O desafio está na capacidade do educador em oferecer um ambiente onde a criança se sinta segura, onde a criança se sinta confiante para falar, para se expressar livremente. A individualidade de cada criança inserida no contexto coletivo, numa construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática (Folque, 2014; Niza, 2006). Deste modo verificamos que o ambiente, potencia nas crianças a descoberta, verificando que o espaço escola incentiva à partilha e à descoberta.

Em relação aos **Inventários**, estes instrumentos de pilotagem não existiam na sala. No entanto, não consegui fazer qualquer intervenção sobre este indicador, nas áreas de trabalho não havia inventários, não havia qualquer listagem de materiais e não consegui fazer o grupo de crianças. O facto de a escola ter encerrado deixou-nos sem tempo para intervir em todas as áreas que a análise de dados nos dava como referência de intervenção, sendo esta questão temporal, nesta situação limitativa.

Tabela 3- Recolha de dados efetuada sobre a Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

2- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERATIVA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA				
	Componentes (Ver Apêndice 3)	1ª recolha 28/10/2019	2ª recolha 21/01/2020	
1. Avaliação dos instrumentos de pilotagem	Promovo a tomada de consciência...	nível 2	nível 4	
2. Acolhimento em conselho	Dou oportunidade...	nível 2	nível 3	
	Ajudo as crianças...	nível 2	nível 3	
	Promovo a passagem...	nível 3	nível 4	
	Apoio o planeamento...	nível 1	nível 3	
3. Planificação da semana e do dia	Leio a coluna...	nível 2	nível 4	
	Ajudo as crianças...	nível 2	nível 3	
	Apoio as crianças...	nível 3	nível 4	
	Negoceio com as crianças...	nível 4	nível 4	
4. Distribuição de tarefas	Identifiquei com o grupo...	nível 4	nível 4	
	Implementei um sistema...	nível 4	nível 4	
	Avalio com as crianças...	nível 1	nível 4	
5. Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa	Leitura do Diário...	nível 3	nível 4	
5.1. Estímulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:	Explicar o que aconteceu...	nível 2	nível 4	
	Explicitar intenções...	nível 2	nível 4	
	Perceber as consequências...	nível 3	nível 4	
	Decidir em conselho...	nível 3	nível 4	
	Aceito que não...	nível 2	nível 3	
	Envolve-me diretamente...	nível 3	nível 3	
	Escrevo sobre ocorrências...	nível 2	nível 3	
	Lemos a coluna...	nível 2	nível 3	

O ponto 4.2. a **Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa**, engloba: a Avaliação dos instrumentos de pilotagem, o Acolhimento em conselho, a Planificação da semana e do dia, a distribuição de tarefas e o Balanço semanal em conselho de cooperação educativa, como podemos constatar na tabela 3.

4.2.1 Avaliação dos instrumentos de pilotagem

Iniciamos a análise deste indicador e verificamos que se registou uma evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, na primeira recolha de uma fase inicial, em que se utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo sempre”

(nível 4). A intervenção neste indicador deveu-se ao trabalho feito na abordagem aos instrumentos de pilotagem, que anteriormente já foram referidos e analisados. A tomada de consciência das crianças nas diversas áreas da sala, na apropriação dos instrumentos como forma de regular toda a sua atividade, como forma de procurar desocultar problemas, mostrar progressos e encontrar estratégias para resolver problemas são aspetos que no grupo se tornou observável e podemos verificar nas notas de campo.

Hoje na sala a S. ao registar a tarefa que queria fazer, e olhando atentamente para o Mapa das tarefas, questionou-me se ainda não tinha sido responsável de fila (uma das tarefas do mapa), ao qual respondi para ela observar com atenção o mapa e ver se o nome dela estava lá escrito nas semanas anteriores. Observou e voltou a questionar se o J. não tinha o nome então é porque não tinha ajudado em nenhuma tarefa na sala. Eu vou ter com a S. e juntas observamos o mapa das tarefas com atenção, chegando a algumas conclusões como quem fez mais tarefas ao longo do mês, quem não fez nenhuma, quem repetiu a mesma tarefa ao longo do mês, etc... A S. ao observar o mapa sugeriu se no final do mapa não podíamos escrever o nome dos meninos que fizeram as tarefas do mês.

(Notas de campo 28/11/2019)

No seguimento desta situação, e verificando que a análise do mapa das tarefas não era tão linear como eu pensava, construí uma grelha, para análise do mapa das tarefas com a S.. Nessa grelha, os meninos no final de cada mês, registavam as tarefas que realizaram, as tarefas que não realizaram, quais as tarefas que fizeram mais vezes e quais as que fizeram menos. Esta grelha era afixada junto ao mapa das tarefas que servia de apoio quando semanalmente marcavam as tarefas que queriam realizar. Observava que quando as crianças marcavam uma tarefa primeiro consultavam a grelha, para depois marcarem a tarefa pretendida e geralmente marcavam a tarefa que ainda não tinham feito ou aquela que faziam menos.

“A educação no movimento é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada aluno; registar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma,

tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula; e permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens” (González, 2007, p. 193).

4.2.2. Acolhimento em conselho

Verificamos que neste indicador, se registou uma evolução significativa porque em todos os componentes, a pontuação obtida melhorou da primeira recolha para a segunda recolha. Este indicador é composto por quatro componentes que passamos a analisar. Na primeira componente: **Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais ou ditarem um texto** de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Esta evolução surgiu com a intervenção na rotina diária, proporcionando no momento do acolhimento em conselho, um tempo para as crianças mostrarem coisas que traziam de casa, a introdução do registo: “Quero mostrar, contar ou escrever” ajudou a regular este tempo. No momento do Acolhimento em conselho e planificação as crianças facilmente falavam, mostravam coisas de casa, só não estava organizado e registado este tempo na rotina da nossa sala como observámos nas notas de campo.

De manhã, o M. entra na sala e diz, todo entusiasmado:

- Eu quero mostrar o que trouxe de casa! Vou escrever ali o meu nome (aponta para o Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever”).

- Sim M. escreve e já nos mostras o que tens aí!

O M. foi escrever o nome e sentou-se a aguardar que o grupo se reunisse.

(O M. trouxe dental gripz, um produto para a higiene oral das crianças E este objeto despoletou na sala um grande entusiasmo no grupo de crianças).

(Notas de campo 30/01/2020)

Deste momento de partilha saiu a construção de um cartaz sobre higiene oral para afixarmos na casa de banho junto aos lavatórios onde as crianças fazem a sua higiene oral diariamente.

A importância de “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar” (Niza, 1998, p. 148).

Neste ponto 4.2.2 o Acolhimento em conselho analisamos, a segunda componente: **Ajudo as crianças a clarificar as suas mensagens fazendo perguntas que lavam à reconstrução e expansão do discurso** e verificamos uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, de uma fase inicial em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Este caminho evolutivo verificou-se no apoio, na atenção, na construção de discursos nestes momentos de partilha do Acolhimento em conselho (Apêndice 9).

O grupo já está sentado em círculo:

Eu- Então podemos começar? Quem escreveu o nome para falar agora pode fazê-lo. Começamos pelo M.

M.- Eu trouxe isto de casa, foi a mãe que me deu (e mostra uma embalagem de Dental Glipz)!

F.- O que é isso?

M.- É para nós fazermos depois da lavar os dentes.

Eu – Isso faz parte da tua higiene oral M.?

S.- Eu também lavo sempre os dentes antes de ir para a cama, à noite.

M.- Eu lavo os dentes, a mãe ajuda e depois passo este fio, pego assim (e exemplifica) e vou passando pelos dentes todos.

J.- Eu às vezes não lavo, a mãe não se lembra!

Eu – M. explicas à J. porque é importante lavarmos os nossos dentes!

M.- Porque senão temos cáries e doem.

Eu – Isso é muito importante!

R.- Quando lavamos os dentes aqui na escola, à meninos que lavam mal os dentes.

Eu – R. se calhar podemos fazer alguma coisa para resolver esse problema.

M. – Podemos escrever que é importante lavar os dentes.

R.- E fazer um desenho dos dentes. Eu faço com o M.!

Eu – Registamos essa atividade no plano do dia?

M. e R. – Sim!

A sugestão do M. e da R. foi para o plano do dia e durante a manhã fizeram este trabalho. O produto final foi colocado na casa de banho, junto aos lavatórios onde as crianças fazem a sua higiene oral diariamente.

(Notas de campo 30/01/2020)

A importância de ajudar na reconstrução e expansão do discurso, assenta na importância de ouvir a criança, de a ajudar a evoluir, numa estrutura dialógica, capaz de transformar, através do debate, através da reflexão cooperada de uma comunidade de aprendentes (Serralha, 2009, p. 25).

A componente: **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**, surge a seguir do indicador do Acolhimento em conselho. Esta componente de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A intervenção surgiu quando os momentos de Acolhimento em conselho despoletaram momentos de diálogos, diálogos de encorajamento, diálogos construtores, diálogos que ajudam a evoluir como podemos analisar nas notas de campo.

(Diálogo durante um momento do Acolhimento em conselho, em que o M. registou o seu nome no Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever” e mostrou uma embalagem de Dental Glipz)!

...

M.- Eu lavo os dentes, a mãe ajuda e depois passo este fio, pego assim (e exemplifica) e vou passando pelos dentes todos.

J.- Eu às vezes não lavo, a mãe não se lembra!

Eu – M. explicas à J. porque é importante lavarmos os nossos dentes!

M.- Porque senão temos cáries e doem.

Eu – Isso é muito importante!

R.- Quando lavamos os dentes aqui na escola, à meninos que lavam mal os dentes.

Eu – R. se calhar podemos fazer alguma coisa para resolver esse problema.

M. – Podemos escrever que é importante lavar os dentes.

...

(Notas de campo 30/01/20202)

A capacidade comunicativa proporciona um melhor entendimento, sobre aquilo que rodeia a criança e o contexto escolar, se proporcionar momentos de interação quer dual com o educador, quer em grupo, conseguirá desenvolver essas competências comunicativas nas crianças. Ambientes verbalmente estimulantes são ambientes que que estimulem a escuta, a expressão oral e o desejo de comunicar (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008).

A última componente, deste ponto do Acolhimento em conselho, é: **Apoio o planeamento do trabalho /projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilharem em grupo**, esta componente de uma fase inicial, em que utilizava “ainda não utilizo” (nível 1), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). A intervenção surgiu quando a partir destes momentos emerge o planeamento para

trabalhos e projetos que decorrem das experiências individuais trazidas de casa, como tivemos a oportunidade de verificar nas notas de campo.

(Diálogo durante um momento do Acolhimento em conselho, em que o M. registou o seu nome no Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever” e mostrou uma embalagem de Dental Glipz)!

...

R.- Quando lavamos os dentes aqui na escola, à meninos que lavam mal os dentes.

Eu – R. se calhar podemos fazer alguma coisa para resolver esse problema.

M. – Podemos escrever que é importante lavar os dentes.

R.- E fazer um desenho dos dentes. Eu faço com o M.!

Eu – Registamos essa atividade no plano do dia?

M. e R. – Sim!

(Notas de campo 30/01/2020)

4.2.3. Planificação da semana e do dia

Este indicador é composto por quatro componentes e verificamos que se registou uma evolução ligeira, a pontuação obtida melhorou da primeira recolha para a segunda recolha. Na primeira componente que integra este indicador: **Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana** de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4).

A leitura da coluna “queremos” foi também impulsionada pelo trabalho de intervenção junto do Diário e quando entrou na organização da sala, do grupo, desta leitura do queremos fazer saíram muitas propostas, muitas atividades e alguns projetos, a coluna do nosso Diário “queremos” começou a ser enriquecida com bastantes propostas de atividades que as crianças iam registando ao longo da semana de trabalho.

