



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita dos Santos de Sousa Oliveira

**PRÁTICAS DE GESTÃO COLABORATIVA  
DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DO MOVIMENTO  
DA ESCOLA MODERNA**

Ana Rita dos Santos de Sousa Oliveira **PRÁTICAS DE GESTÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA**

UMinho | 2019

outubro de 2019



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita dos Santos de Sousa Oliveira

**PRÁTICAS DE GESTÃO COLABORATIVA  
DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DO MOVIMENTO  
DA ESCOLA MODERNA**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação,  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Carlos Morgado**

outubro de 2019

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### *Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Primeiramente, gostaria de mencionar uma referência afetiva que contribuiu generosamente para a consolidação dos princípios e valores que preconizo, a minha Avó Irene. Esta figura foi e permanece como sendo um marco essencial em todo o meu percurso, constituindo-se como o modelo que pretendo alcançar e ser.

Aos meus pais, Lourdes e Vitor, que me mostraram o mundo e que contribuíram de forma decisiva para a minha formação enquanto ser humano, perscrutando a liberdade e consciência, agradeço por me facultarem a capacidade crítica e audácia na compreensão da realidade.

Ao meu padrinho, Jaime, que me acompanhou nas diversas etapas da minha vida, principalmente na concretização deste estudo.

À minha amiga de infância, Michelle, que conheço desde muito pequena e que se encontra sempre presente no meu caminho.

Gostaria igualmente de prestar um sentido agradecimento ao meu orientador, o Professor Doutor José Carlos Morgado, pelo empenho e dedicação neste percurso conjunto. Agradeço a permanente disponibilidade e intencionalidade pedagógica, que se reveste de uma perspectiva prossecutora da indagação e reflexão.

Agradeço também ao professor Pedro Branco e às educadoras Patrícia Lima, Ana Maria Crujo e Celma Silva, pela cooperação e disponibilidade demonstradas durante a concretização deste projeto.

Finalizo os meus agradecimentos com um pensamento da escritora e professora Luísa Dacosta.

Sempre preferi a paixão à metodologia. Métodos pela cabeça abaixo, Deus nos livre de todos, sem excepção! Métodos só filtrados por uma personalidade, isto é, interiorizados antes de postos em prática. Aquele de que mais me socorro é o de projecto. Não é puramente teórico é inter-activo, todos aprendem com todos, e sobretudo permite desencadear motivações profundas.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# PRÁTICAS DE GESTÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

## RESUMO

O presente estudo exploratório possui como temática central o modelo pedagógico do MEM, concebendo-o à luz da sua matriz axiológica e da operacionalização das metodologias de ensino-aprendizagem que lhe são inerentes.

Neste âmbito, a investigação privilegia a reflexão sobre as práticas educativas alusivas à gestão colaborativa do currículo, integrando o contexto educativo na sua vertente social e cultural.

Para o efeito, o estudo decorreu numa escola que inclui a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo a ação pedagógica orientada segundo os princípios e fundamentos do modelo pedagógico do MEM. A natureza metodológica da investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, tendo como finalidade primordial compreender as conceções de cariz ideológico desta realidade específica, promovendo não só uma reflexão sobre as práticas educativas que ocorrem na instituição em estudo, mas também os motivos que estão na base da sua conceção e concretização. Mais do que constatar o que os atores fazem, era importante compreendermos porque o fazem.

Neste sentido, elegemos a realização de entrevistas semiestruturadas e momentos de *observação participada*, como técnicas de recolha de dados. O procedimento de tratamento de dados efetivou-se na categorização dos mesmos, recorrendo à análise de conteúdo.

No que concerne às conclusões provenientes do estudo, verificou-se um contributo significativo no entendimento da prática educativa, sustentada pelos princípios alusivos ao modelo pedagógico do MEM, tendo o mesmo influência numa gestão colaborativa, articulada e compartilhada do currículo.

**Palavras-Chave:** Diferenciação pedagógica, Gestão colaborativa do currículo, Metodologias de ensino-aprendizagem, Modelo pedagógico do MEM.

# PRACTICES OF THE CURRICULUM'S COLLABORATIVE MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF THE MODERN SCHOOL MOVEMENT

## ABSTRACT

The present explorative study holds the pedagogical model of the Modern School Movement as its main theme, understanding it in light of its axiological matrix and the implementation of the teaching and learning methodologies inherent to it.

In this context, this research privileges the reflection on the educational practices associated with the curriculum's collaborative management, incorporating the educational context into its social and cultural dimension.

To this effect, the study was conducted in a school that includes preschool education and the first cycle of basic education, with the learning activities guided according to the principles and basis of the pedagogical model of the Modern School Movement. The methodological nature of this research pertains to a qualitative paradigm, and its main purpose is to understand the concepts of the ideological nature of this particular context, promoting not only a reflection on the educational practices that take place in the institution that is the focus of this study, but also the reasons on which its conceptualization and formulation are based. Rather than pointing out what the actors are doing, it was important to understand why they are doing it.

We thus decided on semi-structured interviews and moments of *participated observation* as techniques to gather information. We dealt with the data by categorizing it, with the use of content analysis.

As to the conclusions of this study, a significant contribution was noted in the understanding of the educational practice, sustained by the principles that are allusive to the pedagogical model of the Modern School Movement, which in turn has an influence on the management of the collaborative, articulated and shared curriculum.

**Keywords:** Collaborative management of the curriculum, pedagogical differentiation, pedagogical model of the Modern School Movement, teaching and learning methodologies.

## Índice

<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I – Problemática da Investigação</b>	
1.1. Questões de Investigação	4
1.2. Objetivos de Investigação	5
1.3. Estado da Arte	5
<b>Capítulo II – Enquadramento Teórico</b>	
2.1. Contextualização do modelo pedagógico do MEM	19
2.2. Teoria socio-histórica e teoria sociocultural da aprendizagem	20
2.3. Processo de metacognição	23
2.4. Aprendizagem cooperativa	25
2.5. <i>Trabalho de projeto</i>	27
2.6. Práticas pedagógicas diferenciadas e gestão do currículo	29
<b>Capítulo III – Enquadramento metodológico</b>	
3.1. Natureza do estudo	32
3.2. Abrangência da investigação	34
3.3. Técnicas de recolha de dados	34
3.4. Técnicas de análise de dados	36
3.5. <i>Design</i> da investigação	39
3.6. Questões éticas de investigação	39
<b>Capítulo IV – Descrição e análise de dados</b>	42
<b>Considerações finais</b>	80
<b>Referências bibliográficas</b>	87
<b>Anexos/Apêndices</b>	92
Anexo 1. Guião de entrevista aos Educadores e Professores	92
Anexo 2. Grelha de registo de comportamentos de interação social em situação de recreio ou afim	94
Anexo 3. Grelha de registo de dados de observação de situações de aula	96
Anexo 4. Consentimento informado – Entrevista (Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)	97
Anexo 5. Consentimento informado – Observação participada (Pais / Encarregados de Educação)	98
Anexo 6. Transcrição da Entrevista (UC) E1	99
Anexo 7. Transcrição da Entrevista (UC) E2	104



Anexo 8. Transcrição da Entrevista (UC) E3_____	111
Anexo 9. Transcrição da Entrevista (UC) P_____	119
Anexo 10. Notas da <i>Observação participada</i> (UC) E1_____	125
Anexo 11. Notas da <i>Observação participada</i> (UC) E2_____	133
Anexo 12. Notas da <i>Observação participada</i> (UC) E3_____	145
Anexo 13. Notas da <i>Observação participada</i> (UC) P_____	154

## Lista de abreviaturas e siglas

MEM – Movimento da Escola Moderna

UC – Unidade de contexto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Lista de Figuras

Figura 1 – Organização dos materiais do Centro de Recursos (UC) E3	45
Figura 2 – Organização dos materiais pedagógicos (UC) E2	46
Figura 3 – Dinâmica referente à participação das famílias (UC) E3	51
Figura 4 – Lista de projetos de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3	58
Figura 5 – Agenda semanal da turma mista do primeiro ciclo do ensino básico (UC) P	68
Figura 6 – Plano semanal de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3	69
Figura 7 – Diário de turma de um grupo de educação pré-escolar (UC) E3	72
Figura 8 – Plano de atividades de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3	73
Figura 9 – Mapa de presenças de uma turma de educação pré-escolar (UC) E1	74

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos alunos	43
Quadro 1.1. – Categoria A: Os alunos caracterizam-se pela participação e empenho	43
Quadro 1.2. – Categoria B: Os alunos caracterizam-se pela autonomia e consciência	44
Quadro 1.3. – Categoria C: Os alunos caracterizam-se pela gestão compartilhada do contexto educativo	44
Quadro 2 – O papel das famílias no contexto educativo	48
Quadro 2.1. – Categoria A: As famílias são um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem	48
Quadro 2.2. – Categoria B: As famílias participam e interagem no contexto educativo e no processo de ensino-aprendizagem	49
Quadro 3 – Abordagem inicial ao modelo pedagógico do MEM	52
Quadro 3.1. – Categoria A: O primeiro contacto com o modelo pedagógico do MEM ocorreu num contexto formal de aprendizagem	52
Quadro 3.2. – Categoria B: A consolidação dos princípios e fundamentos estruturais do modelo pedagógico do MEM aconteceu no âmbito do exercício da prática educativa	53
Quadro 4 – A prática educativa, características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM	55
Quadro 4.1. – Categoria A: O modelo pedagógico do MEM caracteriza-se pela conceção de um processo de ensino-aprendizagem cooperado	55

Quadro 4.2. – Categoria B: O modelo pedagógico do MEM define-se pela participação e interação entre os sujeitos_____	57
Quadro 5 – Perspetivação do modelo pedagógico do MEM_____	59
Quadro 5.1. – Categoria A: O modelo pedagógico do MEM é uma referência no desempenho da prática educativa_____	59
Quadro 5.2. – Categoria B: O modelo pedagógico do MEM pode exercer impacto no futuro da escola	
Quadro 6 – A organização do espaço e materiais no processo de ensino-aprendizagem_____	60
Quadro 6.1. – Categoria A: A organização do espaço e materiais é considerada como sendo um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem_____	61
Quadro 6.2. – Categoria B: A organização do espaço e materiais contempla o sujeito e o coletivo no processo de ensino-aprendizagem_____	62
Quadro 7 – O papel dos agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem_____	63
Quadro 7.1. – Categoria A: Os agentes educativos são facilitadores / mediadores no processo de ensino-aprendizagem_____	63
Quadro 7.2. – Categoria B: Os agentes educativos são gestores no processo de ensino-aprendizagem_____	64
Quadro 8 – Os alunos no processo de ensino-aprendizagem _____	65
Quadro 8.1. – Categoria A: Os alunos são considerados como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem_____	65
Quadro 9 – O processo de ensino-aprendizagem no plano individual e coletivo_____	66
Quadro 9.1. – Categoria A: O processo de ensino-aprendizagem contempla os interesses e necessidades individuais_____	66
Quadro 9.2. – Categoria B: O processo de ensino-aprendizagem remete para o coletivo_____	67
Quadro 10 – A participação dos alunos na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem_____	69
Quadro 10.1. – Categoria A: Os alunos participam na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem_____	70
Quadro 11 – A articulação curricular no processo de ensino-aprendizagem_____	74
Quadro 11.1. – Categoria A: A articulação curricular é promovida no processo de ensino-aprendizagem_____	75
Quadro 12 – Dificuldades no desenvolvimento do currículo no contexto educativo_____	76
Quadro 12.1. – Categoria A: As dificuldades no desenvolvimento do currículo assentam nas relações interpessoais_____	76
Quadro 12.2. – Categoria B: As dificuldades no desenvolvimento do currículo prendem-se com fatores estruturais_____	78

## INTRODUÇÃO

Aludindo aos ditames atuais, a escola confronta-se novamente com a necessidade de reinvenção, como forma de se constituir enquanto estímulo no processo formativo dos alunos. Para tal, torna-se imperativo repensar e reformular alguns conceitos, tais como o de aprendizagem. Neste âmbito, revela-se igualmente pertinente refletir sobre as posturas educativas dos professores, perante o ato pedagógico e o aluno. O caminho prescritivo, uniforme e transmissivo, sedimentado por uma cultura tradicional, adia constantemente a mudança e uma vivência participativa e democrática da educação.

É tempo de despertarmos para a responsabilidade de fazer evoluir as instituições educativas para formas de organização democrática participada. Só estas serão possíveis promotoras de uma educação para a cidadania democrática, ativamente participadas por alunos e professores. (Niza, 2018, p. 9).

A relevância da temática presente nesta investigação, integra-se na solicitação acima referida, relativamente à premência da efetivação de práticas educativas que corroborem uma gestão colaborativa do currículo. Sendo assim, o estudo do Movimento da Escola Moderna (MEM) demonstra pertinência, no sentido da compreensão de uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem.

O movimento associativo resulta do envolvimento dos agentes educativos num processo de autoformação cooperada, estabelecendo momentos de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas. O MEM assume-se como uma referência no cenário educativo português, tendo iniciado a sua atividade na década de 60.

Sendo assim, possui um evidente reconhecimento, alicerçado numa ampla produção de teor científico, que sustenta o seu discurso e as suas práticas educativas, conferindo-lhe um *património pedagógico e didáctico*. (Trindade, 2004).

Tendo estas premissas como fundamento para a realização deste estudo, apresentou-se de um modo preponderante aprofundar o conhecimento dos princípios orientadores e das práticas adotadas, no âmbito do modelo pedagógico do MEM.

Por seu turno, existe uma proximidade com o referido modelo pedagógico, que se encontra relacionada com o desenvolvimento da minha prática profissional, assim como com os princípios preconizados ao nível pessoal. A possibilidade de conceber uma oportunidade de reflexão e entendimento relativamente ao MEM,

constituiu-se como motivação central para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Conjuntamente com o intuito de aprofundar o modelo pedagógico do MEM, surge o propósito de o configurar à luz dos processos de ensino-aprendizagem, através da promoção de mecanismos de participação, autogestão e colaboração. Neste sentido, e tendo em conta o paradigma atual, tenciona-se perceber o contributo do MEM na adoção de metodologias emancipadoras e participativas da gestão do currículo.

O intento do estudo parte dos princípios teóricos e axiológicos que fundamentam o modelo pedagógico, verificando os mesmos no campo prático de ação, procurando identificar concepções, posturas e comportamentos dos professores e alunos.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo dedica-se às questões e objetivos referentes à problemática da investigação. De seguida, procede-se à contextualização da mesma, fazendo alusão a alguns estudos realizados na área em causa.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, iniciado por uma perspetiva histórica do surgimento do movimento associativo. Posteriormente, é abordada a teoria socio-histórica fundamentada pelo pensamento de Vygotsky (2000), aliada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a uma visão sociocêntrica da aprendizagem, sustentada pelo grupo. A teoria sociocultural, defendida por Wertsch (1998), suporta-se na abordagem do conhecimento contextualizado pelas interações sociais e situações colaborativas.

Ainda neste capítulo surge a alusão ao processo de metacognição, Flavell (1979, 1981), que reconhece a tomada de consciência, a capacidade de regulação e monitorização do sujeito relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Rogoff, Matusov & White (2000) contribuem para a construção do conceito de *modelo de comunidade de aprendizes na escola*, que remete para a adoção de atitudes de participação e colaboração entre os diversos elementos no contexto educativo. A metodologia visada pelo modelo pedagógico do MEM, materializada no *trabalho de projetos*, viabiliza a existência de momentos colaborativos de aprendizagem, fazendo com que a mesma se traduza numa experiência significativa.

O conceito de diferenciação pedagógica é ainda referido, contrariando a estruturação de um ensino uniformizado e homogêneo, ao nível dos conteúdos e estratégias, Cronbach (1967). O ato de *diferenciar* no que concerne à gestão do currículo, Roldão (1999), apresenta-se como sendo a forma mais adequada para responder às necessidades educativas de cada comunidade.

No terceiro capítulo configura-se a rota metodológica do estudo, inscrevendo-se o mesmo numa investigação empírica, enquadrada num paradigma qualitativo. O estudo comporta um cariz *humanista-interpretativo*, no sentido em que tenciona compreender os sujeitos e as suas formas de atuação, numa realidade circunscrita. Neste capítulo indicam-se ainda como técnicas de recolha de dados a *observação participada* e a realização de inquéritos por entrevista.

No quarto capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados, utilizando como técnica a categorização, existindo para este efeito uma predefinição temática relativa ao guião de entrevista elaborado, em simultâneo com a emergência de categorias no campo de ação de recolha de dados.

Por último, a conclusão reflete sobre os principais resultados do estudo, tecendo considerações acerca do seu impacto, relevância e limitações para o conhecimento concebido e representação de uma mais-valia no campo epistemológico.

## **CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO**

Este estudo baseia-se no modelo pedagógico do MEM, especificamente nas diferentes dimensões que o constituem. Procuramos verificar de que forma são operacionalizadas as finalidades educativas preconizadas pelo referido modelo e, também, avaliar o seu impacto ao nível da organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, este estudo, além da prossecução de um campo de ação impulsionador da mudança, procurará *verificar até que ponto o modelo de referência estimula novas formas de trabalho e cooperação no seio da classe docente da escola.*

Neste estudo, o entendimento do modelo pedagógico do MEM, tem o seu foco numa conceção do processo de ensino-aprendizagem concretizada a partir de práticas de gestão colaborativa do currículo, contemplando o contexto educativo na sua vertente social e cultural.

Tenciona-se, assim, verificar se existe uma vivência educativa, baseada na matriz do referido modelo pedagógico, analisando, se possível, as dinâmicas de partilha e a interação entre a comunidade e os diferentes agentes escolares.

### **1.1. Questões de Investigação**

Para enquadrar e clarificar a problemática em análise, definimos as seguintes questões de investigação:

- Será que os educadores e os professores da escola onde decorre o estudo sustentam as suas práticas educativas nos princípios e fundamentos do modelo pedagógico do MEM?
- Será que a organização dos diferentes momentos de ensino-aprendizagem envolve uma efetiva articulação curricular?
- Existem práticas educativas que promovem a colaboração dos sujeitos na conceção e gestão do currículo?
- Quais são os principais constrangimentos com que os professores se deparam ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?

## **1.2. Objetivos de Investigação**

Com o intuito de nortear o percurso investigativo e de clarificar o que pretendemos apurar no final do estudo, delineámos os seguintes objetivos de investigação:

- Verificar se as posturas educativas e as formas de atuação dos professores são condizentes com as orientações preconizadas pelo modelo pedagógico do MEM;
- Averiguar a que metodologias de ensino-aprendizagem os professores mais recorrem nas suas aulas;
- Verificar se, ao nível da gestão e operacionalização do currículo, os educadores e os professores promovem uma efetiva articulação curricular;
- Identificar que práticas educativas, fundamentadas no MEM, são utilizadas para a realização de uma gestão colaborativa do currículo;
- Identificar as principais dificuldades com que os professores se deparam ao nível do desenvolvimento do currículo na escola;

## **1.3. O Estado da Arte**

Iniciamos a contextualização da problemática em foco, fazendo menção ao espólio e produção científica, conduzida pelos membros da Associação de Professores do MEM, com o intuito de enquadrar o referido modelo pedagógico, concebendo o mesmo à luz de uma perspetiva histórica e educativa.

Como forma de sustentação destas intenções, aludimos a uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, da autoria de Trindade (2003), intitulada “Escola e influência educativa: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal”. Esta investigação adota como caminho metodológico uma reflexão de cariz teórico, tendo como base alguns textos concebidos no seio do MEM, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tencionando perceber de que forma os mesmos promovem uma interligação, uma restrição ou mesmo uma contradição relativamente às diferentes áreas curriculares.

Primeiramente, torna-se imperativo assumir o reconhecimento deste movimento associativo de professores num plano consistente e consentâneo



relativamente ao percurso que tem vindo a desenvolver. Por sua vez, o mesmo convoca à reflexão e problematização da prática educativa, preconizando uma ação fundamentada e autocooperada, edificadora de uma práxis. Trindade (2003, pp. 441-442) reafirma a relevância da sua opção, no que concerne ao objeto de estudo da investigação, afirmando que:

(...) tem vindo a desenvolver um discurso profuso e sustentado teórica e praxeologicamente (...) na medida em que é também uma associação com uma história e uma cultura pedagógicas indiscutíveis e publicamente reconhecidas (...) na medida em que continua a congregar educadores e professores em processo de reflexão cooperada.

Perante o *corpus* documental eleito na Tese de Doutoramento supramencionada, que contém artigos/boletins existentes nas revistas *Escola Moderna*, *Monografias Pedagógicas*, *Textos de Apoio*, *Cadernos de Circulação Interna*, a única edição dos *Cadernos de Formação Cooperada – 1* e ainda artigos e publicações exteriores ao movimento pedagógico, presentes nas revistas *Noesis* e *Inovação*, o enfoque da presente contextualização irá incidir sobre as categorias, concebidas pelo autor, relativas à “dimensão da organização social do trabalho de aprendizagem” e à “dimensão da construção do modelo pedagógico.” (*idem*, p. 473). Esta seleção ocorre da pertinência e relevância para o meu objeto de investigação, que tem como matriz as práticas educativas assentes numa gestão cooperada do currículo, no modelo pedagógico do MEM.

Tendo em conta uma primeira análise dos dados apresentados, é possível aferir que as produções de natureza científica, existentes no seio do movimento associativo, incidem, principalmente, no grau de ensino do 1.º Ciclo, tendo como foco as temáticas pertencentes ao domínio da língua materna, assim como as questões axiológicas fundadoras do modelo e, também, o processo de organização social do trabalho e de ensino-aprendizagem.

(...) é possível verificar-se, num primeiro momento, que as áreas privilegiadas, do ponto de vista da escrita, são a área da língua materna e a preocupação com a construção do modelo pedagógico, bem como, neste âmbito, a dimensão da organização social do trabalho de aprendizagem. (*idem*, p. 485).

No que se refere à produção escrita inerente à construção dos fundamentos do modelo, alguns textos da autoria de Sérgio Niza promulgam os princípios norteadores que sustentam as práticas educativas, conferindo ao mesmo tempo

uma identidade e cultura próprias. Neste sentido, o modelo pedagógico do MEM afirma-se no campo da inovação educativa, sendo possível identificar três dimensões diferenciadas que, no entanto, se articulam entre si: “a dimensão axiológica, a dimensão teleológica e a dimensão praxeológica, dimensões através das quais o modelo pedagógico do MEM pode ser apreendido e interpelado.” (*idem*, p. 493).

Estes textos espelham também uma concepção do processo de ensino-aprendizagem assente numa prática de cooperação, em concomitância com um referencial alusivo ao que deve ser o espaço da escola. Segundo Niza (1992, p. 46), a escola é percebida como

(...) um espaço de iniciação às práticas cooperadas do viver Democrático onde, em comum, cada qual se apropria dos saberes e dos valores gerados pela Humanidade. Nela se reconstituem e recriam os processos e os objetos de cultura através da negociação progressiva dos métodos e dos significados das práticas quotidianas e científicas.

No âmbito da dimensão relativa à organização social do trabalho e da aprendizagem, a extensa produção a este nível aponta para o facto de este aspeto constituir um elemento fulcral, na sustentação do modelo pedagógico.

(...) há todavia, que reconhecer a vasta produção que, através de artigos da autoria de outros associados do MEM, nos revela como a problemática da organização social do trabalho de aprendizagem constitui um dos eixos estruturantes em função do qual o modelo pedagógico do MEM se definiu. (Trindade, 2003, p. 509).

Um dos textos<sup>1</sup> referenciados como primordiais para a concepção desta dimensão é da autoria do membro fundador, Sérgio Niza. Neste documento importa ressaltar as seguintes áreas estruturantes do modelo pedagógico: “A organização da sala de aula: o espaço e os materiais educativos”; “O desenvolvimento da acção educativa: As actividades semanais”; “O sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa” e “O clima social de formação”.

A organização do espaço educativo e os instrumentos de pilotagem, materializados nos planos semanal, diário e anual, nos mapas dos projetos, das presenças, das tarefas, regras de vida e no diário da turma, assim como a realização do Conselho de Cooperação da Turma, sustentam esta vertente da organização social do trabalho e da aprendizagem, promovendo uma gestão cooperada do

---

<sup>1</sup> “A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (1998).

currículo, efetivando esta pretensão à luz dos princípios democráticos. Por sua vez, o Plano Individual de Trabalho propicia não só o registo da intencionalidade do percurso individual de cada aluno, mas, também, o seu contributo e participação na vivência do coletivo.

(...) os textos produzidos sob a égide do MEM evidenciam entre as finalidades de um projeto de educação escolar (...) a construção de ambientes educativos em que a preocupação com a organização social do trabalho de aprendizagem (...) constitui um dos mais pertinentes e prometedores produtos de reflexão que o MEM tem vindo a desenvolver. (Trindade, 2003, p. 514).

Estes instrumentos de pilotagem conferem também um significado de cariz social e relacional ao processo de aprendizagem, permitindo a apropriação de um contexto patrimonial e cultural.

(...) os cartazes onde se registam as conclusões dos projetos (...) constituem uma oportunidade única ao serviço do desenvolvimento pessoal das crianças (...), iniludivelmente, na perspetiva do MEM, pelo desenvolvimento como seres sociais, membros de uma comunidade que partilham. (*idem*, p. 515.)

Após a análise dos textos mais relevantes no domínio da organização social do trabalho e da aprendizagem, o autor agrupa os mesmos, criando cinco categorias que são passíveis de corroborar os questionamentos e preocupações inerentes à problemática em causa, perspetivando o seu papel na sustentação do modelo pedagógico, assim como nas práticas educativas desenvolvidas.

Passo então a enunciar as categorias, “Relatos e reflexão sobre as práticas”, “Cenários pedagógicos”, “Conselho de Cooperação da Turma e participação democrática na gestão da sala de aula”, “Planificação e avaliação: sistema de regulação e pilotagem” e “Relacionamento entre a organização social do trabalho de aprendizagem com a formação cívica / desenvolvimento do raciocínio sócio-moral.” (*idem*, p. 518).

Partindo desta análise, o autor (*idem*, pp. 521-522) conclui que o modelo pedagógico tem na sua génese um legado que atribui relevância à expressão de uma gestão participada e comprometida no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o fator alusivo à organização do ambiente educativo, centrada na vivência do grupo, e à formação pessoal e social, segundo os princípios democráticos, o afasta

de uma visão, inicialmente, *pedocentrista*, para uma dimensão pedagógica *sociocêntrica*.

(...) o valor pedagógico da participação democrática direta no processo de formação pessoal e social dos alunos permite começar por evidenciar quais são as preocupações que subjazem à importância que no MEM se atribui à dimensão da organização social das aprendizagens, para deste modo se compreender a distância entre uma abordagem socio-centrada da educação e uma abordagem de carácter pedocêntrico.

A presença de uma prática assente numa democraticidade que se encontra de forma explícita e propositada nos ambientes educativos, na organização e gestão do tempo e materiais, assim como no processo cooperado de ensino-aprendizagem, fazem parte integrante da matriz axiológica do modelo pedagógico do MEM. Neste sentido, o autor atribui ao modelo em causa, a inscrição num campo de ação pedagogicamente inovador, fruto do reconhecimento da criança enquanto ser social e cultural. “É neste contexto educativo que as aprendizagens se vão construindo, através das interações de um grupo organizado cooperativamente segundo regras de convivência democrática.” (Santana, 2000, p. 31).

O modelo pedagógico do MEM apresenta uma solidez advinda do carácter reflexivo inerente às produções realizadas no seio do próprio movimento associativo, afirmando-se numa perspetiva de apropriação e recriação da cultura no contexto educativo. O autor assinala o seguinte aspeto, enquanto troço de caminho ainda a ser percorrido pelo movimento.

Não é, pois, a importância da produção de uma obra ou a criação de comunidades culturais decorrentes da produção e da partilha (...) que interessa discutir, mas o modo como tal produção constitui um modo de aceder a um património cultural que permite, justifica e potencia o papel dos alunos como produtores culturais. (Trindade, 2003, p. 629).

Num artigo denominado “Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa”, da autoria de Folque (2014a), o modelo pedagógico é pensado enquanto elemento impulsionador da aproximação do ambiente escolar à esfera cultural, numa dinâmica de reinvenção do próprio espaço da escola, onde o currículo acontece através de uma gestão cooperada, de comunicação e partilha com a comunidade educativa. Sendo assim, o referido estudo tenciona refletir sobre o papel da escola e dos agentes educativos, na educação pré-escolar, aludindo para este efeito, a uma

das finalidades do modelo pedagógico do MEM, relativa à reconstrução cooperada da cultura.

O artigo visa uma abordagem teórico-prática, tendo como base os princípios que sustentam o modelo pedagógico do MEM, dados de investigação de cariz etnográfico sobre práticas educativas em jardim de infância e um estudo de caso múltiplo suportado na vivência de um grupo cooperativo constituído por educadores, relativo às perspetivas e práticas inerentes ao modelo pedagógico, no âmbito da creche.

Por motivos de pertinência e elucidação relativamente à problemática de investigação referida, iremos deter-nos nos estudos de carácter etnográfico que sucederam em salas de jardim de infância, durante um período de tempo continuado. Estes estudos pretendiam perceber o modo como o contexto educativo se encontrava organizado (instrumentos reguladores da atividade do grupo) e de que forma os participantes (crianças) estavam envolvidos na gestão e participação do processo de ensino-aprendizagem.

O modelo pedagógico do MEM consubstancia a sua intencionalidade educativa no exercício de uma prática democrática, alicerçada num processo de apropriação do legado cultural enquanto património identitário, vivenciado em grupo e pela comunidade, possibilitando o envolvimento e a emancipação dos sujeitos, numa ação reconstrutora de significados.

A apropriação da herança cultural da humanidade através da reconstrução cooperada da cultura é, na perspetiva do MEM, condição básica de cidadania. Assim, a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que através dela as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura que lhes permite, enquanto cidadãos progressivamente mais autónomos e responsáveis, envolverem-se ativamente e agir no mundo de forma solidária. (Folque, 2014a, p. 954).

Considerando este aspeto, importa repensar a escola e a ação dos agentes educativos, à luz desta conexão com a cultura, referenciando uma aproximação da escola ao património cultural, que faz parte integrante da condição humana, tendo suporte nas relações de cooperação, comunicação e partilha com a comunidade. “O MEM procura compreender as instituições para a infância como espaço de reconstrução cooperada da cultura, onde o currículo decorre de uma gestão cooperada no seio do grupo e os circuitos de comunicação revitalizam o encontro

humano, numa construção mútua de significados e de aprendizagens.” (*idem*, p. 955).

Surge então a seguinte questão, formulada pela autora: “Como é que a pedagogia do Movimento da Escola Moderna procura ultrapassar o afastamento entre a cultura e a instituição escolar decorrente da organização social em que vivemos?” (*idem*, p. 961). Na tentativa de descortinar este fosso entre a escola e a cultura, propõe-se a análise de alguns elementos estruturantes do modelo pedagógico do MEM, centrados na organização do espaço e atividades, no papel do adulto enquanto facilitador e mediador e nos circuitos de partilha e comunicação.

Primeiramente coloca-se o foco na organização física do espaço da sala, alusiva ao contexto da educação pré-escolar, estando a mesma dividida por áreas, que se referem a diferentes leituras e formas de relacionamento, permitindo reconhecer especificidades próprias dos elementos que constituem a realidade. Contudo, esta divisão não pretende uma compartimentação do conhecimento, mas sim um reconhecimento das atividades humanas que encerram em si uma essência diferente. Aliás, “o objeto de desejo, preocupação ou questionamento das crianças, assim como dos alunos, mobiliza frequentemente saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorrendo por isso à utilização de materiais das diversas áreas” (*idem*, p. 962).

Por seu turno, a estruturação temporal assente no modelo pedagógico do MEM, privilegia diversos momentos, tanto de índole individual como coletiva. Destaca-se neste âmbito, da rotina diária, o tempo de atividades e projetos, como momento incitador da pesquisa, prossecução de interesses e intervenção. Tendo como referência o estudo etnográfico supramencionado (*idem*, p. 963),

(...) observou-se que a produção individual ou em pequenos grupos de obras culturais se constituía como um elemento mobilizador da atividade dos grupos. Essas produções incluíam: investigação (ex: será que a Marta e o Rodrigo estiveram ao mesmo tempo na barriga da mãe?), livros, ficheiros de palavras.

Estas indagações efetivam-se e ganham relevância nos momentos destinados à comunicação e partilha dos projetos concretizados, materializando-se na significação atribuída pelos pares e a restante comunidade educativa. No contexto da educação pré-escolar esta interação não acontece somente através dos circuitos de comunicação, mas também, nos momentos de reunião de Conselho, no início do

dia, existindo a possibilidade de cada criança partilhar as suas experiências e vivências com o grande grupo.

As reuniões de Conselho proporcionam uma autorregulação das relações inerentes à vida do grupo, permitindo uma organização funcional das normas e convenções, acordadas e monitorizadas pelo coletivo.

