



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Movimento da Escola Moderna: Projetos de Trabalho e a
Aprendizagem Cooperativa**

Carina Rodrigues

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

29 de julho, 2025

Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Movimento da Escola Moderna: Projetos de Trabalho e a Aprendizagem Cooperativa

Carina Rodrigues

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

29 de julho, 2025

Odivelas

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Este relatório traduz o finalizar de uma etapa significativa na minha vida pessoal e profissional que só foi possível graças ao apoio e força das pessoas a quem dedico os meus profundos agradecimentos.

Agradeço em primeiro lugar à minha família, especialmente aos meus pais, que estiveram sempre disponíveis e presentes. Por nunca duvidarem das minhas capacidades e me apoiarem incondicional a nunca desistir deste sonho.

À minha irmã por todas as palavras de encorajamento, carinho e conforto. Sempre acreditou em mim e do quanto isto era importante para mim.

Ao meu sobrinho, pelos seus abraços inconfundíveis e reconfortantes nos momentos difíceis e pelas vezes que apaziguou todos os dias menos bons.

Ao meu namorado, pela paciência e pelo apoio ao longo de todo o meu percurso académico.

À minha Beatriz Silva, que mesmo distante, manteve-se sempre perto nos dias agitados, dando continuidade a este percurso juntas.

A todos os meus amigos, da vida pessoal e académica, pela amizade e amparo nos dias mais difíceis, de insegurança, ansiedade, mas também nos dias de celebração.

À professora Débora Pinto, por todo o apoio, orientação, compreensão e disponibilidade.

A todos os docentes do ISCE que me acompanharam ao longo destes cinco anos, pelas aprendizagens e conhecimentos transmitidos que levo para a minha vida futura prática profissional.

Um agradecimento muito especial à educadora cooperante e à auxiliar por me terem recebido tão bem e fazerem-me sentir em “casa”. Junto delas, foi possível chegar até aqui, tal como o professor cooperante e à sua turma por toda a disponibilidade.

Por fim, não menos importante, quero agradecer e mostrar a minha gratidão a todas as crianças que passaram por mim, porque sem elas nada era possível. Pelo contrário, com elas tudo foi possível, por conseguirem atenuar as inseguranças que existiam em mim. E agradecer às famílias, por demonstrarem disponibilidade em participar de alguma forma nas atividades propostas.

Obrigada a todos pela vossa ajuda!!

Resumo

O presente Relatório Final (RF) apresenta a investigação, intitulada Movimento da Escola Moderna: Os projetos de trabalho e a aprendizagem cooperativa, como principal objetivo perceber as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia promotora de aprendizagens cooperativas. Partindo da questão de investigação "Em que medida os projetos no contexto educativo do Movimento da Escola Moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa?", procurou-se compreender e identificar situações em que a aprendizagem cooperativa se manifesta no desenvolvimento de projetos de trabalho, valorizando a participação ativa das crianças e alunos nos seus processos de construção de conhecimento.

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, tendo em vista a análise aprofundada do contexto educativo, das práticas pedagógicas e das interações observadas. O estudo decorreu em dois contextos distintos: um grupo de Educação Pré-Escolar (EPE), com 25 crianças, e uma turma mista do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), composta por 20 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Em ambos os contextos, assentes nos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), observou-se a centralidade do aluno enquanto sujeito ativo, num ambiente democrático e cooperativo. Foram recolhidos e analisados diversos dados decorrentes da observação participante, dos registos dos projetos de trabalho e das interações desenvolvidas. Os resultados evidenciam que os projetos de trabalho, quando alicerçados nos princípios do MEM, constituem uma estratégia eficaz para fomentar a cooperação, a autonomia e o pensamento crítico, reforçando a importância de práticas pedagógicas participativas e colaborativas.

Palavras-Chave: Aprendizagem Cooperativa; Educação Pré-Escolar; Movimento da Escola Moderna; Projetos de Trabalho; Voz Ativa;

Abstract

This Final Report (FR) presents the research entitled Modern School Movement: Project-Based Work and Cooperative Learning, which aims to perceive the potential of project-based work as a strategy for promoting cooperative learning. Based on the research question "To what extent do projects within the educational context of the Modern School Movement contribute to the promotion of cooperative learning?", the study seeks to understand and identify situations in which cooperative learning is expressed through project-based activities, valuing the active participation of children and students in their knowledge-building processes.

A qualitative methodological approach was adopted to enable an in-depth analysis of the educational context, pedagogical practices, and observed interactions. The study was conducted in two distinct contexts: a Preschool Education (EPE) group with 25 children and a mixed-age class from the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), composed of 20 students from the 2nd, 3rd, and 4th years. In both settings, grounded in the principles of the Modern School Movement (MSM), the student is placed at the center of the learning process, in a democratic and cooperative environment.

Various data were collected and analyzed, including participant observation, project documentation, and records of collaborative interactions. The results indicate that project-based work, when supported by MSM principles, constitutes an effective strategy for fostering cooperation, autonomy, and critical thinking, reinforcing the value of participatory and collaborative pedagogical practices.

Keywords: Cooperative Learning; Preschool Education; Modern School Movement; Project-Based Work; Student Voice.