Na segunda componente, deste indicador temos: **Ajudar as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como** de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Podemos assinalar evolução, nesta componente, no seguimento da atenção e regulação da rotina da nossa sala e no estabelecer tempos organizativos que contribuíssem para ter tempo para ouvir as crianças, para conseguir momentos de diálogos entre as crianças e educadora, como podemos retirar das notas de campo.

J.- Marisa eu quero fazer recorte e colagem.

Eu – Sim, J.. Então e que material queres recortar?

J.- Não sei! Mas são ali aqueles (e aponta para a caixa que tem folhetos publicitários).

Eu - Aqueles, são folhetos publicitários, mas na nossa sala temos mais materiais que podes recortar.

M.- Tens ali lãs, estão ali ao lado.

Eu - É verdade M., ali há lãs e ao lado J. ainda encontras mais materiais que podes ver e depois fazes a tua escolha.

M.- Eu posso fazer contigo, J.?

J. – Sim fazemos as duas.

(Notas de campo 19/11/2019)

O planear uma atividade pode ser um momento em que o educador e as outras crianças podem enriquecer e ajudar a estruturar a ideia inicial da criança, os contributos do grupo e do educador contribuirão para um enriquecimento da atividade proposta inicialmente. Este grupo de crianças era muito participativo e facilmente opinavam e davam as suas sugestões, as crianças participavam bastante neste momento do Plano do dia. Neste momento da rotina diária a intervenção, a organização, a estruturação e planeamento das atividades que as crianças proponham tornavam estes momentos bastantes dinâmicos e ricos.

Apoio as crianças na negociação do planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como, é a terceira componente que analisamos deste ponto da Planificação da semana e do dia, em que de uma fase inicial, utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Podemos assinalar evolução, nesta componente, no seguimento do trabalho feito no **Diário**, instrumento de pilotagem utilizado na nossa sala e que desde a primeira recolha de dados foi trabalhado de forma sistemática. Como se pode observar na **Figura 5**, a coluna do “queremos” tem exemplos de propostas para todo o grupo e tem propostas de atividades individuais, tentando haver aqui um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma das crianças e do grupo.

GOSTÁMOS 😊	NÃO GOSTÁMOS 😞	FIZEMOS	27-31-01-2020 QUEREMOS FAZER
<p>Gostámos de fazer a festa de plantar MADALEIA A. 27-01-2020</p> <p>Gostei de brincar aos Powles Ranger RAFAEL 29-01-2020</p> <p>Gostei do trabalho da Raquel e do Martim sobre a higiene oral Maria 28/01/2020</p>	<p>Não gostámos que o Afonso se tivesse maggado na cadeira. 17-01-2020</p> <p>Não gostei que o Afonso me belissasse a mão. AURENÇO 23-01-2020</p> <p>NÃO GOSTEI QUE O MARTIM ME PARTISSE A COBRA TOMÁS S 31-01-20</p>	<p>Bolinhas de Canela</p> <p>Demos nome a tartaruga - Julia e ao Peixe - Fish</p> <p>Painel para a casa do banco Raquel o Martim. 31-01-2020</p> <p>Fomos ver um Filme sobre os Planetas -29/01/2020</p>	<p>QUEREMOS IR À SALA DOS 5 ANOS OUVIR FALAR DOS PLANETAS TODOS 27-01-2020</p> <p>RESponder À CARTA DOS MENINOS DA SALA DOS 5 ANOS o Caixa de Correio - João 29-01-2020</p> <p>APRENDER O NOME DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS. 29-01-2020</p>
<p>Gostámos de fazer os bolinhos de canela com as idosas. Todos 30-01-20</p>			<p>QUEREMOS OUVIR A HISTÓRIA DA RAQUEL RAQUEL 31-01-2020</p> <p>COMEÇAR A FILMAR O PROJETO DOS GOLFINHOS RAFAEL 31-01-20</p>

Figura 6 – Diário do grupo

Do ponto em análise a Planificação da semana e do dia, analisamos a quarta e última componente: **Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia**, em que de uma fase inicial, utilizava “utilizo com frequência” (nível 3),

passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A evolução verificada nesta componente assenta no momento do **Acolhimento em conselho e planificação** e na introdução do **Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever”**. O plano do dia era um instrumento de pilotagem que eu utilizava sempre na sala e em grupo sentávamo-nos e negociávamos o que fazer, como fazer e com quem. A intervenção nesta componente, que conduziu a uma evolução surgiu com o **Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever”** momento que veio regular o Acolhimento em conselho e que despoletou diversas propostas e atividades para o **Plano do dia** como se pode observar na Figura (7). Observamos registo de dois exemplares de planos do dia em que propostas do **Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever”**, passaram para o Plano do dia, a R. mostrou um livro de histórias e a história transportou para o Plano do dia porque as crianças queriam ouvir a história da R.. No outro exemplo referimos o S. que escreveu um texto sobre os coalas e que depois transportou para o plano do dia um trabalho de expressão plástica.

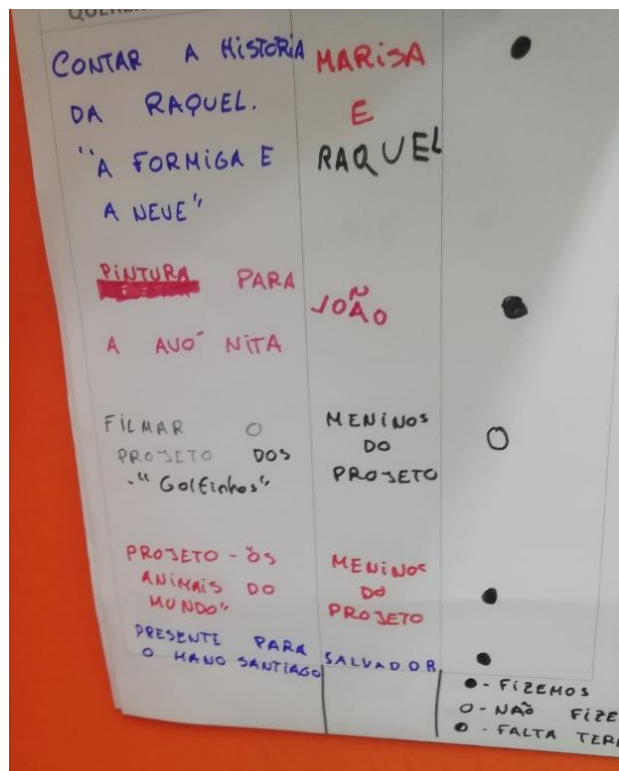


Figura 7 - Exemplo do Plano do dia

4.2.4. Distribuição de tarefas

O indicador que analisamos a Distribuição de tarefas, integra três componentes e verificamos a manutenção do nível (4), em duas delas, e numa terceira componente observamos uma evolução significativa da primeira recolha para a segunda recolha como se pode constatar na Tabela (3). A primeira componente: **Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo** e a segunda componente, deste indicador: **Implementei um sistema rotativo de responsabilidade semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades** mantiveram a manutenção do nível (4) “utilizo sempre”. A terceira componente: **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** de uma fase inicial, em que utilizava “ainda não utilizo” (nível 1), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A intervenção surgiu porque a S. ao observar o mapa sugeriu se no final do mapa não podíamos escrever o nome dos meninos que fizeram as tarefas do mês. Esta situação despoletou a construção de uma grelha de apoio ao Mapa das tarefas no final de cada mês, como se pode observar na Figura 8, as crianças a preencherem essa mesma grelha.



Figura 8 - Mapa de tarefas

4.2.5. Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa

O último indicador do ponto **Organização e Gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa**, é o Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa e

este indicador integra dez componentes e verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, em oito das componentes, e que nas restantes se manteve o nível atribuído. As componentes que se observou a manutenção dos níveis (3 e 4), mantiveram esta pontuação desde a primeira recolha até à segunda recolha de dados. A componente: **Envolve-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo** manteve o nível (3) “utilizo com frequência”, o nível (4) “utilizo sempre” podemos observar na componente: **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**. como se pode constatar na Tabela (3).

A componente: **Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas –**

“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 projecto de transformação acarinhado” (Niza, 2007, pág.4), de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A intervenção nesta componente incide nas sextas-feiras, no período da tarde, quando se realizam as reuniões de conselho, como podemos observar nas notas de campo.

Sexta-feira – reunião em conselho:

O T. levantou o dedo para a falar e o presidente deu-lhe a palavra:

- Eu hoje portei-me um bocadinho mal, na biblioteca!

S. - Foi comigo!

Eu – S. vamos deixar o T. falar e depois já te passamos a palavra, ok?

T.- Eu estava primeiro a dar aquelas comidas depois a S. foi lá e eu é que estava primeiro.

S.- Eu fui lá porque queria brincar, podíamos estar os dois! E ele gritou, comigo!

F. - Respira fundo e pede desculpa!

T- Mas as desculpas evitam-se!

Eu – Mas a S. disse-me que já tinham resolvido a situação. Como é que resolveram a situação? Podem explicar para ouvirmos todos?

S. - Eu perguntei ao T. se podia estar ali com ele e ele deixou.

Eu – então meninos, afinal como é que a S. e o T. resolveram o problema?

R. - A falar com o amigo!

(Notas de campo 17/01/2020)

Estes momentos de reuniões em grande grupo, são um espaço para o debate, para as discussões de opiniões e ideias em que “são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significativos, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros” (Folque, 2018, p. 101).

Uma outra componente: **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**, integra este indicador o Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa e de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A evolução nesta componente pode ser observar quando o T. diz: “Eu hoje portei-me um bocadinho mal, na biblioteca!”, ou a S. refere: “Eu fui lá porque queria brincar, podíamos estar os dois! E ele gritou, comigo! verificamos nesta análise a explicitação de sentimentos e intenções dos intervenientes, que explicitaram como agiram e porquê. O T. foi o primeiro a falar e o primeiro a admitir que tinha agido mal com a S.. Por outro lado, a S. explicou qual era a sua intenção e as duas crianças no final resolveram a situação, como refere o R.: “a falar com o amigo!”.

Perceber as consequências do que se fez: ajudar o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos, é uma componente, também, deste ponto 4.2.5 e de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Podemos verificar a evolução nesta componente quando o D. e a F. discutem sobre uma situação que se passou na sala e durante a reunião clarificam a situação.

Reunião em conselho:

D. - Eu gostei de fazer uma construção com o R. e o L. mas depois a F. derrubou, de cima da mesa, a nossa construção.

F. – Porque a mesa é para fazer puzzles e não construções!

Eu - F. mas destruir a construção do D. e do L. será o mais correto?

F. – Mas eu queria fazer o puzzle e só dá em cima da mesa, as construções podem ser no tapete.

J. – F. mas não é a derrubar as construções! Assim podemos derrubar o teu puzzle?

Eu - Então F.?

F.- Desculpem!

...

(Notas de campo 24/10/2019)

“Da avaliação social fundada na assembleia de cooperativa, passou-se a uma regulação radicada no conselho que institui e reinstitui as normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos, sem mediações burocráticas excessivas, antes de forma direta e auto-sustentada” (Niza, 1998, p. 140).

Analisamos uma outra componente: **Estímulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro**, que integra o ponto 4.2.5.1 Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Verificamos evolução quando a iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, possibilitam na nossa comunidade educativa a capacidade de olharmos o outro, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, como observamos quando o J. chama a atenção à F. e diz: F. mas não é a derrubar as construções! Assim podemos derrubar o teu puzzle?

Verificamos uma outra componente: **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 inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação** de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3),

passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). A intervenção surgiu quando o R. refere numa reunião em conselho que devemos resolver os problemas através do diálogo, “a falar com o amigo!”. Ajudar o grupo, as crianças a encontrarem estratégias de forma a resolverem os seus problemas, os seus conflitos diários é um desafio para todo o educador, no entanto na sala é referido inúmeras vezes que através do diálogo resolvemos muitos problemas e o R. refere isso mesmo durante a reunião em conselho, como forma de dar uma estratégia para os colegas, de como poderiam ter resolvido aquele problema.