Trata-se, no essencial, de uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção coletiva como da vida em comum. (Serralha, 2007, p. 176).

O conjunto de saberes e aprendizagens constrói-se a partir destas dinâmicas e reuniões de Conselho, para planeamento ou avaliação, tendo o grupo voz ativa na gestão do currículo.

A gestão cooperada do currículo, feita no seio do grupo nas reuniões de Conselho de planeamento e no Conselho de balanço, onde se planifica e avalia o dia e a semana, é uma característica do modelo do MEM. O planeamento e avaliação em cooperação, apoiados por instrumentos de pilotagem utilizados quer pelos adultos, quer pelas crianças, permitem que o curriculum radique na vida das crianças e da comunidade a que pertencem. (Folque, 2014a, p. 967).

Os instrumentos de pilotagem conferem o suporte, veiculado no registo escrito ou pictórico, das intenções, concretizações, prospeções e avaliações, propostas pelo grupo, atribuindo ao processo de ensino-aprendizagem um sentimento de pertença e propriedade, traduzindo-se ao mesmo tempo num currículo partilhado e cooperado. O contacto com os elementos pertencentes ao legado cultural da humanidade, pressupõe um processo de apropriação e realização de obras próprias, efetivadas por cada criança, sendo as mesmas validadas pela mediação dos adultos, assim como pela comunicação com a comunidade educativa envolvente. “Esse papel mediador do adulto expande-se no contacto entre crianças e no contacto com outros membros da comunidade, através dos circuitos de comunicação que conferem validade às obras produzidas e que lhes dão sentido social reforçando ao mesmo tempo a identidade das comunidades.” (*idem*, p. 970).

Num outro artigo realizado no âmbito da elaboração de uma Tese de Mestrado em Ciências da Educação, da autoria de Serralha (2001), denominado “Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização”, pretende-se refletir e investigar sobre a constituição e a própria evolução dos

princípios que regem as interações sociais construídas no Conselho de Cooperação Educativa, numa turma inscrita no primeiro ciclo do ensino básico, correspondente ao primeiro ano, que orienta a sua prática no modelo pedagógico do MEM.

Partindo deste pressuposto, o intento principal da referida investigação centra-se no âmago da construção de preceitos relacionais e vivenciais de uma turma, focando a sua reflexão na dimensão dialógica e social, patente no Conselho de Cooperação Educativa. A solicitação da participação e intervenção dos sujeitos nas questões mais prementes e fulcrais do quotidiano relativo ao contexto educativo promovem uma corresponsabilização e gestão partilhada do próprio ambiente e do currículo.

A construção dos saberes parte das necessidades e interesses das crianças e do seu envolvimento na gestão do currículo (gestão do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades de aprendizagem) procurando desta forma implicar e corresponsabilizar os educandos no seu processo de aprendizagem. (Serralha, 2001, p. 32).

Sendo assim, a investigação realizada no artigo mencionado deteve-se no estudo longitudinal dos seguintes instrumentos de pilotagem: Diário de Turma (ocorrências mais relevantes), registos de argumentos relativos a situações vividas no grupo, de cariz negativo, debatidas em Conselho de Cooperação Educativa e formulação de regras no seio do Conselho e conseqüente reestruturação das mesmas, devido a questionamentos decorrentes da argumentação em grupo. O Conselho de Cooperação Educativa apresenta-se como um espaço que privilegia a reflexão sobre os assuntos inerentes ao grupo, resultantes das relações interpessoais, dos processos de aprendizagem e da mediação e aferição de normas sociais e de convivência do grupo. “As normas que regulam a vida e o trabalho das crianças constroem-se neste modelo, no interior do grupo, em Conselho de Cooperação, a partir das necessidades mais fundas e das ocorrências registadas no Diário de Turma.” (*idem*, p. 32).

Neste estudo foram reunidos trinta e dois diários de turma, decorrentes da produção efetuada ao longo de um ano letivo. Este instrumento contém essencialmente o registo das vivências inerentes ao grupo, sendo composto por quatro colunas “Fizemos, Queremos, Gostamos e Não gostamos” (*idem*, p. 35), permitindo considerar as questões mais relevantes a serem lideradas no Conselho de Cooperação Educativa. A observação destas reuniões de Conselho constituiu



também uma fonte de recolha de informação, no sentido de perceberem como se formulam, de um modo cooperado, as normas de socialização de um grupo, a partir dos acontecimentos relatados nos Diários de Turma. Os dados recolhidos foram organizados em categorias e inseridos em blocos de informação, tendo como base a técnica metodológica da análise de conteúdo. A autora refere que estas categorias não foram previamente estabelecidas, surgindo sim a partir da ordenação semelhante e gradual dos elementos.

Na estruturação destas categorias, assinalo dois blocos de informação, que se revestem de maior relevância para a problemática em causa. “Bloco B – Ocorrências relacionadas com o desenvolvimento de competências metacognitivas” e “Bloco C – Ocorrências referentes à organização cooperada.” (*idem*, p. 36.) As categorias enunciadas manifestam um processo de ensino-aprendizagem de supervisão ativa, resultante de mecanismos metacognitivos, num sentido de corresponsabilização e partilha das atividades e conhecimentos, geridos no seio da vivência em grupo. Procedo então à referenciação de algumas categorias respeitantes ao bloco de informação B, “1. Tomadas de consciência do percurso feito; 2. Declaração de intencionalidade relacionadas com a aprendizagem; 3. Regulação do processo; 3.1. Atividades privilegiadas pelos alunos; 3.2. Valorização dos percursos.” (*ibidem*).

Existem assim algumas ilações provenientes da realização deste estudo, que se prendem fundamentalmente com a verificação da necessidade inicial de um suporte escrito das normas regentes da vivência em grupo, a qual, no final do ano letivo, perde a pertinência, encontrando-se as mesmas interiorizadas no convívio diário entre os elementos do grupo. Por sua vez, a origem dos acontecimentos expostos no Diário de Turma, tende primeiramente a reportar-se a situações de carácter individual, sendo que numa fase mais avançada, as ocorrências referem-se a questões sociais e de convivência em grupo.

Efetivamente, conclui-se que a monitorização, por parte dos sujeitos, do processo de ensino-aprendizagem, tendo nos instrumentos de pilotagem elementos facilitadores e promotores desta realidade, permite uma gestão partilhada e emancipada do currículo. “O cenário de trabalho e a sua organização concedeu-lhes um envolvimento cultural estruturado, facilitador e promotor do desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da responsabilidade.” (*idem*, p. 40).

Prosseguindo no entendimento do contributo do modelo pedagógico do MEM, para a construção colaborativa e compartilhada do currículo, convoco um artigo de Folque (2011), realizado em parceria com Siraj-Blatchford, intitulado “Fostering communities of learning in two Portuguese pre-school classrooms applying the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy”.

Este estudo pretende compreender o modo como o referido modelo pedagógico preconiza o comprometimento das crianças em consonância com o professor, relativamente aos processos de planificação e avaliação. Para este efeito, a investigação recorre à análise das seguintes situações, registadas nos instrumentos que regulam a vivência do grupo, Reuniões de Conselho, Tempo de Comunicação, Mapa das Atividades e Diário. Por sua vez, pretende-se também perceber o contributo destes artefactos na efetivação de uma prática promotora do processo de *aprender a aprender*, “learning to learn”. (Folque & Siraj-Blatchford, 2011).

Sendo assim, o presente estudo ocorreu em duas salas pertencentes à educação pré-escolar, com uma composição vertical ao nível das faixas etárias, abrangendo crianças dos três aos seis anos, que têm a sua prática educativa orientada segundo os princípios fundadores do modelo pedagógico do MEM. A investigação tenciona compreender de que forma as crianças, no âmbito da educação pré-escolar, concretizam a sua participação na planificação e avaliação do seu percurso educativo e como é que esta ação, através da utilização dos instrumentos de pilotagem, promove a capacidade das crianças no processo de “aprender a aprender”.

A metodologia privilegiada deteve-se no estudo de casos, tendo elementos de índole etnográfica, estando inscrita na realidade de duas escolas da educação pré-escolar, durante o período de um ano. Os dados foram recolhidos através de notas de campo, resultantes da observação das crianças e da interação dos professores nas atividades alusivas ao planeamento e avaliação. Por seu turno, foram realizadas gravações audiovisuais das Reuniões de Conselho e do Tempo de Comunicações. Efetuaram-se entrevistas aos professores e às crianças, tendo sido também analisados dois instrumentos de pilotagem, o Diário e o Mapa das Atividades.

Mencionando o enquadramento teórico presente no artigo, que indica o desígnio da teoria sociocultural como estando na génese do modelo pedagógico do

MEM, refere-se a relevância de uma estrutura social de grupo, relativamente às regras e distinção de funções. “O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais.*” (Folque, 1999, p. 5).

Relativamente às Reuniões de Conselho, as mesmas traduzem-se num espaço e tempo, onde as crianças participam e efetivam o seu contributo na tomada de decisões, inerentes ao currículo, planeamento e avaliação. “Planning is a negotiated process emerging from the children’s individual interests, from the teacher’s suggestions, from the needs and interests of the group or from community relevant activities.” (Folque & Siraj-Blatchford, 2011, p. 6). O Diário assume um papel de relevância nestes momentos, sendo um elemento potenciador da reflexão pelo coletivo no âmbito da vivência do grupo, assim como se materializa num instrumento de planificação e projeção de interesses e necessidades.

Um aspeto pertinente na apropriação e monitorização do processo de ensino-aprendizagem prende-se com o facto de à medida que as crianças vão consolidando a sua participação nas Reuniões de Conselho, adquirirem uma perceção mais consciente e fundamentada, não só nas suas escolhas, num plano imediato, mas também de acordo com o reconhecimento de competências e áreas de interesse que ainda se encontram por explorar. “They learned to reflect on what they had already done and to apply those reflections in designing new negotiated plans, in a continuous cycle of evaluation, planning (we want) and back to evaluation.” (*idem*, p. 7).

Outra situação apontada como importante, nos momentos dedicados às Reuniões de Conselho, encontra-se relacionada com a postura do professor, no sentido de facilitar o diálogo e a comunicação, não através de uma postura endoutrinadora, mas apoiando e ampliando as ideias das crianças. “This support was particularly efficient when the teacher understood and respected the children’s line of thought and their difficulties, and was able to engage in more ‘sustained shared thinking’ to extend their ideas (Siraj-Blatchford et al. 2002)”. (*ibidem*).

Segundo a perspetiva dos professores, as Reuniões de Conselho pretendem planear e avaliar, envolvendo o coletivo, criando um suporte à convivência do grupo. Contudo, a visão das crianças pertencentes às duas realidades inerentes ao estudo

diferem entre si. Uma justificação apresentada para este facto relaciona-se com as especificidades do contexto educativo, assim como com o próprio entendimento do professor relativamente às Reuniões de Conselho.

No seguimento das Reuniões surge o momento do trabalho de projetos, regulado, planeado e selecionado por cada criança, através do preenchimento de uma tabela de dupla entrada, denominada por Mapa das Atividades. “Children used the AC as a self-regulative tool on different levels: identifying and choosing activities from an array of possibilities – planning (anticipating) their activities, monitoring plans, reflecting on their choices (...).” (*idem*, p. 9).

O tempo dedicado à comunicação tenciona convocar o coletivo, no sentido do mesmo tomar conhecimento relativamente às experiências e vivências concretizadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelos pares. Este momento traduz-se numa aprendizagem e partilha em grande grupo, promovendo a reflexão e construção de um saber cooperado.

A investigação presente neste artigo retira como conclusão o facto de as Reuniões de Conselho possibilitarem à criança uma capacidade de selecionar mais complexa e consciente, relativamente ao que pretendem aprender, baseada nos objetivos e avaliação materializados nesta dimensão, existindo assim uma intencionalidade subjacente ao ato de planear. Esta ideia encontra-se espelhada na conceção de planeamento proposta por Epstein (2003, p. 2): “Planning is more than making choices. Planning is choice with intention. That is, the chooser begins with a specific goal or purpose in mind that results in the choice.”

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, constatamos que os mesmos se revelam artefactos estruturados de modo a aceder às diferentes capacidades do coletivo, contemplando as crianças pertencentes a uma faixa etária inferior, assim como aquelas que já possuem habilidades ao nível do registo escrito. “We found that the piloting tools were important in supporting the young children’s planning and assessment in varied ways. Their materiality and clarity, combining writing with drawings or pictures, helped very young children to use them with ease.” (Folque & Siraj-Blatchford, 2011, pp. 12-13). Na análise das entrevistas realizadas com as crianças, tornou-se perceptível a apropriação por parte das mesmas, no que diz respeito à função e utilização dos instrumentos de pilotagem, sendo estes também o resultado do próprio contexto a que aludem.

Sendo assim, o contributo efetivo dos instrumentos de pilotagem ganha visibilidade, na forma como as crianças orientam e monitorizam o seu processo de ensino-aprendizagem, privilegiando uma abordagem assente na capacidade de *aprender a aprender*. “In summary, pupils’ learning is more productive if it is reflective, intentional, and collaborative, practices which may not come naturally but which can be taught and can lead to pupils taking responsibility for their learning.” (Black *et al.*, 2011, p. 126).

Nesta linha de pensamento, o estudo refere ainda que os processos inerentes às Reuniões de Conselho e o conteúdo presente no Mapa das Atividades, colocavam o enfoque na possibilidade de escolha consciente como forma de aceder à aprendizagem. “When the children had the opportunity to reflect on what they need (evaluation) to devise plans that respond to children’s needs, children from a very young age can start to see themselves as learners and to develop self-regulated behaviours.” (Folque & Siraj-Blatchford, 2011, p. 13).

Como conclusão, o modelo pedagógico do MEM, constitui um recurso relevante no processo de apropriação e controlo da aprendizagem, reconhecendo a criança enquanto agente reflexivo e edificador de saberes, desenvolvendo a interação e mediação com os pares e comunidade educativa, na ação inerente à planificação e avaliação. “The MEM model seemed to offer relevant pedagogical tools to develop ‘communities of learning’ where children were encouraged to self-regulate their learning and engage in collaborative activities, transforming their leading activity from playing with others to learning with others (Leontev 1981).” (*idem*, p. 16).

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Contextualização do modelo pedagógico do MEM

Primeiramente, impõe-se contextualizar o surgimento deste movimento, no cenário português, que teve como figura de referência e agente impulsionador o Professor Sérgio Niza. Após a conclusão da sua formação como professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inicia a sua prática educativa na Escola Primária do Rossio, em Évora, onde experimenta com os seus alunos, tendo como ponto partida a proposta de Educação Cívica<sup>2</sup> de António Sérgio, a ideia de um município escolar<sup>3</sup>.

Em 1965, Niza, em conjunto com outros cinco professores pertencentes ao Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores, sob a égide de Rui Grácio, inscrevendo-se no campo de ação dos cursos de aperfeiçoamento profissional, começam a refletir e questionar sobre as práticas vigentes no momento a que este acontecimento se reporta, tendo para este efeito recorrido ao suporte de materiais e estudos teóricos.

O germen do que viria a ser a matriz do Movimento da Escola Moderna Portuguesa emergia já ali claramente: o grupo analisava e refletia sobre as práticas de ensino a partir dos produtos de aprendizagem dos alunos, partilhava e debatia textos para aprofundamento teórico dessa praxis e produzia instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico. (Peças, 2006, p. 52).

Sérgio Niza ingressa também no projeto de inclusão educativa de crianças invisuais, desenvolvido no Centro Helen Keller, onde contacta com as técnicas do pedagogo francês Célestin Freinet. Neste contexto teve ainda a oportunidade de intervir em conjunto com o psicanalista e pedopsiquiatra, João dos Santos.

É neste ambiente que em 1966, na sua participação em Perpignan, no âmbito do Congresso de Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, é atribuído a Sérgio Niza o comprometimento de reproduzir em Portugal um grupo precursor deste movimento. Desde então, Niza dedicou-se a este trabalho, promovendo efetivamente um espaço de reflexão e reinvenção das práticas educativas, alicerçadas no modelo pedagógico do MEM. Este movimento associativo de profissionais de educação assenta a sua organização num sistema de

---

<sup>2</sup> “Educação Cívica”, trata-se de um conjunto de artigos publicados na Revista *A Águia*, em 1914.

<sup>3</sup> O princípio dos municípios escolares alude para uma noção de democracia, remetendo para a realização de normas em cooperação e para a corresponsabilização de cada sujeito nas questões inerentes à escola.

autoformação cooperada, visando assim a construção de uma identidade profissional reflexiva e edificadora de conhecimento.

A sua organização colegial centra-se na autoformação cooperada enquanto motor de desenvolvimento individual e de construção da profissão. Neste processo permanente de formação crítica, os docentes do MEM foram construindo, transformando modelos de organização social do trabalho pedagógico, guiados por uma multiplicidade de contributos decorrentes do seu trabalho e do diálogo contínuo com os conhecimentos (...). (Niza, 1998, p. 2).

Como consequência deste facto, importa mencionar as três principais finalidades formativas que sustentam o MEM: *a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição de valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura*. (Niza, 1992, p.46). Estes princípios norteiam a prática educativa dos professores e o posicionamento dos sujeitos, enquanto agentes ativos e comprometidos no processo de aprendizagem.

## **2.2. Teoria socio-histórica e teoria sociocultural da aprendizagem**

Numa fase embrionária o modelo pedagógico do MEM teve como referência os princípios teóricos e práticos das técnicas de Freinet. Esta abordagem baseava-se numa conceção empírica da aprendizagem, de cariz experimental, tateada por um processo de ensaio-erro. Gradualmente, o MEM, a partir da reflexão dos professores e do mentor Sérgio Niza, iniciou um percurso em direção a uma perspetiva socio-construtivista.

Esta evolução possibilitou uma visão diferenciada, afastando-se assim de um domínio centrado estritamente na criança, num plano abstrato, passando para uma construção da aprendizagem, estabelecida através das interações e gestão cooperada da vivência em grupo, sendo o mesmo o cerne da atividade.

Do enfoque pedocêntrico, deslocaram a gestão do ato pedagógico para uma visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o professor), organizada para fins concretos de atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos. (Niza, 2013, p. 143).

O modelo pedagógico do MEM integra assim como referência a teoria socio-histórica, sustentada pelo pensamento de Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem e o desenvolvimento, ganham uma função distinta daquela que até ao momento

vinha sendo disseminada. Na linha de pensamento do autor referido, a aprendizagem não desempenha um papel determinante no processo de desenvolvimento, figurando-se, sim, como uma alavanca impulsionadora do mesmo. “Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções do mundo (...) ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar.” (Vygotsky, 2000, p. 104).

Neste sentido, constata-se que o processo de aprendizagem ocorre anteriormente à frequência de um contexto educativo formal. Partindo desta premissa, a concepção de Vygotsky postula dois conceitos fulcrais para o entendimento do papel desempenhado pela educação. “Em sua visão educativa, sublinha dois conceitos nucleares: o de formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento – real e potencial.” (Pimentel, 2007, p. 222).

O surgimento das *funções psicológicas superiores* sucede de um domínio e controlo, por parte do sujeito, situando-se num plano consciente e metacognitivo das ações. Por seu turno, as *funções psicológicas elementares* referem-se a operações de cariz inato e involuntário. À medida que o indivíduo contacta e interage com o meio, interiorizando o código cultural a que pertence, a complexificação destas relações possibilita e impele as operações psicológicas superiores. Esta necessidade surge no âmago das relações sociais, que instigam à criação de meios e artefactos resultantes da interação num coletivo.

As funções psicológicas superiores de comportamento humano são geneticamente socioculturais. Elas se originam da atuação em situações coletivas, sustentadas pela interação com outras pessoas e pela mediação de instrumentos técnicos e sistemas semânticos (criados e compartilhados pelos membros da sociedade na qual o indivíduo está inserido e da qual é participante). (*idem*, p. 223).

O processo inerente à interiorização e apropriação, decorrente deste movimento, que sucede inicialmente de forma exterior e posteriormente de modo interior, confere ao sujeito um papel de comprometimento e atuação. Esta interiorização prende-se com a reconfiguração, num nível interno, de uma operação externa. Vygotsky (2000) defende um princípio genérico alusivo à mutação destas funções. Primeiramente as mesmas surgem no meio social, na interação com os



outros (*interpsicológica*). Num segundo momento, acontecem ao nível individual, remetendo para um estado interno (*intrapsicológica*).

Retomando outro conceito primordial, relativamente à duplicidade do processo de desenvolvimento, expresso nas vertentes de real e potencial, Vygotsky (2000) denomina de *nível de desenvolvimento real* às funções mentais já efetuadas, concluídas. O *nível de desenvolvimento potencial* encerra as funções que se encontram numa fase emergente, ou seja, que estão num plano prospetivo de consolidação. A ideia de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) constitui uma ferramenta de relevo no campo da ação pedagógica, perspetivando o desenvolvimento de forma multidirecional e dialógica. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (Vygotsky, 2000, p. 113).

O contributo da teoria socio-histórica enriqueceu a estrutura teórica e prática do modelo pedagógico do MEM, tal como hoje o conhecemos, reinventando alguns dos princípios inerentes às técnicas de Freinet. A organização, sustentada pela cooperação em grupo, potencia a experiência relativa a um treino de vivência e exercício democrático, onde se valoriza a negociação e interação entre os diversos atores.

O nosso trabalho na Escola Moderna é centrado nos grupos sociais e na dinâmica cultural dos grupos que se constituem na escola, por afinidades. Digamos que o nosso modelo é um modelo sociocentrado, não é um modelo centrado na criança em abstrato, é centrado na dinâmica contratual do grupo/turma. (Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó 2015, p. 332).

Relativamente à teoria sociocultural, o intento preconizado pela sua conceção foca-se no entendimento das relações entre os comportamentos e ações do ser humano e, por conseguinte, do meio histórico e cultural que lhes é inerente, contextualizando as mesmas nesse determinado momento. Citando a definição atribuída pelo teórico desta abordagem, Wertsch (1998), “o objetivo de uma abordagem sociocultural é explicar as relações entre a ação humana, por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro.” (*apud*, Serralha, 2016, p. 56).

O conhecimento adquire expressão e materializa-se na interação social, através de situações colaborativas e mediadas entre pares. É neste domínio que o sujeito se forma e assume como elemento pertencente a um contexto específico.

(...) when looking at both individual and social activity, we need to look beyond solitary actors to the communities to which they belong, and to the inherited resources of artefacts and practices that serve as ‘tools’ for achieving the goals to which their activities are directed. (Wells & Claxton, 2002, p. 3).

Nesta medida, a participação e intervenção dos sujeitos em situações conjuntas, contribuem para a apropriação de hábitos sociais e culturais, que se perpetuam na sociedade e que integram o código histórico da mesma. A aplicação, por parte dos indivíduos, destes recursos ou artefactos altera o modo como os mesmos percebem e agem perante a realidade. Wertsch (1998) descreve este processo, relativamente aos sujeitos, como “agents-acting-with-mediational-means”. (Wells & Claxton, 2002).

### **2.3. Processo de metacognição**

O processo de metacognição encontra-se relacionado com a capacidade de reconhecimento e monitorização da cognição. A metacognição “inclui duas componentes: conhecimento da cognição e regulação da cognição (Flavell, 1979; Schraw, 1998).” (Folque, 2014b, p. 76). O conhecimento constrói-se pela consciencialização do percurso da própria construção. O processo metacognitivo radica na edificação da ação, que se institui simultaneamente como construção do saber, desenvolvendo destrezas avaliativas, de planeamento e controlo, sendo o sujeito a regular e orientar a sua aprendizagem.

A consciência é esta capacidade de reflexão, de desdobramento do sujeito que o fundamenta enquanto sujeito epistemológico, isto é, construtor de saberes e garante da sua verdade. (...) É que ela situa o aluno numa relação epistemológica com os saberes fazendo dele um sujeito construtor e não consumidor de saberes, o que lhe confere uma autonomia em relação ao seu próprio progresso e, conseqüentemente, às suas aprendizagens. (Doly, 1999, pp. 19-20).

Numa investigação concretizada por Flavell (1979, 1981), surge uma tentativa de categorização de uma parte do domínio da metacognição. Os princípios de classificação referem-se aos seguintes conceitos, *metacognitive knowledge* e *metacognitive experience*.

Metacognitive knowledge refers to the part of one's acquired world knowledge that has to do with cognitive (or perhaps better, psychological) matters. As people grow up, an important part of what they learn or come to believe concerns the mind and other things psychological. (*idem*, 1987, p. 21).

Estes *metaconhecimentos* aludem para uma reflexão sobre situações ou processos mentais, exercendo uma capacidade de regulação e monitorização perante os mesmos.

“Metacognitive experiences are conscious experiences that are cognitive and affective. What makes them metacognitive experiences rather than experiences of another kind is that they have to do with some cognitive endeavour or enterprise, most frequently a current, ongoing one.” (*idem*, 1987, p. 24). Segundo o autor, estas *experiências metacognitivas* possuem uma natureza tanto afetiva como cognitiva, aparecendo em situações relativas a uma nova aprendizagem, desafio, obstáculo ou até mediante uma solicitação do professor. Estas experiências podem acionar *metaconhecimentos* que se demonstram profícuos para a resolução de um problema.

Neste sentido, a metacognição promove a tomada de consciência, a responsabilização e competências de planificação, regulação e avaliação relativamente ao processo de aprendizagem, afastando-se das práticas que difundem o conhecimento cumulativo. “A metacognição deve estar presente nas intervenções que se propõem desenvolver o conhecimento e a aprendizagem, quer pelo conjunto de vantagens que isso representa, quer pela autonomia que implica.” (Dias & Simão, 2007, p. 94).

A noção de *aprender a aprender* subjaz o controlo do processo de aprendizagem, figurando-se num plano de compreensão do próprio processo que lhe é inerente. Um ambiente educativo fomentador da cooperação e interação entre pares e adultos materializa-se através de recursos e estratégias, numa abordagem metacognitiva.

Larkin (2000; 2006) estudou a utilização do pensamento metacognitivo em crianças de cinco e seis anos, mas num ambiente interactivo com educadores e outros alunos (...) A necessidade de resolver colaborativamente um problema, de planear e avaliar as suas estratégias e as dos outros, constitui um contexto que permite ao educador proporcionar às crianças experiências metacognitivas. (Folque, 2014b, p. 78).

O processo metacognitivo atribui ao sujeito a valorização, enquanto elemento criador do seu próprio percurso, que atua e interage com a realidade circundante –

“(…) as crianças podem assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Podem começar a “pensar sobre o seu pensamento” e sobre “o mundo”. (Bruner, 2000, p. 77).

#### **2.4. Aprendizagem cooperativa**

No modelo pedagógico do MEM a aprendizagem ocorre de um processo compartilhado, vivido e gerenciado pelo grupo. A aprendizagem cooperativa “assenta na hipótese de todos os parceiros poderem trazer um contributo específico à construção colectiva do saber, à resolução do problema ou à síntese de informações.” (Crahay, 2002, p. 410).

Esta visão prossegue a sua reafirmação no pensamento de Niza (2018, p. 8), efetivando a corresponsabilidade entre os diversos atores educativos, alunos e professores, no processo de ensino-aprendizagem.

O que se pretende no Movimento da Escola Moderna (MEM) ao optarmos por organizar o trabalho de aprendizagem curricular em *comunidades de aprendizagem* assentes em estruturas de trabalho cooperativo (colaborativo) é envolver os alunos em responsabilidades compartilhadas com os professores em autênticas atividades de criação e de apropriação conjunta de conhecimentos curriculares (...).

Neste sentido, torna-se pertinente definir o conceito de aprendizagem cooperativa à luz dos estudos efetuados por Johnson & Johnson (1999). A noção de aprendizagem cooperativa acarreta uma interação entre pares, no sentido de promover as capacidades individuais de cada elemento, assim como do coletivo. “Structuring situations cooperatively results in students interacting in ways that promote each other’s success (...).” (Johnson & Johnson, 1999, p. 72).

Esta linha de atuação prevê a heterogeneidade intrínseca aos indivíduos que se encontram num processo formal de aprendizagem, fomentando a cooperação e entreajuda como estratégia primordial. Este ideal afirma-se no conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, referido anteriormente, e preconizado pelo pensamento teórico de Vygotsky.

Se pensarmos na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, podemos ver que a Aprendizagem Cooperativa encontra a sua explicação teórica em alguns dos conceitos desta teoria, como por exemplo o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de aprendizagem social, e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos. (Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Por seu turno, a prática inerente à aprendizagem cooperativa contribui para a implicação e motivação dos sujeitos, sendo os mesmos edificadores do seu próprio percurso educativo. A interação e cooperação entre pares realça as capacidades individuais, estabelecendo-as num cenário de grupo, constituindo-se as mesmas como motivo impulsionador do desenvolvimento e sucesso, no processo de aprendizagem.

Cooperative learning ensures that all students are meaningfully and actively involved in learning. (...) Cooperative learning also ensures that students are achieving up to their potential and are experiencing psychological success, so they are motivated to continue to invest energy and effort in learning. (Johnson & Johnson, 1999, p. 72).

Num outro estudo realizado por Rogoff (1995), a ênfase é colocada numa abordagem sociocultural, implicando a observação do desenvolvimento em três planos de análise: individual, interpessoal e coletivo. Aludindo aos autores de referência, como Vygotsky, que reconhece e situa a aprendizagem como uma criação potenciada pelas interações sociais, a autora afirma uma correlação entre estes três planos, possibilitando assim a distinção dos mesmos, no sentido de compreender como resultam de diferentes situações de atividade.

Relativamente ao conceito de aprendizagem, Rogoff apresenta um modelo, que se enquadra num plano de atividade, ao nível comunitário, pressupondo o envolvimento ativo e comprometido dos sujeitos, que participam com os pares, numa situação de índole social. A autora sublinha a relevância de o enfoque, relativo ao conceito de aprendizagem, não permanecer polarizado entre os atores mais experientes e os outros que iniciam o seu envolvimento, indicando que a aprendizagem se refere à existência de pequenos grupos, que possuem em si um propósito comum, potenciando deste modo o contacto com outros membros, exteriores ao grupo.

Apprenticeship metaphor has at time been used to focus on expert-novice dyads; however, apprenticeship involves more than dyads; Apprenticeship relates a small group in a community with specialization of roles oriented toward the accomplishment of goals that relate the group to others outsider the group. (Rogoff, 1995, p. 143).

Ainda neste campo de ação, Rogoff, Matusov & White (2000), propõem a observação de algumas conceções teóricas, relacionadas com modelos de ensino-

aprendizagem distintos, sendo que, no âmbito da investigação em causa, se torna relevante a reflexão sobre o *modelo de comunidade de aprendizes na escola*.

Este modelo convoca a participação dos diversos intervenientes, pais, professores e alunos, no processo de aprendizagem, desafiando as perspetivas transmissivas e unilaterais, correspondentes aos modelos de ensino reprodutor. “Em uma comunidade de aprendizes, todos os participantes são ativos; ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. As crianças assumem um papel ativo na administração de sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos (...).” (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 329).

Segundo Bruner (1966/1999), o ímpeto inerente ao ato de aprender situa-se num plano interno, que de certo modo se vê cativo, no seguimento das imposições exteriores, formalizadas nos processos decorrentes do contexto escolar. A restrição da aprendizagem a um conjunto de conhecimentos predeterminados torna-se incompatível com as características mais espontâneas e intrínsecas da condição humana.

A vontade de aprender só se torna um «problema» em circunstâncias especializadas como as da escola, em que o currículo é fixo, (...) O problema reside não tanto na aprendizagem, em si, como no facto de aquilo que a escola impõe falhar muitas vezes no recrutamento das energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea – a curiosidade, desejo de competência, a aspiração a emular um modelo e um compenetrado compromisso com a teia de reciprocidade social. (Bruner, 1966/1999, p. 158).

## **2.5. Trabalho de projeto**

O processo de ensino-aprendizagem relativo ao MEM assenta numa estrutura alusiva ao *trabalho de projeto*. Esta metodologia visa primordialmente os interesses e necessidades de cada sujeito, possibilitando a efetivação de um plano, que de certo modo contemple os conhecimentos e aprendizagens que cada indivíduo ou coletivo pretende concretizar.

(...), que um Projeto é o desejo, a antecipação mental e o empenhamento de uma pessoa ou de um grupo em algo que pretende realizar num futuro mais ou menos próximo. (...) Decorrem dos interesses manifestados, por exemplo, de um problema levantado por uma criança ou por um grupo, de um acontecimento ou de uma notícia que lhes despertou interesse para a qual procuram uma explicação ou mais informação, (...). (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 73).

Sendo assim, os alunos são reconhecidos enquanto agentes e intervenientes no contexto pedagógico, comunicando posteriormente ao coletivo da comunidade educativa o processo e os resultados inerentes ao projeto, sendo conferido a esta aprendizagem um valor social.