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

RF – Relatório Final

PES – Prático de Ensino Supervisionada

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo IPSS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

MEM – Movimento Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

EE – Encarregados de Educação

TTA- Tempo de Estudo Autónomo

PIT – Projeto Educativo

ICC – Investigação Cultural e Científica

Índice

Agradecimentos	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Abreviaturas	V
Capítulo 1.	XIII
Introdução.....	11
Capítulo 2.	13
2. Enquadramento Teórico	14
2.1. O Movimento da Escola Moderna.....	14
2.2 Características do Movimento da Escola Moderna (MEM)	15
2.3. Conceito de Projeto: O que é um projeto?	17
2.3.1. Origem do Trabalho por Projeto.....	19
2.3.2. Fases de Trabalho por Projeto	19
2.4. Aprendizagem Cooperativa	20
2.4.1. Princípios e Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....	21
2.5. O Papel do Educador/Professor no âmbito do MEM.....	23
2.6. Voz ativa das crianças no dia a dia em Educação Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico – Como? Porquê? Para quê?	24
2.7. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	26
2.8. Princípios do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).....	26
Capítulo 3.	28
3. Metodologia da Investigação	29
3.1 Opções Metodológicas	29
3.1.1. Investigação sobre a própria prática	29
3.1.2. Investigação qualitativa	30
3.1.3. Paradigma participativo	31
3.1.4. Questões e objetivos da investigação.....	31
3.2. Fases da investigação.....	31

3.2.1. Calendarização do Plano de Investigação em contexto EPE (2024)	33
3.2.2. Calendarização do plano de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025)	34
3.3. Participantes	35
3.4. Caracterização dos contextos institucionais	35
3.4.1. Caracterização do contexto institucional na EPE.....	35
3.4.1.1. Caracterização da Instituição.....	35
3.4.2. Caracterização do grupo de crianças em EPE	37
3.4.3. Caracterização do ambiente educativo em EPE	38
3.5. Caracterização do contexto Institucional no 1ºCEB	45
3.5.1. Caracterização da turma de 1ºCEB	47
3.5.2. Caracterização do meio educativo em 1ºCEB	48
3.6. Técnicas / instrumentos e recolha de dados na investigação	56
3.6.1. Plano de Ação	58
3.6.2. Princípios orientadores da prática	59
3.6.3. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE	60
3.6.4. Teia do plano de ação na EPE.....	61
3.6.5. Apresentação e justificação do plano de ação em 1ºCEB.....	62
3.6.6. Teia de ação no contexto 1ºCEB	63
Capítulo 4.	64
4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	65
4.1. Atividades em contexto na EPE	65
4.1.1. Projeto “Existem bicicletas que medem mais de dois metros?”	65
4.1.2. Atividade 2- “Vamos Viajar pelo Mundo: Identificação no mapa os países das peças de bicicleta”	68
4.1.3. Atividade 3- “Jogo de Correspondência – Peças de Bicicletas”	70
Atividade 4 “Convite ao professor de educação física”	71
4.1.4. Atividade 4- “Carta ao Professor de Educação Física”	71
4.1.5. Atividade 5- “Visita de Estudo à Loja de Bicicletas”	72
4.1.6. Atividade 6 - “Vamos todos andar de bicicleta”	75

4.2.	Entrevista à educadora cooperante	77
4.2.1.	Questionário aos Encarregados de Educação de EPE.....	78
4.3.	Entrevista às Crianças contexto EPE	81
4.4.	Atividades em contexto 1ºCEB	81
4.4.1.	Atividade 1 “Leitura do Livro o que fazer com um problema?”	81
4.4.2.	Atividade 2 “Jogo Narrativo”	84
4.4.3.	Atividade 3 “Frações”.....	86
4.4.4.	Atividade 4 “Projeto da Rádio”	87
4.4.5.	Atividade 5 “Projeto Setúbal”	90
4.4.	Entrevista ao Professor Cooperante	97
4.5.	Questionários aos Encarregados de Educação 1ºCEB	98
4.7.	Questionário aos Alunos do 1ºCEB	101
Capítulo 5.		111
5.	Conclusões	112
5.1.	Conclusões da dimensão investigativa.....	112
5.2.	Implicações da investigação para a prática profissional futura	114
	Referências	117
Apêndices		123

Índice de Figuras

Figura 1-	Lotação geral do número de crianças	36
Figura 2 -	Plano do dia.....	39
Figura 3 -	Planta da sala de EPE	41
Figura 4 -	Área do faz de conta.....	42
Figura 5 -	Atelier das Artes.....	42
Figura 6 -	Área da Biblioteca.....	43
Figura 7 -	Laboratório de Ciências e Matemática	43
Figura 8 -	Jogos e Construções	44
Figura 9 -	Oficina da Escrita.....	44
Figura 10-	Lotação geral do número de alunos.....	46

Figura 11- Agenda Semanal do 1ºCEB	48
Figura 12- PIT.....	50
Figura 13- sala de 1ºCEB	52
Figura 14-Organização da sala de forma a promover cooperação.....	52
Figura 15-Planta da sala do 1ºCEB	54
Figura 16- Biblioteca.....	55
Figura 17- Biblioteca.....	55
Figura 18-Área computador e de ficheiros	55
Figura 19- Recolha de informação através de livros	67
Figura 20- Representação das peças no mapa.....	69
Figura 21- Associação das peças nos respetivos países	69
Figura 22- Associação dos constituintes da bicicleta através de números	71
Figura 23- Realização do convite para o professor de Educação Física	72
Figura 24- Entrega do convite.....	72
Figura 25- Demonstração de uma bicicleta elétrica e calibragem de um pneu.....	73
Figura 26- - Medição de uma bicicleta	74
Figura 27- Passeio de bicicleta	75
Figura 28- Cartaz da divulgação	75
Figura 29-Divulgação do projeto à turma do 4º ano	76
Figura 30-Como descreve a pedagogia da Escola Moderna?.....	78
Figura 31- Conhece a pedagogia Movimento MEM?	78
Figura 32- Os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando?.....	79
Figura 33- Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?.....	79
Figura 34-Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?	80
Figura 35- Proponho no diário de turma.....	82
Figura 36- Leitura do livro e preenchimento dos balões de diálogo.....	83
Figura 37- Elaboração do nosso cartaz e cartaz afixado na sala de 1ºCEB	83
Figura 38- Cartões com imagens.....	84
Figura 39- Cartão com a parte da história.....	84
Figura 40- Início aos textos narrativos	85
Figura 41- Planeamento de aula - Frações	87
Figura 42- Plano de investigação.....	88
Figura 43- Cartazes afixados	89