A componente: **Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde**, também integra o ponto 4.2.5 e de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Nesta componente a evolução surge por exemplo, quando nas reuniões em conselho as crianças não chegam a um consenso, o L. numa reunião de sexta-feira quis escrever na coluna do Diário “não gostei” depois de falar sobre a situação que o incomodou e não ficou resolvida na reunião em conselho, o L. quis escrever o que não gostou.

Reunião em conselho:

...

L. - eu não gostei que o A. tivesse puxado a minha pele! Depois não vai ser meu amigo.

A. - Foi sem querer!

S. – Não foi não, eu vi.

L. – doeu muito aqui! (aponta para a cara) Quero escrever no “não gostei”.

M.- Pede desculpa, A.

L.- Eu não quero, quero escrever aqui.

Eu- Queres que eu escreva aqui no “não gostei” L.? Como escrevo?

L.- Não gostei que o A. tivesse puxado a minha pele.

...

(Notas de campo 28/01/2020)

Nos momentos das reuniões em conselho, nem sempre os conflitos são resolvidos, é necessário, por vezes, dar mais tempo à criança, no entanto salientamos a importância da discussão em grupo, da importância de ouvir o outro e todos estes aspetos integram o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento moral, intelectual e cívico da criança, resultado das práticas sociais de cada criança.

A penúltima componente, deste ponto 4.2.5. é: **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** de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). A intervenção surgiu quando o D. e o R. estavam a fazer uma construção e viram a J., que estava a fazer um jogo com a M., a discutir e o resultado desta discussão foi terem terminado o jogo e a J. ficou a chorar, junto aos jogos. As duas crianças, o D. e o R., que estavam a assistir a esta situação foram ter com a J. e perguntaram se ela queria juntar-se a eles para terminarem a construção. A J. aceitou e rapidamente as três crianças se divertiam a fazerem a construção. Eu fui ter com as crianças, felicitei o D. e o R. pela atitude e registei no Diário na coluna do “gostamos”.

A última componente, do indicador 4.2.5 Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa, é: **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** e de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Desta forma analisamos a intervenção quando no Diário da sala a coluna do “Fizemos” e a coluna do “Queremos” fazer estão bastante preenchidas com o registo de atividades e propostas que ao longo da semana de trabalho foram surgindo no grupo de crianças, como podemos observar na Figura (9).

GOSTAMOS 😊	NÃO GOSTAMOS 😞	FIZEMOS	10-14-02-20 QUEREMOS FAZER
<p>Gostei de ter a reunião a mesa com o Rito. 10-2-20</p> <p>SANTO</p> <p>HHH</p>	<p>Não gostamos que o Tomás S. tivesse rasgado o jogo. Todos 12-02-2020</p> <p>Não gostamos que os meninos se pudessem mal no refeitório. Rito a Judite 12-02-2020</p>	<p>Decorções de Carnaval.</p> <p>Os professores de música ensinaram o "Castelo de Bep"</p> <p>Aprendemos Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carnaval. Carnaval - Balsa - Clown - Música - Mash 	<p>Escrever 1 Carta para a Câmara Municipal por causa do Parque da cidade. 07-02-2020</p> <p>FAZER CORAÇÕES NO DIA DOS NAMORADOS - S. VALENTIM. 12-02-2020</p>
<p>Não gostamos de fazer o filme. RAFAEL 12-02-2020</p> <p>RAFAEL SALVADOR</p> <p>JANA</p> <p>EU gostei de ajudar a fazer o Carta RAU 12-02-2020</p>	<p>SANTO</p> <p>Não gostei.</p>	<p>Ouvimos a história de S. Valentim</p> <p>Fizemos ginástica na 2.ª feira</p> <p>Fizemos Piscina</p> <p>Fomos ao Circuito de Manutenção</p>	<p>FAZER CARTÕES DE ANIMAIS 14-02-2020</p> <p>QUEREMOS TERMINAR OS FATOS DE PINGUIM. 14-02-2020</p>

Figura 9 - Diário de grupo

Tabela 4- Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção

3 -TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJETOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO			
	Componentes (Ver Anexo 3)	1ª recolha 28/10/2019	2ª recolha 06/01/2020
1. Participação e acompanhamento sustentado	Envolve-me nas várias áreas...	nível 1	nível 3
	Envolve-me nas várias áreas...	nível 1	nível 3
	Envolve-me em diálogos...	nível 2	nível 3
	Promovo a cooperação...	nível 3	nível 4
	Acompanho/promovo o...	nível 3	nível 4
	Promovo o registo...	nível 3	nível 4
2. Projetos	Apoio as crianças...	nível 3	nível 4
	Ajudo a clarificar...	nível 3	nível 4
	Ajudo a elaborar...	nível 3	nível 4
	Ajudo a conceber...	nível 3	nível 4
	Apoio a execução...	nível 2	nível 3
	Apoio a monitorização...	nível 2	nível 3
	Promovo e apoio...	nível 1	nível 3
	Promovo a avaliação...	nível 1	nível 3

O Trabalho curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção engloba a Participação e acompanhamento sustentado e os Projetos como se pode observar na Tabela 4.

4.3.1. Participação e acompanhamento sustentado

Este indicador engloba seis componentes e verificamos que se registou uma evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, em todas as componentes deste indicador.

Na primeira componente: **Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização das crianças com vista ao trabalho autónomo**, e na segunda componente: **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** verificamos que uma fase inicial, em que utilizava “ainda não utilizo” (nível 1), passamos a utilizar “utilizo com

frequência” (nível 3) esta pontuação verifica-se em ambas as componentes. A intervenção nestas componentes surgiu quando nas áreas de trabalho os materiais estão à disponibilidade das crianças e de forma autónoma, as crianças exploram e brincam, como podemos observar na Figura (10).



Figura 10 - Trabalho autónomo

Uma terceira componente: **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**, de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). Podemos observar evolução nesta componente nos momentos de Comunicações, que já referimos anteriormente, quando analisámos a Rotina diária e semanal e salientamos a implementação do Registo: “Quero mostrar, contar ou escrever”, nos momentos no final da manhã, em que as crianças comunicavam ao grupo os seus produtos e nos momentos da reunião em conselho, que acontecia no final da semana. Um clima de comunicação é essencial para que a criança se sinta à vontade para falar, para se expressar e fomentar o diálogo na sala, cabendo ao educador criar ou alargar de forma intencional situações de comunicação.

As últimas três componentes analisadas são: **Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua; Acompanhamento/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação) e Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras**, podemos observar que se verificou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha. Nas três componentes de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4).

A intervenção nestas componentes verificou-se quando na sala a cooperação entre a criança e o educador e entre os seus pares e a criança acontecia de forma natural, este grupo facilmente planeava atividades a pares ou em grupo e diariamente as crianças juntavam-se para realizar uma atividade ou uma brincadeira, como podemos observar na Figura (11), a área da biblioteca junta sempre as crianças, o L. foi ver um livro e o M. combinou de ir também. O T. e a M. combinaram fazer para a plasticina organizaram o material e sentaram-se à mesa para começar a atividade.



Figura 11 - As crianças na área da biblioteca e na expressão plástica

Uma dinâmica de cooperação, de organização, de partilha:

Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprender a aprender” (Silva, Matos, Marques e Rosa, 2016, p. 11).

4.3.2. Projetos

Este indicador integra oito componentes e verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, como se pode observar na Tabela 3.

As quatro primeiras componentes deste indicador analisadas são: **Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projecto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar; Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão; Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções** e por último **Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades**. Numa primeira fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4), pontuação que verificou em todas as componentes atrás referenciadas. A evolução neste indicador surgiu e reforçando que na nossa sala, a Lista de projetos era um instrumento de pilotagem que já existia e o crescimento desse registo foi notório ao longo do ano letivo. Por exemplo, o projeto sobre os golfinhos surgiu depois de uma visita que a S. fez uma visita ao jardim Zoológico, tendo como ponto de partida o interesse da S. tentando estabelecer uma ligação, entre um interesse da criança, com o conhecimento através de uma conduta de projeto. Aproveitando-o como um instrumento de pensamento para a antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar, “a característica fundamental de antecipação do processo de atividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho 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, 1998, p. 148). Desta forma, o projeto de trabalho sobre os golfinhos desdobrou-se assim em ações que pretendiam obter respostas, através da sua utilização e da sua apropriação resultando em momentos de diálogo, momentos de descoberta, momentos de apropriação do conhecimento partilhado com a comunidade escolar. Reforçando que “com efeito, todo o trabalho humana é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido” (Niza, 2011, p. 80).

Nas quatro últimas componentes: **Apoio a sua execução em interacção dialógica; Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos; Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão e 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)** também se verificou uma evolução ligeira na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha, como se pode observa na Tabela (4). Numa fase inicial, em que utilizava “utilizo às vezes” (nível 2), passamos a utilizar “utilizo com frequência” (nível 3). A intervenção surgiu quando no projeto sobre o Outono a apresentação, do mesmo, passou pela organização de uma festa temática e em conjunto crianças e eu decidimos envolver os pais nesta apresentação. Utilizamos a nossa página do Facebook para em direto o grupo apresentar o projeto que terminou com um lanche temático, os pais fizeram bolachas em formas de folhas, bolo de castanha, sumo de romã e também tivemos frutas da época: uvas, frutos secos, diospiros, etc...

A organização das comunicações alargando as formas de difusão, promovem a avaliação do processo e dos seus resultados,

Para que os processos científicos sejam validados socialmente, é fundamental que as crianças comuniquem aos outros o que observaram e registaram. Comunicar permite a cada uma apropriar-se de uma forma mais consistente dos processos em que estiveram envolvidas, uma vez que se distanciam deles, provoca a explicitação das suas ideias e a procura de consenso junto dos seus pares (Guedes, 2011, p. 11).

Tabela 5 - Circuitos de comunicação

4 -CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO			
	Componentes (Ver Anexo 3)	1ª recolha 28/10/2019	2ª recolha 21/01/2020
1. Comunicação de trabalho	Promovo a difusão...	nível3	nível 4
	Exponho nas paredes...	nível 4	nível 4
1.1. Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:	Mostrar/dizer...	nível3	nível 4
	Questionar e comentar...	nível 3	nível 4
	Avaliar...	nível 2	nível 3
	Produzir ideias...	nível 3	nível 4

O ponto 4.4. Circuitos de comunicação verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha e este ponto engloba um indicador: Comunicações de trabalho.

4.4.1. Comunicações de trabalho

O presente indicador engloba seis componentes e as duas primeiras são: **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 Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência e Exponho nas paredes da sala os**

trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos e verificamos que se registou uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha de dados, na primeira componente de uma fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4). Na segunda componente observou-se a manutenção do nível (4), sendo que, o nível 4 constituiu o ponto de partida como se pode constatar na Tabela (5).

A intervenção na promoção da difusão e da partilha dos produtos culturais do trabalho das crianças surgiu quando na Rotina diária e semanal os momentos de comunicações foram trabalhados de forma sistémica e regular, também se verificou quando planeávamos as apresentações dos projetos, como aconteceu com o projeto dos golfinhos em que a apresentação do projeto resultou num filme, proposta do R.: “Podíamos fazer um filme?”, como se pode observar na Figura (12) o R. está a filmar o S. a apresentar o projeto sobre os golfinhos.



Figura 12 - O R. a filmar a apresentação do projeto: Os golfinhos

Relativamente à exposição dos trabalhos das crianças, na sala era prática regular e os trabalhos das crianças eram sempre expostos nas paredes da sala e junto às áreas em que foram desenvolvidos como se pode observar na Figura (13).



Figura 13 - Trabalhos das crianças expostos na Oficina da escrita

Os produtos das crianças eram semanalmente organizados e arquivados, as crianças selecionavam quais os trabalhos que queriam expor na sala e os restantes eram arquivados. Desta forma a organização do espaço “não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, sendo representativa dos processos desenvolvidos, torna visíveis tanto para as crianças como para adultos (Silva, Matos, Marques e Rosa, 2016, p. 26).