No que concerne ao sentido de projeto, na perspectiva de Dewey (1938/1997, p. 67), o mesmo encerra um propósito deliberado, que tem como ponto inicial um impulso, que por si só não constitui o intento do projeto. “A genuine purpose always starts with an impulse. Obstruction of the immediate execution of an impulse converts into a desire. Nevertheless neither impulse or desire is itself a purpose. A purpose is an end-view.” Neste sentido, o *trabalho de projetos* acarreta a elaboração de uma planificação, em simultâneo, com a seleção de métodos, que preveem a orientação do estudo, a autorregulação e responsabilização de cada participante.

À luz do conceito de aprendizagem cooperativa, anteriormente mencionado, as ações inerentes à metodologia do *trabalho de projetos* conduzem a um conjunto de atitudes que consolidam a intenção colaborativa, a entreaajuda, a gestão e comprometimento no processo de aprendizagem.

Um projeto obriga a cooperar, isto é, a desenvolver as competências correspondentes: saber escutar, formular proposições, negociar compromissos, tomar e manter decisões. Mas também saber oferecer e pedir ajuda, partilhar as preocupações ou saberes; saber distribuir tarefas e coordená-las; saber avaliar em comum a organização e a evolução do trabalho; (Perrenoud, 2001, p. 116).

Perante esta perspectiva, torna-se significativo reconfigurar o papel do professor, no que respeita a um modelo transmissivo e reprodutor, compreendendo a necessidade premente de formar sujeitos conscientes e emancipados. A unilateralidade na relação entre professor e aluno impossibilita uma formação colaborativa, não apelando à ideia de coletivo, reduzindo o favorecimento da constituição de uma *inteligência socializada*.

The plan, in other words, is a co-operative enterprise, not a dictation. The teacher's suggestion is not a mould for a cast-iron result but is a starting point to be developed into a plan through contributions from the experience of all engaged in learning process. (...) The essential point is that the purpose grow and take shape through the process of social intelligence. (Dewey, 1938/1997, p. 72).

Deste modo, o professor encontra-se como mediador e facilitador do percurso, excluindo uma atitude impositiva e diretiva, atendendo, assim, aos interesses e motivações dos alunos.

O papel do professor, no projeto, é o de coordenador e de um informador, intervindo a pedido ou por sua própria iniciativa à medida que o trabalho avança. Este papel é delicado visto que exclui a intervenção dogmática e não desejada ou a substituição da sua vontade pela do grupo. (Legrand, 1992, p. 37).

## 2.6. Práticas pedagógicas diferenciadas e gestão do currículo

O conceito de diferenciação, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, remete para o reconhecimento de uma característica intrínseca à condição humana e que diz respeito à presença de uma qualidade heterogénea. Este facto contraria o modo de estruturação do ensino, que promove uma uniformização de conteúdos e estratégias, acentuando a ideia de homogeneização, não assumindo a diferença num plano consolidador da diversidade, algo que se encontra inerente ao contexto social e educativo.

Cronbach (1967, p. 24) refere-se a este procedimento de ensino enquanto *educational goals fixed*, explicitando que o mesmo “(...) was largely a fixed curriculum starting with the common branches of knowledge, and proceeding through an academic high school program (...) Individual differences were taken into account chiefly by eliminating students”. O modelo pedagógico do MEM estrutura a sua ação pedagógica num ambiente facilitador e integrador dos diferentes recursos, potencializando a autorregulação e monitorização do sujeito perante o seu percurso educativo. Niza (1998, p. 23) enfatiza, na enumeração que efetiva dos princípios orientadores do modelo pedagógico, a consciência e necessidade em adotar práticas educativas diferenciadas, rompendo assim com a ideia de uma resposta comum e predefinida para o coletivo. “A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores”.

Sendo assim, o ónus atribuído ao ato de ensinar numa perspetiva massificada, atendendo aos pressupostos do *método simultâneo*<sup>4</sup>, tenderá a ser

---

<sup>4</sup> Gramática da escola proposta por La Salle, no período seiscentista, assente num regime de classes e disciplinas, tendo por base lições e exercícios em simultâneo. *Material unificado*, horário escolar rígido, controlo do espaço, saber adquirido monitorizado através da transição entre níveis, após a realização de exames. (Niza, 2004).



reestruturado, surgindo a diferenciação como um *instrumento estruturante da atividade escolar* (Niza, 2004, p. 66). A atividade colaborativa entre os pares e a existência de uma estrutura colegial que concebe o sujeito, enquanto elemento construtor e intelectualmente validado, num estatuto de paridade com o professor, valoriza a riqueza da heterogeneidade numa base democrática.

Na conceção de Grave-Resendes e Soares (2002, p. 22), o conceito de diferenciação pedagógica pode ser definido do seguinte modo: “é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”. O modelo pedagógico do MEM concretiza este pensamento no modo como efetiva a participação dos alunos, numa prática em que os mesmos delineiam o seu percurso educativo e concebem a sua posição face ao currículo.

Neste sistema de diferenciação pedagógica do MEM, a gestão do currículo processa-se, portanto, em cooperação, ou seja, pela forma mais direta de participação dos alunos na negociação das atividades e na respetiva distribuição. Os tempos fortes das práticas diferenciadas são, no entanto o de trabalho nos projetos decorrentes dos programas curriculares, escolhidos pelos alunos, realizados em pares ou por pequenos grupos, e contemplados pelo tempo da correspondente comunicação à turma. (Niza, 2000, p. 44).

Neste campo de ação os instrumentos reguladores (diário de turma, plano semanal, mapa dos projetos e o plano individual de trabalho) preconizados pelo modelo pedagógico potenciam uma ação de diferenciação da estrutura do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma regulação, monitorização e emancipação dos sujeitos.

No que concerne à gestão do currículo, o ato de *diferenciar* implica a realização de escolhas e percursos que, de certo modo, se apresentam de forma mais consonante perante a realidade a que se destinam. Neste âmbito, são também garantidas estratégias e metodologias que correspondem às necessidades daquele coletivo específico, no sentido de assegurar uma aprendizagem consolidada e valorativa.

Gerir o currículo pressupõe *diferenciar* a vários níveis: diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;

diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um. (Roldão, 1999, p.52).

Só assim será possível proporcionar um ensino diferenciado na escola, o que implicará, como reitera Morgado (2013, p. 433), que “o currículo se assuma como um espaço coletivo de compromissos, um estímulo à participação, uma oportunidade de reflexão e uma forma de desenvolver uma verdadeira moral, onde os valores se assumam como eixos estruturantes de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática”.

Trata-se, como defende o autor (*idem*, p. 441), de idealizar uma educação do futuro, centrada na “condição humana” porque elege a pessoa “como centro de toda a ação educativa [fazendo] da inclusão, da solidariedade, da compreensão, da cidadania, da liberdade, da democracia e do respeito pela natureza e pelos outros, imperativos inadiáveis e essenciais para compreender melhor o mundo”.

## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 3.1. Natureza do estudo

A natureza metodológica do estudo empírico em questão inscreve-se no paradigma qualitativo. Trata-se de um paradigma que, segundo Morgado (2019, p. 41), se insere numa “corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social”. Trata-se de compreender os significados que os atores consignam às ações que realizam e de compreender porque o fazem.

De acordo com Bogdan & Bilken (2013, p. 47), na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Tendo como elementos norteadores as premissas que referimos, com a realização deste estudo pretendemos reconhecer o terreno, no seu estado autêntico, como sendo a referência primordial, identificando o investigador como uma figura de relevância para a compreensão dos dados reunidos.

Deste modo, num estudo de índole *humanista-interpretativa*, importa compreender os sujeitos na forma como se relacionam e atuam, à luz de uma realidade específica, que contempla determinadas conceções ideológicas e axiológicas.

A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das ações humanas. (Almeida & Freire, 2008, p. 25).

Partindo desta *modalidade de investigação*, a produção de conhecimento surge ancorada à recolha de dados, com o intuito de elaborar uma descrição pormenorizada dos fenómenos e situações observadas, completando, assim, o entendimento relativamente ao problema em causa. O objetivo do estudo não se detém na testagem de hipóteses, previamente sustentadas por um quadro teórico definido, mas, sim, através de uma abordagem de cariz exploratório e dinâmico, aludindo a uma *análise indutiva*. “Penetração nos detalhes e aspetos específicos dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes; começa

por explorar genuinamente questões abertas, mais do que testar hipóteses derivadas teoricamente (dedutivas).” (Tuckman, 2000, p. 509).

Nesta linha de pensamento, o estudo em questão visa recorrer a uma intenção metodológica, adotando uma vertente de cariz etnográfico, com o desígnio de promover o entendimento da problemática, através dos sujeitos e do modo como os mesmos integram e vivenciam o contexto real em que se movimentam. Este intento integra o propósito subjacente a um estudo de natureza etnográfica, no sentido em que tenciona descrever e interpretar comportamentos e práticas que se desenvolvem no seio de uma determinada cultura. “The purpose of ethnographic research is to describe and interpret cultural behavior.” (Wolcott, 1987, p.43).

Sendo o modelo pedagógico do MEM uma estrutura que preconiza um conjunto de práticas, valores e princípios que orientam um coletivo e que, por este motivo, constituem uma cultura própria associada a uma comunidade educativa, torna-se relevante uma interpretação sociocultural do contexto.

Por seu turno, esta visão atenta à necessidade de contemplar uma investigação que efetiva o seu foco na interpretação, numa conceção alusiva a uma perspetiva construtivista, atribuindo importância a esta vertente para a edificação do conhecimento. “(...) Frederik Erickson (1986) defendeu que a principal característica da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. Ele disse que as descobertas não são tanto ‘descobertas’ mas antes ‘asserções’.” (Stake, 2016, p. 57).

Convém lembrar que, num estudo de cariz interpretativo, como o que nos propusemos realizar, são “essenciais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos” (Morgado, 2019, p. 42), o que constitui um contributo para a eventual mudança e melhoria dos processos educativos.

Assim, tendo em consideração uma abordagem interpretativa, a mesma conduz para um estudo do entendimento das ações mediadas no quotidiano de um contexto específico, aludindo às ações que são construídas nesse núcleo.

No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, ações «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes» (Bruner, 1990, p. 19). (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1039).

### 3.2. Abrangência da investigação

O universo intrínseco ao estudo abrange docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico. A população refere-se a um cenário educativo situado no concelho de Lisboa, a partir do qual se constituiu como amostra uma escola pertencente ao ensino particular e cooperativo, que orienta a sua prática segundo o modelo pedagógico do MEM, abrangendo as respostas educativas referentes à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo do ensino básico.

A amostra efetiva-se no grupo de sujeitos representativos para o entendimento da problemática, constituindo-se os mesmos enquanto respondentes, elegendo neste processo três educadores e um professor do primeiro ciclo do ensino básico. Os mesmos correspondem a três salas relativas à educação pré-escolar e a uma sala do primeiro ciclo do ensino básico, tendo os seus grupos de alunos uma característica heterogénea, ao nível da constituição das faixas etárias.

A estratégia de amostragem baseia-se num procedimento intencional, sendo os sujeitos membros associados da comunidade educativa, inerente ao modelo pedagógico do MEM.

Falamos, então, de amostras intencionais ou de um método intencional de amostragem. Aceita-se, aqui, que um determinado grupo de indivíduos “representa” particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo. (Almeida & Freire, 2008, p. 124).

### 3.3. Técnicas de recolha de dados

De modo a permitir uma sistematização das etapas inerentes ao processo de recolha de dados, distinguindo de forma clara e consistente as diferentes fases que constituem o mesmo, socorremo-nos da proposta de Estrela (1994, p. 21): “elaborámos um modelo de investigação centrado em três grandes fases: *estrutura*, *dinâmica* e *organização*”.

Pretende-se assim, numa fase inicial, proceder ao reconhecimento dos elementos no seu estado natural, enquanto componentes basilares e organizadores do cenário em análise, possibilitando uma perspetiva global do contexto. “Constituirá, pois, uma primeira perspetiva, ou melhor, uma *macro-perspetiva*, que nos dará a ‘anatomia’ do campo que se vai estudar.” (*idem*, p. 22).

De seguida, supõe-se a compreensão resultante das interações entre os sujeitos, observadas no terreno, ocorrendo uma mutação dos dados para um estado

de cariz dinâmico. “Será uma perspetiva de *análise* ‘fisiológica’, em que a perspetiva já não é a da acumulação de dados, mas, sim, a da *justaposição* em ordem à determinação de pistas explicativas.” (*ibidem*).

A fase relativa à *organização* envolve a consolidação do conjunto de interpretações que concerne às ações dos sujeitos, recorrendo à sobreposição de dados, com a finalidade de analisar a especificidade e particularidade do contexto em questão. “A *interpretação*, melhor, a construção das interpretações das acções do indivíduo em situação, constitui a última fase do processo de ‘caracterização’, na qual se tenta, através da *sobreposição* de dados, efetuar uma microanálise do real.” (*ibidem*).

Aludindo ao intuito visado no estudo, as técnicas de recolha de dados que privilegiamos veiculam-se através do inquérito por entrevista e da observação. Tendo este aspeto em consideração, pretendemos obter informações acerca da problemática, *in loco*, através das perspetivas e conceções de cada sujeito interveniente no contexto. A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Bilken, 2013, p. 134).

Ancorado neste princípio, decidimos recorrer a um modelo de entrevista semiestruturado, que possibilite uma fluidez ao discurso do respondente, preconizando, assim, a construção de uma narrativa pessoal que conceda a oportunidade ao sujeito de relatar a sua própria experiência.

Contudo, definiu-se uma orientação prévia, que fosse ao encontro da definição dos objetivos, tanto no plano geral como ao nível específico, estabelecendo-se a mesma num processo que requer e viabiliza a flexibilidade.

O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Relativamente à observação pretende-se, através desta técnica, aprofundar o entendimento da problemática, a partir do campo onde decorre a ação. Seguindo a proposta elaborada por Estrela (1994), tenciono privilegiar uma *observação*

*participada*, assumindo de modo declarado a função de observador, tendo, no entanto, a possibilidade de participar no contexto em análise.

A *observação participada* corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado. (*idem*, p. 35).

Neste sentido, a observação constitui-se como um meio de verificação e constatação de determinados fenómenos e ações, que sucedem num contexto específico, através de sistemas de relações sociais, atendendo a fundamentos ideológicos e culturais.

Quanto ao processo de observação, concebo o mesmo numa matriz de *observação sistemática*, apoiando este procedimento na aplicação de grelhas, de forma a estabelecer uma lógica entre os processos e efeitos, numa tentativa de entendimento da realidade. “A observação pode ser sistematizada sem recorrer a sistemas de sinais ou categorias. A sistematização não é dada pela técnica ou pelo instrumento, mas, sim, pela definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos (...)” (*ibidem*, p. 40).

### **3.4. Técnicas de análise de dados**

No que concerne à análise dos dados recolhidos, recorreremos ao conjunto de técnicas pertencentes à análise de conteúdo. Reportando-nos à tipologia elaborada por Van der Maren (1995, citado por Esteves, 2006, p. 107), respeitante à origem dos dados, os mesmos podem ser configurados de duas formas: *dados invocados pelo investigador* (elementos que constituem a realidade e que não dependem da ação ou interferência do investigador: observação, notas de campo) e *dados suscitados pelo investigador* (materializados através de protocolos de entrevistas, narrações de práticas).

Neste âmbito, a análise de conteúdo pressupõe um processo de categorização, que resulta da classificação dos dados (invocados ou suscitados), depois de os mesmos terem sido considerados como relevantes, no sentido de elucidarem os objetivos elencados no estudo.

Este processo tem como propósito primordial, retirar o conteúdo de maior relevo e interesse de um conjunto disperso de dados, no sentido de atribuir significado e pertinência para o entendimento da problemática em causa.

Uma primeira característica da análise de conteúdo (...) a de se pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se, pois, sempre de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar. (*ibidem*).

Trata-se assim de recorrer à proposta de Bardin (2018, p. 199), no procedimento relativo à análise categorial:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

A *categorização* funciona como uma operação de ordenação de elementos, estando este procedimento relacionado com a validade e adequação dos mesmos, no que diz respeito aos objetivos contemplados pelo estudo.

Tenciona-se recorrer, enquanto *critério de categorização*, a uma seleção onde as categorias surgem, essencialmente, suportadas pelos dados recolhidos, formulando-se assim, um processo de cariz indutivo. “Os *procedimentos abertos* (...) as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequue.” (Esteves, 2006, p. 110).

Contudo, este processo não inviabiliza uma primeira formulação de categorias, suscitada pela elaboração do guião de entrevista, que neste âmbito, pressupõe a estruturação de determinados objetivos e temáticas, a serem abordados na aplicação da referida técnica de recolha de dados.

Relativamente às etapas inerentes ao procedimento de *categorização*, que tem por base o *corpus documental* constituído, Bardin (2018) refere alguns princípios que devem caracterizar as categorias. Destaca-se o princípio da *homogeneidade*, que assenta no facto de existir uma conformidade de critérios, que sustentam a perceção da categorização como um todo e, também, o princípio da *pertinência*, que aluda à



adequação do material, no sentido de o mesmo servir enquanto elucidação à temática em causa.

Tendo por base estes princípios, segue-se o processo de codificação, inerente à formulação das *unidades de registo*, tendo como intuito extrair pequenas frações do discurso, que atribuem significado a uma determinada categoria.

As *unidades de contexto* reportam-se, por norma, a cada discurso ou depoimento realizado no âmbito do inquérito por entrevista, estando acompanhadas por um código (alfabético ou numérico) que lhes é atribuído e que é relativo a uma respetiva *unidade de registo*.

No que diz respeito às *unidades de enumeração*, as mesmas surgem no enquadramento de uma quantificação de ocorrências.

### 3.5. Design da investigação

De modo a estruturar os procedimentos, especificar os objetivos e a metodologia inerentes ao projeto de investigação, apresentamos o seguinte quadro explicativo.

Domínios	Referências	Objetivos	Metodologia	Recolha de dados	Análise de dados
<b>Identificação do modelo pedagógico</b>	- Fundamentos teóricos e axiológicos do modelo pedagógico.	- Contextualizar o modelo pedagógico. - Identificar os seus princípios orientadores e estruturantes.	Qualitativa	<i>Observação participada</i> Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	- Ação / interação entre professor e alunos. - Mediação individual e coletiva do grupo. - Vivência democrática.	- Percecionar a adoção de práticas educativas, entre professor e aluno, respeitantes aos fundamentos teóricos e axiológicos do modelo.	Qualitativa	<i>Observação participada</i> Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo
<b>Metodologias de ensino-aprendizagem</b>	- Organização do espaço e tempo educativos. - Utilização dos instrumentos reguladores da vivência do grupo.	- Identificar metodologias que potenciam a regulação do grupo e de cada sujeito.	Qualitativa	<i>Observação participada</i> Inquérito por entrevista	Análise de Conteúdo
<b>Gestão do currículo</b>	- Ação colaborativa e autorregulada do aluno. - Articulação curricular.	- Compreender as dinâmicas inerentes à gestão partilhada do currículo.	Qualitativa	<i>Observação participada</i> Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo

### 3.6. Questões éticas de investigação

De forma a assegurar uma conduta rigorosa, correta e fiável, ao longo de todo o processo de investigação, as questões éticas contempladas constituem um elemento fulcral na adequação e orientação dos procedimentos e ações. “Ainda que a palavra sugira imagens de autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por um determinado grupo.” (Bogdan & Bilken, 2013, p. 75).

Devido ao contexto em que se movimenta a investigação, na área das Ciências da Educação, sendo o mesmo tendencialmente constituído por grupos e organizações sociais, impõe-se ressaltar, proteger a integridade e privacidade dos indivíduos. Nesta dimensão recorreremos a um documento intitulado “Carta Ética”, elaborado por um grupo de trabalho constituído no âmbito da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tendo este como intuito estruturar um instrumento de *Regulação Ético-Deontológica*, do qual fazem parte os seguintes princípios: *Consentimento informado, Confidencialidade/privacidade, Divulgação da informação, Desistência de participação e Benefícios e respeito pela integridade*.

No domínio da relação com os participantes durante o processo de investigação, a obtenção do *consentimento informado* é um elemento crucial para a validação ética do estudo, sendo este um momento de esclarecimento e confrontação das intenções inerentes à investigação em causa, podendo assim os sujeitos efetivarem, à luz de um protocolo, o seu contributo e participação.

O princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção. (Lima, 2006, p. 142).

Relativamente ao princípio da *confidencialidade/privacidade*, o mesmo certifica-se de que os dados fornecidos pelo participante não são divulgados a terceiros. A privacidade prende-se com a questão do anonimato, assegurando que na utilização dos dados são ocultadas informações que possam revelar características que identifiquem o participante.

Os participantes têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito. (SPCE, 2014, p. 8).

O princípio de *divulgação da informação* refere-se à importância de manter os participantes informados e conscientes, relativamente aos propósitos e metodologia privilegiada na investigação, comunicando os resultados decorrentes do processo.

Por sua vez, ao longo do processo de investigação, é concedido ao participante a possibilidade de renúncia da colaboração, independentemente da fase em que esta intenção seja expressa, atendendo assim ao princípio de *desistência de participação*.

No acesso ao contexto relativo ao estudo, assim como na formalização da relação entre o investigador e os participantes, o princípio dos *benefícios e respeito pela integridade* preconiza a atenção para possíveis efeitos ou danos decorrentes da colaboração na investigação, evitando situações que possam comprometer os sujeitos e as instituições.

O contributo da investigação para a sociedade em geral deve consagrar a relevância no campo de ação da responsabilidade social, assumindo o impacto resultante do conhecimento concebido, no sentido de o mesmo representar uma mais-valia para as comunidades e indivíduos.

## **CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo pretendemos concretizar a descrição e análise dos dados reunidos no campo de ação. Este procedimento tenciona apresentar e organizar os dados, de forma a possibilitar uma interpretação e elucidação da problemática em estudo.

O tratamento dos dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer quantitativos, (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em fatores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas daí resultantes. (Van der Maren, 1987, pp.48 e 49). (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, pp. 117-118).

Neste sentido recorreremos, enquanto fonte de dados, aos inquéritos por entrevista realizados aos educadores e ao professor, assim como aos registos dos momentos de observação no contexto educativo.

Tendo em linha de conta as questões e objetivos delineados na problemática da investigação, procedemos à seleção dos dados, tendo como base os pressupostos elencados neste âmbito.

Por seu turno, a categorização ocorreu de um processo misto, que conjugou uma predeterminação temática, suportando-se no guião de entrevista, sendo que surgiram, em concomitância, categorias que emergiram no contexto da recolha de dados.

Ao nível da estruturação das categorias, elaborámos um conjunto de indicadores, que, de certo modo, tendem a ilustrar e complementar as mesmas, encontrando referências nas unidades de registo. Cada testemunho, relativo ao inquérito por entrevista, corresponde a uma unidade de contexto (UC), à qual foi atribuída um código, no sentido de distinguir os respondentes. As unidades de contexto (E1, E2, E3) identificam os três docentes da educação pré-escolar. A unidade de contexto (P) representa o professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Iniciamos assim a apresentação e análise dos dados recolhidos, tendo como ponto de partida a conceção dos docentes relativamente ao seu grupo de alunos. Esta caracterização enquadra-se no reconhecimento do contexto educativo, aludindo a uma realidade em que o modelo pedagógico do MEM orienta a prática pedagógica desenvolvida.

**Quadro 1: Caracterização dos alunos**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Os alunos caracterizam-se pela participação e empenho	<p>A1 Os alunos demonstram interesse e envolvimento</p> <hr/> <p>A2 Os alunos apropriam-se das dinâmicas e do espaço</p> <hr/> <p>A3 Os alunos participam em pequeno grupo e em coletivo</p>
B. Os alunos caracterizam-se pela autonomia e consciência	<p>B1 Os alunos adotam uma postura autónoma</p> <hr/> <p>B2 Os alunos possuem consciência de si e do grupo</p>
C. Os alunos caracterizam-se pela gestão compartilhada do contexto educativo	C1 Os alunos encontram-se envolvidos na organização e gestão do espaço

**Quadro 1.1. Categoria A: Os alunos caracterizam-se pela participação e empenho**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os alunos caracterizam-se pela participação e empenho	A1 Os alunos demonstram interesse e envolvimento	“Trabalham de forma empenhada e muito participativa (...)”	E1
		“Um grupo de 21 crianças bastante interessadas e participativas (...)”	E2
		“Acho que é um grupo muito participativo, com muitas ideias e propostas (...)”	E3
“Considero os meus alunos interessados, empenhados, envolvidos (...)”		P	
	A2 Os alunos apropriam-se das dinâmicas e do espaço	“(…) que rapidamente se apropriaram das dinâmicas da sala, assim como, de todos os registos inerentes a esta dinâmica.”	E2
	A3 Os alunos participam em pequeno grupo e em coletivo	“Trabalham de forma empenhada (...), quer em atividades de pequeno grupo, quer em momentos coletivos.”	E1
		“Com muitas ideias e propostas individuais, de pequeno e de grande grupo (...)”	E3

**Quadro 1.2. Categoria B: Os alunos caracterizam-se pela autonomia e consciência**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os alunos caracterizam-se pela autonomia e consciência	B <sub>1</sub> Os alunos adotam uma postura autónoma	“O espaço está organizado de forma comparticipada pelas crianças e adultos, o que lhes permite realizar os seus objetivos autonomamente.”  “Acho que é um grupo (...), cada vez com uma maior autonomia, cooperante, desafiador (...)”	E1  E3
	B <sub>2</sub> Os alunos possuem consciência de si e do grupo	“Acho que é um grupo (...), com uma boa noção de grupo, com uma boa consciência social.”  “Conscientes do lugar e objetivos educativos, o que não quer forçosamente dizer que tenham nele uma postura responsável, essencial para a construção de uma autonomia e verdadeira comunidade equilibrada de aprendizagem e formação.”	E3  P

**Quadro 1.3. Categoria C: Os alunos caracterizam-se pela gestão compartilhada do contexto educativo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os alunos caracterizam-se pela gestão compartilhada do contexto educativo	C <sub>1</sub> Os alunos encontram-se envolvidos na organização e gestão do espaço	“Qualquer um circula quer na sala, quer na escola em geral, de forma segura e estão muito envolvidos em toda a gestão no que respeita ao seu espaço educativo.”	E2

Relativamente ao **modo como os docentes percecionam os seus alunos**, emergem algumas características transversais, principalmente ao nível da participação e do envolvimento. A totalidade dos respondentes referiu estes aspetos na forma como caracteriza o grupo de alunos.

Outro fator mencionado e que apresenta relevância prende-se com o facto de existir uma **participação dos alunos**, que tanto se movimentam numa esfera individual, como a título coletivo. Neste sentido, efetiva-se a oportunidade de desenvolver propostas que contemplem os interesses individuais e que podem ser, ou não, extensíveis ao coletivo.

Reportando para um momento de observação ocorrido na (UC) E1<sup>5</sup>, relativo ao início da semana, alusivo à leitura da última ata do conselho de turma, foram delineadas pelo grupo, propostas que constituíram a elaboração do plano semanal. Este momento possibilitou a expressão individual dos interesses de cada criança, conjugando em simultâneo com as intenções do coletivo e também, dos adultos.

Outros traços que ganham relevo para a definição do grupo de alunos referem-se à **autonomia e consciência de si e do outro**. Estes aspetos encontram-se relacionados com o facto de existir um apelo ao grupo, no sentido de organizar e estruturar o espaço, concretizando assim uma apropriação e conhecimento do mesmo, que possibilita a adoção de uma postura autónoma. Esta ideia está patente no modo como os materiais pedagógicos se encontram disponíveis, estando ao alcance de todas crianças, numa estrutura de fácil acesso e manipulação.

**Figura 1. Organização dos materiais do Centro de Recursos (UC) E3**



<sup>5</sup> Observação numa turma de pré-escolar, no dia 18.02.2019, às 9h:20m.

Leitura das propostas do diário e da ata do último conselho de turma. Concretização do plano para a semana. Leitura da lista dos projetos (helicópteros, futebol). Proposta de um projeto realizada pela educadora, relativamente ao registo das aulas de dança, música e educação física. Proposta efetuada pela auxiliar, de uma experiência com romãs de lã e corante. O grupo emitiu a sua opinião, justificando-a, contribuindo para a planificação da semana.



Figura 2. Organização dos materiais pedagógicos (UC) E2



Relativamente à **noção de consciência**, esta é mencionada tanto numa dimensão individual, como a nível coletivo. Enfatizam-se estas duas realidades pois o modelo pedagógico do MEM preconiza como um dos princípios formativos: *a iniciação a práticas democráticas*. Sendo assim, a construção desta consciência é um valor relevante no processo de formação dos alunos, apesar de ser algo que se encontra em permanente aquisição e consolidação.

Por sua vez, o enfoque no que diz respeito à caracterização dos alunos, alude também para a existência de uma **gestão compartilhada do espaço**, o que permite um sentimento de pertença e envolvimento, que consegue ser extensível a toda a comunidade educativa.

Referindo um momento que ocorreu durante o período de observação na (UC) E2<sup>6</sup>, relativo ao início do dia, as crianças entraram na sala e começaram a integrar a

---

<sup>6</sup> Observação numa turma de pré-escolar, no dia 8.03.2019, às 9h:10m.

À medida que entram na sala, as crianças marcam a sua presença no mapa. Os responsáveis pelos recados deslocam-se à secretaria para perceber se existe algum relativo à sala. Por exemplo: a ausência de uma criança.

dinâmica da mesma, não sendo necessária a intervenção dos adultos, pois conhecem a rotina, o espaço e a estrutura que lhe é inerente.

**Quadro 2: O papel das famílias no contexto educativo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. As famílias são um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem	<p>A1 As famílias são reconhecidas como uma componente importante</p> <hr/> <p>A2 As famílias complementam o conhecimento e interação com os alunos</p>
B. As famílias participam e interagem no contexto educativo e no processo de ensino-aprendizagem	<p>B1 As famílias têm conhecimento do que é desenvolvido no contexto educativo</p> <hr/> <p>B2 As famílias efetivam uma parceria pedagógica com a escola e os agentes educativos</p>

**Quadro 2.1. Categoria A: As famílias são um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
As famílias são um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem	A1 As famílias são reconhecidas como uma componente importante	“As famílias assumem um papel de grande relevância na integração do contexto educativo.”	E1
		“A família tem uma enorme importância pois juntamente com a escola, são os dois grandes alicerces para a educação da mesma criança.”	E2
		“Acho que as famílias têm um papel fundamental no processo educativo dos alunos pois são o ponto de partida na vida da criança.”	E3
		“Considero que as famílias são essenciais parceiros educativos e que devem fazer parte das nossas dinâmicas.”	P
	A2 As famílias complementam o conhecimento e interação com os alunos	“A família é quem melhor conhece o aluno, dão-nos indicações da forma de ser da criança, dos hábitos, dos gostos, do seu desenvolvimento.”	E3

**Quadro 2.2. Categoria B: As famílias participam e interagem no contexto educativo e no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
As famílias participam e interagem no contexto educativo e no processo de ensino-aprendizagem	B1 As famílias têm conhecimento do que é desenvolvido no contexto educativo	<p>“Penso que as famílias devem estar a par do projeto educativo, das intenções educativas, das estratégias.”</p> <p>“E depois, ao longo do processo educativo, são peça fundamental, pois há todo um conjunto de objetivos e de estratégias que deve ser partilhado e construído com a família.”</p>	E2 E3
	B2 As famílias efetivam uma parceria pedagógica com a escola e os agentes educativos	<p>“Existe um envolvimento e participação das mesmas na vivência da sala e do grupo.”</p> <p>“Na minha turma, os pais sabem muito bem os seus limites e sentem que quanto mais isso respeitarem, melhor será a nossa relação e envolvimento. (...) Gosto de trabalhar com os pais e acho isso muito importante.”</p>	E1 p

No que diz respeito ao **papel das famílias** no âmbito do contexto educativo, a sua participação é valorizada e preconizada, tendo como intuito um envolvimento dos seus elementos no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

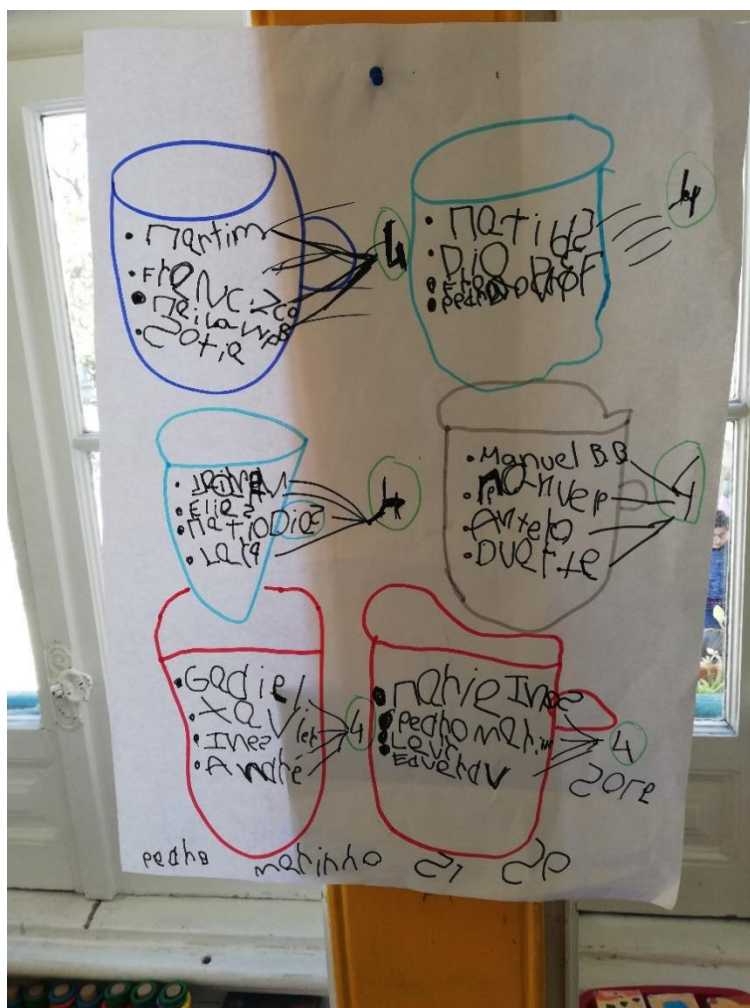
A totalidade dos respondentes mencionou a sua importância, no sentido de constituírem uma figura fulcral no processo educativo, pois na sua essência são os conhecedores primordiais das crianças. Este facto configura um aspeto fundamental para a edificação de um trabalho conjunto e complementar, entre o ambiente educativo e o núcleo familiar.