Figura 44- Protagonização de um programa de rádio	89
Figura 45- Recolha de informação – Golfinhos do Sado	91
Figura 46- Forte São Filipe	92
Figura 47- Elaboração da Maquete Museu de Trabalho.....	92
Figura 48- Elaboração do brasão.....	92
Figura 49- Representação do golfinho em papel cenário	93
Figura 50- Moldagem da personalidade Bocage.....	93
Figura 51- Preparação da Exposição do Projeto.....	94
Figura 52- Projeto expostos sobre a Cidade e os Golfinhos em Cartazes.....	95
Figura 53- Maquetes expostas: Museu do Trabalho, Monumento de Setúbal e Personalidade de Setúbal.....	95
Figura 54- Exposição do projeto	96
Figura 55- Conhece a pedagogia MEM?.....	99
Figura 56- Como descreve a pedagogia?	Erro! Marcador não definido.
Figura 57- Os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando?.....	99
Figura 58- Quão relevante são os projetos MEM para a aprendizagem do seu filho(a)?	100
Figura 59- Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar?	100
Figura 60- Gostaste de trabalhar em projetos durante o ano letivo?	102
Figura 61- O que mais gostaste nos projetos?.....	102
Figura 62- Os projetos são importantes para a tua aprendizagem?	103
Figura 63- Como foi trabalhar em momentos coletivos?	104
Figura 64- Aprendes mais em coletivo?	104
Figura 65- O que aprendes com os teus colegas?	105

Índice de Tabelas

Tabela 1- Distribuição de crianças por sexo e idades.....	37
Tabela 2-Organização temporal do grupo de crianças	39
Tabela 3- Distribuição de alunos por ano de escolaridade e género	47
Tabela 4- Organização temporal da turma mista.....	49
Tabela 5- Intenções e Estratégias a desenvolver no projeto	Erro! Marcador não definido.
Tabela 6- Respostas dos encarregados de educação sobre as atividades participadas no contexto	80
Tabela 7- Respostas dos E.E. sobre as atividades participadas no contexto escolar	101

Tabela 8- Justificação da resposta sobre a importância dos projetos para a aprendizagem	104
---	-----

Índice de Apêndices

Apêndices	123
Apêndice A – Escala de ECER-S	124
Apêndice B – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de EPE	125
Apêndice C- Registo de assinaturas para o consentimento informado de autorização	126
Apêndice D – Guião da entrevista à Educadora Cooperante	127
Apêndice D1 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante	130
Apêndice E – Guião da entrevista às crianças	133
Apêndice E1 – Entrevista às crianças	134
Apêndice E2- Exemplar preenchido da entrevista às crianças	135
Apêndice E3 – Análise de Conteúdo da Entrevista às Crianças	136
Apêndice F – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação no contexto EP	137
Apêndice F1 – Exemplar preenchido do Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação no contexto EPE	139
Apêndice G – Plano de Projeto - Bicicletas	141
Apêndice H – Atividade 1 em EPE	142
Apêndice I – Atividade 2 e 3 em EPE	144
Apêndice J – Atividade 4 em EPE	147
Apêndice K – Atividade 5 e 6 em EPE	148
Apêndice L– Imagem da atividade sobre a pesquisa da Evolução das bicicletas (da primeira à mais recente) em EP	150
Apêndice M – Jogo de escrita e correspondência das peças de bicicletas em EPE	151
Apêndice M1 – Cartões com o respetivo nome das peças e número correspondente à imagem da Bicicleta em EPE	152

.....	152
Apêndice M2 – Exemplo do jogo realizada com abordagem à escrita em EPE	153
Apêndice O – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação 1ºCEB	154
Apêndice P – Registo de assinaturas para o consentimento informado	155
Apêndice Q – Guião de Entrevista ao Professor Cooperante	156
Apêndice Q1 – Análise de Conteúdo da Entrevista ao Professor Cooperante	159
Apêndice R – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação de 1ºCEB	164
Apêndice R1 – Exemplar de um questionário preenchido aos Encarregados de Educação	166
Apêndice S – Inquérito por questionário aos alunos do 1ºCEB	168
Apêndice S1- Exemplar de um questionário preenchido aos alunos 1ºCEB.....	170
Apêndice T – Atividade 1 em 1ºCEB	172
Apêndice U – Atividade 2 em 1ºCEB.....	175
Apêndice V – Atividade 3 em 1ºCEB	178
Apêndice W – Atividade 4 em 1ºCEB	180
Apêndice X – Atividade 5 em 1ºCEB	181
Apêndice Y – Recurso de atividade 1 - Balão de diálogo	185
Apêndice Z – Histórias Narrativas escritas pelos alunos	186
Apêndice AA – Narrativa reflexiva I	188
Apêndice AB – Narrativa Reflexiva II.....	192
Apêndice AC – Documentação pedagógica de apoio ao relatório final	194

Capítulo 1.

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III, e IV e do Seminário de Investigação de apoio ao Relatório Final (RF) I e II, pertencentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE).