Nas restantes componentes do indicador também verificamos uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha. Nas componentes: **Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados; 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 colectiva sobre os processos e os produtos e 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** verificamos uma ligeira evolução na pontuação obtida da primeira para a segunda recolha. Numa fase inicial, em que utilizava “utilizo com frequência” (nível 3), passamos a utilizar “utilizo sempre” (nível 4) nas componentes atrás descritas. A intervenção surgiu quando os momentos de Comunicações sofreram intervenção como

podemos observar na Figura 14, em que o T. e o T. estavam a mostrar, a descrever e a explicar o trabalho que tinham desenvolvido durante a manhã.

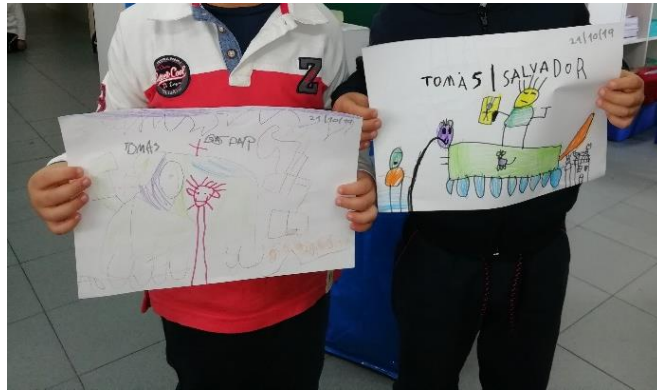


Figura 14 - T. e o T. estão a mostrar os seus trabalhos que fizeram no período da manhã

Estes circuitos de comunicação acabaram por entrar de forma rotineira na sala e as crianças já procuravam este momento para explicitarem o percurso dos seus produtos e receber feedback por parte do grupo. A validação social potenciava o questionamento, conduzia ao comentar e à partilha de pontos de vista e esta apreciação crítica do trabalho pelo grupo produzia ideias para melhorar os trabalhos e as crianças apresentavam geralmente diversas sugestões de melhoramento.

Tabela 6 - Trabalho curricular compartilhado pelo grupo/Animação cultural

5 - TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL		
	1ª recolha 28/10/2019	2ª recolha 21/01/2020
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).	nível 4	nível 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.	nível 4	nível 4
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo.	nível 4	nível 4
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização	nível 4	nível 4

Em relação a este ponto 4.1.5 integra quatro componentes e verificamos, na Tabela 5, que se observou a manutenção do nível (4), sendo que, foi o nível 4 que constituiu o ponto de partida em todas as componentes acima mencionadas. Este ponto 4.1.5 Trabalho de curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural, era um ponto assente na rotina da sala. Eram sessões em que coletivamente tentamos construir e explorar conceitos e em que analisamos dificuldades de forma a as crianças aprofundassem as suas competências curriculares. Na sala a rotina englobava a leitura de histórias e dramatizações, a Cultura alimentar, a Expressão musical e Expressão motora, Relatos /balanço das visitas de estudo, trabalho de texto e conceitos matemáticos e de ciências da natureza e para mostrar esses momentos recorreremos a registos fotográficos que podemos consultar no Apêndice (5).

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 actividade humana) e interpelação do meio, uma outra componente que na sala era regular como podemos observar na Figura 15.



Figura 15 – Visita ao Mercado Municipal

Na agenda semanal da sala contemplávamos uma manhã para saídas e convidados e de forma regular todas as semanas o grupo de crianças tinha a oportunidade de sair. A vantagem da nossa escola estar inserida no centro da cidade facilitava o planeamento das saídas e estes momentos eram aproveitados para as crianças interagirem com o meio, para observarem, para questionarem e conseguirem interpretar o meio que as envolvia habitualmente.

Na componente: **Promovo a vinda dos pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo**, era comum os pais irem à sala e partilharem algum saber com o grupo, a J. convidou o pai e a irmã para irem cantar, canções alentejanas **como** se pode observar na Figura 16.



Figura 16 - Pai e a irmã da J. na nossa sala

Este entendimento da escola como um espaço aberto, como um espaço de partilha de saberes, saberes autênticos e reais é a “estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respetivos conteúdos” (Niza, 1998). Os momentos em que os pais ou os convidados vinham à sala eram sempre vividos com bastante intensidade por parte das crianças, o grupo interagia com o convidado e verificávamos que as crianças participavam bastante nestes momentos.

4.2- Análise e discussão das entrevistas às crianças

Neste ponto fazemos a análise às entrevistas às crianças tendo em conta os objetivos do estudo, dando realce à fala das crianças, aos seus sentimentos, às experiências que vivenciam diariamente na sala. Os instrumentos de pilotagem foram o foco das entrevistas às crianças de forma a que os dados recolhidos possibilitassem conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto de sala, sendo este um dos objetivos do estudo. Por conseguinte, passamos a mostrar as respostas das crianças na Tabela 7.

Tabela 7 - Entrevistas às crianças sobre os instrumentos de pilotagem

Instrumentos de pilotagem	Perguntas	Respostas
1. <u>Mapa de presenças</u>	“O que é isto” - Identificação “Para que é que serve?” - Finalidade	(10/01/21) T.- O mapa das presenças. É para marcar a presença. F.- Marcamos as nossas presenças. Eu marco uma bola e um risco (referindo-se à letra P). S.- É o P de Presença F.! T.- E um F de falta.

		<p>S.- Até acabar a semana. F.- E depois é dia de escola, voltamos à escola e marcamos a presença. S.- É para sabermos quem veio e quem não veio. T.- Primeiro o nome e depois o dia. Marcamos o P para dizer que vimos à escola e o F quando não vimos. S.- Ver o nosso dia. Ver os números e os dias de casa. Se for férias marca F. Escrevemos o nome e fazemos P's porque é importante a letra P de Presença. T.- E no final do mapa acaba o mês e contamos os P's e as faltas!</p>
2. Mapa de atividades	<p>"O que é este mapa, aqui?" - Identificação "Como é que vocês fazem?" - Processo "Para que é que serve?" "Este mapa ajuda-te? No quê?" - Finalidade</p>	<p>(10/01/21) T.- É o mapa das atividades. F.- É para marcar a atividade. Para ver quantas atividades temos. S.- Sim para sabermos tudo. T.- Para não faltar nenhuma. F.- Porque assim nós porque assim nós não sabemos, o que é para fazermos nas coisas. Marcamos uma bola e quando saímos da atividade vamos fechar a bola. Para depois sabermos se está terminada ou não. T.- Marco uma bola e depois vou para a área e quando já não quero fecho e depois vou para outra. F.- Assim fazemos estas todas e aprendemos mais. T.-Quando acaba o mês contamos as bolas. S.-Eu tinha muitas na dramatização e desenho! T. E depois os outros querem ir e não dá! F.- Temos de fazer todas e assim dá pra todos.</p>
3. Plano do dia e balanço do dia	<p>"O que é isto?" - Identificação "Para que é que serve isto?" - Finalidade</p>	<p>(10/01/21) F. – É o plano do dia. É para nós sabermos o que vamos fazer! F. – É escrever o nome se quisermos fazer um desenho. T. – A Marisa escreve no plano.</p>

	<p>“Quem é que escreve aqui?”- Regras percecionadas</p>	<p>S. – Nós desenhamos e fazemos o nome. F.- <i>Serve para fazer desenho, e quisermos recorte e colagem fazemos aqui!</i> S.- <i>No final do dia escrevemos aqui uma bola e pintamos lá dentro quando fazemos o desenho.</i> T.- <i>Não pintamos de não fizemos e podemos fazer depois.</i> F.- <i>Ou acabar o desenho.</i></p>
<p>4. Diário e Reunião de conselho</p>	<p>“E aqui? O que é?” – Identificação “Para que é que serve?” – Finalidade “Quem escreve aqui?” “Como é que vocês fazem?” – Regras Percecionadas</p>	<p>(10/01/21) F.- <i>Aqui dizemos o que gostamos e o que não gostamos.</i> T.- <i>E o que fizemos, olha está aqui fizemos bolo de chocolate!</i> F.- <i>A Marisa lê tudo na reunião e o presidente deixa a gente falar.</i> S.- <i>Eu sou o presidente esta semana.</i> F.- <i>Eu falei que fiz recorte e colagem e hoje não bati em ninguém!</i> T.- <i>Pensamos o que é importante. E às vezes pedimos desculpa!</i> F.- <i>Eu disse à Marisa para escrever que não gostei do J. ter tirado o livro ao S. e depois escrevi o meu nome.</i> T.- <i>Na reunião ouvimos todos.</i> S.- <i>Sim primeiro um levanta o dedo e depois o outro.</i> F.- <i>E aqui escrevemos o que fazemos depois para não esquecer.</i> T.- <i>Escrevemos se gostamos ou se não gostamos. O D. fez um desenho ele deu-me e está aqui que eu gostei. Olha o meu nome!</i></p>
<p>5. Mapa de tarefas</p>	<p>“E isto? O que é?” – Identificação “Para que é que serve?” – Finalidade</p>	<p>(10/01/21) T.- <i>É o mapa das tarefas. Marcamos a tarefa e depois fazemos.</i> F.- <i>Escrevemos o nome no quadrado da tarefa.</i> S.- <i>Eu sou a lavar os pincéis com a J. e depois vou ser o responsável de fila.</i></p>

		<p>F.- <i>Eu já fui! Depois quando está cheio contamos as tarefas que fizemos e fazemos um novo.</i></p> <p>T.- <i>Eu já fui muitas vezes presidente da reunião de conselho.</i></p> <p>F.- <i>Há meninos que às vezes não fazem nada, não ajudam assim.</i></p> <p>T.- <i>Eu gosto muito de dar de comer à tartaruga.</i></p>
--	--	--

4.2.1. Mapa de presenças

As respostas das crianças relativamente ao mapa das presenças que identificam para assinalar a sua presença na sala e como um referencial da passagem do tempo. Explicitam, também como é preenchido diariamente “Primeiro o nome e depois o dia. Marcamos o P para dizer que vimos à escola e o F quando não vimos. (T.)”.

A finalidade do mapa “É para sabermos quem veio e quem não veio. (S.)” também é referida ao longo das entrevistas, em que as crianças relatam o objetivo deste instrumento “Escrevemos o nome e fazemos P’s porque é importante a letra P de Presença. (S.)”.

A compreensão da rotina do tempo também é referida nas entrevistas às crianças “É o P de Presença! (S.)”, “E um F de falta. (T.)” vemos também o reconhecimento de noções básicas de tempo como o dia, a semana e o mês “até acabar a semana (S.)”, “e depois é dia de escola, voltamos à escola e marcamos a presença (F.)” a referência à unidade básica de tempo mensal é desta forma mencionada “E no final do mapa acaba o mês e contamos os P’s e as faltas! (T.)”.

As crianças mencionaram nas entrevistas os termos: semana, dia, mês e isto na nossa opinião leva-nos a aludir que o mapa das presenças potenciará, aquilo a que se propõe, tal como refere Niza (1998) “ajudar a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (p. 150). Durante as entrevistas é referido a passagem do tempo, a alternância entre presenças e faltas, ou seja, as crianças salientam que marcam as presenças ao longo da semana e que depois voltam à escola. O voltar à escola remete-nos para a consciência de ritmos entre os dias da semana e o fim de semana ou entre os períodos de férias, tal como S. declara nas entrevistas “*Se for férias marca F.*”, esta alternância que, através destes instrumentos de pilotagem se torna visível para as crianças é verificável ao longo das entrevistas.

Neste sentido, parece que o mapa cumpre algumas das suas funções e como refere Niza (1998, p. 150), “Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.”

O reconhecimento das unidades básicas de tempo: o antes e o depois, a sequência semanal e mensal parece-nos que durante as entrevistas é apurado quando a (F.) referiu “e depois é dia de escola.”, o S. também acrescentou “até acabar a semana” e o T. respondeu “e no final do mapa acaba o mês”, encontrando nestas respostas referência às unidades básicas de tempo. As crianças também recorriam ao mapa das presenças, por exemplo para fazerem contagens, para registarem em que dias tínhamos convidados ou acontecimentos especiais e deste modo relembramos Niza (1998) que refere mais uma função deste instrumento que o facto de funcionar como “plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (p. 150).