Esta perceção da família potencia o reconhecimento de um mundo anterior à frequência de um contexto educativo formal, onde as experiências e conhecimentos adquiridos no âmbito familiar ganham validação e constituem uma parte significativa do sujeito.

A este nível, os participantes consideram também importante, que as famílias estejam informadas relativamente ao percurso educativo das crianças, estando conscientes dos princípios e objetivos pedagógicos contemplados nos instrumentos de gestão educativa.

Por sua vez, referem a possibilidade de as famílias integrarem e efetivarem o seu contributo na formulação de propostas referentes ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Esta realidade afirma-se na participação e envolvimento das mesmas em iniciativas solicitadas quer pelas próprias, como pelos docentes.

Figura 3. Dinâmica referente à participação das famílias (UC) E3



Esta figura ilustra o **envolvimento do grupo de crianças** numa dinâmica realizada por uma mãe, relativa a uma atividade de culinária (o bolo de caneca), que tinha também como intuito a concretização de uma experiência científica. Existiu uma preparação do grupo de pré-escolar, com a orientação da educadora, no sentido de organizar a sala para efetuar esta atividade. Sendo assim, a imagem demonstra a disposição das mesas, que se encontram figuradas por uma caneca, onde estão destacados os nomes e quantidade de elementos pertencentes a cada mesa.

Este momento espelhou um envolvimento de ambas as partes, do contexto educativo e do membro da família, resultando numa parceria que manifestou um intercâmbio significativo.

**Quadro 3: Abordagem inicial ao modelo pedagógico do MEM**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. O primeiro contacto com o modelo pedagógico do MEM ocorreu num contexto formal de aprendizagem	<p>A1 Os participantes tiveram contacto com o modelo pedagógico no plano curricular de estudos inerente à sua formação inicial</p> <hr/> <p>A2 Os participantes contactaram com o modelo pedagógico através da frequência de ações de formação, promovidas pelo movimento associativo</p>
B. A consolidação dos princípios e fundamentos estruturais do modelo pedagógico do MEM aconteceu no âmbito do exercício da prática educativa	B1 Os participantes consolidaram o seu conhecimento do modelo pedagógico no contexto educativo onde desempenhavam a sua prática pedagógica

**Quadro 3.1. Categoria A: O primeiro contacto com o modelo pedagógico do MEM ocorreu num contexto formal de aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O primeiro contacto com o modelo pedagógico do MEM ocorreu num contexto formal de aprendizagem	A1 Os participantes tiveram contacto com o modelo pedagógico no plano curricular de estudos inerente à sua formação inicial	<p>“Abordei de forma muito superficial este modelo durante a faculdade.”</p> <p>“Embora na minha formação de base tivessem sido abordados modelos curriculares para a educação, na verdade foi algo que não retive nessa altura.”</p> <p>“Durante a minha formação inicial houve uma abordagem sobre modelos pedagógicos, mas nada de muito profundo.”</p>	E1 E2 E3
	A2 Os participantes contactaram com o modelo pedagógico através da frequência de ações de formação, promovidas pelo movimento associativo	<p>“Fui a algumas ações de formação e numa delas, sem saber muito bem, fui parar a um sábado pedagógico pertencente ao plano de formação do MEM. Tinha pouco conhecimento sobre este modelo pedagógico e a ação de formação pareceu-me ser interessante.”</p> <p>“Depois, assim que integrei o Externato Fernão Mendes Pinto, em 1997, resolvi frequentar os módulos formativos do MEM de conhecimento e apropriação do modelo.”</p>	E3 P

**Quadro 3.2. Categoria B: A consolidação dos princípios e fundamentos estruturais do modelo pedagógico do MEM aconteceu no âmbito do exercício da prática educativa**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
A consolidação dos princípios e fundamentos estruturais do modelo pedagógico do MEM aconteceu no âmbito do exercício da prática educativa	B1 Os participantes consolidaram o seu conhecimento do modelo pedagógico no contexto educativo onde desempenhavam a sua prática pedagógica	“O meu contacto real deu-se aqui no externato, onde se segue este modelo desde o pré-escolar ao primeiro ciclo.”	E1
		“Tive conhecimento do modelo quando vim trabalhar para esta escola.”	E2
		“Mas o primeiro grande contacto foi quando vim trabalhar para o Externato Fernão Mendes Pinto e interessei-me pelo modelo praticado na escola.”	E3
		“Quando me formei, em 1987, trabalhava no Jardim Infantil Pestalozzi e alguns professores aderiram a um projeto (...) chamado Projeto Minerva. Foi nesse âmbito que conheci alguns membros do MEM (...). Começámos a trocar experiências e materiais pedagógicos, dúvidas e projetos.”	P

No que concerne à abordagem ao **modelo pedagógico do MEM**, compreende-se que a mesma esteve presente no âmbito da formação inicial, da maioria dos respondentes, apesar de este contacto ter ocorrido numa perspetiva generalista, relativamente aos diversos modelos pedagógicos.

Por sua vez, destaca-se a importância da existência de um plano de ações de formação, promovido pelo próprio movimento associativo, que facultava uma aproximação e aprofundamento aos princípios e fundamentos teóricos do modelo pedagógico. Neste meio valoriza-se a interação e partilha entre educadores e professores, com o intuito de gerar uma formação cooperada, sustentada pela reflexão e pensamento crítico. Este circuito constituiu-se, também, como sendo um prelúdio ao modelo pedagógico e uma forma de suportar as práticas desenvolvidas nas escolas.

Contudo, é notória a referência ao contexto educativo, onde se desempenha a prática pedagógica como sendo o elemento impulsionador do interesse e contacto com o modelo pedagógico do MEM. A vivência diária no terreno onde se desenvolve a prática ganha relevo para a adoção e sustentação respeitante ao modelo, sendo



neste cenário que ocorre, de um modo mais evidente, o estreitamento e relação com o mesmo.

**Quadro 4: A prática educativa, características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. O modelo pedagógico do MEM caracteriza-se pela conceção de um processo de ensino-aprendizagem cooperado	A1 O modelo efetiva-se numa ideologia democrática A2 O modelo consubstancia a relação entre aluno e professor
B. O modelo pedagógico do MEM define-se pela participação e interação entre os sujeitos	B1 O modelo defende a participação e cooperação B2 O modelo valoriza o indivíduo e o coletivo

**Quadro 4.1. Categoria A: O modelo pedagógico do MEM caracteriza-se pela conceção de um processo de ensino-aprendizagem cooperado**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O modelo pedagógico do MEM caracteriza-se pela conceção de um processo de ensino-aprendizagem cooperado	A1 O modelo efetiva-se numa ideologia democrática	<p>“O MEM defende que a educação escolar assenta numa organização participada, definindo-a enquanto um sistema de treino democrático.”</p> <p>“Cooperação, contexto democrático e ativo, circuitos de comunicação.”</p> <p>“Valoriza muito a participação de todos, como uma experiência de socialização democrática (...).”</p>	E1  E2  E3
	A2 O modelo consubstancia a relação entre aluno e professor	<p>“É através da mesma que incidem as decisões sobre as atividades, os tempos, os meios, partilhando em negociação progressiva e direta estes processos de vida democrática.”</p> <p>“Além de existir uma descentração do poder, a aprendizagem é feita através da relação entre pares (...). Existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o educador, o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria (...).”</p> <p>“Já acreditava, por exemplo, que os meninos na escola têm de saber quais as</p>	E1  E2  P

		regras de funcionamento de toda aquela estrutura, como por exemplo, o seu currículo. Acreditava que os meninos aprendem muito mais quando são protagonistas do que somente consumidores.”	
--	--	---	--

**Quadro 4.2. Categoria B: O modelo pedagógico do MEM define-se pela participação e interação entre os sujeitos**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O modelo pedagógico do MEM define-se pela participação e interação entre os sujeitos	B1 O modelo defende a participação e cooperação	<p>“O grupo de crianças participa ativamente na vivência e dinâmica diária da sala, tendo uma voz ativa e um papel importante no seu processo formativo.”</p> <p>“Neste modelo é valorizado o diálogo, a criança tem o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida, a ser auxiliada quando necessita.”</p> <p>“Organizava os meus grupos de maneira a que todos sentissem que tinham voz, capacidade, liberdade e consequentemente responsabilidade.”</p>	E1 E2 P
	B2 O modelo valoriza o indivíduo e o coletivo	<p>“É um modelo sociocêntrico de cooperação educativa acelerador do desenvolvimento moral e cívico das crianças.”</p> <p>“Todos contribuem para a aprendizagem e sucessos de todos.”</p> <p>“Eu acho que este modelo tem muito em conta o sujeito, o grupo onde está inserido, a relação de um para o outro, o papel que cada um tem, sujeito e grupo.”</p>	E1 E2 E3

O modelo pedagógico do MEM é percecionado através da sua componente democrática, efetivando-se num clima de liberdade e cooperação. Esta referência é apontada, de um modo transversal, nos discursos efetuados pelos participantes, colocando o enfoque na participação dos sujeitos, enquanto seres edificadores do seu próprio processo educativo.

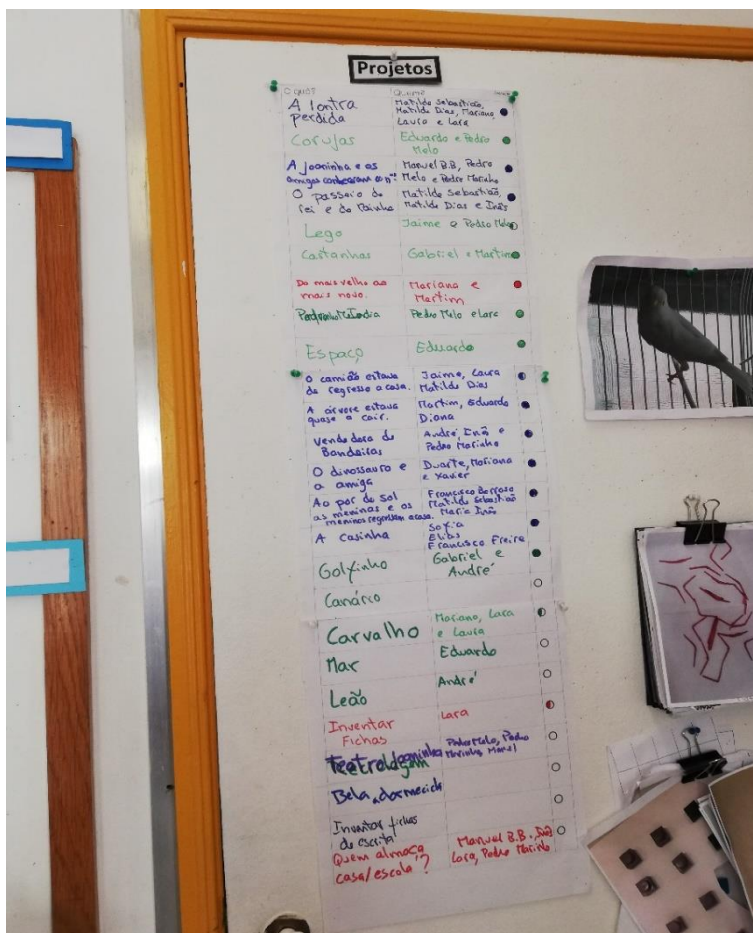
Por seu turno, combate-se a ideia de controlo e subjugação, inerente a uma perspetiva tradicional do ensino, potencializando o surgimento de uma parceria pedagógica entre professor e aluno, no sentido de existir uma cogestão das aprendizagens. Os alunos são solicitados a intervirem no contexto educativo, definindo o seu percurso e objetivos, contemplando, assim, um ambiente emancipatório e diferenciado<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Observação numa turma de pré-escolar (UC) E1, no dia 18.02.2019, às 9h:55m.

Durante a reunião de conselho do início da semana, uma criança relata a sua visita ao Oceanário e expressa um interesse específico pela lampreia. A educadora incita à descoberta de mais informação sobre este assunto, sendo que surge neste contexto o início de um projeto, que parte do interesse e curiosidade manifestados pela vivência daquela criança.

A ideia de comunidade educativa coexiste com a tomada de consciência do “eu” e do “outro”. Neste sentido, o modelo pedagógico prevê a valorização destas duas entidades, numa perspetiva de corroboração dos valores e princípios democráticos e de uma gestão cooperada do currículo.

Figura 4. Lista de projetos de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3



A figura 4 apresenta o conjunto de projetos que se encontram a ser desenvolvidos pelo grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, denotando uma abordagem pedagógica diferenciada, arredada da uniformização e massificação do processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 5: Perspetivação do modelo pedagógico do MEM**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. O modelo pedagógico do MEM é uma referência no desempenho da prática educativa	A1 O modelo integra-se na construção da identidade profissional e pessoal
B. O modelo pedagógico do MEM pode exercer impacto no futuro da escola	B1 O modelo apresenta potencialidades no sentido da mudança educativa

**Quadro 5.1. Categoria A: O modelo pedagógico do MEM é uma referência no desempenho da prática educativa**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O modelo pedagógico do MEM é uma referência no desempenho da prática educativa	A1 O modelo integra-se na construção da identidade profissional e pessoal	“O MEM é para mim o modelo pedagógico com o qual me identifico e que mais me faz sentido. Na minha opinião a prática educativa tem, necessariamente, que se identificar com os valores e ideais de vida de um educador.”	E1
		“Acho que como qualquer processo normal de identificação, apaixonamento, fiquei embevecida desde logo por este modelo. E achava que era perfeito. Depois passei por uma fase de desconstrução (...). Foi interessante também pois contribuiu para que eu percebesse que é um modelo que não é estanque (...).”	E3

**Quadro 5.2. Categoria B: O modelo pedagógico do MEM pode exercer impacto no futuro da escola**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O modelo pedagógico do MEM pode exercer impacto no futuro da escola	B1 O modelo apresenta potencialidades no sentido da mudança educativa	“(…) tanto quanto sei o MEM continua muito ativo e com cada vez mais gente a aderir. Até mesmo estas mudanças acerca do ensino do futuro, tendo em conta as plataformas digitais (...) O MEM tem tido um papel importante, pois tem vindo a refletir estas questões.”	E2
		“Gosto de pensar que o MEM pode contribuir para muitas soluções para a forma como o ensino é feito atualmente, em grande parte do nosso país.”	E3
		“(…) existe em mim uma preocupação relativamente ao futuro da escola, o que terá forçosamente também a sua influência no futuro do MEM. (...) Por outro lado, a determinante ação do Sérgio Niza é a que tem levado a associação para os seus caminhos.”	P

Nesta ótica, o modelo pedagógico é mencionado não apenas no sentido operacional, relativamente à sua aplicação no campo de ação, mas, também, enquanto matriz axiológica, que influi e determina a construção da identidade pessoal e profissional dos agentes educativos.

Quanto à perspetivação do modelo pedagógico, existe por parte dos respondentes uma visão favorável aliada à ideia de mudança, no que diz respeito ao cenário educativo presente. Contudo, é mencionada a relevância e dinamização que é concedida pelo Professor Sérgio Niza, fundador do movimento associativo, como sendo um elemento aglutinador e de referência, constituindo-se enquanto figura primordial e a essência do modelo pedagógico do MEM.

**Quadro 6: A organização do espaço e materiais no processo de ensino-aprendizagem**

Categorias	Indicadores
A. A organização do espaço e materiais é considerada como sendo um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem	<p>A1 A organização do espaço e materiais promove autonomia e consciência</p> <hr/> <p>A2 A organização do espaço e materiais permite o livre-arbítrio e a gestão do currículo</p>
B. A organização do espaço e materiais contempla o sujeito e o coletivo no processo de ensino-aprendizagem	B1 A organização do espaço e materiais conduz à responsabilização

**Quadro 6.1. Categoria A: A organização do espaço e materiais é considerada como sendo um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem**

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	UC
<p>A organização do espaço e materiais é considerada como sendo um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>A1 A organização do espaço e materiais promove autonomia e consciência</p>	<p>“Todos os materiais estão ao alcance das crianças, que os usam autonomamente e especificamente para atingirem os seus objetivos.”</p> <p>“Os materiais devem estar ao alcance das crianças pois contribui para uma maior autonomia e liberdade de escolha ao longo do dia.”</p> <p>“A forma como o espaço e os materiais estão organizados ajuda muito na aquisição da autonomia, na consciência do outro (...).”</p> <p>“Fundamental. Quando assentamos a nossa ação pedagógica em trabalho e na promoção de autonomia dos alunos em todas as dimensões, é forçoso que haja um bom, organizado e funcional sistema de materiais e instrumentos de apoio.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>P</p>
	<p>A2 A organização do espaço e materiais permite o livre-arbítrio e a gestão do currículo</p>	<p>“As crianças planeiam o seu trabalho no plano de atividades, dirigem-se para as áreas e os adultos vão apoiando os vários grupos e os trabalhos individuais.”</p> <p>“Saber onde se arruma o material, onde se coloca uma produção por acabar, saber subir a uma cadeira para elevar uma pintura que tem que secar (...) irá com certeza contribuir para que cada criança se sinta segura e confiante pois sabe manipular o que tem na sala, sabe como gerir o seu tempo (...) sabe que pode planear outras atividades para o período ou até para o dia seguinte.”</p> <p>“É é fundamental envolver os alunos nestas organizações pois muitas vezes a organização e reorganização do espaço (...) partem de problemas / propostas dos alunos.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>



**Quadro 6.2. Categoria B: A organização do espaço e materiais contempla o sujeito e o coletivo no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
A organização do espaço e materiais contempla o sujeito e o coletivo no processo de ensino-aprendizagem	B1 A organização do espaço e materiais conduz à responsabilização	“O facto de a sala estar dividida por áreas com número limite de crianças em cada uma, permite-lhes escolher as suas atividades e responsabilizarem-se pelo seu próprio trabalho, tomando consciência da importância de passar pelas várias áreas.”	E1
		“Ou seja, um espaço organizado por todos e explicado a todos, permite antecipar situações, permite um ambiente calmo e securizante e promove aprendizagens.”	E2
		“Envolver e responsabilizar os meninos na gestão de todo o espaço é, igualmente, muito importante.”	P

A perceção dos participantes relativamente à **organização do espaço** e disposição dos materiais revela uma valorização destes elementos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os mesmos podem incrementar o desenvolvimento e percurso de cada criança, situando-se num plano promotor da autonomia e de gestão dos interesses e necessidades dos indivíduos.

Por seu turno, o modo como os respondentes perspetivam o espaço e os materiais, num cenário formal de aprendizagem, convoca para a participação e envolvimento dos alunos, reconhecendo o contexto educativo como um lugar de pertença, no qual o sujeito intervém, participa e colabora. Este envolvimento permite de igual forma a gestão das aprendizagens e o direcionamento do processo educativo, mediante os interesses e inquietudes de cada criança, promovendo uma atitude emancipatória e de monitorização consciente e participada.

Outro aspeto mencionado prende-se com o facto de esta corresponsabilização pelo espaço e materiais suscitar questões de índole social, principalmente, ao nível da manutenção e partilha de um domínio que é comum ao grupo.

**Quadro 7: O papel dos agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Os agentes educativos são facilitadores / mediadores no processo de ensino-aprendizagem	A1 Os agentes educativos incentivam à participação e motivação dos alunos A2 Os agentes educativos promovem atitudes de autonomia, consciência e cooperação
B. Os agentes educativos são gestores no processo de ensino-aprendizagem	B1 Os agentes educativos configuram estratégias e intenções para os alunos

**Quadro 7.1. Categoria A: Os agentes educativos são facilitadores / mediadores no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os agentes educativos são facilitadores / mediadores no processo de ensino-aprendizagem	A1 Os agentes educativos incentivam à participação e motivação dos alunos	“É atingir os meus objetivos em conjunto com os meus alunos, fazendo sempre com que se sintam ativos e participativos no seu processo.”	E1
		“Em primeiro lugar proporcionar às crianças condições no que diz respeito à organização dos espaços e dos tempos (...) mas promovendo sempre a participação das crianças.”	E2
	A2 Os agentes educativos promovem atitudes de autonomia, consciência e cooperação	“O meu papel é fazer parte integrante num grupo, não como agente que dirige isoladamente, mas sim de forma cooperante.”	E1
		“Por outro lado, provocá-los a terem sentido crítico, a serem curiosas. Criar-lhes situações em que sejam elas a tomar decisões a conquistarem a autonomia.”	E2

**Quadro 7.2. Categoria B: Os agentes educativos são gestores no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os agentes educativos são gestores no processo de ensino-aprendizagem	B1 Os agentes educativos configuram estratégias e intenções para os alunos	“Conhecer o grupo para perceber que caminho pretendo fazer com eles. Estar sempre muito atenta para depois ir adequando estratégias à medida que o processo educativo vai evoluindo ou que surjam diversas necessidades.”	E2
		“Costumo pensar no meu trabalho como uma grande orquestra. Sei, quase desde logo cedo, qual o concerto que quero dar. (...) Acho que o meu papel é gerir tudo isto, de uma forma explícita, de uma forma a envolver todos, de uma forma motivadora, no processo de ensino-aprendizagem.”	E3
		“Gostava de ser visto como o mentor, o organizador, o exemplo, o líder e gestor de todas estas dinâmicas e realidades. Penso que é isso que tenho conseguido.”	P

Relativamente ao **modo como os participantes se posicionam** enquanto agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem, verifica-se uma dualidade nas posições assumidas. Existe uma visão mais condizente com uma postura de mediação no processo de ensino-aprendizagem, sendo o agente educativo um facilitador, que proporciona e cria as condições favoráveis para o desenvolvimento da criança.

Numa outra vertente, encontra-se uma ideia mais demarcada da figura do agente educativo, que assenta no desempenho de uma intencionalidade pedagógica previamente estruturada e definida, configurando-se, deste modo, a presença do professor enquanto gestor de uma forma mais evidente.

No entanto, são referidos princípios estruturais que sustentam o exercício de uma prática educativa que possui como linha orientadora o modelo pedagógico do MEM, estando os mesmos expressos na aquisição de comportamentos alusivos à autonomia, participação e cooperação. A referência a estes valores basilares atesta uma apropriação do modelo pedagógico, que se reflete nas práticas e posturas adotadas.

**Quadro 8: Os alunos no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Os alunos são considerados como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem	<p>A1 Os alunos são sujeitos ativos no seu processo de ensino-aprendizagem</p> <hr/> <p>A2 Os alunos devem efetuar escolhas e tomar decisões</p> <hr/> <p>A3 Os alunos são parte integrante de uma comunidade educativa</p>

**Quadro 8.1. Categoria A: Os alunos são considerados como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
Os alunos são considerados como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem	A1 Os alunos são sujeitos ativos no seu processo de ensino-aprendizagem	“Só me faz sentido que o aluno faça parte integrante do seu próprio processo de aprendizagem (...)”	E1
		“As crianças devem ser parte ativa das suas aprendizagens. (...) perceberem que são parte integrante neste processo contribuirá para que as crianças se sintam motivadas, seguras, confiantes.”	E2
		“O aluno é peça chave neste processo.”	E3
		“(...) os meninos são parte fundamental em todos estes processos, são os grandes protagonistas e elementos essenciais e ativos num grupo que se pretende a funcionar cooperativamente.”	P
	A2 Os alunos devem efetuar escolhas e tomar decisões	“(...) que desde sempre se sinta um cidadão com direito à palavra e à tomada de decisões.”	E1
		“Terem oportunidade desde muito cedo de saberem lidar com opiniões diferentes das suas, mostrarem os seus pontos de vista (...)”	E2
	A3 Os alunos são parte integrante de uma comunidade educativa	“E sobretudo que coopere com os seus pares numa atitude de respeito e solidariedade.”	E1
		“As suas características, as suas aprendizagens, a sua evolução, as interações que faz, mas sobretudo a consciência que vai tendo de si, dos outros, do grupo onde está inserido (...) faz com que a sua participação seja muito mais envolvente, responsável e motivada.”	E3

No que concerne à **perceção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem** a totalidade dos respondentes, atribui-lhes um papel de relevo no

percurso educativo, referindo-se aos mesmos enquanto sujeitos ativos e participantes, na efetivação das suas aprendizagens.

Deste modo, os alunos são considerados como figuras principais, que possuem discernimento para realizar as suas próprias escolhas e materializar decisões. Os alunos têm uma voz ativa na comunidade, sendo solicitados a intervir e envolver-se nas situações que lhe dizem respeito.

Neste sentido, torna-se visível uma dimensão de cariz social, que convoca a participação e intervenção dos sujeitos, fomentando a corresponsabilização e gestão partilhada do currículo e do ambiente educativo.

**Quadro 9: O processo de ensino-aprendizagem no plano individual e coletivo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. O processo de ensino-aprendizagem contempla os interesses e necessidades individuais	A1 No processo de ensino-aprendizagem existem momentos de trabalho individual
B. O processo de ensino-aprendizagem remete para o coletivo	B1 O processo de ensino-aprendizagem prevê um envolvimento e comunicação com o grupo

**Quadro 9.1. Categoria A: O processo de ensino-aprendizagem contempla os interesses e necessidades individuais**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O processo de ensino-aprendizagem contempla os interesses e necessidades individuais	A1 No processo de ensino-aprendizagem existem momentos de trabalho individual	“O que faço, quando necessário, é chamar a criança e dizer-lhe que gostava (explicando porquê) de trabalhar determinada atividade com ela. Por exemplo: Uma criança que aos 3 anos não domina as cores é convidada a trabalhar comigo e depois incentivada a apresentar o seu trabalho ao grande grupo.”	E1
		“Embora a maior parte das vezes qualquer situação faça parte de um coletivo em momentos, por exemplo de trabalho curricular cada criança individualmente partilha o seu conhecimento acerca deste ou daquele assunto (...). Também se existe uma dificuldade específica numa área ou atividade, eu ou a minha auxiliar estamos só com essa criança.”	E2
		“Está contemplado na agenda semanal: trabalho em atividades e projetos e nestes tempos, os alunos poderão estar a desenvolver um trabalho individual e	E3

		nós podemos ou não, consoante acharmos pertinente, estar a trabalhar com o aluno.” “Os momentos de TTA e de Investigação Cultural e Científica são, por natureza, os tempos onde a diferenciação ganha um grande protagonismo.”	P
--	--	--	---

**Quadro 9.2. Categoria B: O processo de ensino-aprendizagem remete para o coletivo**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
O processo de ensino-aprendizagem remete para o coletivo	B1 O processo de ensino-aprendizagem prevê um envolvimento e comunicação com o grupo	“Há vários momentos diferentes que contemplam o coletivo, por exemplo, as comunicações de projetos de estudo, uma atividade de língua portuguesa, experiências, atividades de matemática.”	E1
		“Porém, a maior parte das situações são coletivas pois invariavelmente, quer haja dificuldades, quer estejamos a fazer determinada produção ou projeto, quer estejamos a debater determinado assunto, invariavelmente é para o grupo e naturalmente o grupo gosta e quer participar.”	E2
		“Há momentos que estão ligados ao coletivo. Os conselhos, a apresentação de produções, as comunicações, o trabalho curricular participado ou projetos coletivos.”	E3
		“Os de sistematização ou de comunicação apresentam uma grande envolvimento coletiva.”	P

Os participantes referem na sua maioria a existência de momentos individuais e coletivos no processo de ensino-aprendizagem. As situações individuais prendem-se principalmente com os interesses e necessidades de cada sujeito, encontrando-se previstos períodos em que são disponibilizadas as condições para que estes desenvolvam as suas pesquisas e projetos.

O tempo de **trabalho autónomo** e os momentos de investigação cultural e científica, na turma mista do primeiro ciclo do ensino básico, são os períodos privilegiados para concretizar este desempenho individual. A agenda semanal reflete uma alternância entre as atividades propostas e a sua estrutura, intercalando o individual com o coletivo.

Figura 5. Agenda semanal da turma mista do primeiro ciclo do ensino básico (UC) P

Segunda-feira		Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00	Educação Física 4	Apresentação de Produções	Apresentação de Produções	Inglês 4	Projeto artístico
9h15	Recorda			Proposta de Matemática	
9h30	T. Texto 1 Revisão de texto(2)	Gramática / Ortografia	Sistematização Matemática	TTA	
9h45	Educação Física 1/2				
10h00	Recorda				
10h15	Sistematização Matemática (4)			Sandra	
<b>Intervalo da manhã</b>					
11h00	Conselho de Cooperação Educativa	Investigação Cultural e Científica	Investigação Cultural e Científica	Estudar tema	TTA
11h15	Marcação nas Listas de Verificação				
11h30	Planificação semanal				
11h45	Marcação de Apoios		Patrícia/Sandra		Sandra
12h00	TTA		TTA	Ficha de texto	Organização do Portafólio
12h15		Patrícia/Sandra			
12h30		Atividade Expressiva			
12h45	Sandra	Patrícia/Sandra	Sandra		
<b>Almoço</b>		Inglês 4	<b>Almoço</b>		
14h30	Proposta de escrita 2/4		Acantonamento	Música	Conselho de Cooperação Educativa
14h45					
15h00	Trabalho de texto 1	TTA		Rita Roberto	Avaliação escrita do PIT
15h15					Leitura e discussão do DT
15h30	Vamos ver/ouvir/pensar...			Sistematização Matemática	Leitura do ato
15h45		Sandra	Sandra		PA (alt.)
16h00	<b>Tarefas e lanche</b>				
	Avaliação/Regulação	Investigação/Produção	Comunicação/Partilha	Estudo/Sistematização	Fruição

Por sua vez, os momentos individuais podem ser também concebidos com o intuito de contribuir para a evolução do aluno, tendo como foco as áreas em que o mesmo demonstra mais dificuldades ou um interesse reduzido<sup>8</sup>.

Na valência da educação pré-escolar, o tempo dedicado ao trabalho em atividades e projetos direciona-se mais para uma vertente individual, enquanto o momento das comunicações, apresentação de produções, leitura de histórias e conselho de turma contemplam o coletivo.

Apesar de estas duas realidades coexistirem, o coletivo ganha destaque, no sentido da sua pertinência enquanto catalisador social, num ambiente de aprendizagem que privilegia uma dimensão pedagógica *sociocêntrica*. O grupo encontra-se no centro, preconizando uma gestão participada e consciente do currículo.

<sup>8</sup> Observação numa turma de pré-escolar (UC) E2, no dia 8.03.2019, às 9h:35m.

Um grupo constituído por três crianças encontra-se envolvido na realização do jornal da sala (ilustração, recorte e colagem). A educadora apoia estes elementos, contribuindo com sugestões e ideias. O restante grupo de crianças encontra-se dividido pelas outras áreas.