A problemática surgiu no decorrer do período de observação participante, por estar num contexto que preconiza a pedagogia Movimento da Escola Moderna (MEM) e por potenciar projetos de trabalho valorizando assim, a voz e opinião de cada criança. Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação sobre a própria prática, através de uma abordagem qualitativa para que pudesse compreender os projetos de trabalho e a aprendizagem cooperativa em EPE e 1ºCEB. Dando a oportunidade da criança de ter voz ativa no seu dia a dia em contexto pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico, o educador / professor deve proporcionar abertura e espaço para que esta se sinta livre e com intenção de se expressar, utilizando uma pedagogia orientadora e que se proporcione momentos para que a criança seja respeitada, usando voz, partilhar ideias, questões e vontade em descobrir o mundo que a rodeia. O dia a dia de uma criança / aluno em contexto EPE e 1ºCEB regido pela pedagogia MEM, é bastante ativo e participativo, o que leva à promoção e desenvolvimento de crianças democráticas, autónomas e responsáveis.

Os estágios decorreram numa instituição de cariz privado, situado no concelho de Lisboa na freguesia de Alvalade e de Benfica. O estágio em contexto de EPE realizou-se numa sala de jardim de infância com um grupo heterogéneo constituído por 25 crianças com idades compreendidas dos cinco aos sete anos de idade. Em contexto de 1ºCEB, o estágio, realizou-se com uma turma mista com o 2º, 3º e 4º ano, composta por 20 alunos, com idades compreendidas dos 7 aos 11 anos de idade.

Com este relatório final pretende-se demonstrar o trabalho efetuado ao longo dos estágios em ambos os contextos, procurando de modo geral, compreender o contributo dos projetos de trabalho para a aprendizagem cooperativa. Desta forma, determinou-se a seguinte questão:

- “Em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa?”

Para que fosse possível responder à questão apresentada, delinear-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Percecionar as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia de aprendizagem cooperativa.

E os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a relevância e características dos projetos de trabalho no contexto do Movimento da Escola Moderna;

- Identificar situações onde a aprendizagem cooperativa acontece no Movimento Escola Moderna;

- Desenvolver projetos de trabalho para a promoção da aprendizagem cooperativa.

O presente relatório está organizado de acordo com as normas regulamentares para a elaboração dos trabalhos finais de Mestrado em vigor e de acordo com as normas da APA 7. Tendo uma divisão de cinco capítulos:

Sendo que no primeiro capítulo será abordado uma breve introdução do trabalho desenvolvido; em seguida, no segundo capítulo estará apresentado o enquadramento teórico sobre a temática. Posteriormente, o terceiro capítulo, apresenta a metodologia que se utilizou, bem como a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais de EPE e de 1ºCEB, as técnicas/instrumentos de investigação e o plano de ação concretizado em ambas as valências.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e discussão em contexto de EPE e 1ºCEB.

Por fim, no quinto capítulo contempla a conclusão geral da investigação.

Capítulo 2.

2. Enquadramento Teórico

O presente capítulo tem o intuito de fundamentar a temática deste relatório final. Ao longo deste capítulo são abordados tópicos essenciais para a clarificação do tema, nomeadamente, a sua definição e importância no contexto EPE e no 1ºCEB.

2.1. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que, segundo Niza (2007), se assume como movimento social promotor do desenvolvimento humano e da mudança pedagógica, propondo-se a construir respostas contemporâneas para uma educação escolar orientada por e para valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa. Veem-se como mediadores da cultura e de uma socialização democrática e compartilham, com os seus alunos e professores, a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares. Esta dinâmica, alimentada pela fala e pela escrita, permite não só a apropriação dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, de uma educação que suscita o esforçado prazer de aprender e de pensar. Fazem-no no seio do grupo de crianças ou das turmas de alunos, como comunidades de aprendizagem, onde cada aluno, com os respetivos professores, possa assegurar que para que cada um atinja os objetivos de aprendizagem do currículo é necessário que cada um dos seus companheiros, os tenham, igualmente, atingido. Relata-se um compromisso vigoroso de interajuda que pode proporcionar as aprendizagens bem-sucedidas de todos.

Para uma melhor compreensão do MEM, importa entender a expressão “cooperar” ao invés de “colaborar”, como consta Niza (2012), o termo colaborar tem vindo a ser desconsiderado nas suas diferentes utilizações afastando-o da conceção de “esforço mútuo para realização conjunta de uma mesma obra” (p.644) que o termo cooperar parece ainda compreender. Segundo o site do MEM (2016), “os professores do MEM, oriundos de todos os graus de ensino, põem em prática metodologias diferenciadas de trabalho pedagógico. Partilham com os seus alunos a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, para assim promoverem o envolvimento e a responsabilização desses alunos na própria aprendizagem, entendida como prática da sua formação para a cidadania democrática.” É por isso também que os educadores / professores do MEM costumam referir que a organização forma, isto é, aprende-se e educamo-nos a partir de uma organização. E, porque a competição destrói muitas pessoas e muita cultura, escolhendo a cooperação como a mais enriquecedora, solidária e democrática.

A cultura do Movimento da Escola Moderna constrói-se através de estratégias isomórficas, nomeadamente através da estratégia metodológica do trabalho por projetos em grupos cooperativos de professores, onde, segundo Niza (2007, p. 10), "se gera o Modelo Pedagógico, sujeitando o trabalho docente a processos críticoreflexivos continuados.", o que apoia o constante aperfeiçoamento do modelo, através da procura constante de caminhos alternativos à cultura existente.