4.2.2. Mapa das atividades

A denominação do mapa parece indicar que as crianças identificavam o instrumento de pilotagem e importa referir que este registo já acompanhava o grupo desde o ano letivo anterior “É o mapa das atividades (T.)”, “É para marcar a atividade (F.)”.

Podemos, também, retirar das entrevistas das crianças a explicitação do processo, ou seja, a pormenorização de como decorria o preenchimento do mapa das atividades, na sala “Marco uma bola e depois vou para a área e quando já não quero fecho e depois vou para outra (T.)”, possivelmente poderemos verificar que o grupo já se tinha apropriado deste instrumento de registo, dado à facilidade com que explicitaram a forma como era preenchido.

A F. também mencionou, durante as entrevistas, que “Marcamos uma bola e quando saímos da atividade vamos fechar a bola. Para depois sabermos se está terminada ou não”, desta forma depreendemos que as crianças utilizavam este instrumento para avaliarem as suas atividades ao longo da manhã. Deste modo, mencionamos que este instrumento de pilotagem revela que as crianças de forma autónoma organizavam as

suas atividades, organizavam o seu tempo e refletiam sobre quando e como terminar a sua atividade, fazendo, desde modo a sua auto-avaliação.

A possibilidade da criança gerir e ser autónoma nessa mesma gestão de atividades e de tempo, implicará na criança a capacidade de antever, de projetar o seu trabalho diário contribuindo para a auto-regulação do mesmo. O mapa das atividades parece assim assumir algumas das suas funções de planeamento, de avaliação e de auto-regulação, tal como referiu a F. “Para sabermos tudo”. A F. também refere, acerca deste instrumento que é “assim fazemos estas todas e aprendemos mais”, referindo, assim, a sua leitura sobre o mapa de atividades.

O mapa das atividades caracteriza-se, de acordo com Niza (1998), como um “informante de regulação formativa”, entendendo como um instrumento que tem a capacidade de informar e regular, ou seja, a criança observar o que já fez, consegue perceber o que não fez e através desta avaliação consegue regular o planeamento do seu dia a dia.

Acerca da avaliação deste instrumento de pilotagem mensalmente era feita no final do mês, na reunião do conselho onde em grande grupo observávamos e refletíamos sobre o mapa, através de um diálogo regulador as crianças referiam um conjunto de critérios para regular a forma como o grupo utilizava este instrumento, por exemplo “Assim fazemos estas todas e aprendemos mais (F.)”, as crianças também responderam: “Eu tinha muitas na dramatização e desenho! (S.)”, “e depois os outros querem ir e não dá! (T.)” em grande grupo as crianças estipulavam os critérios a aferir “Temos de fazer todas e assim dá pra todos (F.)”.

O facto de, em conjunto, observarmos o mapa das atividades rapidamente as crianças referiam, na reunião: “Eu tenho muitas bolas na dramatização! (J.)”; “Eu nunca fui para a pintura. (D.)”; “O T. tem muitos desenhos (M.)”. A análise deste instrumento é facilitada pelo facto de estar visível a quantidade de atividades assinaladas por cada criança, dando a hipótese da própria criança conseguir fazer a sua auto-avaliação, ou seja, verificar efetivamente que atividades desenvolveu mais e que atividades desenvolveu menos, ao longo do mês.

Durante a entrevista o grupo de crianças também respondeu: “É o mapa das atividades. Sim para sabermos tudo (S.)”, verificamos que as crianças explicitam que este instrumento também reforçando, novamente a função de regulador, ou seja, as crianças

sabiam que as atividades do mapa eram para fazer todas tal como o S. referiu para “...sabermos tudo (S.)”.

O conceito de aprender a aprender tem sido amplamente usado num conjunto de investigações educacionais que dão especial importância ao controlo progressivo do aprendiz sobre os seus processos de aprendizagem. Esta linha de investigação procura determinar de que modo os professores e as práticas na sala de aula podem apoiar as crianças no processo de se irem tornando, progressiva e gradualmente, aprendentes que se auto-regulam e se tornam autónomos. (Folque, 2018, p. 75)

Recorrendo às notas de campo a M. refere que: “Podemos guardar este mapa para vermos o que temos mais e menos.” e esta sugestão levou a que o mapa das atividades do mês anterior ficasse próximo e visível para quando as crianças fossem marcar as atividades do presente mês recorressem ao anterior de forma a regular as suas escolhas e nomeadamente as suas aprendizagens, anteriormente o mapa das atividades do mês passado era arquivado, fora do alcance do grupo de crianças. No entanto o mapa de atividades do mês de fevereiro foi colocado ao lado do mapa de atividades do mês de março, mas devido ao encerramento das escolas a recolha de dados foi interrompida.

4.2.3. Plano do dia / Balanço do dia

Este instrumento de pilotagem também foi identificado pelas crianças como podemos retirar das entrevistas “É o plano do dia. É para nós sabermos o que vamos fazer! (F.)” As crianças declararam, também que “É para nós sabermos o que vamos fazer! (F.)” explicitando desta forma qual era a sua finalidade (Para que é que serve?) a de organizar e registar as atividades que as crianças planeavam fazer ao longo do dia.

Este momento acontece no início da manhã, em reunião e onde em grupo as crianças negociam, discutem, planeiam e registam as atividades ao longo do dia “É escrever o nome se quisermos fazer um desenho”, como referiu a (F.), e as crianças organizam, desta forma, a sua manhã de trabalho, decidindo se querem “fazer desenho, e quisermos recorte e colagem fazemos aqui! (F.).

As crianças fazem parte deste momento de planificação, sendo um momento de planificação e organização do dia de trabalho, as crianças nas entrevistas dizem que “A

Marisa escreve no plano (T) e o S. ainda refere: “Nós desenhamos e fazemos o nome (S.)”.

A explicitação de como é feito o balanço do dia e como avaliamos este instrumento diariamente, surge nas falas das crianças como retiramos do S., que afirma “No final do dia escrevemos aqui uma bola e pintamos lá dentro, quando fazemos o desenho” e o T. acrescenta “Não pintamos se não fizemos e podemos fazer depois”. Parece que desta forma conseguimos um contexto de escuta, um contexto de partilha, onde as propostas de cada criança importam, são ouvidas e são registadas diariamente. Referindo que “o modelo do MEM dá também importância a que as crianças adquiram controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações... o que implica aprender a avaliar e planear ou controlar, regular e orientar a aprendizagem...” (Folque, 2018, p. 53). Desta forma podemos verificar que a participação do grupo neste momento do dia, era sempre muito ativa, as crianças tinham sempre propostas e sugestões para fazerem. Um contexto de escuta, um contexto de partilha, onde as propostas de cada criança importam, são ouvidas e são registadas diariamente, no plano do dia.

4.2.4. Diário e Reunião de conselho

O grupo de crianças durante a entrevista conseguiu identificar o diário, explicitando, também como era utilizado na sala. A forma como as crianças se referiram ao diário foi sempre na primeira pessoa do plural, escrevemos, gostamos, pensamos e falamos apontando para o diário como um instrumento que lhes pertence, podemos aludir que as crianças apontaram este instrumento como “nosso”.

As crianças descreveram como aconteciam os momentos das reuniões de conselho na sala “... Primeiro um levanta o dedo e depois o outro (S.)”, “E aqui escrevemos o que fazemos depois para não esquecer (F.)” e o T. acrescenta “Escrevemos se gostamos ou se não gostamos. O D. fez um desenho ele deu-me e está aqui que eu gostei. Olha o meu nome (T.).

A participação do grupo no desenvolvimento da ação educativa é feita a vários níveis, salientamos a gestão de conflitos “Eu falei que fiz recorte e colagem e hoje não bati em ninguém (F.) e “Pensamos o que é importante e às vezes pedimos desculpa (T.). Estes momentos, eram momentos onde as crianças analisavam e discutiam os vários conflitos

que surgiam diariamente na sala, assuntos registados no diário e que eram discutidos posteriormente. Apontamos deste modo uma das funções deste instrumento, um balanço sociomoral, nas reuniões de final de semana as crianças participavam bastante neste momento e por vezes surgia “pedimos desculpa” (T.) ou por exemplo a F. acrescenta “Eu disse à Marisa para escrever que não gostei do J. ter tirado o livro ao S. e depois escrevi o meu nome”. Efetivamente as reuniões são em grupo e desta forma o grupo assume um papel fundamental como agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com forte ligação ao quotidiano. (Folque, 2006).

As crianças relataram como faziam os registos neste instrumento de pilotagem, por exemplo na coluna do “Fizemos” como observamos o (T.) referiu “E o que fizemos, olha está aqui fizemos bolo de chocolate (T.)”, na coluna do “não gostamos” registavam os conflitos “Eu disse à Marisa para escrever que não gostei do J. ter tirado o livro ao S. e depois escrevi o meu nome (F.)”, na coluna do “fizemos” a F. referiu “Eu falei que fiz recorte e colagem e hoje não bati em ninguém (F.)”.

O envolvimento do grupo de crianças na resolução de problemas, tomando consciência e aceitando diferentes perspetivas e valores parece-nos que se tornaram visíveis nestes momentos “Na reunião ouvimos todos (T.)”. Durante estes momentos as crianças eram, por regra, muito participativas e interagiam entre eles mostrando o seu ponto de vista e empenhando-se em justificar comportamento ou uma postura que estava registada no Diário.

As vivências do grupo eram discutidas neste espaço, clarificavam ideias, resultavam em indicações, conselhos ou em regras e também se avaliavam responsabilidades com o objetivo deste momento atingir “a dimensão instituinte do conselho enquanto órgão de regulação formadora.” (Niza, 1998, p. 153). Esta capacidade de regulação parece estar presente quando olhamos para as falas das crianças que participaram nas entrevistas.

As reuniões de conselho eram momentos em que as crianças podiam falar para todo o grupo e serem ouvidas, as suas questões, as suas dificuldades eram debatidas pelo grupo, pelos colegas pois “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2018, p. 97).

4.2.5. Mapa das tarefas

O mapa das tarefas foi identificado pelo grupo de crianças e também referem como é utilizado “É o mapa das tarefas. Marcamos a tarefa e depois fazemos.” fala do T., já a F. acrescenta “escrevemos o nome no quadrado da tarefa”.

Na sala, o grupo de crianças participavam bastante nas tarefas da sala e por regra eram muito responsáveis como refere o T. “eu gosto muito de dar comida à tartaruga”, desde modo parece que o mapa das tarefas cumpre algumas das suas funções. A sua finalidade é de apoiar na rotina da sala é referida pelas crianças, o S. referiu nas entrevistas “eu sou a lavar os pinceis com o J. e depois vou ser responsável de fila.”, as crianças organizavam as tarefas que queriam desenvolver ao longo da semana e a maior parte das vezes assumiam essa responsabilidade. As regras coletivas são essenciais para uma organização diária e semanal, na nossa sala as tarefas de apoio à pintura, de apoio nas horas de refeições eram exemplos de tarefas necessárias ao bom funcionamento da nossa rotina diária.

Os autores Folque (2018) & Niza (1998) reforçam que a vivência diária e a organização do grupo possibilitam experiências de vida democrática, em que as crianças partilham as tarefas, responsabilizam-se por elas e responsabilizam quem não as cumpre, tal como foi mencionado durante as entrevistas pela (F.) que refere “Há meninos que às vezes não fazem nada, não ajudam assim”.

Nas entrevistas a F. referiu como na sala, o grupo fazia a avaliação do mapa das tarefas, surgindo esta avaliação resultante deste projeto de investigação-ação com a intervenção da S. que propôs uma leitura avaliativa do mapa das tarefas e daí a F. referir que: “Depois quando está cheio contamos as tarefas que fizemos e fazemos um novo”.