**Figura 6. Plano semanal de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 -10:30	Conselho de planeamento	Reunião de planeamento	Reunião de planeamento	Sessão de expressão corporal	Avaliação de produções
	Apresentação de produções	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Apresentação de produções	Livros e leituras
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:30 -10:55	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11:00 -11:45	Trabalho em atividades e projetos	Sessão de música	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Comunicações
11:45 - 13:30	Almoço/Recreio/Repouso	Almoço/Recreio/Repouso	Almoço/Recreio/Repouso	Almoço/Recreio/Repouso	Almoço/Recreio/Repouso
13:30 -14:30	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho curricular compartilhado	Trabalho em atividades
		Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Conselho de turma
14:30 - 15:00	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:00 - 16:00	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Lanche
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	

**Quadro 10: A participação dos alunos na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Os alunos participam na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	<p>A<sub>1</sub> Os alunos regulam e monitorizam as suas aprendizagens</p> <hr/> <p>A<sub>2</sub> Os instrumentos de pilotagem viabilizam a participação e a autoconsciência</p>



**Quadro 10.1. Categoria A: Os alunos participam na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem**

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	UC
Os alunos participam na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	A1 Os alunos regulam e monitorizam as suas aprendizagens	<p>“No conselho de sexta-feira, após a leitura da coluna do “fizemos” (onde estão registados os trabalhos que foram desenvolvidos durante a semana) e da coluna do “queremos” (onde estão registados os trabalhos que as crianças pretendem desenvolver), combinamos logo o que vamos fazer na semana seguinte e registamos no plano do dia/semanal.</p> <p>“Com base nestes registos o grupo já consegue prever e propor quando vai fazer determinada atividade ou projeto, planeia as suas atividades em função do tempo que sabe que tem para levar a cabo uma determinada produção e comprometem-se comigo, quer com o grupo em gerir o seu dia de determinada maneira face ao tempo que têm e ao que pretendem fazer.”</p> <p>“Nas reuniões da manhã, nas avaliações do final do dia, no conselho de turma de sexta-feira ou numa mera conversa surgem, por parte do aluno ou por enquadramento nosso, muitas propostas para a planificação do trabalho.”</p> <p>“Os alunos participam em toda a vida do grupo, utilizando os seus instrumentos todos ou de forma autónoma ou na liderança de quem se encontra no papel de gestor de cada momento (que não é forçosamente o professor).”</p>	E1  E2  E3  P
	A2 Os instrumentos de pilotagem viabilizam a participação e a autoconsciência	<p>“Os instrumentos de trabalho contemplados para a planificação e avaliação das atividades são: diário de turma, plano de atividades e plano do dia/semanal.”</p> <p>“Na sala temos uma lista de projetos que querem desenvolver e em que vamos dando baixa dos projetos concluídos e comunicados. Todas as semanas junto à agenda temos a lista do que queremos fazer nessa semana e vamos distribuindo pelos dias. O mapa das presenças tem também por cima de cada dia um espaço onde se registam acontecimentos (...).”</p> <p>“O facto dos alunos se apropriarem da agenda semanal, do plano do dia ou do diário de turma faz com que haja uma maior agilidade e sentido social de responsabilidade nesta participação.”</p>	E1  E2  E3

**A participação dos alunos na planificação e avaliação das atividades** é considerada como algo intrínseco e fulcral ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os alunos são os impulsionadores do seu percurso educativo, existindo espaço para a criação de uma autoconsciência e autorregulação.

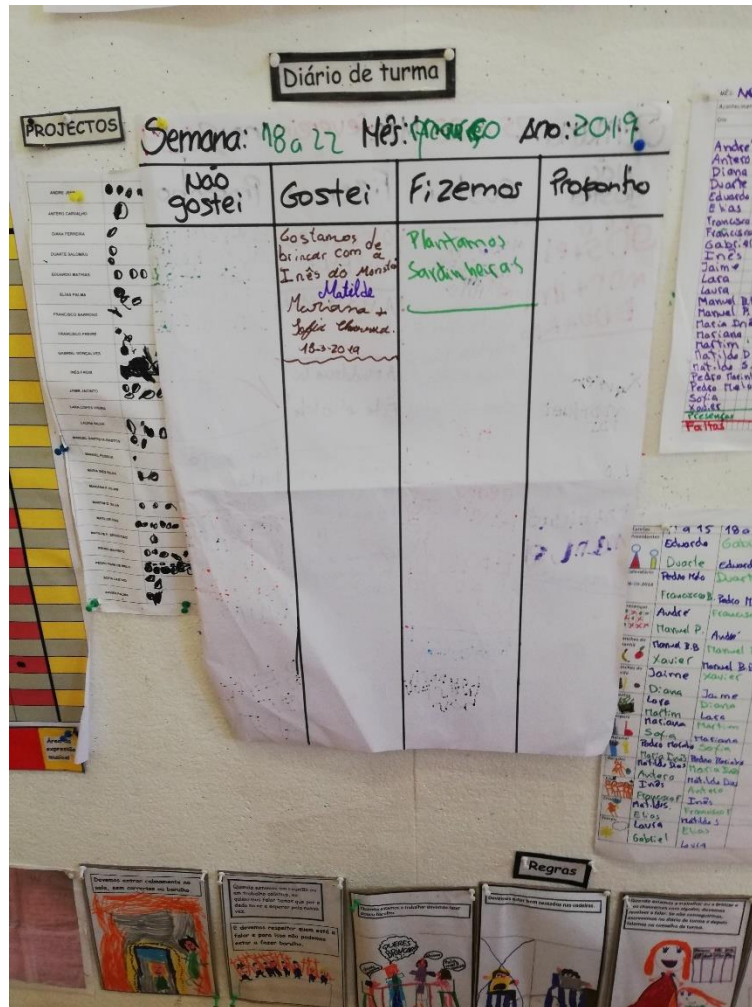
**A comunicação entre os pares e o agente educativo** estabelece momentos de interação significativos, que sustentam uma aprendizagem partilhada e comprometida. Um exemplo disto sucede na realização semanal da reunião do Conselho de Cooperação da Turma, onde o grupo expressa as suas opiniões relativamente aos assuntos respeitantes ao quotidiano da vivência na comunidade educativa. Este momento tem como suporte o Diário de Turma, instrumento de pilotagem, onde são registados os acontecimentos que o grupo de crianças e os agentes educativos consideram como relevantes, no sentido de serem debatidos no Conselho de Cooperação da Turma, que ocorre no final da semana<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Observação na turma mista do primeiro ciclo do ensino básico (UC) P. no dia 10.05.2019, às 15h:20m.

O grupo de crianças encontra-se reunido em círculo. Duas crianças adotam a função de presidente e iniciam a reunião de conselho, fazendo a leitura do diário de turma. Um dos comentários existentes neste instrumento, pertencia à professora da turma do 3.º ano, que foi chamada para expor o seu ponto de vista. A mesma relatava um comportamento que considerava como sendo menos adequado, por parte de uma criança da turma, que com frequência interrompia a vivência na sua sala para falar com o irmão. Este assunto foi debatido com o grupo todo, tendo a criança em questão, a possibilidade de falar e refletir diretamente com a professora.

Figura 7. Diário de Turma de um grupo de educação pré-escolar (UC) E3



Por outro lado, os **instrumentos de pilotagem** desempenham um papel fundamental na efetivação desta participação e envolvimento, pois constituem-se enquanto artefactos que possibilitam a apropriação de determinados procedimentos, que direcionam os sujeitos para um processo de regulação e monitorização do seu próprio percurso de aprendizagem.

Figura 8. Plano de atividades de uma turma de educação pré-escolar (UC) E3

NOMES	Plano de atividades															
	FAZ-DE-CONTA	PINTURA	DESENHO	RECORTE/ COLAGEM	MODELAGEM	COSTURA	3D	ESCRITA	LEITURA	FICHAS	CIENCIAS	MATEMÁTICA	JOGOS/ CONSTRUÇÕES	FICHAS	MÚSICA	
André																
Antero																
Diana																
Duarte																
Eduardo																
Elin																
Francisco B.																
Francisco F.																
Gabriel																
Inês																
Jaime																
Lara																
Laura																
Manuel B.B.																
Manuel P.																
Maria Inês																
Mariana																
Martim																
Martim D.																
Martim T.																
Pedro M.																
Peço Mofo																
Via																
avaz																

Os instrumentos de pilotagem contribuem também para a aquisição de uma gradual autonomia, sendo facilitadores e intermediários no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, complementam a ação educativa, no sentido de sistematizarem a informação, contribuindo para a reflexão e avaliação da mesma.

Figura 9. Mapa de presenças de uma turma de educação pré-escolar (UC) E1



Quadro 11: A articulação curricular no processo de ensino-aprendizagem

Categorias	Indicadores
<p>A. A articulação curricular é promovida no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>A1 A articulação curricular é realizada através dos instrumentos de pilotagem</p> <hr/> <p>A2 A articulação curricular efetiva-se na intervenção dos sujeitos e agentes educativos</p>

**Quadro 11.1. Categoria A: A articulação curricular é promovida no processo de ensino-aprendizagem**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
A articulação curricular é promovida no processo de ensino-aprendizagem	A1 A articulação curricular é realizada através dos instrumentos de pilotagem	“Através da avaliação cooperada e dos instrumentos de pilotagem.”	E1
		“Através do plano de atividades. Que embora não espelhe tudo o que cada criança tem vindo a desenvolver, dá uma visão das áreas fortes do grupo e aquelas em que o adulto deve estar mais vezes a acompanhar.”	E2
		“(…) com o apoio do mapa das atividades, vou regulando com cada um e com o grupo as várias possibilidades. Este mapa permite que, quer a nível individual, quer a nível do grupo, quer ainda a nível das diferentes áreas curriculares, se tenha uma grande noção do que é trabalhado na sala.”	E3
	A2 A articulação curricular efetiva-se na intervenção dos sujeitos e agentes educativos	“Quando quero trabalhar alguma coisa que não tenha surgido naturalmente utilizo o mesmo mecanismo que as crianças, ou seja, escrevo na coluna do “queremos” e depois explico o motivo pelo qual quero trabalhar determinada área.”	E1
		“Em momentos coletivos em que partindo das produções das crianças os provoco a fazerem descobertas e aprendizagens mais ligadas a determinada área. Por exemplo após a leitura de um texto podemos descobrir quantos “Ás” existem.”	E2
		“A permanente avaliação dos registos e a interação nos diferentes momentos de avaliação e trabalho, permite-me, permite-nos, regular e planear o trabalho de cada um.”	E3
		“Todos os alunos têm acesso e responsabilidade a tudo. Participam em tudo. Assumem papéis vários.”	P

Os participantes afirmam que a **articulação curricular** é promovida através da utilização dos instrumentos de pilotagem, que se constituem como elementos que monitorizam, regulam e avaliam o investimento de cada sujeito, assim como do coletivo nas diferentes áreas curriculares. Sendo assim, torna-se possível percecionar as áreas de maior interesse, ou aquelas que se encontram num nível deficitário, promovendo uma consciência e conhecimento do processo de ensino-aprendizagem realizado.

Contudo, é referida também a importância da **participação dos sujeitos** que evocam os seus interesses, materializando-se estes na concretização do *trabalho de projetos*. Neste sentido, os alunos possuem uma voz ativa no percurso de aprendizagens que pretendem efetuar, assumindo responsabilidade e comprometimento perante o seu processo educativo.

Os agentes educativos constituem-se igualmente como elementos relevantes, no sentido de realçarem determinadas áreas e vertentes do conhecimento, colocando diferentes hipóteses e caminhos, numa perspetiva heurística. Uma postura dialógica entre todos os intervenientes no processo educativo revela-se como sendo promotora de uma articulação curricular.

**Quadro 12: Dificuldades no desenvolvimento do currículo no contexto educativo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. As dificuldades no desenvolvimento do currículo assentam nas relações interpessoais	A1 Existem constrangimentos ao nível da comunicação entre os diversos agentes educativos
B. As dificuldades no desenvolvimento do currículo prendem-se com fatores estruturais	B1 O espaço e tempo constituem impedimentos B2 O elevado número de alunos por turma limita a ação pedagógica

**Quadro 12.1. Categoria A: As dificuldades no desenvolvimento do currículo assentam nas relações interpessoais**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
As dificuldades no desenvolvimento do currículo assentam nas relações interpessoais	A1 Existem constrangimentos ao nível da comunicação entre os diversos agentes educativos	“Penso que por vezes a maior dificuldade somos nós próprios. O pouco tempo para falar com as auxiliares e restante pessoal também acentua estes problemas.”	E1
		“Por outro lado, porque não há um olhar atento e preventivo destas situações e aliado a falhas de comunicação, resulta em desorganização e desperdício de tempos e energia.”	E2
		“Outra dificuldade que considero existir é o fosso que sinto haver entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas e os momentos em que há interações fundamentais com o pessoal que não está diretamente envolvido com este trabalho. (...) Também a falta de encontros com os outros	E3

		membros da equipa da sala (auxiliar, responsável do repouso) para conseguir falar sobre cada aluno, o trabalho e outros assuntos pertinentes.”	
--	--	--	--



**Quadro 12.2. Categoria B: As dificuldades no desenvolvimento do currículo prendem-se com fatores estruturais**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
As dificuldades no desenvolvimento do currículo prendem-se com fatores estruturais	B1 O espaço e tempo constituem impedimentos	<p>“A falta de tempo e o facto de não termos auxiliar no período da tarde. Porém o tempo passa a correr e numa escola como a nossa em que os espaços, auxiliares e tempo estão contados ao minuto torna-se por vezes frustrante.”</p> <p>“O facto de partilharmos espaços com o 1.º ciclo, limita-nos muitas vezes. E a nossa agenda semanal é muitas vezes construída a partir da disponibilidade da utilização de espaços, como a cantina (...). Desta forma há uma grande rigidez nos horários (...).”</p>	E2  E3
	B2 O elevado número de alunos por turma limita a ação pedagógica	<p>“Penso que também seria importante os grupos não terem mais que 20 crianças. A qualidade é outra. Desde a gestão dos tempos, à gestão dos espaços, das atividades.”</p> <p>“Acho que os grupos são muito grandes e nem sempre conseguimos chegar a todos como gostaríamos. Ou mesmo abordar mais áreas curriculares.”</p>	E2  E3

Relativamente às **dificuldades apontadas no desenvolvimento do currículo** em contexto escolar, as mesmas surgem expressas em duas dimensões. A primeira refere-se a questões ao nível da comunicação entre os diversos agentes educativos, existindo lacunas neste âmbito, que se refletem nas práticas educativas desenvolvidas. Denota-se um hiato entre os diversos agentes pertencentes à comunidade educativa, resultando numa interação deficitária, pouco promotora de momentos de diálogo e reflexão.

Nesta mesma dimensão referem-se ainda constrangimentos relativamente ao espaço e tempo. Neste sentido, são indicados como causa para as dificuldades do desenvolvimento do currículo a partilha do espaço com outras turmas e, também, o facto de os mesmos apresentarem uma funcionalidade que remete para a polivalência da sua utilização, estando ao dispor de diferentes atividades, como por exemplo: refeitório ou ginásio. A par desta realidade surgem entraves respeitantes ao tempo, que se relacionam com a estipulação de horários definidos, de modo a conciliar o quotidiano dos grupos de crianças.

No que concerne à outra dimensão, a mesma alude para a constituição do número de alunos por turma, apresentando-se este fator como uma dificuldade, por serem grupos extensos. Perante esta realidade, os participantes relatam a sua experiência com grupos de alunos mais reduzidos, atribuindo uma diferenciação positiva e benéfica no desenvolvimento da prática educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados recolhidos e retomando as questões de investigação que norteiam o estudo realizado, tecemos um conjunto de considerações finais que reconhecemos como sendo de maior relevância para a temática em causa.

Iniciamos as conclusões do estudo, fazendo menção às práticas educativas desenvolvidas pelos educadores e professores, à luz dos princípios e fundamentos teóricos do modelo pedagógico do MEM.

Neste cenário, a conceção dos alunos, na perspetiva dos agentes educativos, enquadra-se numa descrição que menciona características como a participação e o envolvimento, sendo esta condizente com a matriz axiológica do modelo pedagógico. “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula ‘Actores’ comunitários como fonte de saberes dos seus projectos.” (Niza, 1992, p. 47).

Esta visão do aluno enquanto sujeito consciente e interveniente no seu processo de ensino-aprendizagem, pertencente a uma determinada comunidade educativa, encontrava-se explícita no contacto com os participantes da investigação, assim como na observação *in loco* da vivência diária do contexto educativo. Os alunos movimentavam-se no espaço de forma confiante e segura, concretizavam escolhas relativamente a atividades ou projetos mediante os seus interesses e participavam ativamente na vivência do coletivo, contribuindo com as suas ideias e sugestões.

Deste modo, está patente um sentido de autonomia e responsabilidade relativamente à figura do aluno, que materializa os ideais democráticos preconizados pelo modelo pedagógico do MEM. O reconhecimento do aluno na totalidade das suas potencialidades promove a gestão compartilhada da organização do espaço educativo, estando o mesmo comprometido no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do estudo realizado, torna-se perceptível que o modelo pedagógico em questão constitui um ponto de referência no desempenho da prática educativa, tendo igual relevância no plano pessoal, pois reflete uma determinada forma de pensar e agir, que faz parte integrante dos valores e princípios cultivados por cada indivíduo.

Um modelo pedagógico não existe, por si, nos escritos dos seus teóricos; existe na práxis, que é a casa da pedagogia. Assim, o modelo global, como gramática pedagógica, pressupõe ainda um modelo formativo para pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nessa perspectiva. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32).

A este nível e num caminho de prossecução de uma prática reflexiva, assente num sistema de formação contínuo, os respondentes referem que a sua participação era mais regular no início do desempenho da sua prática profissional, relativamente aos módulos de formação cooperada e a outras atividades promovidas pelo movimento associativo. Neste sentido, verifica-se uma discrepância entre o envolvimento inicial com o modelo pedagógico e consequente participação nas comunidades autocooperadas, para a atual posição, que manifesta um distanciamento.

Contudo, relativamente à perspetivação do modelo pedagógico do MEM, num plano futuro, os agentes educativos referem a sua relevância enquanto catalisador de uma mudança e como meio reformulador de práticas e conceções, alusivas ao propósito da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à colaboração dos sujeitos na conceção e gestão do currículo, a alusão à organização conjunta do espaço e materiais educativos conduz à adoção de posturas de responsabilização e autonomia no contexto de sala. O facto de as crianças estarem implicadas na disposição dos materiais e de o acesso aos mesmos ser facilitado, estando estes aspetos aliados à noção de pertença e sentimento de grupo, faz com que a criança tenha liberdade para escolher e tomar decisões.

A gestão dos espaços e dos recursos é pertença de uma turma. Uma sala tem que ser um espaço rico, diverso, estimulante (...). O conhecimento, a emancipação, a cultura, exigem condições adequadas; não sofisticação, mas a dignidade que a tarefa do estudo solicita. (Peças, 1999, p.60).

A riqueza dos espaços educativos de cada sala inerente ao estudo remete para uma diversidade de materiais, relativos às diferentes áreas do conhecimento, possibilitando assim o acesso a novas aprendizagens, tendo como mediadores a interrogação e o espanto. Todas as salas possuem um centro de recursos que reúne um conjunto estimulante de materiais, livros informativos, enciclopédias, suportes áudio e digitais. Esta diversidade disponibiliza ao grupo de crianças um conjunto

alargado de experiências, tendo igualmente como função incentivar à descoberta e à criação de focos de interesse.

Por seu turno, o modo como os agentes educativos se situam no processo de ensino-aprendizagem, enquanto elementos facilitadores e mediadores, conduz à aquisição de uma postura consciente e deliberada dos interesses e intenções privilegiados por cada sujeito. Neste âmbito, o grupo de participantes do estudo posiciona-se como um membro que está integrado na vivência do coletivo, tendo como função proporcionar os meios para que as crianças consigam atingir os objetivos, recorrendo a estratégias de cooperação entre pares e à comunicação em grupo. A opinião e voz de todos os que integram a comunidade educativa é válida, prevalecendo um sentimento de paridade e gestão compartilhada.

Relativamente a este aspeto, alguns dos agentes educativos concebem também o seu papel como gestores, no sentido de possuírem uma ideia predefinida para o grupo. Atribuem importância a uma postura de observação e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, configurando estratégias e intenções pedagógicas. A adoção desta postura preconiza a orientação do percurso educativo, relativamente à aquisição de determinadas aprendizagens, que são relevantes para a comunidade educativa em que o grupo de crianças se encontra inserido.

No que concerne à promoção da articulação curricular no processo de ensino-aprendizagem, os participantes no estudo referem os instrumentos de pilotagem (plano de atividades, plano diário ou semanal, lista de projetos e diário de turma) como sendo os elementos que veiculam a integração das diversas áreas do conhecimento. Estas ferramentas são mencionadas como tendo a função de regular as aprendizagens, de forma cooperativa e compartilhada ao nível da gestão do currículo.

A metodologia de ensino-aprendizagem privilegiada pelo modelo pedagógico do MEM assenta no *trabalho de projetos*, que permite aos sujeitos a persecução dos seus interesses e necessidades, ao mesmo tempo que remete para os pares, originando situações de entreaajuda e colaboração. O coletivo é referido como um elemento fulcral, pois o *trabalho de projetos* culmina com a comunicação dos mesmos à restante comunidade educativa. Perante esta perspetiva, as aprendizagens concretizadas adquirem significado, ultrapassando o propósito estritamente instrutivo, conseqüente da função reprodutora da escola e do ensino.

Aqui o projeto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as ações para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais. (*ibidem*, 1999, p. 58).

Os respondentes do estudo referenciam o diário de turma como sendo um instrumento que retrata a vivência do grupo, possibilitando a manifestação espontânea e livre da opinião de cada membro. Esta ferramenta é crucial para a reunião de conselho, momento de grande relevância para o coletivo, pois é neste tempo que se concretizam decisões, planificações, avaliações e a gestão de todos os aspectos relacionados com o grupo. A turma potencializa-se nesta estrutura através do reconhecimento e valorização de cada sujeito, que contribui invariavelmente para uma dinâmica de aprendizagem colaborativa e partilhada.

A análise semanal deste instrumento é feita no conselho, o grande momento de avaliação e de regulação da vida do grupo. (...) Gerida com gradual autonomia pelos alunos, é o principal órgão de tomada de decisões do grupo. Por aqui passam as questões afectivas, sociais e as que se relacionam com as aprendizagens – os avanços, as regressões, a definição de contratos de trabalho. (Santana, 2000, p. 32).

Neste sentido, o conceito de aprendizagem adquire um sentido mais lato, ao incluir a formação pessoal e social dos sujeitos, fomentando a aquisição de competências relacionais e de interação com a realidade envolvente.

Por sua vez, o plano diário ou semanal, sucede a partir dos momentos de interação e negociação entre os elementos do grupo, estipulando-se, assim, os tempos de aprendizagem individuais e coletivos.

Segundo os participantes, o plano de atividades espelha, de uma forma bastante explícita, as áreas e atividades mais proeminentes no processo de ensino-aprendizagem de cada sujeito, sendo também possível verificar os domínios pelos quais não é manifestado interesse. A intervenção do agente educativo a este nível, situa-se numa postura de desafio para a integração de novos pontos de interesse, considerando para este efeito a negociação e reflexão como forma de potenciar a descoberta.

A articulação curricular requiere a maleabilidade de pensamento, no sentido da não estanquidade das áreas de conhecimento, encetando um processo alusivo a aprendizagens significativas e comunicantes. Nesta linha de pensamento, o ato pedagógico diferenciado, referente a metodologias colaborativas e de participação,

renuncia a ideia de homogeneização do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo na diferença a janela de oportunidade.

O trânsito de uma concepção do ensino uniforme e massificado, usando sistematicamente o modo simultâneo de instrução (o famoso método expositivo) e de aplicação das aprendizagens ouvidas, para uma concepção da gestão da heterogeneidade, afigura-se, e com razão, como o «ponto de rutura» da profissão e da escola. (Niza, 2000, p. 43).

No que diz respeito aos principais constrangimentos ao nível do desenvolvimento do currículo no contexto educativo, a maioria dos participantes apresenta aspetos de ordem estrutural e organizacional, como sendo elementos que perturbam e dificultam a prática educativa. Esta ideia é mencionada relativamente à pretensão dos agentes educativos, referentes ao estudo, equacionarem a escola como um projeto emancipador, promotor de autonomia e sentido crítico dos alunos. Neste âmbito, o elevado número de alunos por turma, a partilha de espaços e tempos e uma quantidade racionada de adultos constituem em si fatores limitativos de uma ação pedagógica, que não faz jus ao currículo idealizado.

Ancorado a este domínio, são apontadas também restrições ao nível das relações interpessoais e de comunicação entre os diversos elementos da comunidade educativa. Verifica-se a inexistência de momentos dedicados ao diálogo e interação, sendo este um aspeto contraditório ao desenvolvimento de uma práxis, que assenta na reflexão conjunta sobre as práticas realizadas.

Perante a apresentação destas considerações, podemos concluir que a presente investigação constituiu uma mais-valia para o entendimento e reflexão do modelo pedagógico do MEM, contemplando uma perspetiva respeitante ao desenvolvimento de práticas de gestão colaborativa do currículo.

O estudo privilegiou um contexto educativo que sustentava a sua prática segundo o referido modelo pedagógico, possibilitando a observação de um conjunto de metodologias de ensino-aprendizagem, assentes na colaboração e articulação curricular. A participação dos agentes educativos forneceu elementos relevantes quanto às concepções sobre a prática educativa, a escola e os alunos.

A investigação contribuiu para o aprofundamento da ação pedagógica sustentada pelos princípios referentes ao modelo pedagógico do MEM, exemplificando uma práxis suportada na regulação, monitorização e consciência do processo educativo, que reconhece o aluno como sujeito ativo e participante. O

empoderamento do coletivo baseado numa vivência democrática, conferiu ao grupo a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, reavivando a importância social que este representa no seio da comunidade educativa.

Constatamos que existem algumas áreas que carecem de um aprofundamento no que se refere a uma perspectiva a longo prazo, nomeadamente a conceção do currículo, na sua vertente epistemológica. Este conceito necessita de ser alvo de maior reflexão, principalmente por parte dos agentes educativos, constituindo-se como ponto de interesse para um estudo futuro, no âmbito do Movimento da Escola Moderna.

Por seu turno, outra área a refletir que apresenta interesse no plano da investigação, prende-se com a formação contínua assente num sistema autocooperado, que é promovida pelo movimento associativo. Os módulos formativos são compostos por docentes tendo os mesmos como propósito desenvolver momentos de reflexão e partilha de práticas educativas, contribuindo simultaneamente para a elaboração de produções científicas aliadas ao ato pedagógico. Estes poderiam ser alvo de objeto de estudo, colocando o foco na forma como se efetiva, neste âmbito, a construção da identidade profissional.

Outro ponto relevante para uma investigação futura, consistiria na auscultação dos alunos, com o intuito de compreender e integrar as suas perspectivas, relativamente ao modelo pedagógico do MEM, tendo em consideração uma outra visão da prática desenvolvida.

Este aspeto poderia desencadear um estudo sobre diferentes perspectivas referentes ao modelo pedagógico, consultando diversos agentes educativos, cruzando e comparando conceções e formas de atuação.

A concretização do presente estudo apresentou algumas limitações, que se situam principalmente com o facto de este trabalho constituir um primeiro exercício no campo da investigação. O tempo disponível para a recolha de dados no terreno, foi de certo modo escasso, pois a técnica suportada na *observação participada* exigia uma presença mais sistemática.

Contudo, importa referir o contributo desta investigação na formulação de uma perspectiva do modelo pedagógico do MEM, enquanto promotor e impulsionador de uma mudança educativa, principalmente na transformação do



papel da escola, afastando o predomínio de uma natureza tecnicista e normativa, que ainda se mantém como modelo dominante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bardin, L. (1977/2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. Consultado entre maio e julho de 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/42798405\\_Learning\\_how\\_to\\_Learn\\_and\\_Assessment\\_for\\_Learning?enrichId=rgreq-bbe61b4e4264e77eb496ec6acdac2ebe-XXX&enrichSource=Y292ZXIjQYWdlOzQyNzk4NDA1O0FTOjEwMTEwODIzMtK2NjczMEAxNDIxMTE3NDkzODEy&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/42798405_Learning_how_to_Learn_and_Assessment_for_Learning?enrichId=rgreq-bbe61b4e4264e77eb496ec6acdac2ebe-XXX&enrichSource=Y292ZXIjQYWdlOzQyNzk4NDA1O0FTOjEwMTEwODIzMtK2NjczMEAxNDIxMTE3NDkzODEy&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf)
- Bogdan, R. & Bilken, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1966/1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cronbach, L. J. (1967). "How can instruction be adapted to individual differences?" In R. M. Gagné, *Learning and individual differences* (pp. 23-39). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone Edition.
- Dias, D. & Simão, A. M. V. (2007). "O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente". In A. M. V. Simão, A. L. Silva & I. Sá. (Orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (pp. 93-129). Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Doley, A-M. (1999). "Metacognição e mediação na escola". In M. Grangeat (Coord.), *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos* (pp. 19-59). Porto: Porto Editora.
- Epstein, S. A. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children*. Consultado entre maio e julho de 2018, em <https://www.brandeis.edu/lemborg/employees/pdf/planningandreflection.pdf>
- Esteves, M. (2006). "Análise de conteúdo". In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Flavell, J. H. (1987). "Speculations About the Nature and Development of Metacognition". In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Folque, M. A. & Siraj-Blatchford, I. (2011). Fostering communities of learning in two Portuguese pre-school classrooms applying the Movimento da Escola Moderna (MEM) Pedagogy. Consultado entre maio e julho de 2018, em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2898/1/IJEC-IramMaria-IJEC%2043%202011%20RD.pdf>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna, n.º 5 (5.ª série)*, 5-12.
- Folque, M. A. (2014a). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975.
- Folque, M. A. (2014b). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. Consultado entre maio e julho de 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/243775553\\_Making\\_cooperative\\_learning\\_work](https://www.researchgate.net/publication/243775553_Making_cooperative_learning_work)
- Legrand, L. (1997). "A Pedagogia do Projecto". In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos, *Trabalho de Projecto - 2. Leituras comentadas* (2.ª ed.) (pp. 36-37). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. A. (2006). "Ética na investigação". In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (80), 433-448.
- Morgado, J. C. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henriques (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. (pp. 39-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Cadernos de Formação Cooperada 1).
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consultado entre maio e julho de 2018, em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, n.º 9 (5.ª série), 39-46.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Revista Escola Moderna*, n.º 21 (5.ª série), 64-69.
- Niza, S. (2013). “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 142-160). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. *Revista Escola Moderna*, n.º 6 (6.ª série), 7-9.
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Org.). (2015). “Freinet e Vygotsky”. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (2.ª ed.) (pp. 323-328). Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). “Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação”. In J. Oliveira-Formosinho, M. Appezzato Pinazza & T. Morchida Kishimoto (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Revista Escola Moderna*, n.º 6 (5.ª série), 56-65.
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: a Construção de Uma Democracia na Acção Educativa. *Revista Escola Moderna*, n.º 27 (5.ª série), 52-66.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Pimentel, A. (2007). “Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil.” In J. Oliveira-Formosinho, M. Appezzato Pinazza & T. Morchida Kishimoto (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rogoff, B. (1995). "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship." In J. Wertsch, P. Ríó & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (2000). "Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In D.R. Olson & N. Torrance, *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Revista Escola Moderna, n.º 8 (5.ª série)*, 30-33.
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização. *Revista Escola Moderna, n.º 11 (5.ª série)*, 32-40.
- Serralha, F. (2007). Dimensão formativa do modelo curricular do MEM. In *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Tese de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (pp. 138-188).
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Revista Escola Moderna, n.º 4 (6.ª série)*, 55-57.
- SPCE (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*. Porto: SPCE. Consultado entre maio e julho de 2018, em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R. (2003). *Escola e influência educativa: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1.º CEB em Portugal* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Trindade, R. (2004). O Movimento da Escola Moderna: Um Património Pedagógico e Didáctico a Interpelar. *Revista Escola Moderna, n.º 22 (5.ª série)*, 50-58.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1978/2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). "A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância". In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Wells, G. & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wolcott, H. F. (1987). "On Ethnographic Intent". In G. Spindler & L. Spindler (eds.), *Interpretative Ethnography of Education at home and abroad* (pp. 37-57). Hillsdale NJ: Erlbaum.