Segundo Niza (2012) os grupos cooperativos pretendem formar cooperativamente os sócios, promovendo espaços privilegiados onde estes:

- podem avaliar e planificar as suas práticas pedagógicas;
- constroem e partilham os instrumentos de trabalho didático-pedagógico;
- realizam a reflexão e o aprofundamento teórico das práticas pedagógicas baseado nos contributos das Ciências da Educação. (p.60)

Segundo o mesmo autor (Niza, 2007), o desenvolvimento profissional e cultural dos professores associados do MEM é promovido pelo "carácter eco sistémico da organização e as suas rotinas formadoras permanentes"(p. 10), através de um nível elevado de participação cooperativa como forma de formação, aperfeiçoa a ação educativa dos professores, contribuindo para um maior desenvolvimento profissional e da profissão. Dando continuidade à opinião do autor, Niza (2007) refere que "o sistema de autoformação cooperada é constituído por um conjunto de dois dispositivos integrados de atividades: as atividades dos núcleos regionais e as atividades de âmbito nacional."(p.11)

Os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objetivo principal, segundo Niza (2007): "a formação permanente dos sócios, através da avaliação e planificação das práticas de intervenção escolar, (função técnico-pedagógica); da construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental) e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação (função científica)" (p.11)

2.2 Características do Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) começou a sua atividade na década de 1960, num contexto em que a liberdade de associação e organização não era permitida. Ainda assim, algumas instituições privadas adotaram práticas pedagógicas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo Freinet (Folque, 2006).

Inicialmente, o MEM baseava-se nas teorias de Freinet, mas, com a experimentação de novas abordagens e a superação de erros, adotou perspetivas socioconstrutivistas, como as de Vygotsky e Brunner, ampliando as suas bases iniciais. Niza (1991, citado por Folque,

2006) identifica três grandes finalidades do MEM: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e significações sociais, e a reconstrução cooperativa da cultura. Estas finalidades promovem o desenvolvimento pessoal e social, tanto nos professores como nas crianças, para que estes sejam cidadãos ativos e democráticos. Segundo Folque (2006) a vida do grupo é vivida de forma democrática e livre, sendo privilegiada a comunicação, a negociação, e a cooperação.

Contudo, este modelo baseia-se numa perspetiva sociocêntrica, onde o grupo se constitui num lugar desafiador e ideal para o seu desenvolvimento da criança, tanto a nível social, como intelectual e moral das crianças.

A organização do trabalho é feita em conjunto com as crianças, permitindo-lhes desenvolver a sua participação, expressar ideias e o seu sentido crítico e cooperativo.

A abordagem participativa do MEM baseia-se num sistema democrático, privilegiando a comunicação diária entre os grupos de crianças e a educadora/professora, bem como a partilha e diálogo entre os profissionais da pedagogia do MEM (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Esta metodologia utiliza vários instrumentos de pilotagem para potenciar a dinâmica participativa no jardim de infância, tal como, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes promovem a comunicação, tornando-a presente e permitindo que seja diariamente trabalhada, vivida e experienciada com as crianças. No jardim de infância, são utilizados instrumentos “o diário” e o “plano do dia”, fazendo acontecer diálogos, discussões e debate de opiniões entre o grupo de crianças. Já no 1ºCEB é organizado o trabalho escolar por tempos de trabalho de aprendizagem que se articulam entre si a partir de cinco atividades, (a) o conselho de cooperação educativa, (b) o trabalho de pesquisa com projetos de aprendizagem, (c) a partilha de projetos de pesquisa em circuitos de comunicação, (d) o trabalho curricular coletivo em participação dialógica, e por fim, (e) o trabalho autónomo ou acompanhamento individual a alunos.

Neste contexto, as crianças têm espaço para serem ouvidas, construir o seu pensamento crítico, decidindo o que querem fazer ao longo do dia, ao encontro das aprendizagens que lhes fazem mais sentido e aquilo que lhes desperta curiosidade. Segundo Formosinho et al. (2013),

Há necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessa realização através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar. (p.149)

O MEM defende uma abordagem socioconstrutivistas, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) propõem uma abordagem socioconstrutivistas da aprendizagem, sugerindo assim uma abordagem abrangente e integrada, colocando a criança como sujeito ativo da mesma como consta o autor Folque (2018).

Segundo as OCEPE (2016), o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, a partir das vivências e experiências, valorizando as competências que as crianças já adquiram de modo a desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016). Já o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017), refere o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação (p.10).

Martins, et al. (2017) salienta que o documento sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória assenta numa educação em que os alunos da atualidade mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre 14 questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p. 10)

Para tal, é crucial o compromisso da escola e de todos os membros que nela trabalham, como das famílias dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de competências que se tornam ferramentas imperiosas para “o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins, et al., 2017, p. 10).

2.3. Conceito de Projeto: O que é um projeto?

A palavra projeto encontra-se definida como “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer” ou “esboço de trabalho que se pretende realizar.” Segundo Barrows (1986), é uma metodologia de trabalho centrada nas aprendizagens dos alunos, em que, em pequenos grupos desenvolvem um trabalho investigativo, com base na resolução de uma situação problemática, com o educador(a) / professor(a) como guia. Para Abrantes (2005), trabalho por projeto é realizado com um objetivo que deve ser atingido a médio ou a longo prazo e inclui a resolução de uma ou mais situações complexas, para qual são fundamentais: o planeamento, o desenvolvimento de estratégias e a avaliação em cooperação. De acordo com Oliveira Formosinho (2013), um projeto necessita de ter uma intenção e um objetivo inicial que sustentem as ações e as estratégias, levando à construção de um produto final

que inclua o objetivo inicial e o processo do trabalho. Como tal, os projetos devem ser originais e genuínos, o que implica que sejam complexos e abranjam o seu objetivo e o seu desenvolvimento.

O trabalho por projeto ou pedagogia de projeto é uma metodologia complexa, mas ainda ambicionada pelo educador / professor que permite dar resposta a desafios do mundo que nos rodeia. No entanto, esta também precisa de ter uma organização e estrutura baseadas em trabalho cooperativo. Devido ao facto de contar com as crianças para o planeamento, acaba por desenvolver diversas competências que, por sua vez, transmitem aprendizagens que foram construídas pelas próprias crianças (Sampaio, 2015) A sua duração pode ser variada: há projetos que podem durar alguns dias como algumas semanas dependendo dos temas e das idades das crianças e neles participar uma criança, algumas crianças ou um grupo inteiro (Katz & Chard, 1997)

Esta pedagogia é baseada na cooperação entre adultos e crianças, por isso um educador/professor que trabalhe por projeto é um educador/professor que acredita nas suas capacidades. Principalmente, nas capacidades das crianças, dando-lhes responsabilidade que por sua vez trarão como frutos a promoção de “saberes e competências, autonomia, implicação e pertença a um grupo, cooperação e poder de negociação”. Esta abordagem é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” Castro e Ricardo (2001).