A F. menciona nas entrevistas que “Depois quando está cheio contamos as tarefas que fizemos e fazemos um novo”, e esta afirmação realça a avaliação ao mapa das tarefas que sofreu intervenção durante este estudo e deste modo as crianças começaram a avaliar este instrumento de pilotagem e esta forma de analisar o mapa parece que potenciou ao grupo autonomia para regularem as suas escolhas e elas próprias

arranjavam critérios de rotatividade de tarefas mensalmente “Eu já fui muitas vezes presidente da reunião de conselho (T.)”.

O grupo utilizava este instrumento para organizar nas tarefas da sala, as crianças recorriam diariamente ao mapa para verem quem ia ajudar no refeitório, quem ia aos ecopontos, quem era o responsável pelas plantas, etc... Também era recorrente as crianças chamarem a atenção a quem não estava a cumprir a tarefa que tinha marcado e as crianças faziam esta gestão e esta regulação através da consulta deste instrumento. Esta partilha de responsabilidade no grupo ajudou bastante na organização da divisão de tarefas na nossa sala e as crianças empenhavam-se ao realizá-las, semanalmente.

No início de cada mês este instrumento tinha de ser colocado rapidamente na sala, as crianças perguntavam logo pelo mapa das tarefas porque já tinham projetado qual a tarefa que queriam desenvolver ao longo da semana, como se pode constatar na seguinte nota de campo, referida pela S. “Eu ajudo a fazer o mapa das tarefas, Marisa, vou buscar as canetas! Quero ser o responsável pelos ecopontos, esta semana”. Parece que a responsabilização reforça na criança as suas competências e ao assumir-se como sujeito competente, como sujeito capaz de fazer, a criança ganha motivação para fazer cada vez mais e melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo incide sobre a regulação da prática pedagógica através da capacidade reflexiva e de uma atitude de autossupervisão do educador. Desta forma o objetivo central do estudo é compreender de que modo o educador de infância pode regular a sua prática pedagógica através da reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma. Este objetivo remete para mais quatro que possibilitaram um olhar mais microscópico para esta questão: o desenvolvimento de práticas de autossupervisão para regulação da prática pedagógica no jardim de infância e consequentemente contribuir para o desenvolvimento profissional do educador de infância; o contribuir para a utilização mais consciente do modelo pedagógico que inspira a prática pedagógica; conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto e por último a utilização da escrita reflexiva para intencionalizar a ação educativa na perspetiva da reflexão sobre e para a ação.

Retomando ao objetivo central da dissertação que é compreender de que modo o educador de infância pode regular a sua prática pedagógica através da reflexão crítica e aprofundada sobre a mesma julgo que os dados recolhidos e apresentados ao longo do estudo, tentaram demonstrar que através de uma prática reflexiva o educador consegue regular a sua prática e produzir alterações que implicam numa melhoria no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesta investigação-ação foi fundamental o trabalho em torno de: observação, reflexão e ação e novamente a repetição deste ciclo (Alarcão, 2001; Cohen et al., 2007; Coutinho et al., 2009; Máximo-Esteves, 2008; Mesquita-Pires, 2010). A investigação-ação é uma metodologia caracterizada pelo dinamismo, pela capacidade de reconceitualizar o problema e planear uma intervenção eficaz. Desta forma, esta reflexão sistemática implicou durante a evolução do estudo alterações no contexto de sala e também na organização da rotina diária com as crianças, conduzindo a um entendimento de mais valia ao olharmos para o estudo.

A capacidade do educador para intervir no seu contexto implica um conhecimento aprofundado tanto do meio como das crianças, com base numa recolha de diferentes tipos de informação o educador consegue regular as suas ações e sustentar as suas tomadas de decisões. Então podemos aludir que durante o estudo a

intervenção que se verificou parece ter conseguido provocar algumas modificações, modificações essas que provocaram melhorias na prática pedagógica.

Debruçamo-nos agora sobre um dos objetivos específicos: o desenvolvimento de práticas de autossupervisão para regulação da prática pedagógica no jardim de infância e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento profissional do educador de infância. Ao falar de autossupervisão e percorrendo vários cenários compreende-se como uma estratégia reguladora do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente potencia o desenvolvimento profissional do educador. Através de um trabalho de observação e registo, de um trabalho de reflexão e planificação e de um trabalho de intervenção, pensamos que este estudo possibilitou alterações que conseqüentemente beneficiaram o grupo de crianças e também a minha prática diária.

A predisposição que o docente ganha ao olhar para a sua prática de forma crítica certamente ajudará a encontrar as estratégias mais adequadas para ultrapassar as dificuldades encontradas diariamente na escola. O desenvolvimento de práticas de autossupervisão passa pelo envolvimento que cada profissional atribui ao seu crescimento profissional porque o desenvolvimento do docente está atualmente longe de se esgotar na formação inicial.

O estudo contribuiu para aferirmos o planeamento da rotina pedagógica da sala que implicou uma intencionalidade resultante do trabalho de investigação-ação que desenvolvemos desde o início do estudo. O estudo ajudou na análise da rotina da sala e deste modo, potenciou a regulação de forma fundamentada e ajustada à necessidade apontada. Este entendimento de como poderei regular a minha prática, tendo como ponto de partida o contexto e o grupo de crianças que diariamente estão na sala é fundamental para que as alterações, as modificações produzam o efeito planeado.

Esta promoção do desenvolvimento profissional e eficácia do educador passará certamente por um conjunto de práticas de autossupervisão em que o educador consiga tirar factos, episódios, registos que são essenciais para a sua a eficácia enquanto docente.

Um outro objetivo específico deste estudo é contribuir para a utilização mais consciente do modelo pedagógico que inspira a prática pedagógica, sendo ele o Movimento da Escola Moderna (MEM).

A análise do perfil de utilização do MEM possibilitou analisar o cenário pedagógico; a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, os circuitos de comunicação e por último também analisámos o trabalho curricular compartilhado pelo grupo e animação cultural. Desta análise conseguimos intervir nas áreas de trabalho da sala, na rotina diária introduzimos um momento no acolhimento em conselho que resultou numa melhoria ao nível organizativo e de planeamento da rotina diária. Esta intervenção deveu-se à implementação de um instrumento de pilotagem que depois da primeira análise do perfil de utilização do MEM verificamos que ainda não utilizávamos na sala.

Ao nível da organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa concluímos que houve regulação ao longo do estudo, produzindo, desta forma evolução neste ponto do perfil, tal como podemos verificar, também, que o trabalho de aprendizagem curricular por projetos sofreu alteração e evolui desde o início do estudo.

Referente aos circuitos de comunicação averiguou-se a importância da comunicação e salientou-se a participação das crianças no planeamento e avaliação, já no trabalho curricular compartilhado apontamos a manutenção dessa componente.

Esta análise possibilitou a constatação de que princípios como a cooperação, a autonomia e a partilha curricular, características do MEM, foram trabalhados e sofreram intervenções no sentido de verificarmos melhorias na nossa rotina diária. Estes valores terão de se viverem e aprenderem na ação conjunta e nas relações com os outros, pois é nesta inter-relação que a criança começa a conferir valor aos seus comportamentos e atitudes e em relação ao outro.

Para o modelo pedagógico do MEM é notório a importância do envolvimento das crianças nas práticas do quotidiano escolar, apostando no potencial de cada criança, por registar os sucessos e a participação de cada criança na vida do grupo, também pela

possibilidade de, constantemente, a criança ser desafiada para aprofundar as suas aprendizagens (Fernandes, 2007).

Parece-nos importante salientar que a nossa sociedade exige cada vez uma formação assente em valores, em práticas cooperativas, em estruturas organizativas que potenciem o que cada um de nós tem de melhor. Só uma escola marcada pela vida democrática, por uma organização participada democraticamente poderá passar aos que nela crescem esses mesmos valores e formas de evoluir em sociedade. A instituição escolar é assim entendida como um espaço capaz de criar um ambiente de ensino-aprendizagem em que todas as crianças consigam uma apropriação dos conhecimentos, também dos processos e dos valores morais e estéticos (Aquino, 2013) assim sendo para que esta dinâmica funcione, as crianças são apresentadas a instrumentos e práticas de avaliação e planificação desde cedo.

Referenciando mais um objetivo deste estudo: conhecer o ponto de vista das crianças sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto foi essencial depois da análise estabelecer a interligação entre o entendimento da criança e o meu enquanto educadora de infância. Verificar pontos semelhantes sobre dois olhares de perspetivas diferentes, este confronto possibilitou um clareamento da prática educativa.

A análise efetuada às entrevistas permitiu identificar o que as crianças pensavam sobre instrumentos que utilizavam diariamente, possibilitou ter um entendimento mais claro daquilo que, enquanto educadora, coloco à disposição do grupo e muitas vezes não sei como é que as crianças se apropriam destes instrumentos.

A utilização destes registos diariamente acaba por se traduzir numa utilização rotineira e não numa utilização que potencie aprendizagem, que potencie reflexão, que potencie melhoramento e o facto de ouvir as crianças que utilizavam diariamente os instrumentos, possibilitou ter um entendimento mais claro daquilo que, enquanto educadora, dou ao grupo e muitas vezes não sei como é que as crianças se apropriam destes instrumentos. Referindo a importância dos instrumentos na medida em que “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/ regular (planear e avaliar) o que acontece...”(Folque, 2018, p. 55) na sala e com as crianças. Esta

capacidade de orientar e de regular parece-nos que podemos afirmar que na análise ficou claro que estes instrumentos cumprem com algumas dessas funções.

Realçando, deste modo a importância de se escutar a criança, de se ouvir o ponto de vista de forma a fomentar a construção de qualidade no contexto escolar, contribuindo para a sua evolução e construção de conhecimento.

Em relação ao último objetivo: a utilização da escrita reflexiva para intencionalizar a ação educativa na perspetiva da reflexão sobre e para a ação concluo que encontrei algumas dificuldades. Não consegui colocar em papel uma escrita que conseguisse intencionalizar na minha ação educativa, senti dificuldades em registar e senti dificuldades em refletir sobre o que estava escrito.

A conceção da escrita profissional caracterizada como um processo de expressão e objetivação do pensamento foi difícil de atingir ao longo deste estudo. Na minha formação inicial tinha esta escrita diária como parte integrante da formação como educadora de infância, contudo, ao ingressar a carreira profissional perdi essa rotina e foi difícil retomar essa competência.

No entanto subscrevo que a escrita poderá ser entendida como um processo de expressão e objetivação do pensamento, explicando a atitude de reforçar ou de constituir a consciência daquele que escreve. A escrita de diários, são um exemplo que os autores como Zabalza (1994) e Mizukami *et al.* (2003), mostram como podem ser instrumentos de aprendizagem para o docente. A escrita como auxiliadora do desenvolvimento da capacidade de reflexão conduz a um processo de construção implicando o educador.

Todavia, a não utilização deste instrumento de aprendizagem de forma continua dificultou neste estudo a recolha de dados através da escrita reflexiva, assumindo responsabilidade por este obstáculo.

Concluindo é fundamental promover o desenvolvimento profissional do educador ao longo da vida, combinando a experiência e a investigação. Sendo complexo é fundamental o recurso à investigação como estratégia para a formação ao longo da carreira do educador e professor.

A capacidade de olhar para o educador como investigador, como aquele que interage, que atua na sala, na escola com base não apenas na teoria, mas também com base na experiência que foi acumulando e trabalhando ao longo do seu percurso educativo ainda está longe de ser encarada como uma mais valia. No entanto faltará também ao educador acreditar que poderá ser um agente ativo da sua prática, faltará ao educador aprender a registar o que faz, como faz e porque faz. Foi nesta busca de querer encontrar formas de investigar, de querer evoluir, de conseguir identificar problemas que este processo investigativo fez sentido.

Entendo agora que não basta só este processo pelo qual passei e investi, mas que tenho de continuar a apostar na formação de forma continuada pois os desafios da nossa escola serão constantes e recorrentes.