## ANEXOS/APÊNDICES

### Anexo 1. Guião de entrevista aos Educadores e Professores

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
<b>A.</b> Validação da entrevista e valorização da colaboração.	- Valorizar o estudo realizado.  - Valorizar a participação e o envolvimento do entrevistado.	<b>1.</b> Possibilitar o conhecimento das linhas gerais orientadoras relativas à temática de investigação. <b>2.</b> Sensibilizar para a relevância do contributo do entrevistado, no processo de investigação. <b>3.</b> Integrar o entrevistado nas diferentes etapas do processo de investigação, mantendo o mesmo informado, no que diz respeito à metodologia privilegiada e resultados obtidos. <b>4.</b> Garantir a confidencialidade / privacidade relativamente às informações fornecidas.	Tempo aproximado: 5 a 10 minutos.  Pretendem-se obter respostas objetivas e específicas, no sentido de esclarecer os pressupostos do estudo e o papel do entrevistado.
<b>B.</b> Reconhecimento do contexto educativo.	- Caracterizar o contexto educativo (constituição da comunidade educativa).	<b>1.</b> Caracterize os alunos, relativamente ao seu interesse, empenho, envolvimento e expectativas no espaço educativo. <b>2.</b> Como define a relação / comunicação entre os educadores, professores e diretores? <b>3.</b> Qual a relevância que atribuem às famílias, no sentido de as integrar no contexto educativo? <b>4.</b> Que tipo de interações / dinâmicas são promovidas neste âmbito e com que intuito?	Pretende-se que seja concretizada uma descrição sumária, que, no entanto, espelhe a realidade em causa.
<b>C.</b> Identificação do modelo pedagógico.	- Identificar perceções pessoais sobre os princípios e fundamentos do modelo pedagógico.	<b>1.</b> De que forma ocorreu o seu contacto ou conhecimento com o modelo pedagógico do MEM? <b>2.</b> Na sua perspetiva, indique as características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM. <b>3.</b> Especifique de que modo a adoção deste modelo influenciou no desenvolvimento da sua prática educativa. <b>4.</b> Usualmente participa nas atividades / iniciativas promovidas pela associação do MEM? <b>5.</b> Presentemente, como se posiciona relativamente ao MEM?	Neste bloco tenciona-se apreender uma perspetiva a título individual no que se refere à adoção do modelo pedagógico.  Incentivar a expressão do entrevistado, com o intuito de obter um testemunho

		Como é que perspectiva o MEM futuramente?	pessoal e autêntico.
<b>D.</b> O processo de ensino-aprendizagem	- Reconhecer dinâmicas de interação entre professor e aluno.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que se encontra estruturado o espaço da sala? Quais são as áreas contempladas?</li> <li>2. Qual a relevância que atribui ao modo como o espaço se encontra organizado e os materiais disponibilizados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>3. Descreva brevemente a organização temporal (rotina) de um dia típico.</li> <li>4. Qual considera ser o seu papel no processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>5. De que forma perspectiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem?</li> </ol>	<p>Colocar o enfoque nas práticas educativas realizadas.</p> <p>Descrição de situações concretas.</p> <p>Incentivar a expressão do entrevistado, com o intuito de obter um testemunho pessoal e autêntico.</p>
<b>E.</b> Gestão do currículo	- Percecionar a ação colaborativa e autorregulada do aluno no processo educativo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os momentos ou situações, vividos no espaço da sala, que se direcionam para o aluno individualmente? Quais são os momentos que contemplam o coletivo?</li> <li>2. Como é que se efetiva a participação e envolvimento dos alunos na planificação e avaliação das atividades? Que instrumentos de pilotagem são contemplados?</li> <li>3. De que forma gere a heterogeneidade relativamente à faixa etária e, por conseguinte, às distintas necessidades ao nível da aprendizagem?</li> <li>4. Na sua opinião, quais são as mais-valias que os alunos adquirem na participação e gestão curricular?</li> <li>5. De que modo regula e potencia o acesso às diversas áreas curriculares?</li> </ol>	<p>Conduzir a entrevista de modo a promover a articulação entre os blocos, gerindo a abordagem das temáticas com fluidez.</p>
<b>F.</b> A prática educativa e o currículo	- Identificar entraves ao desenvolvimento do currículo no contexto educativo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são as principais dificuldades com que se depara ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?</li> <li>2. De que forma prevê uma atenuação destas dificuldades?</li> </ol>	

Adaptado de Estrela (1994).



**Anexo 2. Grelha de registo de comportamentos de interação social em situação de recreio ou afim**

ALUNO.....ANO.....TURMA.....LOCAL.....HOR  
A.....TEMPO LETIVO.....

ATIVIDADE PRINCIPAL..... N.º APROX.  
INTERVENIENTES..... OBSERVADOR.....DATA...../...../.....

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação .....)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
		<div data-bbox="608 869 1160 1160" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">a)<sup>10</sup></div> <div data-bbox="608 1167 1160 1460" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">b)<sup>11</sup></div>	

<sup>10</sup> a) elementos descritivos referentes a comportamentos do observado;

<sup>11</sup> b) elementos descritivos referentes a comportamentos dos sujeitos com os quais o observado entra em interação.

		<table border="1"><tr><td>a)</td></tr><tr><td>b)</td></tr></table>	a)	b)	
a)					
b)					

Adaptado de Estrela (1994).

### Anexo 3. Grelha de registo de dados de observação de situações de aula

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA  
ANO E TURMA.....PROFESSOR.....NÚMERO DE  
ALUNOS.....FALTAS.....TEMA.....DATA...../...../.....HORA  
.....TEMPO  
LETIVO.....OBSERVADORES.....

TEMPO	ESPAÇO	INTERV.	ATIVIDADES	MATERIAL	COMP.	OBSERV.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB

Adaptado de Estrela (1994).

#### **Anexo 4. Consentimento Informado – Entrevista (Educadores de Infância, Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)**

No âmbito de um estudo integrado na Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, realizado na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a sua colaboração e participação.

O estudo em questão intitula-se “Práticas de gestão colaborativa do currículo no âmbito do Movimento da Escola Moderna”, tendo o seu foco numa conceção do processo de ensino-aprendizagem concretizada a partir de práticas de gestão colaborativa do currículo, contemplando o contexto educativo na sua vertente social e cultural.

Neste sentido, a sua colaboração traduz-se numa mais-valia para o processo de investigação da temática supramencionada, estando assegurada a confidencialidade das informações transmitidas, assim como o anonimato dos participantes e instituição.

A participação neste estudo assenta num regime de voluntariado, existindo, por isso, a possibilidade de desistência, sempre que os sujeitos envolvidos assim o considerem.

Acrescento ainda, que pretendo manter os participantes informados e conscientes, relativamente aos propósitos e metodologia privilegiada na investigação, comunicando os resultados decorrentes do processo.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Data

## **Anexo 5. Consentimento informado - Observação Participada (Pais / Encarregados de Educação)**

No âmbito de um estudo integrado na Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, realizado na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a autorização, relativamente à participação dos vossos educandos.

O estudo em questão intitula-se “Práticas de gestão colaborativa do currículo no âmbito do Movimento da Escola Moderna”, tendo o seu foco numa conceção do processo de ensino-aprendizagem, concretizada a partir de práticas de gestão colaborativa do currículo, contemplando o contexto educativo na sua vertente social e cultural. Tendo assim tomado conhecimento do estudo a ser levado a cabo pela aluna Ana Rita dos Santos de Sousa Oliveira, autorizo o/a meu/minha filho/filha a participar nas atividades inerentes à recolha de dados, no âmbito do estudo supramencionado.

Entendo que os dados coletados, unicamente através do registo escrito de observações, configurados em duas formas: dados invocados pelo investigador (elementos que constituem a realidade e que não dependem da ação ou interferência do investigador: observação, notas de campo) e dados suscitados pelo investigador (materializados através de protocolos de entrevistas, narrações de práticas) serão estritamente confidenciais, respeitando o anonimato de todos os sujeitos envolvidos, assim como a identidade da instituição.

<b>Nome do(a) aluno(a)</b>	<b>Assinatura do Encarregado de Educação</b>

**Data:** \_\_\_\_\_

## **Anexo 6. Transcrição da Entrevista (UC) E1**

**Nome do/a Educador/a: E1**

**1. Caracterize os alunos, relativamente ao seu interesse, empenho, envolvimento e expectativas no espaço educativo.**

Este grupo é composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

É um grupo, que no geral, se envolve bastante nas dinâmicas da sala. Trabalham de forma empenhada e muito participativa, quer em atividades de pequeno grupo, quer em momentos coletivos.

O espaço está organizado de forma participada pelas crianças e adultos, o que lhes permite realizar os seus objetivos autonomamente.

**2. Como define a relação / comunicação entre os educadores, professores e diretores?**

Sinto que na escola se estabelece uma relação muito positiva entre os educadores e professores, não sendo tão positiva com a direção por falta de comunicação.

O corpo docente e a direção reúnem-se semanalmente em conselho para tomada de decisões e formação.

**3. Qual a relevância que atribuem às famílias, no sentido de as integrar no contexto educativo?**

As famílias assumem um papel de grande relevância na integração do contexto educativo. Existe um envolvimento e participação das mesmas na vivência da sala e do grupo.

**4. Que tipo de interações / dinâmicas são promovidas neste âmbito e com que intuito?**

Para além de haver uma associação de pais com assento mensal no conselho de docentes, são convidadas a participar em atividades relevantes dentro das salas. Assim como nas reuniões de sala, atendimentos individuais e reuniões gerais de escola.

**5. De que forma ocorreu o seu contacto ou conhecimento com o modelo pedagógico do MEM?**

Abordei de forma muito superficial este modelo durante a faculdade. O meu contacto real deu-se aqui no externato, onde se segue este modelo desde o pré-escolar ao primeiro ciclo.

**6. Na sua perspetiva, indique as características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM.**

O MEM defende que a educação escolar assenta numa organização participada, definindo-a enquanto um sistema de treino democrático. É através da mesma que incidem as decisões sobre as atividades, os tempos e os meios, partilhando em negociação progressiva e direta estes processos de vida democrática. O grupo de crianças

participa ativamente na vivência e dinâmica diária da sala, tendo uma voz ativa e um papel importante no seu processo formativo.

**7. Especifique de que modo a adoção deste modelo influenciou no desenvolvimento da sua prática educativa.**

O MEM define a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. É um modelo sócio centrado de cooperação educativa acelerador do desenvolvimento moral e cívico das crianças. Neste modelo não se pretende que a educação seja apenas cognitiva, mas sim, uma educação prática, para que se torne uma educação para a vida.

**8. Usualmente participa nas atividades / iniciativas promovidas pela associação do MEM?**

De momento tenho estado mais ausente.

**9. Presentemente, como se posiciona relativamente ao MEM? Como é que perspetiva o MEM futuramente?**

O MEM é para mim o modelo pedagógico com o qual me identifico e que mais sentido me faz. Os princípios deste modelo, são para mim uma filosofia de vida e não me vejo a trabalhar de outra forma. Na minha opinião a prática educativa tem, necessariamente, que se identificar com os valores e ideais de vida de um educador.

**10. Como é que se encontra estruturado o espaço da sala? Quais são as áreas contempladas?**

A sala está dividida por áreas: Expressão plástica, Biblioteca, Laboratório de matemática e ciências, Oficina de escrita e reprodução, Faz de conta e Construções.

**11. Qual a relevância que atribui ao modo como o espaço se encontra organizado e os materiais disponibilizados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?**

Todos os materiais estão ao alcance das crianças, que os usam autonomamente e especificamente para atingirem os seus objetivos.

O facto de a sala estar dividida por áreas com número limite de crianças em cada uma, permite-lhes escolher as suas atividades e responsabilizarem-se pelo seu próprio trabalho, tomando consciência da importância de passar pelas várias áreas. As crianças planeiam o seu trabalho no plano de atividades, dirigem-se para as áreas e os adultos vão apoiando os vários grupos e os trabalhos individuais. O facto de ser um grupo com diferentes idades, permite que as crianças se apoiem umas às outras e assim contribuam todos no processo educativo.

**12. Descreva brevemente a organização temporal (rotina) de um dia típico.**

9h - Entramos na sala marcamos a presença e sentamo-nos para a reunião da manhã onde todos temos oportunidade de conversar, contar novidades e realizar as tarefas da manhã (calendário, tempo e recados) e por fim, lermos o plano do dia.

De seguida, as crianças dirigem-se ao plano de atividades, marcam o que pretendem fazer e dirigem-se às áreas.

10h:15 - Lanche da manhã.

10h:15/11h - Recreio

11h - Regresso à sala para momentos coletivos (Livros e leitura, apresentação de produções ou comunicações).

11h:45 - Almoço.

12h:30 - Recreio/Repouso (para as crianças que necessitam).

13h:30 - Entrada na sala para tempo curricular compartilhado e atividades e projetos.

14h:30h - Avaliação do dia.

15h - Recreio

15h:15 - Lanche da tarde.

15h:40 - Ida à biblioteca ou momento de ouvir música.

16h - Final das atividades letivas.

Às terças-feiras temos dança criativa e educação física (alternando semanalmente).

Às sextas temos música.

### **13. Qual considera ser o seu papel no processo de ensino-aprendizagem?**

O meu papel é fazer parte integrante num grupo, não como agente que dirige isoladamente, mas sim de forma cooperante. É atingir os meus objetivos em conjunto com os meus alunos, fazendo sempre com que se sintam ativos e participativos no seu processo.

### **14. De que forma perspectiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem?**

Só me faz sentido que o aluno faça parte integrante do seu próprio processo de aprendizagem, que desde sempre se sinta um cidadão com direito à palavra e à tomada de decisões. Que goste de aprender. E sobretudo que coopere com os seus pares numa atitude de respeito e solidariedade.

### **15. Quais são os momentos ou situações, vividas no espaço da sala, que se direcionam para o aluno individualmente? Quais são os momentos que contemplam o coletivo? Dê exemplos.**

Quando uma criança marca as atividades que pretende fazer, no plano de atividades, o adulto deve estar atento e ir chamando à atenção de cada um para que tome consciência da importância de variar as mesmas. O que faço, quando necessário, é chamar a criança e dizer-lhe que gostava (explicando porquê) de trabalhar determinada atividade com ela. Por exemplo: Uma criança que aos 3 anos ainda não domina as cores é convidada a trabalhar comigo e depois incentivada a apresentar o seu trabalho ao grande grupo. A partir daí podem surgir, através das perguntas e comentários dos colegas, outros trabalhos relacionados com o tema.



Há vários momentos diferentes que contemplam o coletivo, por exemplo, as comunicações de projetos de estudo, uma atividade de língua portuguesa, experiências, atividades de matemática.

**16. Como é que se efetiva a participação e envolvimento dos alunos na planificação e avaliação das atividades? Que instrumentos de pilotagem são contemplados?**

Os instrumentos de trabalho contemplados para a planificação e avaliação das atividades são: diário de turma, plano de atividades e plano do dia/semanal.

No conselho de sexta-feira, após a leitura da coluna do “fizemos” (onde estão registados os trabalhos que foram desenvolvidos durante a semana) e da coluna do “queremos” (onde estão registados os trabalhos que as crianças pretendem desenvolver), combinamos logo o que vamos fazer na semana seguinte e registamos no plano do dia/semanal.

No final do dia temos sempre um momento de avaliação onde se relembra o que foi feito e se regista na coluna do “fizemos”. Fica também decidido o apoio que cada adulto vai dar em pequenos grupos.

**17. De que forma gere a heterogeneidade relativamente à faixa etária e, por conseguinte, às distintas necessidades ao nível da aprendizagem?**

É preciso conhecer muito bem as crianças, individualmente e em grupo, as suas fragilidades e potencialidades. A partir daí é muito fácil gerir a heterogeneidade. Eles próprios vão ganhando consciência de si e do que podem dar aos outros. A interajuda é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e cooperação. Digo muitas vezes aos meus alunos que na vida aprendemos uns com os outros e não só com os da mesma idade que nós. Cada um tem a sua potencialidade para contribuir para a aprendizagem de todos, independentemente da sua idade. É preciso ouvir as crianças e retirar a sua contribuição para os outros. Claro que para isto, o educador tem que ter bem claro o que pretende trabalhar com cada um e potencializar a interajuda entre as crianças.

Por exemplo, no desempenho das tarefas realizadas pelas crianças a pares, há sempre uma criança mais nova com uma mais velha.

Quando uma criança mais velha, que já domina bem uma atividade é convidada a ajudar uma criança mais nova e depois apresentarem o trabalho desenvolvido ao grande grupo.

No meu caso, na parte da tarde, só tenho na sala as crianças mais velhas (porque as outras estão no repouso) e aproveito estes momentos para desenvolver algumas atividades mais específicas, nomeadamente da área da língua portuguesa ou da matemática. Na parte da manhã elas misturam-se naturalmente e o adulto tem como função ir orientando as atividades conforme a capacidade que cada um tem para a desenvolver. Por exemplo, se uma criança de 5 anos estiver a desenvolver um projeto de estudo com uma criança de 3 anos, as tarefas são distribuídas conforme as suas capacidades, o que é muito bem aceite por todos. Por exemplo, a criança de 3 anos pode ilustrar a informação que os mais velhos registaram.

**18. Na sua opinião, quais são as mais-valias que os alunos adquirem na participação e gestão curricular?**

O desenvolvimento da autoestima, o respeito pelo outro e por si próprio, a concretização a partir da cooperação e não da competitividade, o sentir que têm voz ativa e poder de decisão.

**19. De que modo regula e potencia o acesso às diversas áreas curriculares? Exemplifique.**

Através da avaliação cooperada e dos instrumentos de pilotagem. Penso que já o referi anteriormente. Quando quero trabalhar alguma coisa que não tenha surgido naturalmente utilizo o mesmo mecanismo que as crianças, ou seja, escrevo na coluna do “queremos” e depois explico o motivo pelo qual quero trabalhar determinada área.

**20. Quais são as principais dificuldades com que se depara ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?**

Penso que por vezes a maior dificuldade somos nós próprios. O pouco tempo para falar com as auxiliares e restante pessoal também acentua estes problemas.

**21. De que forma prevê uma atenuação destas dificuldades?**

Acho que devíamos promover maior diálogo entre as equipas educativas e com todos os elementos da escola.

## **Anexo 7. Transcrição da Entrevista (UC) E2**

**Nome do/a Educador/a: E2**

**1. Caracterize os alunos, relativamente ao seu interesse, empenho, envolvimento e expectativas no espaço educativo.**

É um grupo de 21 crianças bastante interessadas e participativas e que rapidamente se apropriaram das dinâmicas da sala, assim como de todos os registos inerentes a esta dinâmica. Tendo em conta que este ano recebi 8 crianças pela primeira vez e que 5 delas (com 5 anos) vinham já de outras escolas com outras referências, dinâmicas, hábitos, achei incrível como em tão pouco tempo, criaram uma enorme empatia com o grupo, com os adultos e como se apropriaram das rotinas e da forma como gerimos o dia. Qualquer um circula quer na sala, quer na escola em geral, de forma segura e estão muito envolvidos em toda a gestão no que respeita ao seu espaço educativo.

**2. Como define a relação / comunicação entre os educadores, professores e diretores?**

Penso que de forma geral e tendo em conta que nos reunimos semanalmente no conselho de docentes, a comunicação acontece. Porém é um aspeto que deveria melhorar pois para ser mais eficaz deveria de haver uma figura permanentemente a criar pontes e a alimentar os circuitos de comunicação, de modo a fazermos depois uma boa gestão do tempo quando reunimos. A relação entre professores é boa, a comunicação falha bastante.

No pré-escolar tentamos, tanto quanto possível, reunir a equipa educativa (as 3 educadoras e as 3 auxiliares a responsável do repouso e um membro da direção), de modo a que todas tenhamos o maior conhecimento dos grupos e das especificidades de cada criança. Infelizmente ultimamente estas reuniões têm acontecido menos, pois o tempo para acontecerem acaba invariavelmente por mexer na organização da escola e têm sempre que se reajustar horários e pessoas para acompanharem os grupos enquanto a equipa reúne.

**3. Qual a relevância que atribuem às famílias, no sentido de as integrar no contexto educativo?**

A Família tem uma enorme importância pois juntamente com a escola são os dois grandes alicerces para a educação da mesma criança. Penso que as famílias devem estar a par do projeto educativo, das intenções educativas, das estratégias. Tendo em conta estas idades, pré-escolar, é muito importante dar conhecimento dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como das dificuldades de modo a irmos desconstruindo e despistando obstáculos que vão surgindo. Portanto é um trabalho conjunto que ajuda os pais a compreenderem o trabalho educativo, que se pretende na educação pré-escolar.

**4. Que tipo de interações / dinâmicas são promovidas neste âmbito e com que intuito?**

Além de poderem participar em atividades da sala dando o seu contributo com os seus saberes e competências, tento que haja a maior comunicação entre escola/casa, através do jornal mensal, intitulado notícias de março, abril. Este jornal é da responsabilidade de 3 editores (todos serão editores) e lá é registado tudo o que trabalhamos nesse mês e ainda o que queremos fazer no mês seguinte. Além de que informamos quem são os aniversariantes do mês seguinte também. Este jornal permite que os pais possam participar nos projetos da sala, pois ao estarem informados do que se fará no próximo mês ou enviam informações, livros e outros materiais ou até dão sugestões de participação, ou visitas de estudo, que fazem chegar pelos seus filhos. Quando o jornal vai para casa, envio também as fotografias e filmes inerentes ao mês que finalizou. É outra forma de verem as nossas dinâmicas, aprendizagens, momentos. Esclareço na primeira reunião do ano que estas fotografias e filmes têm como objetivo espelhar a vida do grupo e não a preocupação de que apareça cada um dos filhos. Para falarmos das crianças individualmente tenho os atendimentos individuais. Além de ter uma vez por semana uma hora reservada para atendimentos, organizo atendimentos individuais duas vezes por ano (outubro e março). Nestes atendimentos é feita uma avaliação do percurso do aluno e combinam-se estratégias ou reforçam-se os procedimentos que temos vindo a desenvolver, etc.

**5. De que forma ocorreu o seu contacto ou conhecimento com o modelo pedagógico do MEM?**

Embora na minha formação de base tivessem sido abordados modelos curriculares para a educação, na verdade foi algo que não retive nessa altura. Tive conhecimento do modelo quando vim trabalhar para esta escola. E quando aceitei este trabalho, não fazia a mais mínima ideia de que aqui os professores praticavam este modelo. Foi uma feliz descoberta. Ao mesmo tempo a sorte de conhecer nessa altura a Professora Clara Felgueiras que trabalhava nesta escola. Aprendi muito com ela. Aliás muito nos ajudou, pois, todos os professores eram novos e a Clara com toda a sua experiência e conhecimentos foi o nosso grande modelo. Refletimos muito, trocámos experiências, partilhámos angústias, dúvidas, celebrámos conquistas e acima de tudo, mantivemo-nos inquietos.

**6. Na sua perspetiva, indique as características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM.**

Cooperação, contexto democrático e ativo, circuitos de comunicação. Além de existir uma descentração do poder, a aprendizagem é feita através da relação entre pares, onde existe a partilha de saberes e entreajuda. Neste modelo é valorizado o diálogo, a criança tem o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida, a ser auxiliada quando necessita. Existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o educador, o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com educador, quer com o grupo de crianças. Todos contribuem para a aprendizagem e sucesso de todos.

**7. Especifique de que modo a adoção deste modelo influiu no desenvolvimento da sua prática educativa.**

A escola onde estou foi e é sem dúvida a minha escola. Aqui e ao tomar contacto com este modelo sinto que cresci, quer profissionalmente, quer como pessoa. Estar responsável por um grupo de crianças e poder contribuir para que cresçam de forma equilibrada com base numa participação em que todos cooperam, em que todos têm voz ativa, poder ajudá-los a fazerem o melhor com a sua liberdade, é algo que me dá uma enorme satisfação. Acredito que ao passar e ao praticar estes princípios, estes modelos às crianças, com certeza estou a dar o meu contributo para avançarem nas suas dificuldades e serem pessoas felizes, seguras e disponíveis para encarar os futuros desafios inerentes à vida.

**8. Usualmente participa nas atividades / iniciativas promovidas pela associação do MEM?**

Não. Por falta de tempo, ultimamente não tenho participado.

**9. Presentemente, como se posiciona relativamente ao MEM? Como é que perspetiva o MEM futuramente?**

Não sei se tenho resposta para esta pergunta, pois tenho estado mesmo muito afastada. Mas tanto quanto sei o MEM continua muito ativo e com cada vez mais gente a aderir. Até mesmo estas mudanças acerca do ensino do futuro, tendo em conta as plataformas digitais, penso que o MEM tem tido um papel importante, pois tem vindo a refletir estas questões.

**10. Como é que se encontra estruturado o espaço da sala? Quais são as áreas contempladas?**

A Sala está estruturada em 6 áreas. Escrita e reprodução, Leitura, Construções e Jogos, Ciências e Matemática, Expressão plástica e Faz de conta. Há um placard com todos os registos de organização (presenças, diário, tarefas, agenda, planos diários, plano de atividades). Junto a esse *placard* existem mesas e cadeiras que apoiam as atividades ao longo do dia, mas que rapidamente se reorganizam numa roda de modo a fazermos as reuniões do grupo ou outros momentos coletivos.

**11. Qual a relevância que atribui ao modo como o espaço se encontra organizado e os materiais disponibilizados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?**

Há toda uma intencionalidade ao organizar o espaço. Os materiais devem estar ao alcance das crianças pois contribui para uma maior autonomia e liberdade de escolha ao longo do dia. Saber onde se arruma o material, onde se coloca uma produção por acabar, saber subir a uma cadeira para elevar uma pintura que tem que secar ou dar lugar a outra, saber o número limite de crianças em cada espaço e acima de tudo envolvê-los nesta organização, irá com certeza contribuir para que cada criança se sinta segura e confiante, pois sabe manipular o que tem na sala, sabe como gerir o seu tempo pois dali a um bocado poderá ir para a área que agora está ocupada, sabe que pode planear outras atividades para o período da tarde ou até para o dia seguinte. Ou seja, um espaço organizado por todos e explicado a todos, permite antecipar situações, permite um ambiente calmo e securizante e promove aprendizagens.

**12. Descreva brevemente a organização temporal (rotina) de um dia típico.**

Às 8h:50 o grupo entra na sala com a auxiliar e vão marcando a presença, planeando atividades e sentam-se em círculo nas cadeiras.

Por volta das 9h:05 começamos a reunião do dia onde planeamos o que queremos fazer, o que ficou por fazer, relembramos situações que ficaram decididas.

Das 9h:30 às 10h:30 estamos em atividades e projetos (sendo que, às terças temos movimento das 9h:00 às 9h:45 na cantina).

Depois tomam o lanche da manhã (distribuído pelos responsáveis) e vão para o recreio até às 11h:00.

Das 11h:00 às 11h:45 continuamos as atividades e projetos. À exceção de quinta em que temos música e também à sexta que é o dia marcado para as comunicações de projetos.

Almoçam das 11h:45 às 12h:30 e ficam no recreio até às 13h:30.

Das 13h:30 às 14h:30 estão comigo na sala em atividades, sendo que temos momentos de trabalho curricular compartilhado. Neste período da tarde os mais novos estão no repouso.

Às 14h:30 voltam para o recreio com a auxiliar e os responsáveis da limpeza preparam a sala para os lanches.

Por volta das 15h:00 fazemos a avaliação do dia, lanchamos e ouvimos uma história ou música.

Às 16h:00 começam as saídas dos meninos e as atividades extracurriculares.

À sexta-feira a partir das 14h:30 fazemos o conselho da semana com base na leitura do diário. Dura mais ou menos 45 minutos e a seguir tem lugar o lanche.

As manhãs de quarta estão reservadas para livros e leituras e as manhãs de quinta e sexta-feira para apresentação de produções.

### **13. Qual considera ser o seu papel no processo de ensino-aprendizagem?**

Em primeiro lugar proporcionar às crianças condições no que diz respeito à organização dos espaços e dos tempos, assim como de todo o material, mas promovendo sempre a participação das crianças.

Observo cada criança e crio as condições para que se forme um grupo promovendo a cooperação, a atenção e o respeito pelo outro. Conhecer o grupo, para perceber que caminho pretendo fazer com eles. Estar sempre muito atenta para depois ir adequando estratégias à medida que o processo educativo vai evoluindo ou que surjam diversas necessidades.

Por outro lado, provocá-los a terem sentido crítico, a serem curiosas. Criar-lhes situações em que sejam elas a tomar decisões, a conquistarem autonomia.

### **14. De que forma perspectiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem?**

As crianças devem ser parte ativa das suas aprendizagens. Terem oportunidade desde muito cedo de saberem lidar com opiniões diferentes das suas, mostrarem os seus pontos de vista, perceberem que são parte integrante neste processo, contribuirá para

que as crianças se sintam motivadas, seguras, confiantes. Vão avançar e ultrapassar com maior facilidade dificuldades inerentes ao processo da aprendizagem.

**15. Quais são os momentos ou situações, vividas no espaço da sala, que se direcionam para o aluno individualmente? Quais são os momentos que contemplam o coletivo? Dê exemplos.**

Nos momentos de atividades e projetos vou circulando pela sala de modo a garantir que todos estão a conseguir levar a cabo as suas atividades. Há sempre dificuldades a gerir e a desmontar com uma ou duas crianças nas várias áreas. Depois essas situações são colocadas em coletivo (normalmente pelas crianças que vivenciaram a situação) contribuindo mais uma vez para que o grupo vá progredindo.

Embora a maior parte das vezes qualquer situação faça parte de um coletivo, em momentos, por exemplo de trabalho curricular, cada criança individualmente partilha o seu conhecimento acerca deste ou daquele assunto (descobertas, opinião, etc.). Nos Conselhos quando quer expor uma situação que aconteceu ou quando quer explicar a sua atitude. Também se existe uma dificuldade específica numa área ou atividade, eu ou a minha auxiliar estamos só com essa criança. No que toca a questões de higiene e alimentação pode estar muito direcionado para uma criança em específico.

Por vezes como estratégia para evidenciar uma criança que está mais insegura ou que não acredita nas suas capacidades, é convidada a mostrar a sua produção ou a fazer determinada tarefa para depois mostrar ao grupo.

Porém a maior parte das situações são coletivas pois invariavelmente, quer haja dificuldades, quer estejamos a fazer determinada produção ou projeto, quer estejamos a debater determinado assunto, invariavelmente é para o grupo e naturalmente o grupo gosta e quer participar.

Os momentos que contemplam o coletivo são as reuniões de planeamento e avaliação, as comunicações e apresentação de produções, leitura de histórias, música, experiências, Conselhos.

**16. Como é que se efetiva a participação e envolvimento dos alunos na planificação e avaliação das atividades? Que instrumentos de pilotagem são contemplados?**

Na sala temos uma lista dos projetos que querem desenvolver e em que vamos dando baixa dos projetos concluídos e comunicados para podermos passar para o seguinte.

Todas as semanas junto à agenda temos a lista do que queremos fazer nessa semana e vamos distribuindo pelos dias.

O mapa das presenças tem também por cima de cada dia um espaço onde se registam acontecimentos (aniversários, saídas, visitas de pessoas na sala).

Com base nestes registos o grupo já consegue prever e propor quando vai fazer determinada atividade ou projeto, planeia as suas atividades em função do tempo que sabe que tem para levar a cabo determinada produção e comprometem-se quer comigo, quer com o grupo em gerir o seu dia de determinada maneira face ao tempo que têm e ao que pretendem fazer.

**17. De que forma gere a heterogeneidade relativamente à faixa etária e, por conseguinte, às distintas necessidades ao nível da aprendizagem?**

Da mesma forma que tento gerir quem tem a mesma idade. Atendendo às características de cada um, ao ritmo de cada um. Mas tendo em conta que os mais novos durante a tarde estão a descansar, por exemplo, é combinado com os mais velhos para que cedam ou abram exceção aos mais novos no faz de conta no período da manhã, pois é a sua área de eleição, promover a que os mais velhos apoiem os mais novos nas diversas áreas, em momentos coletivos tento não exceder o tempo que penso ser adequado ou se os mais novos se desfocam, fazer entender aos mais velhos que é natural que assim aconteça.

Por outro lado, tento que a sala tenha também materiais (jogos, livros) que vão mais ao encontro destas idades.

**18. Na sua opinião, quais são as mais-valias que os alunos adquirem na participação e gestão curricular?**

Segurança, consciência do que se quer fazer e do que foi feito, sentido de pertença, motivação e confiança.

**19. De que modo regula e potencia o acesso às diversas áreas curriculares? Exemplifique.**

Através do plano de atividades. Que embora não espelhe tudo o que cada criança tem vindo a desenvolver, dá uma visão das áreas fortes do grupo e aquelas em que o adulto deve estar mais vezes a acompanhar.

Em momentos coletivos em que partindo das produções das crianças os provoço a fazerem descobertas e aprendizagens mais ligadas a determinada área. Por exemplo após a leitura de um texto podemos descobrir quantos “Ás” existem. Partindo de um desenho podemos inventar um problema de matemática, ou podemos tentar reproduzir esse mesmo desenho em 3D ou em recorte. E porque não fazer uma experiência com tinta e água a partir de um borrão que aconteceu no desenho da Maria?

**20. Quais são as principais dificuldades com que se depara ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?**

A falta de tempo e o facto de não termos a auxiliar no período da tarde. As crianças dão imenso e poderíamos ir para ir cada vez mais além. Porém o tempo passa a correr e numa escola como a nossa em que os espaços, auxiliares e tempo estão contados ao minuto torna-se por vezes frustrante não avançar por estes constrangimentos. Sendo que, se alguém falta há imediatamente alteração nas dinâmicas. Por um lado, porque as pessoas estão à conta. Por outro lado, porque não há um olhar atento e preventivo destas situações e aliado a falhas de comunicação, resulta em desorganização e desperdício de tempos e energia.