A metodologia Trabalho por Projeto define-se como “uma abordagem centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), por isso a base desta abordagem são os problemas encontrados pelas crianças, permitindo uma abordagem cooperativa, onde as crianças participam no trabalho por projeto assumindo diferentes papéis para encontrarem respostas às perguntas iniciais. Esta metodologia segundo Vasconcelos (2011), promove o “desenvolvimento intelectual das crianças e, simultaneamente, o dos seus educadores ou professores” (p.11).

“As crianças adquirem também novas competências: aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descobrem as suas potencialidades, o valor pessoal, aprendem também outro tipo de competências: competências ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, de observação, de recolha de dados; e também competências ligadas às aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática como instrumentos decisivos na apreensão da realidade. As crianças aprendem, finalmente, competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão.” (Katz, 1998, p.153)

Sampaio (2015), menciona que as crianças têm um papel ativo no trabalho por projeto pois estas agem perante as situações tomando o rumo que querem e assumindo as repercussões que esse caminho pode ter. Um novo tema a investigar estará relacionado com situações que são familiares, como o facto de viver numa área urbana pode induzir projetos que abordem sobre questões de transito, por exemplo. (Katz & Chard, 1997)

Para concluir, Vasconcelos (2011) considera-se importante referir que “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros”. (p.9)

2.3.1. Origem do Trabalho por Projeto

De acordo com Solteiro (2018), teve origem na Europa, especificamente, em Roma. É possível observar essa metodologia a ser utilizada em França, na Alemanha e na Suíça, sendo que, um século mais tarde, chega aos Estados Unidos da América.

Um dos grandes impulsionadores desta Metodologia foi Dewey (1967). No entanto, as primeiras tentativas de abordagem por projeto começaram por iniciativa de Kilpatrick, autor do livro “The Project method” (1918), que quis tornar a abordagem mais perceptível para qualquer publico, como referido por Vasconcelos (1998).

Esta obra menciona que a melhor forma de preparar as crianças é ajudá-las a viver o presente. Kilpatrick (1998) refere ainda, que o currículo pré-estabelecido não prepara as crianças adequadamente e por isso não conseguem resolver os seus problemas. Por isso, para a construção do currículo, as necessidades das crianças deveriam ser uma prioridade. (Kilpatrick, 1918, citado por Vasconcelos, 1998).

Dewey (1967) um dos principais autores de referência no âmbito da construção de uma escola progressista americana, registou os métodos de ensino transmissivo de conhecimentos e na passividade da criança ou do aluno, que, nesse modelo “aprendia” apenas quando memorizava. Este autor defendia a prática do *aprender fazendo*, em que a educação se baseia num processo social, permitindo o crescimento e o desenvolvimento constante de querer saber e aprender mais.

2.3.2. Fases de Trabalho por Projeto

Segundo Guedes (2011), o projeto em jardim de infância é executado por quatro fases: na primeira fase dá-se a definição do problema, na segunda fase planifica-se e faz-se o lançamento do projeto, na terceira fase, é a execução do projeto e, por fim, a quarta fase divulga-se e faz-se a avaliação do projeto.

Na primeira fase é o momento em que surgem as questões por parte do grupo e o educador faz o registo das mesmas. As questões poderão surgir de forma espontânea ou no momento de reunião da manhã (momento do mostrar, contar e escrever). Após o levantamento das questões há que organizar o trabalho, distribuindo tarefas e o preenchimento do plano de projeto, sendo exequível na segunda fase, respondendo às questões: “o que já sabemos ou pensamos”, “quem faz”, “o que precisamos ou onde vamos saber”, “como vamos comunicar”, e, “como vamos mostrar”.

Na terceira fase surge a execução do projeto em que é necessário recorrer às pesquisas, registando as informações recolhidas e a parte da ilustração. Nesta fase, também se fazem alguns momentos de avaliação para aferir o que cada criança envolvida está a fazer para o objetivo comum. De forma cooperada os elementos do grupo vão fazendo o balanço do projeto e o educador neste momento clarifica todo o processo. Na quarta e última fase, faz-se a divulgação do projeto, isto é, comunica-se o que ficaram a saber e o que fizeram, sendo sujeito à apreciação crítica dos pares. Na apreciação do projeto desenvolvido, a criança assegura-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos.

Em 1º CEB, as fases do projeto são semelhantes às fases de EPE, sendo realizado em pequeno grupo de três ou quatro alunos que se elegem livremente. Surgem, nesse caso, projetos de investigação que prosseguem o caminho de antecipação de respostas (às hipóteses), a montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito, até à verificação de resultados. É apoiado, rotativamente, pelo(a) professor(a) desde o momento do plano até à organização da comunicação à turma, intervindo, também, com alguma frequência, para formalizar, sintetizar, ou clarificar a informação apresentada pelos alunos após a fase de debate. Tratando-se do que Freinet chamou lições à posteriori para não contrariar à centralidade do trabalho de aprendizagem dos alunos.

2.4. Aprendizagem Cooperativa

A escola é um meio privilegiado de aprendizagem, bem como de partilha e socialização. A aprendizagem é definida como "um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento" (Fontes & Freixo, 2004, p. 15).