As limitações deste estudo centram-se fundamentalmente com a questão incontornável da pandemia que estamos passar e a vivenciar ainda. A condição de confinamento provocou a interrupção da recolha de dados que condicionou, de forma clara todo o estudo.

Faltou realizar uma terceira recolha de dados no perfil de utilização do MEM, só conseguimos fazer duas. As entrevistas às crianças estavam organizadas por três temáticas: os instrumentos de pilotagem, rotina diária semanal e por último a reunião de conselho e dinâmica em grande grupo, mas só conseguimos recolher dados referentes aos instrumentos de pilotagem. Em relação às notas de campo também não se alongaram no tempo que estava projetado, terminando esta recolha na altura do encerramento das escolas.

Perspetivando o futuro com a necessidade de continuar a aprofundar o meu entendimento sobre o modelo pedagógico, mas num contexto de grupo onde tenha colegas com quem discutir a prática educativa. A necessidade de questionamento, a necessidade de ouvir o outro implicaria um nível de reflexão diferente, seguramente.

O debate em torno da prática enriqueceria ou até mesmo resultaria num rendimento diferente, compreendendo novos problemas, descobrindo diferentes soluções e orientando ações futuras que provocassem melhoramento no contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

Abednia, A. et al. (2013). *Reflective journal writing: exploring in-service EFL teachers perceptions*. *SciVerse ScienceDirect*. <http://dx.doi.org./10.1016/j.system.2013.05.003>

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Lisboa.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, 9-39.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. Universidade de Aveiro. *Cadernos de Formação*, 21-30.

Alarcão, I. (org.). (2001). *A escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora: Porto Alegre.

Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Revista Sísifo*, n. 8, 119-128. <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol. 1, n. 3, 2-29.

Alarcão, I & Roldão, M. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo

Aquino, J. (2013). Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português. *Educação Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n.3, 793-809.

Arcadinho, A., Folque, M. & Costa, C. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Ver. Est. e Pesq. Em Educação*, v. 22, n. 1, 5-23.

Artur, A. M. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. [Unpublished doctoral dissertation] Universidade de Évora.

- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico* [Online]. <http://journals.openedition.org/sociologico/103>
- Barbosa, L. (2001). *Da criança de contextos educativos e da criança enquanto objeto de estudo à escola sensível e transformista*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Bennett, H. & Pitman, T. (2000). *A idade pré-escolar*. Lisboa: Temas e Debates.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Bona, C. (2017). *A nova educação*. Lisboa: Objetiva.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 29, n. 29, 53-69.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. (2000). *A Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2007, setembro 27- setembro 28). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade da aprendizagem ao longo da vida*. Formação profissional de professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa.
- Carlos, L. & Pereira, M. (2011). A escrita como dispositivo de formação em educação. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação, UFPel, 139-192.
- Castro, C. (2010). *Caraterísticas e finalidades da investigação-ação*, disponível em <https://cepealemanha.wordpress.com/>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 5-14.
- Cohen, L. et al. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge
- Coutinho et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, v. XIII, nº 2, 455-479.
- Correia, A. & Borges, F. (2014). Modelos de supervisão pedagógica: perspetivas do passado ao presente, 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/318983462>

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Diniz-Pereira, J. & Lacerda, M. (2009). Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educ. Soc.*, vol. 30, n. 109, 1229-1242. Campinas.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Revista Máthesis*, 10, 217-233.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, 347-372.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10TH Conference of the European Sociological Association*.
- Fialho, I. (2010). Práticas eficazes em escolas de excelência. Comunicação oral apresentada no *IV Congresso Iberoamericano de Pedagogia*. Sociedade Espanhola de Pedagogia e Serviços Educativos Integrados - Estado do México, Toluca.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, n. 2, 18-35.
- Fialho, I. & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador de infância com a prática de Ensino supervisionada. *Poiésis Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 12, n. 21, 57-77.
- Florentini, D. & Megid, M. (2011). Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. *Interações*, n. 18, 178-203. <http://handle.net/10400.15/521>.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista da Escola Moderna*, n. 5, 5-12.
- Folque, A. (2010). Interviewing Young Children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.). *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice*, 239-260, Crows Nest: Allen & Unwin.

Folque, A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, v. 32, n. 3, 951-975. Florianópolis.

Folque, A., Costa, M. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores: os desafios do isomorfismo pedagógico. *Formação de professores em perspetivas*. EDUA, 177-236. <http://hdl.handle.net/10174/19592>

Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (org.) (1996). *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de investigação educacional*, v.12, 29-57.

Garcia, A. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Revista Escola Moderna*, n. 36, 620.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, n. 40. Lisboa, 5-13.

Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar o caminho para a inclusão. *Revista da Escola Moderna*, n. 2, 115- 122.

González- Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. <https://www.researchgate.net/publication/261472233>

Gonçalves, J. (2016). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista Sísifo*, n.8, 23-36. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Gonçalez, P. (2007). O Modelo da Escola Moderna- um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*. Nº 9. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. *Internacional Handbook of Teachers and Teaching*. Springer.

Herdeiro & Silva (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In Anais (Actas) do IV Colóquio Luso Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, teorias, métodos. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina

Herdeiro, R. & Silva, A. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Coruña Facultad de Ciências da Educación, 2717-2728.

Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *Internacional Journal of Lifelong Education*. <http://dx.doi.org/org/10.1080/026013799293928>

Leitch, R., Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, vol. 8, n. 1.

Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para jardim de infância*. Lisboa: Areal Editores.

Madeira, Ana Isabel (2009). *O Campo da Educação Comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/net/10451/7207>

Marcelino, F. (2009). Escola moderna – um produto cultural na construção de uma cultura pedagógica democrática. *Revista da Escola Moderna*, n. 35, 51-63.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita, textos de apoio para educadores de Infância*. Ministério da Educação: Lisboa

Marques, M. et al. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, n. 6, 129-142. Porto: ESSE de Paula Frassinetti.

Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, n. 1, 17-34.

Menezes, L. et al (2017). *Olhares sobre a educação*. Escola Superior de Educação de Viseu: Viseu

Melo, J. (2020). O paradigma da investigação qualitativa e a forma de garantir a validade e a fidelidade nos estudos científicos de natureza qualitativa. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 52, 549-557. <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, vol 2(2), 66-74. <http://www.eduser.ipb.pt>

Mizukami, M. (1992). Ensino: as abordagens do processo. *Revista de Educação*. São Paulo.

Morato, E. (2002). *Linguagem e Cognição, as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. Plexus Editora: São Paulo.

Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. Centro de Investigação (CIED), 133- 147. Universidade do Minho.

Moreira, M. (2009). Avaliação de (des)empenho docente perspectivas da supervisão pedagógica. Universidade do Minho, Centro de Investigação (CIED), 241-258.

Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, v. 9, n. 3, 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>

Neto, M. (2017). O processo de auto-supervisão e a postura de auto-reflexão e auto-observação-autoscopia [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2020>

Neto, M. & Peixoto, A. (2018). O processo de auto-supervisão, auto-reflexão e auto-observação: um estudo de caso. *Investigação Qualitativa em Educação. Atas CIAIQ*, v.1, 318-329.

- Neto, A. & Fortunato, I. (orgs.) (2017). *20 anos sem Donal Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo*. São Paulo: Edições Hipótese
- Neves, I. (2007). A formação e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, v. 12, 79-95. Lisboa: ESE de Paula Frassinetti.
- Niza, I. (2013). A produção escrita dos professores e a prática educativa. *Revista da Escola Moderna*, n. 1, 98-109.
- Niza, S. (2012). Um processo de formação em contexto= a formation process in contexto. *CAMINE: Cam. Educ.*, v. 4, n. 2.
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Revista da Escola Moderna*, n. 40, 78- 82.
- Niza, S. (2003). Editorial. *Revista Escola Moderna*, n. 18, p.3.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissionalização. *Revista de educación*. Ministério de Educación Y Formación Profesional. Espanha.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador. *Investigar em Educação*, nº 3.
- Nunes, C., Silva, A. & Sim-Sim, I. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educação de Infância, Ministérios da Educação: Lisboa.
- Ó, J. (2014). Apresentação do Livro Sérgio Niza: escritos sobre Educação. *O lugar dos nossos textos – Escritos partilhados*. Instituto de Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, M. (2014). Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 111-126.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação – GTI (org.). *Refletir e Investigar a prática profissional*, 29-42. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, n. 1.
- Oliveira-Formozinho, J. (org.), (1998). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Porto Editora: Porto.

- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, v. 18, n. 36, 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, n.1, 81-93.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o professor como investigador*.
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n. 3, 75-85.
- Pearce, L. (2012). Mixed methods inquirir in Sociology. *American Behavioral Scientist*, n. 56, 829-848.
- Pessoa, A. (2006). Movimento da escola moderna portuguesa: síntese de uma história. *Reflexão e Ação*, 48-53.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pintassilgo, J. & Andrade, A. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*, n. 43, 163- 179.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Ponte, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, n. 24, 37-66.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XIV, v. 15, n. 16, 17-34.
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (coords.), Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas, Leiria. <http://hdl.handle.net/net/10400.2/4856>
- Rolo, C. (2013). A escrita de professores construção do conhecimento a partir das práticas. *Revista da Escola Moderna*, n.1, 110-118.

- Roldão, M. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e ruturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, n. 15, 18-42.
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Saber (e) Educar*, n. 13, 171-184.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2014). Escrever em interação para construir a profissão. *Revista da Escola Moderna*, n. 2, 85-112.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença
- Saric, M., Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal* 7, 3, 68-85.
- Sharman, C., Cross, W. & Vennis, D. (1995). *Observing Children*. Cassel: London.
- Sarmiento, T. & Paniago, R. (2016). A investigação ao serviço das práticas como componente central no processo de aprendizagem profissional. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 3, 47-69.
- Seabra et al, (2012). *Supervisão pedagógica: teoria e prática*. In Cadima et al (coord). Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas. Leiria. <https://dl.drpxbox.com/u/4602618/IPCE>.
- Seabra, F. & Pedras, S. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para relação. *Revista Transmutare*, v. 1, n.2, 293-312. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>
- Serralha, F. (2009). Caraterização do movimento da escola moderna. *Revista Escola Moderna*, n. 35, 5- 50.
- Silva, A. & Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrónica*, v. 17, n. 1, 1-14.
- Silva, P. A cultura e a escola. *Revista da Escola Moderna*, n. 27, 5-10.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Silva, E. & Araújo, C. (2005). *Reflexão em Paulo freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.

Soares, A. & Sequeira, M. (2000). *A supervisão como estratégia de formação reflexiva no contexto da formação inicial dos professores*. Escola Superior de Educação. <http://www.esev.ipv.pt/cn/Actas/artigo45.htm>

Sommerman, A. (2003). Pedagogia e transdisciplinaridade. CETRANS – Centro de Estudos de educação Transdisciplinar, 1-7.

Souza et al (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, v. 28, n. 01, 181-210.

Streck, D. et al. (orgs.) (2000). *Paulo freire ética, utopia e educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, 443- 446.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian

Unesco. (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. <https://unicef.pt>

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, n. 12, 109-117. Lisboa: ESSE de Paula Frassinetti.

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). Trabalho por projetos na educação de infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva de formação. Rio tinto: Edições Asa
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 105, 197-217. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, vol. 2, 9-25.
- Zeichner, K. & Diniz-Pereira J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, 63-80.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.* (online), Campinas, v. 29, n. 103, 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei 5/97, 1997-02-10-DRE.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – DRE. Lei nº 46/86. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14.