Penso que também seria importante os grupos não terem mais que 20 crianças. A qualidade é outra. Desde a gestão dos tempos, à gestão dos espaços, das atividades. Já trabalhei com grupos de 26, de 17 e de 21 meninos. Sem dúvida que 20 é o ideal.

Contudo, e pela primeira vez, em 18 anos, o facto de este grupo chegar a horas (9h:00) permite que os momentos coletivos (reunião de planeamento, histórias, movimento,



apresentação de produções) sejam feitos de manhã e os restantes tempos são para estar em atividades e projetos, o que permite que eu e a minha auxiliar possamos circular pela sala e apoiar com mais tempo cada criança ou os grupos de projeto.

**21. De que forma prevê uma atenuação destas dificuldades?**

Infelizmente não prevejo grandes mudanças. Aprendi a fazer o que é possível fazer, mas não quero com isto dizer que me acomodo. De forma alguma.

## **Anexo 8. Transcrição da Entrevista (UC) E3**

**Nome do/a Educador/a: E3**

### **1. Caracterize os alunos, relativamente ao seu interesse, empenho, envolvimento e expectativas no espaço educativo.**

Este ano tenho um grupo de crianças com características um pouco diferentes entre si. Por um lado, uma grande heterogeneidade, até quase ao final de dezembro tive 5 grupos de idade: dos 2 aos 6, por outro lado, temos duas crianças com necessidades educativas especiais e outras que só entraram este ano para o grupo e só fazem um ano de pré-escolar, pois no próximo entram para o 1ºano (o que não nos permite ter muito tempo para as conhecer melhor).

Depois de algum tempo dedicado a trabalhar com o grupo no sentido de se conhecerem (entraram 14 alunos) e de se organizarem como grupo, acho que é um grupo muito participativo, com muitas ideias e propostas individuais, de pequeno e de grande grupo, cada vez com uma maior autonomia, cooperante, desafiador em termos de regras sociais, alguns membros têm ainda alguma necessidade de desafiar, com uma boa noção de grupo, com uma boa consciência social.

Acho que, sobretudo os mais velhos, têm uma boa noção das características de cada um, das dificuldades, das conquistas, do trabalho desenvolvido pelo grupo, individualmente e em coletivo, da rotina.

### **2. Como define a relação / comunicação entre os educadores, professores e diretores?**

Acho que há uma relação entre os educadores e os professores de partilha de trabalho, de propostas, de dificuldades, de ideias para ultrapassar essas dificuldades, de parcerias de trabalho entre si e entre os alunos. Há boas parcerias, de uma forma geral.

Entre os educadores/professores e a direção a comunicação já não é tão fluida. Há muitos aspetos que terão que ser melhorados.

### **3. Qual a relevância que atribuem às famílias, no sentido de as integrar no contexto educativo?**

Acho que as famílias têm um papel fundamental no processo educativo dos alunos pois são o ponto de partida na vida da criança. A família é quem melhor conhece o aluno, dão-nos indicações da forma de ser de cada criança, dos hábitos, dos gostos, do seu desenvolvimento. E a partir daqui começamos, em conjunto com a interação que fazemos com o aluno, a construir o nosso conhecimento de cada criança. E depois, ao longo do processo educativo, são peça fundamental, pois há todo um conjunto de objetivos e de estratégias que deve ser partilhado e construído com a família.

Tudo isto faz com que seja importante manter uma boa comunicação com as famílias explicando a nossa forma de trabalhar, o nosso modelo pedagógico, a importância dos papéis de cada interveniente educativo, o trabalho desenvolvido com o grupo e com a escola.

#### **4. Que tipo de interações /dinâmicas são promovidas neste âmbito e com que intuito?**

O primeiro contacto com as famílias é feito quando vêm inscrever o aluno e há uma reunião com a direção.

Depois de formalizada inscrição há um encontro entre o grupo de pais de novos alunos e toda a equipa do pré-escolar. Este encontro é feito em junho/julho e tem como objetivo uma primeira abordagem do modelo pedagógico e uma preparação para a entrada no ano letivo seguinte. O encontro é dividido em duas partes: primeiro é com todos os pais e com todos os membros da equipa (educadoras, auxiliares, professora de música, dança) e numa segunda parte cada família vai para a respetiva sala com a equipa de sala. Neste segundo momento, explico algumas das estratégias e objetivos, a rotina e o plano semanal.

Depois ao longo do ano vou fazendo reuniões de sala (sobre a avaliação do grupo, o trabalho desenvolvido e outros assuntos pertinentes) e atendimentos individuais (a meu pedido ou das famílias, sobre questões ligadas a cada criança).

Há três momentos formais, escritos ou orais, de avaliação. No final de cada período (um primeiro diagnóstico sobre a criança, um segundo em que é feito um ponto do desenvolvimento de cada um e um último, no qual se descreve o trabalho desenvolvido por cada um, as aquisições que fez, a sua evolução.

Outra interação é o envio mensal de um registo escrito e fotográfico do trabalho desenvolvido com o grupo e a planificação para o mês seguinte. Desta forma, as famílias ficam com mais conhecimento sobre o trabalho desenvolvido. Acredito que este documento ajuda a promover outras conversas com os educandos, a perceber algumas das histórias que contam sobre o que fizeram na escola, a fazer uma outra leitura dos trabalhos que estão expostos semanalmente, nos *placards* do corredor, a participarem na vida do grupo (já houve contribuições de livros, propostas de visitas de estudo, feitas a partir da leitura deste registo).

No final de cada período é enviado para casa o portefólio de cada criança para que a família possa, com a criança, ver o trabalho desenvolvido ao longo do período. Também pode acrescentar registos ao livro de vida ou comentários ao trabalho. O portefólio está dividido em duas partes: livro de vida (com fotos e registos da vida da criança e é feito pela família) e o trabalho desenvolvido na sala (textos, desenhos, pinturas, trabalhos de matemática, registos de projetos, fotos de construções em 3D).

A participação da vida da escola também é promovida a partir de propostas (convites) do grupo, de uma criança ou minha, ou a partir de propostas da família. Por exemplo, contar uma história, falar sobre um tema, fazer culinária, fazer experiências, tocar música, gravar um filme e muitas outras mais possibilidades. É um momento preparado entre mim e a família, onde por vezes estão patentes objetivos para questões do grupo (por exemplo, este ano tivemos uma mãe a fazer experiências na sala, de forma a que no fim, reorganizássemos a área das ciências e fosse feita a construção de um ficheiro de experiências). Outras vezes são atividades novas de expressão plástica que vão enriquecer o grupo.

Há também uma atividade, chamada “Livros e leituras para casa”, na qual os alunos levam, para casa, um projeto de escrita de um livro ou história que tenham feito e

comunicam às famílias. Estas fazem, por escrito, perguntas e comentários ao livro e aos autores. Depois o livro regressa à sala e os outros autores fazem o mesmo e levam para sua casa, para comunicarem.

**5. De que forma ocorreu o seu contacto ou conhecimento com o modelo pedagógico do MEM?**

Durante a minha formação inicial houve uma abordagem sobre modelos pedagógicos, mas nada de muito profundo. Aliás, todas as planificações que nos pediam eram muito próximas de um modelo tradicional. Nem nos estágios tive contacto com o modelo pedagógico do MEM.

Fui a algumas ações de formação e numa delas, sem saber muito bem, fui parar a um sábado pedagógico, pertencente ao plano de formação do MEM. Tinha pouco conhecimento sobre este modelo pedagógico e a ação de formação pareceu-me ser interessante.

Mas o primeiro grande contacto foi quando vim trabalhar para o Externato Fernão Mendes Pinto e interessei-me pelo modelo praticado na escola, eu considero que na altura estava um pouco afastada (a maior parte da equipa do pré-escolar estava a reformar-se ou a sair da escola e havia pouco investimento no modelo), mas com a entrada de uma nova equipa deu-se uma reaproximação ao modelo.

**6. Na sua perspetiva, indique as características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM.**

Eu acho que este modelo tem muito em conta o sujeito, o grupo onde está inserido, a relação de um para com o outro, o papel que cada um tem, sujeito e grupo.

Valoriza muito a participação de todos, como uma experiência de socialização democrática, que considero ser fundamental para o futuro e presente de cada um, como cidadão e eu, e qualquer educador, estou incluída, porque acho que cresço muito como cidadã nesta profissão.

**7. Especifique de que modo a adoção deste modelo influenciou no desenvolvimento da sua prática educativa.**

É um modelo com o qual me identifico muito. Sinto uma forte ligação entre a minha forma de ser/estar na vida e a minha prática educativa. Não dissocio uma da outra. Já tive contacto com a prática de outros modelos, mas regresso sempre a este.

**8. Usualmente participa nas atividades / iniciativas promovidas pela associação do MEM?**

Já frequentei muito as atividades / iniciativas do MEM. Participei nos sábados pedagógicos, nos congressos, como comunicadora e como assistente, e em grupos cooperativos. Atualmente a minha frequência/participação é menor, do que aquela que eu desejava, por razões de organização pessoal. Mas sempre que consigo, participo. Este ano gostava de ir ao congresso. E quem sabe fazer uma comunicação? (Já tenho saudades de comunicar). Também gosto muito de ler os textos das revistas publicadas pelo MEM.

**9. Presentemente, como se posiciona relativamente ao MEM? Como é que perspetiva o MEM futuramente?**

Acho que como qualquer processo normal de identificação, apaixonamento, fiquei embevecida desde logo por este modelo. E achava que era perfeito.

Depois passei pela fase de desconstrução, pondo em causa, o que me era falado, da busca de como pôr em prática os princípios defendidos, da utilidade e da utilização dos instrumentos de organização, da organização dos espaços e das rotinas. E esta fase foi muito interessante, na apropriação da complexidade deste modelo, pois permitiu que tomasse como meu o modelo, que tinha sido criado/construído, por outros. Foi interessante também pois contribuiu para que eu percebesse que é um modelo que não é estanque, que é adaptável, que permite estar em permanente reflexão e conseqüente reajuste. Fez-me perceber que faço parte do meu processo enquanto profissional, responsável por um grupo de alunos, dentro da comunidade escolar.

Gosto de pensar que o MEM pode contribuir para muitas das soluções para a forma como o ensino é feito atualmente, em grande parte do nosso país. Acho que há um grande distanciamento entre a escola e os alunos, de uma forma geral.

**10. Como é que se encontra estruturado o espaço da sala? Quais são as áreas contempladas?**

O espaço está estruturado de acordo com o sugerido pelo MEM. Apesar de não ser um espaço muito grande consegui contemplar todas as áreas e por isso tenho uma área (mesa e *placard*) onde estão todos os registos que dizem respeito ao grupo: caracterização do grupo: idades, número de alunos, sexo, aniversários e outros que possam ir surgindo ao longo do ano; e organização do grupo: planos do dia, planos semanais, calendário, lista de projetos, mapa das atividades, mapa dos responsáveis de cada tarefa. A mesa serve para nos momentos de grandes reuniões dar apoio.

Depois tenho outras áreas onde estão os materiais de apoio às respetivas áreas (mas sempre que necessário esses materiais são transportados e usados nas outras áreas). As áreas são: abordagem à escrita e à leitura, área da matemática e das ciências, área do faz de conta, área da expressão plástica, área da expressão musical e um centro de recursos.

**11. Qual a relevância que atribui ao modo como o espaço se encontra organizado e os materiais disponibilizados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?**

Acho que dão resposta às necessidades de cada um e do grupo e tem a vantagem de podermos sempre readaptar, reorganizar, criar novos espaços (mesmo com a sala pequena) e arranjar novos materiais. E é fundamental envolver os alunos nestas organizações pois muitas vezes a organização e reorganização do espaço (apesar de ter como ponto de partida as sindicadas no modelo) partem de problemas / propostas dos alunos. E só tem sentido que façam parte deste processo.

A forma como o espaço e os materiais estão organizados ajuda muito na aquisição da autonomia, na consciência do outro e na construção de regras sociais.

**12. Descreva brevemente a organização temporal (rotina) de um dia típico.**

Há dois grandes momentos do dia, que são marcados pela planificação (início do dia onde é feito o acolhimento, a realização das tarefas – sobretudo as que se referem à vida do grupo e as quais contribuem para nos estruturarmos para aquele dia: quem está (para sabermos quem vai fazer o quê e com quem), em que dia estamos (para que todos possam marcar os seus trabalhos, sabermos se é dia de dança ou apresentação de produções), qual o tempo (para sabermos se temos que reorganizar tempos e espaços) e a organização do trabalho individual, em pequenos grupos ou em coletivo.

O outro grande momento é o da avaliação do dia e onde se faz um balanço quer do trabalho planeado/realizado, quer das ocorrências sociais nas diferentes interações e nos diferentes momentos.

Durante estes dois momentos, há todo um conjunto de atividades, projetos, outras tarefas, sessões de música, educação física, dança/movimento, momentos de refeições (lanches e almoço), recreios, repouso, que decorrem dentro da organização da agenda semanal.

Os dois grandes momentos de planificação e avaliação decorrem, também, no início e fim da semana e no início e fim de cada mês. E de cada período.

### **13. Qual considera ser o seu papel no processo de ensino-aprendizagem?**

Costumo pensar no meu trabalho como uma grande orquestra. Sei, quase desde logo cedo, qual o concerto que quero dar. Preciso para isso conhecer cada músico, a forma como toca, a interação com os outros músicos, a sua visão como indivíduo, como pertencente a um pequeno grupo (de cordas, de sopro), como pertencente a um grande grupo, a forma como lê as pautas, como as interpreta. Depois, ao longo do ano vamos fazendo ensaios, vamos dando pequenos concertos (a solo, quintetos, a orquestra inteira), vamos desafinando, afinando, vamos ouvindo os ensaios de cada um, as suas dificuldades, as suas conquistas.

Acho que o meu papel é gerir tudo isto, de uma forma explícita, de uma forma a envolver todos, de forma motivadora, no processo de ensino-aprendizagem.

### **14. De que forma perspetiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem?**

O aluno é peça chave neste processo. As suas características, as suas aprendizagens, a sua evolução, as interações que faz, mas sobretudo a consciência que vai tendo de si, dos outros, do grupo onde está inserido, dos objetivos que tem e que são criados para si, dos seus interesses, querereres, faz com que a sua participação seja muito mais envolvente, responsável e motivada.

### **15. Quais são os momentos ou situações, vividas no espaço da sala, que se direcionam para o aluno individualmente? Quais são os momentos que contemplam o coletivo? Dê exemplos.**

Há muitos momentos em que o trabalho do aluno é individual. Está contemplado na agenda semanal: Trabalho em atividades e projetos e nestes tempos, os alunos poderão estar a desenvolver um trabalho individual e nós podemos ou não, consoante acharmos pertinente, estar a trabalhar com o aluno (muitas vezes numa perspetiva de avaliar,

provocar, promover a autonomia). Outro momento que também acho importante, no que diz respeito a um trabalho individual, é o momento das tarefas, pois embora sejam feitas a pares e como objetivo de ajudar o coletivo, são momentos de grande promoção do desenvolvimento pessoal.

Há muitos momentos que estão ligados ao coletivo. Os conselhos, a apresentação de produções, as comunicações, o trabalho curricular compartilhado ou projetos coletivos.

**16. Como é que se efetiva a participação e envolvimento dos alunos na planificação e avaliação das atividades? Que instrumentos de pilotagem são contemplados?**

Nas reuniões da manhã, nas avaliações do final do dia, no conselho de turma de sexta-feira ou numa mera conversa surgem, por parte do aluno ou por enquadramento nosso, muitas propostas para a planificação do trabalho. E também para a avaliação do mesmo. O facto dos alunos se apropriarem da agenda semanal, do plano do dia ou do diário de turma faz com que haja uma maior agilidade e sentido social de responsabilidade nesta participação. E quando isto não acontece é sempre importante o educador estar atento de forma a promover o envolvimento de todos.

**17. De que forma gere a heterogeneidade relativamente à faixa etária e, por conseguinte, às distintas necessidades ao nível da aprendizagem?**

Eu acho que há características respeitantes a cada faixa etária e há, também, características/personalidades inerentes a cada um. A forma como vou gerindo parte, por isso, muito do conhecimento que tenho de cada um e vou organizando o trabalho a partir desse conhecimento. Por exemplo, a organização dos responsáveis das tarefas é feita com a criação de pares com um elemento dos mais velhos e um dos mais novos. Há momentos de trabalho curricular compartilhado, que acontecem na parte da tarde (momento em que os mais novos estão a fazer repouso) e que depois, no momento da avaliação do dia ou na apresentação de produções, os mais novos têm conhecimento ou são feitas atividades (mais simples) para estes participarem. Também na constituição dos grupos de projetos ou outros trabalhos, há grupos que são só de uma das faixas etárias e há outros que têm idades misturadas, mas lá está, esta constituição varia muito pois por vezes faço provocações para que as parcerias advenham de uma criança ganhar por trabalhar com outra que vai ajudá-la com a sua dificuldade, ou seja depende de muitos fatores e a heterogeneidade é só um deles.

Mas uma coisa é certa, hoje em dia não gostava de trabalhar com um grupo que não fosse heterogéneo. Acho que só há vantagens, grandes e pequenos têm muito a aprender uns com os outros.

**18. Na sua opinião, quais são as mais-valias que os alunos adquirem na participação e gestão curricular?**

A tomada de consciência do seu próprio percurso é muito importante para que o envolvimento seja muito maior. Para que se tornem cidadãos conscientes e participativos.

**19. De que modo regula e potencia o acesso às diversas áreas curriculares? Exemplifique.**

O facto de o espaço estar organizado muito perto deles, faz com que seja logo mais imediato o acesso às áreas. No início do ano é feito, com o grupo, um levantamento do que existe na sala e do que podemos fazer (são os chamados inventários). A partir daí e com o apoio do mapa das atividades, vou regulando com cada um e com o grupo as várias possibilidades. Este mapa permite que, quer a nível individual, quer a nível do grupo, quer ainda a nível das diferentes áreas curriculares, se tenha uma grande noção do que é trabalhado na sala. E isso permite ir regulando o trabalho e planificando para o momento ou dia seguinte.

A planificação é feita, normalmente, de manhã durante a reunião. O que diz respeito a projetos do grupo ou momentos coletivos, fica logo registado no plano do dia, com a cor correspondente à área curricular, o que permite que na avaliação do final da semana tenhamos uma consciência se passámos por várias áreas curriculares ou não. E daí planearmos para a semana seguinte de maneira a equilibrarmos e o que diz respeito ao trabalho mais individual é registado no mapa das atividades. A permanente avaliação dos registos e a interação nos diferentes momentos de avaliação e de trabalho, permite-me, permite-nos, regular e planear o trabalho de cada um.

Também a avaliação, à sexta-feira, dos portefólios permite ter uma maior noção do que cada um anda a fazer e assim criar compromissos de trabalho.

## **20. Quais são as principais dificuldades com que se depara ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?**

Acho que os grupos são muito grandes e nem sempre conseguimos chegar a todos como gostaríamos. Ou mesmo abordar mais algumas áreas curriculares.

O facto de partilharmos espaços com o 1.º ciclo, limita-nos muitas vezes. E a nossa agenda semanal é muitas vezes construída a partir da disponibilidade da utilização de espaços, como a cantina, para as sessões de movimento ou dança. Desta forma há uma grande rigidez nos horários e por vezes temos poucos tempos para encaixar certos momentos que acho que são igualmente importantes.

Também a falta de espaços como um ginásio que não fosse também cantina ou de um espaço próprio para recreios em dias de chuva (se chove tem que ficar na sala), pode ser considerada como uma dificuldade.

Outra dificuldade que considero existir é o fosso que sinto haver entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas e os momentos em que há interações fundamentais com o pessoal que não está diretamente envolvido com este trabalho. Falo de setores como a cantina/cozinha ou a limpeza que considero importantíssimos na vida da escola.

Também a falta de encontros com os outros membros da equipa da sala (auxiliar, responsável do repouso) para conseguir falar sobre cada aluno, o trabalho e outros assuntos pertinentes.

## **21. De que forma prevê uma atenuação destas dificuldades?**

A redução do número de alunos por grupo poderia ser uma boa solução. Acho que grupos com 18 a 20 alunos é o ideal, falo um pouco por experiência própria, pois nos anos de crise tivemos uma redução do número de alunos e houve outras experiências mais produtivas, mais próximas dos alunos.



Acho que é necessário ser feita uma formação junto do pessoal não docente de forma a consciencializar mais sobre a forma como trabalhamos, o nosso modelo pedagógico, a sua importância.

A criação de momentos para que as equipas pudessem reunir.

## **Anexo 9. Transcrição da Entrevista (UC) P**

**Nome do/a Professor/a: P**

### **1. Caracterize os alunos, relativamente ao seu interesse, empenho, envolvimento e expectativas no espaço educativo.**

Para caracterizar os meus alunos não posso deixar de enquadrar as minhas impressões numa abordagem mais lata, que tem a ver com a espécie humana atual. Com efeito já o diz Michel Serres, a revolução tecnológica veio trazer novas lógicas e dinâmicas ao pensamento e ação do Homem. Sem querer tecer grandes considerações sobre o que me parece ser um ponto essencial nas análises educativas, sociais, psicológicas, não posso deixar de referir que os alunos de hoje pouco têm a ver com os de 1987, quando me iniciei como professor na escola. Estas crianças hoje trazem formas de pensar e de ver o mundo muito diferentes e com consequências diferentes na sua postura e ação.

O acesso fácil, rápido e aparentemente gratuito a tudo o que se quer, por exemplo, tem desenvolvido nos meninos, na minha opinião, uma cada vez menor capacidade e tolerância a tudo o que represente um esforço. Este facto, como outros, deveriam transportar a Escola para novos olhares e paradigmas, o que, como sabemos, não se está a passar. Deveríamos colocar questões como espírito crítico e seletivo à frente de memorização e reprodução.

Feito esta contextualização considero os meus alunos interessados, empenhados, envolvidos, conscientes do lugar e objetivos educativos, o que não quer forçosamente dizer que tenham nele uma postura responsável, essencial para a construção de uma autonomia e verdadeira comunidade equilibrada de aprendizagem.

### **2. Como define a relação / comunicação entre os educadores, professores e diretores?**

Existe nesta Instituição um grande compromisso relativamente ao seu projeto pedagógico e sobrevivência. Toda a nossa relação e comunicação está, portanto, assente numa forte honestidade e empenho, de maneira a que a nossa escola continue a ser um lugar agradável de se trabalhar onde os meninos, as suas famílias e toda a comunidade educativa se reveja e intervenha com prazer.

Queremos todos o melhor para a escola e procuramos que todas as situações, sejam elas mais ou menos pacíficas, desemboquem em soluções práticas e efetivas de transformação positiva. Isto não quer dizer, convenhamos, que toda a relação e comunicação é boa e tranquila.

Com efeito, como é natural em relações humanas e como é lógico em situações hierarquizadas, surgem entraves que revelam que nem todos, apesar de tudo, estamos no mesmo patamar de linguagem, motivação, interesse, reflexão. De qualquer forma, apesar de tudo, a nossa escola vive de um grande envolvimento e presença de todos.

### **3. Qual a relevância que atribuem às famílias, no sentido de as integrar no contexto educativo?**

Neste ponto, como noutros do foro pedagógico, nem sempre o olhar dos profissionais desta escola é consensual, pelo que a minha opinião não traduz um sentimento coletivo. Considero que as famílias são essenciais parceiros educativos e que devem fazer parte das nossas dinâmicas. Acredito nisso e tenho promovido tal cultura desde que sou professor.

No entanto, sobretudo na realidade do Ensino Particular, surgem por vezes algumas confusões que se podem tornar promíscuas, uma vez que os pais são, também, clientes. Daí que a postura do professor e do educador tenha de ser essencial, de forma a recolocar os equilíbrios se necessário ou não permitir que se transgridam determinados patamares.

Na minha turma, os pais sabem muito bem os seus limites e sentem que quanto mais isso respeitarem, melhor será a nossa relação e maior o seu envolvimento. Tem sido assim. Gosto de trabalhar com os pais e acho isso muito importante. Delicado – por estas e outras razões – mas importante.

**4. Que tipo de interações / dinâmicas são promovidas neste âmbito e com que intuito?**

Procuro o envolvimento dos pais sobretudo em aspetos que dizem respeito às suas profissões e interesses e aos nossos projetos. É com eles que pintamos camisolas porque uma mãe trabalha em moda. É com eles que fazemos um filme porque o pai é cineasta. É com eles que ouvimos falar sobre alimentação porque a mãe é médica.

Por outro lado, também os pais são convidados a colaborar em situações em que é preciso mais alguma ajuda, como, por exemplo, quando há 2 anos quis ir e vir ao Porto com os meninos, de comboio, para vermos a exposição do Miró. Ou quando precisámos de um reforço na arrumação da nossa biblioteca e tivemos durante 2 meses os pais dentro da sala a trabalhar com os meninos.

**5. De que forma ocorreu o seu contacto ou conhecimento com o modelo pedagógico do MEM?**

Quando me formei, em 1987, trabalhava no Jardim Infantil Pestalozzi e alguns professores aderiram a um projeto que houve na altura sobre a introdução dos computadores da escola, chamado Projeto Minerva. Foi nesse âmbito que conheci alguns membros do MEM, com quem desde logo me relacionei muito para além do referido projeto. Começámos a trocar experiências e materiais pedagógicos, dúvidas e projetos. De tal forma que, mesmo sem ser membro do MEM e sem trabalhar exatamente de acordo com o seu Modelo Pedagógico, fui convidado para fazer uma comunicação num Congresso da associação.

Depois, assim que integrei o Externato Fernão Mendes Pinto, em 1997, resolvi frequentar os módulos formativos do MEM de conhecimento e apropriação do modelo. Naturalmente me fui apaixonando por ele e pelas pessoas. Naturalmente me fui envolvendo nas estruturas associativas. Logicamente procurei participar na melhoria de toda a sua vida, quer em termos de pensamento e trabalho pedagógicos, quer mesmo de aceitação de dinâmicas do MEM, como a formação e a comunicação.

**6. Na sua perspetiva, indique as características e princípios que definem o modelo pedagógico do MEM.**

A minha leitura do Modelo Pedagógico do MEM não foge ao que está estipulado teoricamente, pelo que me parece redutor estar agora a reproduzir esse pensamento. No entanto, creio que poderia ser interessante a partilha de uma abordagem que me tem inquietado nos últimos anos, sendo a escola um espaço de formatação, com as suas estruturas social e culturalmente muito bem definidas, por mais que estejamos a tentar implementar lógicas diferentes, assentes em características e princípios muito bem definidos e em contraponto com, por exemplo, a tradicional visão do ensino simultâneo, não será tempo de avançarmos na nossa reflexão num sentido mais amplo, que vá, por exemplo, colocar em causa não só a organização da escola como também a sua função e utilidade?

**7. Especifique de que modo a adoção deste modelo influenciou no desenvolvimento da sua prática educativa.**

Podemos dizer que, seja por razões pessoais e culturais, seja depois por razões de envolvimento profissional nos locais onde trabalhei, o meu modo de pensar e funcionar já acarretava muitos dos princípios e valores preconizados pelo Modelo Pedagógico do MEM, mesmo antes de tomar contacto com ele. Já acreditava, por exemplo, que os meninos na escola têm de saber quais as regras de funcionamento de toda aquela estrutura, como, por exemplo, o seu currículo. Acreditava que os meninos aprendem muito mais quando são protagonistas do que somente consumidores. Organizava os meus grupos de maneira a que todos sentissem que tinham voz, capacidade, liberdade e consequente responsabilidade. Depois, ao ter contacto na formação do MEM e depois em todo o trabalho desenvolvido de forma cooperativa com todos os colegas, percebi que tinha encontrado o lugar certo para a minha profissão.

**8. Usualmente participa nas atividades / iniciativas promovidas pela associação do MEM?**

Com alguma regularidade, mas nem sempre com a que queria, pois, a minha vida pessoal e artística noutros campos exige-me também bastante.

**9. Presentemente, como se posiciona relativamente ao MEM? Como é que perspetiva o MEM futuramente?**

Se juntarmos o que já foi referido podemos verificar que existe em mim uma preocupação relativamente ao futuro da Escola, o que terá forçosamente também a sua influência no futuro do MEM. Não conseguindo ter neste momento uma ação plenamente disponível e vendo a associação ainda embrenhada noutras preocupações, creio que dificilmente me conseguirei envolver com essa profundidade.

Por outro lado, a determinante ação do Sérgio Niza é a que tem levado a associação para os seus caminhos. É ele que, com mais ou menos influência das nossas práticas, tem ditado as agendas pedagógicas e de trabalho. É ele, na sua genial mestria, que tem uma visão holística sobre toda a problemática educativa nacional e internacional. Será forçosamente a sua falta que ditará os rumos que o MEM vai ter no futuro.

**10. Como é que se encontra estruturado o espaço da sala? Quais são as áreas contempladas?**

A sala de aula, onde todos têm acesso a tudo, está estruturada da seguinte forma:

As mesas encontram-se em grupos aleatórios. Há duas bancadas de ficheiros de apoio ao TTA. Existe uma mesa para Experiências, que tem sido também utilizada com outros fins. Existem espaços para materiais vários, desde canetas, lápis, a outros mais ligados a cada área curricular. Existe uma biblioteca. Temos um armário para guardar materiais vários. As paredes são dinamicamente utilizadas com os trabalhos feitos por todos relativamente às várias áreas curriculares. Também são utilizadas como suporte de outros instrumentos de registo, como, por exemplo, o PIT, os registos de apoio à gestão curricular.

**11. Qual a relevância que atribui ao modo como o espaço se encontra organizado e os materiais disponibilizados, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?**

Fundamental. Quando assentamos a nossa ação pedagógica em trabalho e na promoção da autonomia dos alunos em todas as dimensões, é forçoso que haja um bom, organizado e funcional sistema de materiais e instrumentos de apoio. Envolver e responsabilizar os meninos na gestão de todo o espaço é, igualmente, muito importante.

**12. Descreva brevemente a organização temporal (rotina) de um dia típico.**

Tempos de avaliação/regulação, em que o grande objetivo é mesmo esse: avaliar, regular e envolver os meninos em todos os nossos sistemas, sejam eles de aprendizagem ou de relação, por exemplo. Avaliar para melhorar. Só melhoramos se avaliarmos. Só avaliamos se pensarmos sobre o que fizemos. Só pensamos sobre o que fizemos se for em grupo.

Tempos de investigação/produção, em que o grande objetivo é criar-se um clima de trabalho, de pesquisa e produção, onde ao mesmo tempo se consigam ir elevando os níveis de autonomia de cada um.

Tempos de comunicação/partilha, em que o grande objetivo é criar-se um contexto comunicativo e de troca que possa validar e dar ainda mais sentido ao trabalho escolar, assim como também permita uma maior regulação e desenvolvimento das capacidades de cada um, através de um clima forte de cooperação.

Tempos de investigação/produção, em que o grande objetivo é criar-se um clima de trabalho, de pesquisa, de treino, de produção, onde ao mesmo tempo se consigam ir elevando os níveis de autonomia de cada um.

Tempos de estudo/sistematização, em que o grande objetivo é criar-se um clima de trabalho, estudo e treino, em que cada um se vá responsabilizando progressivamente pelo seu percurso e o grupo vá ajudando a que todos consigam atingir os seus objetivos, pois só aí é que existem as vitórias.

Tempos de fruição, em que o grande objetivo é simplesmente encontrar-se dinâmicas muito pouco escolásticas de contacto e fruição artística em função dessa relação descomprometida que se pretende com a arte e com a cultura que existe na sociedade.

Algo que a Escola não valoriza, eu sei. Ver um quadro só pelo prazer de ver, por exemplo, será tido como um crime pedagógico.

**13. Qual considera ser o seu papel no processo de ensino-aprendizagem?**

Gostava de ser visto como o mentor, o organizador, o exemplo, o líder e gestor de todas estas dinâmicas e realidades. Penso que é isso que tenho conseguido.

**14. De que forma perspectiva o aluno no processo de ensino-aprendizagem?**

Não gosto da palavra “aluno”. Utilizo-a apenas em situações como esta, de investigação. De resto, os meninos são parte fundamental em todos estes processos, são os grandes protagonistas e elementos essenciais e ativos num grupo que se pretende a funcionar cooperativamente.

**15. Quais são os momentos ou situações, vividas no espaço da sala, que se direcionam para o aluno individualmente? Quais são os momentos que contemplam o coletivo? Dê exemplos.**

Os momentos de TTA e de Investigação Cultural e Científica são, por natureza, os tempos onde a diferenciação ganha um grande protagonismo. Os de Sistematização ou de Comunicação apresentam uma grande envolvimento coletiva.

**16. Como é que se efetiva a participação e envolvimento dos alunos na planificação e avaliação das atividades? Que instrumentos de pilotagem são contemplados?**

Os alunos participam em toda a vida do grupo, utilizando os seus instrumentos todos ou de forma autónoma ou na liderança de quem se encontra no papel de gestor de cada momento (que não é forçosamente o professor).