Lucci (2006), baseando-se na teoria de Vygotsky (1934), considera o ser humano como um indivíduo histórico-cultural, formado através das interações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento humano e da sua atividade mental resulta da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais.

A aprendizagem cooperativa, segundo Johnson, R. e Johnson, W. (2017), é um método de ensino onde as crianças/alunos se organizam em pequenos grupos, com o objetivo de maximizar tanto a aprendizagem dos seus pares quanto a sua própria. Segundo o autor Sanches (2005) observa que "com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo de grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais" (p. 134). Já a opinião de Lopes et al. (2009), a escola deve ser "um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo" (p. 9). Essa perspetiva é apoiada por Dewey (1899), que vê a escola como uma miniatura de uma oficina, em que a democracia prevalece e as crianças são o centro do processo de conhecimento, aprendendo através das suas próprias práticas. Dewey (1899), utilizou a ideia de aprendizagem cooperativa em seu projeto de ensino, enquanto Lopes, J. e Silva, H. (2009), concebia o ensino como algo intrinsecamente ligado à sociedade, defendendo a implementação de processos democráticos na escola.

Para Johnson, R. e Johnson, W. (2017), conforme citado por Fontes e Freixo (2004), "cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo" (p. 26). Bessa e Fontaine (2002) reconhecem que a cooperação é essencial para o sucesso e para o desenvolvimento de várias competências das crianças, especialmente as sociais. Assim, os grupos de trabalho devem ser "constituídos de forma a garantir uma heterogeneidade de competências em seu interior" (p. 44).

2.4.1. Princípios e Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Deste modo, existem alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, são eles, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação de grupo.

Posteriormente, será sintetizado esses elementos atendendo à função de cada um para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa.

Na interdependência positiva, é importante identificarmos interdependência de independência e ainda interdependência positiva de interdependência negativa. Por norma a independência surge quando existe individualismo, ou seja, quando uma criança trabalha de forma individualizada. Por outro lado, existirá uma interdependência negativa em vez de cooperação, a fim de haver uma competição e o sucesso dos restantes. Deste modo a interdependência positiva destaca-se por ser um elemento central da aprendizagem

cooperativa, pois cada elemento do grupo tem de compreender que só é bem-sucedido, individualmente, se todo o grupo funcionar, ou seja, se o grupo alcançar o sucesso, então, cada elemento alcança também o sucesso. (Leitão, F. R., 2006).

Mencionado pelo autor Lopes, J., Silva, H. e Moreira, S. (2018), dentro deste princípio da interdependência positiva, podem existir diferentes tipos de interdependência, sendo elas destacadas seguidamente: a interdependência de objetivos, onde se estipula objetivos individuais e de grupo alcançados no fim da atividade; a interdependência positiva de tarefas, onde o trabalho a ser realizado é distribuído de modo a atribuir responsabilidade e tarefas para cada elemento do grupo, sendo concretizada uma parte do trabalho; a interdependência positiva de recursos, onde os(as) crianças / alunos são levados a partilhar materiais para que exista uma maior comunicação entre si; a interdependência positiva de identidade, quanto mais trabalharem num grupo fixo, mais relações interpessoais são desenvolvidas e vão adquirir confiança nos pares; a interdependência de papéis, onde se atribui um papel a cada elemento do grupo, sendo encorajador do grupo. Para finalizar, existe a interdependência positiva de recompensas, valorizando o trabalho desenvolvido.

Neste sentido, Lopes et al, (2009), destaca “os alunos têm de perceber que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte” (p.17)

Na responsabilidade individual e do grupo: o segundo elemento da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade tanto individual, que é atribuída a cada elemento, como a responsabilidade que é atribuída ao grupo. Contextualizando que o grupo deve ter a responsabilidade de cumprir com os objetivos propostos e cada elemento, individualmente, ter responsabilidade para cumprir com o que lhe foi designado.

Referente à interação face a face, isto é, a necessidade dos elementos que compõem os grupos estabelecerem comunicação entre eles, deste modo, é preciso estabelecer interações entre os elementos do grupo. A interação face a face aumenta à medida que o grupo cria relações de responsabilidade perante o outro, de ajuda, de influência, aumentando também as relações interpessoais, citado por Lopes, et al., (2009).

É essencial que exista uma comunicação fluente entre os elementos do grupo para que seja possível a troca e discussão de ideias, trabalhando-se em simultâneas competências, respeitando a opinião do outro. Como refere Dias (2009), “a comunicação interpessoal constitui-se como uma competência fundamental no bem-estar pessoal, social e profissional do ser humano” (p.21)

O educador e o professor devem, segundo os mesmos autores, desenvolver a aprendizagem de competências sociais do mesmo modo como o fazem com os conteúdos programáticos. As crianças devem saber esperar pela sua vez para falar, tal como devem

ser ouvidas, devem respeitar a opinião dos colegas, como as suas opiniões também devem de ser respeitadas e valorizadas, elogiar o outro, partilhar ideias entre outras competências essenciais para que a aprendizagem cooperativa resulte, pois como é referido por Lopes, J e Silva, H. (2009), a aprendizagem cooperativa distingue-se por ser mais complexa que a competitividade ou o individualismo pois, para além de se esperar que os alunos aprendam os conteúdos escolares propostos e desenvolvam as tarefas, é também esperado e está intrinsecamente ligado a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais. Registando algumas desvantagens, segundo Lopes, J. e Silva, H. (2009) o educador/professor deve estar atento de modo a evitar certos problemas como o facto de um elemento do grupo não demonstrar interesse ou não estar motivado para, não se envolver na partilha de opiniões em relação às outras crianças.