APÊNDICES

Apêndice 1. Perfil de utilização do MEM

Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação Pré-Escolar

GRUPO: sala dos 4 anos

NOME: Marisa Rosado Mancha

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c,)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO		28/10 /2019	21/01 /2020	
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		2	3	
Oficina de escrita e reprodução		3	4	
Laboratório de ciências e matemática		3	3	
Oficina de construções e carpintaria		2	3	
Ateliê de artes plásticas		4	4	
Área de dramatização		4	4	
Área Polivalente		4	4	
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		3	4	
Tempo de actividades e Projectos		4	4	
Comunicações		2	4	
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		4	4	
Avaliação em Conselho		3	4	
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		3	4	
Mapa de actividades		4	4	
Mapa de presenças		4	4	
Mapa de tarefas		4	4	
Inventários		1	1	
Lista de projectos		4	4	
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	2	
Plano do dia		4	4	

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha

Avaliação dos instrumentos de pilotagem			
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.	2	4	
Acolhimento em Conselho			
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto	2	3	
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso	2	3	
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	4	
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo	1	3	
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	2	4	
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.	2	3	
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.	3	4	
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.	4	4	
Distribuição de tarefas			
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo	4	4	
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.	4	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	4	
Balanco 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 projecto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4	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.	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.	2	4	
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.	2	4	
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.	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 inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	3	4	

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.	2	3	
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	3	3	
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.	2	3	
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	2	3	

<u>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.	1	3		
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.	1	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.	2	3		
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua	3	4		
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).	3	4		
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.	3	4		
Projectos				
Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projecto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.	3	4		
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.	3	4		
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.	3	4		
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.	3	4		
Apoio a sua execução em interacção dialógica.	2	3		
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos	2	3		
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.	2	3		
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)	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 Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.	3	4	
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos	4	4	
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 objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados	3	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 colectiva sobre os processos e os produtos.	3	4	
3) Avaliar – promovo a apreciação critica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.	2	3	
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	4	

<u>TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL</u>	Os	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo 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).		4	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 actividade humana) e interpelação do meio.		4	4	
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		4	4	
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		4	4	

Apêndice 2. Exemplos de notas de campo

DIA: 03/12/19

HORÁRIO: 9.45m

O D. traz a revista e mostra para o grupo e depois pergunta:

- Marisa posso deixar na nossa biblioteca? Não temos nenhuma revista.

Eu - Tens razão D. não temos revistas na nossa biblioteca!

F. – também não temos jornais, pois não Marisa?

Eu- Não, não temos, F.!

M.- Eu tenho lá em casa jornais, posso trazer?

A.- O meu pai também lê o jornal!

Eu- Então vocês querem revistas e jornais na nossa biblioteca?

Todos- Sim queremos.

DIA: 08/01/2020

HORÁRIO: 10.45m

A M. estava a fazer um desenho com a J. e depois de alguma conversa entre elas, sobre o que queriam desenhar, a M levanta-se e dirige-se à biblioteca e procura no cesto das revistas uma revista, retirando uma sobre informática. A M. e a J. consultaram a revista para desenharem telemóveis, folhearam a revista até que encontraram uma página com telemóveis, deixaram a página aberta e começaram a desenhar. O produto final foi um desenho com muitos telemóveis. As crianças utilizaram as revistas como material de apoio para fazerem a atividade tinham planificado.

DIA: 15-01-2020

HORÁRIO: 15H

Sexta-feira, é dia de reunião de conselho e no decorrer da reunião o T. levantou o dedo para a falar e o presidente deu-lhe a palavra e ele disse:

- eu hoje portei-me um bocadinho mal, na biblioteca!

A S. acrescentou:

- foi comigo!

Eu moderei:

- Vamos deixar o T. falar e depois já passamos a palavra à S..

O T. :

- eu estava primeiro a dar aquelas comidas depois a S. foi lá, e eu é que estava primeiro.

A S. falou a seguir:

- eu fui lá porque queria brincar, podíamos estar os dois! E ele gritou, comigo!

A F. disse de seguida:

- respira fundo e pede desculpa!

Mas o T. responde de imediato:

- mas as desculpas evitam-se!

Eu acrescento:

- mas o T. e a S. resolveram a situação. Como é que foi?

E a S. respondeu:

- eu perguntei ao T. se podia estar ali com ele e ele deixou.

Eu volto a intervir perguntando:

- então como é que eles resolveram esta situação?

O R. responde:

-a falar com o amigo!

O presidente deu por terminada a reunião.

DIA: 17-01-20202

HORÁRIO: 10h

Hoje durante o período da manhã, em que os meninos marcavam no mapa das atividades as atividades e áreas que pretendiam explorar durante a manhã, o S. surpreendeu-me com o trabalho que fez, sem qualquer ajuda ou indicação minha! O S. já tinha marcado no plano diário fazer um desenho para o pai, então foi buscar todo o material necessário e quando eu o ouço dizer:

- Eu escrevi pai no desenho, Marisa!

Eu estava na outra mesa ao lado e respondi:

- Escreveste pai? Sozinho? O S. levantou-se e veio mostrar-me o desenho e explicou:

- Marisa eu copieei o que tu escreveste no plano do dia! Fui lá e copieei.

O S. apontava para a palavra pai sabendo exatamente qual era.

Eu pensei fantástico! O conceito de palavra, de frase o S. tem bem claro porque chegou ao plano do dia e copiou a frase (sabendo exatamente qual era) sem dificuldade nenhuma. O S. está numa fase em que qualquer escrita o interessa e ele facilmente copia, pede para escrever, vai regularmente para área da escrita onde explora os vários ficheiros e jogos de palavras. E ainda sugeriu:

- Marisa podemos escrever uns cartões com as palavras Pai e Mãe para a área da escrita, assim a gente pode copiar!

Eu fui com o S. escrever no diário de conselho, no queremos fazer para não se perder esta excelente proposta.

DIA: 03-02-2020

HORÁRIO: 11.10m

Eu estava a tirar o mapa de atividades referente ao mês de janeiro e a J. que estava a marcar a presença diz:

- Marisa vais tirar o mapa porque o mês acabou!

E eu respondo:

- Sim é isso. Agora vou colocar o mapa das atividades deste mês, o mês de fevereiro.

A J. continua:

- agora fazemos outra vez no mapa as atividades?

Eu confirmo que sim e J. fica a observar enquanto eu faço o próximo mapa de atividades.

Apêndice 3. Guião das entrevistas às crianças

Entrevista	Momento	Tema principal	Objetivos
Instrumentos de pilotagem	Janeiro	Mapa de presenças; mapa de atividades; plano do dia; diário de conselho; mapa de comunicações e diário de conselho	Compreensão pelas crianças dos instrumentos de pilotagem (conteúdos, finalidades, regras e papéis)
Rotina diária e semanal	Fevereiro	Rotina diária e semanal	Compreensão pelas crianças das rotinas da sala (sequência e finalidades)
Reunião de conselho e dinâmicas em grande grupo	Março	Momentos em grande grupo	Compreensão pelas crianças das funções e finalidades

Apêndice 4. Transcrição das entrevistas

DIA: 10/01/2020

HORÁRIO: 15.30m até às 15.55m

CONTEXTO: na sala de aula estamos sentados em semicírculo em frente aos instrumentos da sala, eu e as 3 crianças em conversa onde vou registando em áudio a entrevista informal. O restante grupo não está na sala, foi ao recreio.

Instrumentos da sala – MAPA DE PRESENÇAS: é um mapa mensal que está na sala desde o início do ano letivo, foi o primeiro instrumento a construir com as crianças para a sala.

Edc.-Este mapa aqui (aponto para o mapa das presenças) eu gostava de vos perguntar para que serve?

T. – é uma presença.

S. – é para marcar a presença.

Edc. -é o mapa da presenças.

F., T. S.- pra marcarmos as presenças.

Edc.- E marcamos as presenças de quem?

Todos- dos meninos.

Edc.- Dos meninos da nossa sala, não é?

Todos.- Sim.

Edc. Como é que vocês marcam? F. como é tu fazes?

F.- Eu marco uma bola e um risco.

Edc.- Então e o que é uma bola e um risco?

F.- É um P.

Edc.- Ah, é um P! um P de quê?

F.- De presença.

Edc.- E se os meninos faltam?

F.- um F de falta.

Edc.- e quantas presenças nós marcamos? vocês sabem?

F.- até, até...

S.- até acabar a semana.

Edc.- até acabar a semana e depois temos o fim de semana e...?

F.- E depois é dia de escola, voltamos à escola e marcamos a presença.

Edc.- é importante marcar a presença?

F.- é para sabermos quem veio e quem não veio.

Edc.- hum, para sabermos quem está e quem não está presente.

Instrumentos da sala – MAPA DE ATIVIDADE, este mapa foi o último instrumento a ser construído para a sala, início do mês de novembro.

Agora apontando para o Mapa de atividades pergunto:

Edc.- e este que temos aqui, para que serve?

F.- é para marcar a atividade. Para ver quantas atividades temos.

Edc.- é importante sabermos o número das atividades?

S.- sim para sabermos tudo.

T.- todas as atividades.

Edc.- porquê T.?

T.- para não faltar nenhuma.

Edc.- porque é que é importante não faltar nenhuma?

F.- porque assim nós, porque assim nós não sabemos, o que é para fazermos nas coisas?

Edc.- ah, ok. E o mapa das atividades ajuda-vos a ver isso?

F.- marcamos uma bola quando saímos da atividade vamos fechar a bola.

Edc.- é importante fechar as atividades?

F.- para depois não sabemos se está terminado ou não.

Edc.- e assim sabem?

F.- sim

Edc.- e tu T. como fazes?

T.- Marco uma bola e depois vou para uma área e quando já não quero fecho e depois vou pra outra.

Edc.- Na linha lá de cima do nosso mapa temos o quê T.?

T. -jogos, área da matemática, lavatório (laboratório) e biblioteca. Área da escrita, colagem, desenho, oficina, modelagem, pintura e dramatização.

Edc.- Muito bem meninos! têm sido uma grande ajuda.

Instrumentos da sala – PLANO DO DIA, este mapa também foi construído logo no início do ano letivo com os meninos.

Edc. Agora aqui o plano do dia para que serve?

F.- é o plano do dia. É para nós sabermos o que vamos fazer.

Edc.- como é que se faz?

F.- é escrever o nome e se quisermos fazer um desenho.

Edc.- ah e então quem é que escreve no plano do dia?

T.- a Marisa.

Edc.- e vocês fazem o quê?

F.- Nós desenhamos e fazemos o nome.

Edc.- o plano do dia é importante aqui na nossa sala? Para quê?

F.- serve para fazer desenho, se quisermos recorte e colagem fazemos aqui!

Dei por terminada a entrevista, aqui porque as crianças já estavam inquietos e a levantarem-se.!

Apêndice 5. Exemplos de momentos de animação cultural



Cultura alimentar



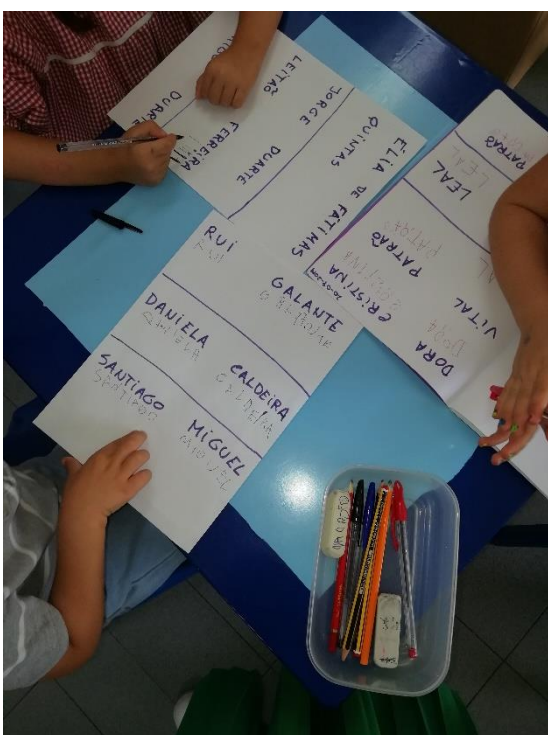
Dramatizações



Expressão musical



Expressão motora



Trabalho de texto



Ciências