**17. De que forma gere a heterogeneidade relativamente à faixa etária e, por conseguinte, às distintas necessidades ao nível da aprendizagem?**

Achar-se que podemos falar para um grupo de pessoas como se fossem apenas uma é um dos grandes erros históricos da Escola. Gerir as várias perceções do mundo e das coisas é algo de fascinante. Enquadrar isso num sistema pedagógico potenciador dessas diferenças, como o Modelo Pedagógico do MEM, é inevitável. Todos ganham com isso. Os mais novos e os mais velhos. Os que sabem mais e os que sabem menos. Não o é assim na vida?

**18. Na sua opinião, quais são as mais-valias que os alunos adquirem na participação e gestão curricular?**

Todas. Autonomia e responsabilidade. Capacidade de tomar conta da sua vida, num mundo onde há cada vez menos capacidade para isso e as máquinas estão a ter um papel cada vez mais determinante não tornará isto cada vez mais importante? Além de que não é ético jogar um jogo pedagógico (a escola) sem os seus jogadores (os alunos) saberem das regras todas (o currículo).

**19. De que modo regula e potencia o acesso às diversas áreas curriculares? Exemplifique.**

Parece-me que até agora, nesta entrevista, tenho dado mais do que exemplos relativamente a esta questão. Todos os alunos têm acesso e responsabilidade a tudo. Participam em tudo. Assumem papéis vários. De qualquer maneira, para que não fiquem equívocos, tanto eles como todos sabem que o timoneiro sou eu!

**20. Quais são as principais dificuldades com que se depara ao nível do desenvolvimento do currículo na escola?**

O próprio currículo. Está na maior parte dos casos obsoleto e de pouco vale para a felicidade dos meninos. Andamos a brincar às escolas e a fingir que estamos todos envolvidos e interessados. Não acredito nesta Escola assim, logo também não acredito neste currículo assim. Está a tornar-se até ridículo nos tempos que correm.

**21. De que forma prevê uma atenuação destas dificuldades?**

Quando todos, sociedade, assumirmos que os caminhos têm de ser outros e que viver não é este calvário escolar.

## Anexo 10. Notas da *observação participada* (UC) E1

### GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA.....Pré-escolar...PROFESSOR.....E1...NÚMERO DE ALUNOS..17..FALTAS...5.....TEMA.....DATA...18.../...02.../...2019...HORA...9:00...TEMP O LETIVO...Manhã...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
9h15	Sala	Grupo de crianças, educadora e auxiliar	Reunião da manhã	Instrumentos de pilotagem	<p>Marcação do mapa do tempo, marcação do dia, mês e dia da semana</p> <p>Marcação dos responsáveis pelas tarefas (calendário, tempo, material, recados, sino, plantas, lixo, lanches, repouso) no mapa</p>	<p>Crianças encontram-se reunidas em círculo, sentadas nas cadeiras</p>
		Educadora	A educadora lê as propostas do diário e a ata do último conselho	Diário de Turma e Ata da semana passada	As crianças planificam a semana em conjunto com a educadora e auxiliar. Surgem na lista de projetos: o reconto da história da	As crianças participam e intervêm no planeamento e nas propostas efetuadas



			<p>Nomeação de crianças para a comissão de carnaval</p> <p>A educadora interpela o grupo relativamente a uma proposta</p> <p>A auxiliar realiza uma</p>		<p>“Zebra Camila”, projeto dos helicópteros, projeto sobre o futebol</p> <p>Duas crianças, de uma faixa etária superior, voluntariam-se para participar na comissão de carnaval</p> <p>A educadora propõe ao grupo introduzir uma nova prática que consiste na realização do registo das aulas de dança, música e educação física</p> <p>As crianças referem que esta é uma prática importante: “Assim sabemos o que fizemos nas aulas”</p> <p>No âmbito de um projeto sobre as</p>	<p>As crianças justificam as suas opiniões, ouvindo os pares</p>
--	--	--	---	--	---	--

			proposta ao grupo		<p>cores, a auxiliar sugere a realização de uma experiência com corante e novelos de lã</p> <p>As crianças consideram esta proposta interessante</p> <p>As crianças realizam o relato do seu fim de semana</p> <p>Uma das crianças refere que no fim de semana foi à aula de música</p> <p>Outra criança diz que foi ao Oceanário e que gostou muito de ver a lampreia. A Educadora pergunta à criança se gostaria de desenvolver um projeto sobre a lampreia</p>	<p>Partilha com o coletivo das vivências significativas</p>
				Mapa dos projetos	A educadora regista este	A partir dos interesses da

11h		Grupo de crianças, educadora e auxiliar	Tempo de Livros e Leitura	Mapa do plano semanal	<p>projeto no mapa</p> <p>A educadora afixa o plano semanal no placard</p> <p>A educadora lê o livro “Meu amor” da Beatrice Alemagna</p> <p>De seguida, desenvolve-se um diálogo sobre o amor, quais as várias formas de amor.</p> <p>Uma criança responde: “existe amor pelos pais, pelas famílias, pelos animais”</p> <p>“O amor pelos amigos e natureza”</p> <p>A educadora lança o desafio de pensarem, durante o dia, no intuito deste livro e depois retomam a conversa</p>	<p>criança surge um projeto</p> <p>Para falar as crianças colocam o dedo no ar</p>
-----	--	---	---------------------------	-----------------------	---	--

Adaptado de Estrela (1994).

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h:07)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
Área da expressão dramática  3 elementos		<p>a) - “Eu sou o pai do zorro” - “Vou lutar com o mau” - “Ele só aparece quando o zorro assobia” - “Eu era o tornado que estava escondido na gruta” - “Quem é o capitão?” - “Eu sou o mau”</p> <p>b) Uma criança diz que é o zorro e disputa um relógio. Afirma que precisa mais do que a outra criança. Esta afasta-se da área, muda para o computador. Os outros disputam e conversam entre quem é o mau e o tornado.</p>	Manhã

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h15)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
Início da realização de um projeto “Era uma vez um robot que viva no espaço”  2 elementos		<p>a) - “Existem estrelas, a lua, uma nave espacial, os planetas” - “Onde estão as tintas?”</p> <p>b) As duas crianças perguntam-me pela auxiliar, pois necessitam das tintas para começar a pintura relativa ao projeto.</p>	Manhã

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h20)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
Construções com legos  3 elementos		<p>a) - “A Rússia é o maior de todos” - “Eu já fui à Rússia e a Espanha e a Paris” - “Eu vi Barcelona” - “Mas Barcelona é uma equipa?!” - “Podes ajudar a fazer uma casa?”</p> <p>b) As crianças fazem construções com legos ao mesmo tempo que falam entre si. Comparam as construções, estendem os braços como forma de medir as mesmas.</p>	Manhã

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h25)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
Jogo de cartas  2 elementos		<p>a) - “Alguém precisa de mim?” (educadora) - “Não, estamos a jogar” - “Eu enganei-me, és tu” - “Tens o rei?” - “Tenho”</p> <p>b) As duas crianças jogam a pares, medeiam o jogo, questionam-se uma à outra quanto às cartas que utilizam. O jogo termina e elas riem-se.</p>	Manhã

Adaptado de Estrela (1994).

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA..Pré-escolar...PROFESSOR..E1...NÚMERO DE ALUNOS..11..FALTAS...5

(reposu).TEMA...Trabalho Curricular

Compartilhado...DATA...18.../...02.../...2019...HORA...13:40...TEMPO

LETIVO...Tarde...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATER.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
13h40	Sala	Três crianças	Desenho e ilustração de uma história	Canetas de feltro, cola, tesouras, tintas, folhas	As crianças negociam as tarefas, umas recortam, as outras colam e outras desenham	Divisão de tarefas entre os três elementos
		Três crianças	Realização de fichas de matemática	Cola, canetas de feltro, cadernos	Uma criança pede à educadora “Quero fazer uma ficha difícil”	As crianças monitorizam o seu processo educativo
		Grupo de crianças	Arrumação da sala e marcação das atividades no plano	Mapa inerente ao plano de atividades	As crianças à medida que arrumam dirigem-se ao mapa do plano de atividades e assinalam a área correspondente à atividade que estiveram a desenvolver	

15h		Grupo de crianças, educadora e auxiliar	Avaliação do dia	Plano semanal	<p>As crianças em conjunto com a educadora e auxiliar refletem sobre o que gostaram mais de fazer, como é que correu o dia, se existe algo para escrever no Diário de Turma</p> <p>À medida que vão aferindo preenchem o plano, utilizando a seguinte legenda:  O que fizeram colocam uma bola toda pintada, o que não acabaram pintam metade da bola e o que não fizeram deixam a bola sem ser pintada</p>	
-----	--	---	------------------	---------------	---	--

Adaptado de Estrela (1994).

## Anexo 11. Notas da *observação participada* (UC) E2

### GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA.....Pré-escolar...PROFESSOR.....E2...NÚMERO DE ALUNOS..17..FALTAS...4.....TEMA.....DATA...8.../...03.../...2019...HORA...9:00...TEMPO LETIVO...Manhã...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
9h10	Sala	Grupo de crianças, educadora e auxiliar	Reunião da manhã  Divisão pelas áreas da sala	Instrumentos de pilotagem	<p>Marcação das presenças, distribuição das tarefas</p> <p>Duas crianças adaptam o tapete da biblioteca para realizar um jogo de futebol (tampas de canetas - jogadores e relvado - pedaço de feltro)</p> <p>Duas crianças brincam com uma máquina fotográfica na área de expressão dramática</p> <p>As crianças ilustram o</p>	<p>O grupo de crianças encontra-se reunido em círculo</p> <p>As crianças organizam-se e movimentam-se no espaço de forma autónoma</p> <p>As crianças vão ouvindo</p>



		Educadora e três crianças	Realização do jornal da sala	Canetas, lápis, tesouras, cola, papel	jornal, o texto escrito	as sugestões da educadora
		Auxiliar e quatro crianças	Concretização de um jogo coletivo	Jogo (canas de pesca e peixes em plástico)	A auxiliar pede para integrar o jogo. As crianças aceitam. Quando conseguem apanhar um peixe festejam. No final do jogo a auxiliar relembra as regras do jogo (contagem dos peixes)	A integração da auxiliar no jogo foi encarada pelas crianças com bastante entusiasmo e interesse
			Área da expressão dramática	Roupas, chapéus, vestidos	Uma criança tenta colocar um vestido (tem dificuldade) e um chapéu e diz: "Pareço a Mary Poppins"	A educadora ajuda a criança a realizar o que pretendia
		Grupo de crianças, educadora e auxiliar	Arrumação da sala	Materiais didáticos	As crianças começam a arrumar as áreas onde estavam	

11h			<p>Marcação das atividades</p> <p>Continuação das atividades nas diferentes áreas</p>	<p>Mapa de atividades</p>	<p>As crianças deslocam-se até ao mapa de atividades para assinalar as atividades que estiveram a realizar</p> <p>Uma criança vai até à secretaria para solicitar uma fotocópia de um desenho. Regressa à sala, recorta o desenho (uma flor) e cola no seu caderno.</p>	<p>Verifica-se uma apropriação dos instrumentos de pilotagem</p> <p>As crianças movimentam-se no espaço da escola de forma autónoma e consciente</p>
		Educadora e três crianças	Distribuição do jornal pela escola	Exemplares do jornal	A educadora acompanha as crianças na distribuição do jornal pelas diversas salas e outras valências (cozinha, secretaria)	
		Quatro crianças	Tapeçaria	Caixa de costura	As crianças reúnem-se em redor da mesa e distribuem o material (agulhas e pedaços de serapilheira)	

					por cada elemento e iniciam a atividade	
--	--	--	--	--	---	--

Adaptado de Estrela (1994).

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h:07)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>		
Área da expressão plástica  2 elementos		<table border="1"> <tr> <td>a) - “Eu vou recortar o meu desenho, vou colar no meu caderno” - “Eu apanho os papéis”</td> </tr> <tr> <td>b) Enquanto a criança recorta o seu desenho para colar no caderno, o outro par que está perto de si voluntaria-se para colocar os pedaços de papel, relativos ao recorte, no caixote do lixo.</td> </tr> </table>	a) - “Eu vou recortar o meu desenho, vou colar no meu caderno” - “Eu apanho os papéis”	b) Enquanto a criança recorta o seu desenho para colar no caderno, o outro par que está perto de si voluntaria-se para colocar os pedaços de papel, relativos ao recorte, no caixote do lixo.	Manhã
a) - “Eu vou recortar o meu desenho, vou colar no meu caderno” - “Eu apanho os papéis”					
b) Enquanto a criança recorta o seu desenho para colar no caderno, o outro par que está perto de si voluntaria-se para colocar os pedaços de papel, relativos ao recorte, no caixote do lixo.					

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 11h10)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>		
Construções com legos e blocos de madeira  3 elementos		<table border="1"> <tr> <td>a) - “É assim a Torre Eiffel e demorou muito tempo a fazer” - “Vamos contar os blocos”</td> </tr> <tr> <td>b) Uma criança coloca um dos blocos no ouvido e finge que é um telefone e passa a chamada para mim. Duas crianças fazem a contagem dos blocos. Uma das crianças pede-me para eu tirar uma fotografia à construção.</td> </tr> </table>	a) - “É assim a Torre Eiffel e demorou muito tempo a fazer” - “Vamos contar os blocos”	b) Uma criança coloca um dos blocos no ouvido e finge que é um telefone e passa a chamada para mim. Duas crianças fazem a contagem dos blocos. Uma das crianças pede-me para eu tirar uma fotografia à construção.	Manhã
a) - “É assim a Torre Eiffel e demorou muito tempo a fazer” - “Vamos contar os blocos”					
b) Uma criança coloca um dos blocos no ouvido e finge que é um telefone e passa a chamada para mim. Duas crianças fazem a contagem dos blocos. Uma das crianças pede-me para eu tirar uma fotografia à construção.					

Adaptado de Estrela (1994).

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA..Pré-escolar...PROFESSOR..E2...NÚMERO DE ALUNOS..15..FALTAS...2

(repouso).TEMA...Trabalho Curricular

Compartilhado...DATA...8.../...03.../...2019...HORA...13:30...TEMPO

LETIVO...Tarde...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSERV.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
13h 30	Sala	Grupo de crianças e educadora	Divisão pelas áreas da sala Continuação e finalização das atividades da manhã		As crianças colocam o dedo no ar para referir qual é a área que pretendem ir	Iniciam as atividades de forma autónoma, demonstrando estar familiarizadas com a localização dos materiais e com a organização do espaço
		Duas crianças	Pintura	Pincéis, tintas e folhas	As crianças colocam o papel no placard, prendendo o mesmo com pioneses. Um dos pincéis está misturado com outra cor, a criança vai até à casa de banho com o intuito de	As crianças partilham o espaço e os materiais, existe uma relação de entrelajada

		Uma criança	Continuação do desenho da flor iniciado de manhã	Canetas, folhas, cola	lavar o mesmo  A criança atribui um título ao seu desenho “Não é um mapa, é uma história”	
		Duas crianças	Ficheiros de matemática	Canetas, tesouras e cola	As crianças escolhem num dossiê ficheiros fotocopiados. Um deles consiste em assinalar com um lápis o percurso de saída de um labirinto. Quando terminam recortam e colam no seu caderno	
14h 40		Grupo de crianças e educadora	Marcação das atividades e arrumação da sala	Mapa de atividades	As crianças arrumam a sala e começam a preparar o espaço para a reunião de	

		Grupo de crianças, educadora e dois presidentes	Início da reunião de conselho	Diário de turma	<p>conselho, colocam as cadeiras em círculo e afastam as mesas</p> <p>As crianças encontram-se reunidas em círculo</p> <p>Uma das crianças pede ao grupo para assistir à reunião no tapete, justifica que não se quer sentar numa cadeira</p> <p>O grupo aceita o pedido</p> <p>O presidente pergunta ao grupo se estes projetos se encontram concluídos. O grupo responde afirmativamente</p>	
			Avaliação dos projetos sobre o coelho e o jornal da sala			

		Dois presidentes e educadora	Leitura da coluna do “propomos”		Os dois presidentes com a ajuda da educadora leem o jornal para o grupo	Envolvimento do coletivo
					Leitura de uma proposta realizada por uma criança relativamente às regras do refeitório. A criança propõe lembrar as regras, dizendo que não gosta de ouvir pessoas a gritar no refeitório. A educadora recorre ao cartaz exposto na sala com as regras, no sentido de rever as mesmas com o grupo. As crianças afirmam que o refeitório	Promoção de uma ação interventiva na vida do grupo e da comunidade educativa

					<p>é muito barulhento. A educadora propõe pensarem durante a próxima semana sobre este assunto, para ser discutido na reunião de conselho da outra semana, com a apresentação de soluções para esta situação</p> <p>Leitura da coluna do gostei, uma das crianças menciona que gostou do ramo de laranjeira que outra criança do 1.º ano trouxe</p> <p>Os dois responsáveis pelos recados vão chamar a criança à</p>	
		Responsáveis pelos recados	Leitura da coluna do "Gostei"			Intercâmbio entre salas



					<p>sala do 1.º ano.</p> <p>A criança do 1.º ano entra na sala e a outra criança dirige-se a ela agradecendo o ramo que ela trouxe do seu jardim de casa e que fez com que a escola ficasse mais bonita</p> <p>O presidente continua a ler a coluna do gostei. Uma criança escreve que gostou do desenho que outra fez no computador.</p> <p>Outra refere que gostou que o “L” tivesse jogado futebol com ele no recreio e que isso fez com que ele tivesse</p>	<p>Enquanto lê segue com o dedo o que se encontra escrito</p> <p>Partilha de sentimentos relativos às relações interpessoais</p>
--	--	--	--	--	--	--

					ficado mais amigo dele	
				Mapa dos projetos	O presidente relembra o grupo que o projeto sobre os dentes ainda não está finalizado, ficando o mesmo registado para o planeamento da próxima semana	
		Educadora	Leitura da ata		A educadora lê a ata para o grupo	

Adaptado de Estrela (1994).

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 13h:45)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>
<p>Área dos jogos</p> <p>Jogo de <i>bowling</i></p> <p>3 elementos</p>		<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tens que deitar as tampas ao chão”</li> <li>- “Eu sou o primeiro”</li> <li>- “Posso jogar?”</li> <li>- “Sim”</li> <li>- “Fazemos um triângulo”</li> <li>- “Eu fiz desmaiar três”</li> </ul> <p>b)</p> <p>Duas crianças encontram-se a colocar as tampas de canetas (pinos) para iniciar o jogo. Eu pergunto-lhes se me posso juntar a elas. Elas respondem afirmativamente, então sento-me no chão para jogar.</p>	<p>Manhã</p>

Adaptado de Estrela (1994).

## Anexo 12. Notas da *observação participada* (UC) E3

### GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA.....Pré-escolar...PROFESSOR.....E3...NÚMERO DE  
ALUNOS..24..FALTAS...0.....TEMA.....DATA...20.../...03.../...2019...HORA...9:00...TEMP  
O LETIVO...Manhã...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
9h10	Sala	Grupo de crianças, educadora, auxiliar e mãe de uma criança	Participação de uma mãe	Mapa / esquema da disposição das mesas e das crianças que pertencem a cada uma. São 6 mesas, 6 grupos	As crianças recorrem ao mapa que está afixado para se sentarem no seu lugar	Quando apresentam dificuldade recorrem ao apoio da educadora ou da auxiliar
		Educadora, auxiliar, mãe e criança (filho da responsável pela participação)	Distribuição do material alusivo à atividade – Bolo de caneca (culinária e experiência)	Canecas e colheres	A mãe da criança antes de começar a atividade faz uma apresentação, referindo o que vai realizar: “Bom dia, eu sou a mãe do G e hoje venho fazer um bolo e no final vamos fazer uma experiência”.	Integração da família no contexto educativo

			Colocação de 4 colheres de farinha com fermento	Farinha com fermento	<p>Começa então a ler a receita, referindo os ingredientes necessários: farinha com fermento e farinha sem fermento, açúcar, cacau, ovo, leite, óleo</p> <p>Primeiro é necessário colocar 4 colheres de farinha com fermento.</p> <p>Cada elemento das mesas coloca uma colher de farinha na caneca até perfazer as 4 que são necessárias. Algumas crianças demonstram o seu desagrado em partilhar ou esperar pela sua vez. Outras estão mais despertas para os ingredientes, provando com o dedo os pedaços de</p>	<p>Só existe uma colher para cada uma das mesas, sendo que algumas têm 6 elementos. É necessário partilhar e arranjar um critério de participação justo, de forma a todos serem envolvidos</p>
--	--	--	---	----------------------	--	--

					farinha que caem na mesa	
			Colocação de 4 colheres de açúcar	Açúcar	As crianças misturam o açúcar com a farinha	Começam a estabelecer entre si uma ordem de participação
			Colocação de duas colheres de chocolate em pó	Chocolate em pó	As crianças ficam entusiasmadas com o acréscimo do chocolate dizendo: "Cheira a leite com chocolate" Misturam o branco do açúcar com a farinha e o chocolate e constata a transformação do conteúdo	Entretanto a mãe da criança realiza também o seu bolo de caneca, mas utiliza a farinha sem fermento  A educadora chama à atenção para a realização de um projeto posterior sobre o estudo das cores, realizado em parceria com outra sala, alertando para o facto de o castanho do chocolate ter absorvido a cor branca da farinha e do açúcar

			Colocação de um ovo	Ovo	As crianças envolvem o ovo com um garfo
			Colocação de 2 colheres de leite	Leite	Os adultos auxiliam de uma forma mais evidente na colocação do leite na colher
			Colocação de 3 colheres de óleo	Óleo	Uma criança diz: "O óleo serve para as batatas fritas". Outra responde: "Parece remédio"
			Observação e comparação com o bolo feito com a farinha sem fermento		As crianças observam que quando mexem a massa do bolo que tem fermento, a mesma faz bolhas. A massa sem fermento não faz bolhas
		Educadora e auxiliar	Colocação das canecas no micro-ondas durante 3 minutos	micro-ondas	Os bolos com fermento crescem, o bolo sem fermento não cresceu

			Ilustração da receita do bolo de caneca	Folhas (fotocópias com a receita do bolo) e canetas	As crianças começam a desenhar: “Olha aqui o óleo” “A tampa dele é vermelha” “De que cor é a farinha?”	As crianças vão levar esta ilustração da receita para casa
--	--	--	---	---	---	--

Adaptado de Estrela (1994).

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA.....Pré-escolar...PROFESSOR.....E3...NÚMERO DE

ALUNOS..19..FALTAS...5

(repouso).....TEMA.....DATA...20.../...03.../...2019...HORA...13:35...TEMPO

LETIVO...Tarde...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
13h 35	Sala	Grupo de crianças e educadora	Distribuição pelas áreas da sala  Distribuição pelos projetos: - Projeto dos Beatles - Projeto três dimensões da história “Os irmãos exploradores regressam sempre a casa”		O grupo encontra-se reunido, estando sentado nas cadeiras em redor das mesas	
		Uma criança	Recortar imagens para o livro “Os	Tesoura e cola	A criança fixa o olhar e a atenção no	



			irmãos exploradores regressam sempre a casa”		desenho que está a recortar	
		Três crianças	Área das construções	Puzzles, blocos e cubos	Duas crianças partilham um puzzle, outra criança vai buscar as peças do dominó empilhando-as até elas caírem	
		2 crianças e educadora	Projeto dos Beatles	Colas, tesouras e papel	As crianças encontram-se a desenhar e criar os corpos dos elementos da banda. Uma das crianças começa a cantar a música “Yellow submarine”	A educadora facilita / medeia as atividades que estão a decorrer
		Responsável pelo material	Uma criança entra para pedir plasticina amarela	Plasticina amarela	A criança responsável pelo material vai ao armário da sala para verificar se tem plasticina amarela. Encontra a plasticina e entrega à outra criança	Gestão, autonomia do grupo perante o material e organização da sala

		Uma criança	Preenchimento da coluna "gostei" do diário de turma	Diário de turma	Uma criança dirige-se ao diário de turma e escreve na coluna "gostei": "Gostei de brincar com o P aos ninjas"	Algumas crianças do grupo observam este momento
		Uma criança	Preenchimento do mapa de atividades	Mapa de atividades	A criança termina uma construção e dirige-se até ao mapa das atividades assinalando com um círculo na coluna correspondente aos Jogos e construções	
		Grupo de crianças e educadora	Arrumação da sala	Mapa de atividades	As crianças marcam as atividades que estiveram a realizar no instrumento de pilotagem	
			Avaliação do dia	Agenda semanal	O grupo encontra-se todo reunido em círculo e fazem em conjunto uma revisão do que foi	

		Duas crianças	Preenchimento da agenda semanal		desenvolvido durante o dia	
					As duas crianças vão preenchendo / pintando as bolas de acordo com aquilo que foi finalizado (Bolo da caneca, ilustração da receita, plantação de catos) e o que ainda está por terminar (História "Os irmãos exploradores regressam sempre a casa", o projeto dos Beatles, estudo das bolotas	

Adaptado de Estrela (1994).

<u>Elementos da situação</u> (espaço, intervenientes, atividades, tarefas, material)	<u>Tempo</u> (início da observação 14h:20)	<u>Comportamentos e elementos descritivos</u>	<u>Sequências</u>		
Projeto dos Beatles  3 elementos		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="600 483 1163 689"> a)  - “Já viste se os Beatles fossem meninas?”  - “As meninas também cantam” </td> </tr> <tr> <td data-bbox="600 696 1163 965"> b)  Uma das crianças questiona-me sobre a hipótese de os elementos da banda de música serem meninas.  Perante a minha resposta fica calado e pensativo. </td> </tr> </table>	a) - “Já viste se os Beatles fossem meninas?” - “As meninas também cantam”	b) Uma das crianças questiona-me sobre a hipótese de os elementos da banda de música serem meninas. Perante a minha resposta fica calado e pensativo.	Tarde
a) - “Já viste se os Beatles fossem meninas?” - “As meninas também cantam”					
b) Uma das crianças questiona-me sobre a hipótese de os elementos da banda de música serem meninas. Perante a minha resposta fica calado e pensativo.					

Adaptado de Estrela (1994).

### Anexo 13. Notas da *observação participada* (UC) P

#### GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA

ANO E TURMA.....1.º ciclo do ensino básico...PROFESSOR.....P...NÚMERO DE ALUNOS..21..FALTAS...2.....TEMA.....DATA...10.../...05.../...2019...HORA...9:00...TEMPO LETIVO...Manhã...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
9h10	Sala	Grupo de crianças, professor, estagiária e duas artistas plásticas	Observação de duas pinturas (Kandinsky 1925 / Chuck Close 1968)  Descrição das imagens, justificação das opiniões  Colocação de perguntas: Que emoções sentem relativamente e às obras?  Qual o título das pinturas?	Projetor de imagens	Crianças direcionadas para a projeção das imagens no quadro  Colocação do dedo no ar para falar, as crianças levantam-se e expressam a sua opinião perante a turma  Respostas: Estranheza, liberdade, tristeza, felicidade, desordem, susto, medo, alegria  Respostas: A festa da maluquice, Um passeio no jardim	As crianças participam bastante, intervêm de forma espontânea e interessada

			<p>Proposta ao grupo da realização de um trabalho individual</p> <p>Pintura que inclua elementos abstratos e elementos realistas</p>	<p>Folhas, tintas, pincéis e copos</p>	<p>As crianças combinam entre si o que vão pintar</p> <p>“Vou desenhar o sol”</p> <p>Uma criança deixa cair tinta na mesa e diz que isso é uma pintura abstrata</p> <p>Algumas crianças só querem fazer uma pintura realista</p> <p>Uma criança pinta as mãos e os braços, afirmando que está a realizar uma obra abstrata e realista</p>	<p>As crianças estão organizadas pelas mesas. Coloca-se uma música de fundo</p> <p>As crianças têm de dividir os materiais e as tintas</p> <p>Conceito de abstrato e realista</p>
			<p>Início da limpeza e arrumação da sala</p>	<p>Panos, papel para secar as mãos</p>	<p>Os elementos de cada mesa dirigem-se à casa de banho com panos e papéis para começarem a limpar as mesas</p>	<p>O grupo organiza-se entre si, estipulando tarefas e ações necessárias</p>

11h		Grupo de crianças, professor e estagiária	Início do tempo de trabalho autónomo	Planos individuais de trabalho (PIT)	Cada criança retira o seu plano e dirige-se à sua cadeira	Momento de trabalho autónomo
		Três crianças e o professor	Realizam exercícios matemáticos (frações)		O professor afere as dificuldades sentidas a este nível	Metade do grupo foi para a aula de educação física
		Duas crianças	Fazem uma pesquisa na internet sobre mitologia grega	Computador portátil	As crianças questionam “Os deuses são imortais?” Uma das crianças solicita ao colega a impressão de uma imagem de uma deusa bonita. A criança que se encontra no computador não consegue copiar a imagem, por isso uma colega ajuda-a dizendo: “carrega no CTRL+R”	O grupo encontra-se a realizar diferentes atividades consoante o que se encontra delineado no seu PIT  Verificam-se atitudes de entreaajuda e empatia entre os pares

		Uma criança	Criança pede auxílio a outras para redigir um texto			
		Duas crianças	Estas duas crianças organizam e arrumam as pinturas que realizaram de manhã			Comunicação com o coletivo
		Grupo de crianças	Testes	Testes alusivos a cada um dos temas		
12h		Crianças do 1.º ano	Escrevem numa folha as palavras que conhecem e que já sabem escrever		O professor distribui os testes. À medida que terminam ou quando surge uma dúvida dirigem-se ao professor.	As tarefas / exigências são diferentes consoante a faixa etária e competências de cada uma das crianças
		Restantes crianças	Sílabas, contagens e problemas.			



			Números fracionados e subtrações. Nomes e adjetivos			
--	--	--	--	--	--	--

Adaptado de Estrela (1994).

GRADE DE REGISTO DE DADOS DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE AULA  
ANO E TURMA.....1.º ciclo do ensino básico...PROFESSOR.....P...NÚMERO DE ALUNOS..21..FALTAS...2.....TEMA.....DATA...10.../...05.../...2019...HORA...14:30...TEMPO LETIVO...Reunião de Conselho...OBSERVADORES.....

T.	ES.	INTER.	ATIV.	MATE.	COMP.	OBSER.
1. T	2. E	3. INT	4. AT	5. MAT	6. COM	7. OB
14h 30	Sala	Grupo de crianças, Professor, estagiária, três crianças (Presidentes) e uma criança (Secretária)	Leitura do Diário de Turma  Uma das crianças escreveu no Diário que gostou de brincar no recreio com outro grupo de crianças  Outro presidente lê uma proposta	Diário de Turma e Ata	O presidente começa a ler a coluna referente ao “gostei”  Cada elemento envolvido neste comentário complementa esta observação, explicando a razão pela qual decidiu iniciar esta interação no recreio  A criança que efetuou a proposta	As crianças quando desejam intervir colocam o dedo no ar. O presidente dá a palavra

			<p>efetuada por uma criança, relativamente e a uma visita à KidZania</p> <p>Presidente solicita silêncio</p> <p>Presidente lê a coluna do “Não gostei”, a mesma contém um comentário da professora do 3.º ano.</p>		<p>expressa o seu entusiasmo: “Eu gostava muito de ir lá, podemos experimentar muitas coisas” Outra criança alega: “Essa visita é para ser feita com os pais”</p> <p>As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo</p> <p>Realiza-se uma votação para inquirir quantas crianças estão interessadas. Para isso colocam-se os dedos no ar, como forma de demonstrar a pertinência desta visita de estudo</p>	<p>Nesta situação o professor intervém, enquanto facilitador, no sentido de perceber o interesse e pertinência para o resto do grupo</p> <p>A maioria deseja realizar a visita. O professor afirma que a mesma vai acontecer</p>
--	--	--	--	--	---	--

			<p>O presidente solicita a uma criança para ir chamar a professora</p>		<p>A professora começa por explicar o seu comentário: “C. já te pedi várias vezes para não interromperes a minha aula e tu estás constantemente a fazê-lo, pois vais pedir os livros ao teu irmão, vais falar com ele. O que tens a dizer?”</p> <p>A criança: “Eu sei que não devia fazer”</p> <p>Outra criança diz: “C. tu já não és nenhum bebé, estás no 4.º ano”</p> <p>A professora refere: “Espero mesmo que reflitas sobre este comportamento e no impacto que o mesmo está a possuir na minha turma”</p>	<p>O contexto educativo é um todo. O coletivo participa na vivência de cada sala</p>
			<p>Presidente dá a palavra a outra criança do grupo</p>			

			<p>O professor de educação física entra</p>		<p>O professor anuncia a realização de um torneio de futebol e um corta-mato, na próxima semana. Caso as crianças estejam interessadas devem realizar a inscrição na secretaria</p>	
			<p>A secretária lê a ata da reunião</p>			

Adaptado de Estrela (1994).