2.5. O Papel do Educador/Professor no âmbito do MEM

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), "a ação profissional do/a educador/a caracterizasse por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação" (p. 5). Guedes (2011) destaca que o educador deve atuar como provocador e mediador simultaneamente. Como provocador, o educador cria situações que desencadeiam conflitos cognitivos, incentivando as crianças a questionar, experimentar, organizar e reorganizar suas ideias.

Os educadores formados na pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) centram a sua prática pedagógica na comunicação, promovendo trocas de informações entre as crianças e crianças com adultos. Após perceber e entender melhor o método na perspetiva da educadora cooperante em contexto EPE, questionei-a sobre qual seria o papel da educadora no MEM, respondendo, que o papel do educador em MEM é um papel mediador: mediador na sua aprendizagem, mediador cultural. Não tendo uma posição hierárquica no grupo, vendo as crianças como nossos semelhantes.

Posto isto, o/a educador/a, ao refletir, observar, planejar e avaliar, deve ajustar suas práticas ao desenvolvimento individual de cada criança, bem como ao grupo e à comunidade, promovendo um trabalho colaborativo entre o/a educador/a, as crianças, as famílias e outros profissionais.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), essa reflexão baseia-se em um ciclo interativo – observar, planejar, agir e avaliar – utilizando diferentes formas de registo e documentação, permitindo ao/à educador/a tomar decisões informadas sobre a prática pedagógica e

adaptá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que atua (p. 5).

Oliveira (2010) argumenta que o educador na pedagogia MEM tem um papel crucial ao proporcionar oportunidades para que a criança tenha espaço e liberdade para se comunicar e expressar. O autor também afirma que a comunicação possui duas funções principais: a primeira é uma função cognitiva, onde o educador solicita à criança que fale sobre suas ações ou experiências, e a segunda, uma função social, onde a informação é compartilhada, integrando a comunidade envolvente.

Ao proporcionar oportunidades para que a criança se expresse e comunique, o educador contribui para o desenvolvimento cognitivo, aperfeiçoamento da linguagem oral, elevação da autoestima e estímulo do pensamento crítico da criança (Oliveira, 2010).

Já a opinião de Johnson, D. e Johnson, R. (2017), quando os educadores e professores adotam a estratégia de aprendizagem cooperativa, não são apenas as crianças que vão beneficiar deste trabalho em equipa, mas também os docentes, entre eles e mesmo as escolas, começando a adotar medidas de cooperação entre todos ao invés de medidas de competição.

Na prática do trabalho com projetos o professor deve levar os alunos a desenvolver competências e atitudes básicas para a sua formação enquanto futuros cidadãos, como por exemplo, “capacidade de procurar, selecionar, organizar e comunicar informação proveniente de diversas fontes; atitude investigativa e crítica face ao real; atitude de flexibilidade que garanta a adaptação a situações novas; atitude de abertura e respeito face à diversidade” (Estrela, 2002, citado por Leite & Arez, 2011, p. 94).

2.6. Voz ativa das crianças no dia a dia em Educação Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico – Como? Porquê? Para quê?

Como destaca Folque (2016), “o Movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos. A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos, responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (p.52)

A própria pedagogia aqui estuda, cria e proporciona um ambiente para que a criança ganhe capacidade para ser autónoma na gestão do seu dia a dia, com um sentido crítico. Folque (2018) realça que o modelo MEM dá também importância que as crianças adquiram controle sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo para obtenção de um resultado. (p.53)

Dentro da sala o ambiente é de cooperação, respeito e de liberdade. A criança sente-se autónoma o suficiente para falar abertamente com os outros, tomando as suas próprias decisões sem que o educador/professor a pressione e cria as suas aprendizagens a partir de ideias que tenha ou que vão surgindo ao longo das atividades realizadas. Contudo, para que a criança tenha oportunidade de ter voz ativa no seu dia a dia em EPE e em 1ºCEB, o educador / professor deve proporcionar abertura e espaço para que esta se sinta livre e com intenção de se expressar, utilizando uma pedagogia orientadora e que se proporcione momentos para que a criança seja respeitada, usando voz, partilhar ideias, questões e vontade em descobrir o mundo que a rodeia. O dia a dia de uma criança / aluno em contexto EPE e 1ºCEB regido pela pedagogia MEM, é bastante ativo e participativo, o que leva à promoção e desenvolvimento de crianças democráticas, autónomas e responsáveis.

Na perspetiva de Oliveira e Moura (2005), envolver os alunos em trabalhos de projeto “estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipa, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autónomo” (p. 48). Uma vez que o trabalho de projeto é uma abordagem promotora do trabalho colaborativo, é claro que emergem vantagens para o desenvolvimento de competências nos alunos, nomeadamente “o aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos que promove o conhecimento dos vários elementos do grupo, nas suas diferenças e semelhanças, fomentando a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia” (Agostinho, 2017, p. 24).

O teórico Dewey (1967) defende que o professor deve apresentar os conteúdos programáticos na forma de questões ou problemas e em nenhum momento dar respostas ou soluções imediatas. Em vez de iniciar as aulas com a definição de conceitos já elaborados, deve recorrer a estratégias que levem o aluno a raciocinar e elaborar os próprios conceitos, de maneira, a posteriormente confrontar com o conhecimento estruturado (Ferreira, 2016). Ainda na mesma perspetiva, Dewey (1967) considera que o mais importante não é a transmissão de conhecimentos, mas sim a preparação da criança/aluno para a vida real, desenvolvendo competências como a autonomia, resolução de problemas e a vertente de investigação e de empreendimento.

Para além das funções mencionadas, Ferreira (2013) constata que o professor desempenha também o importante papel de avaliar o que os alunos vão aprendendo e identificar as dificuldades sentidas, com o objetivo de os ajudar a ultrapassá-las ou orientá-los para uma pesquisa mais minuciosa obtendo respostas para o problema estudado.

2.7. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016 pelo Ministério da Educação, constituem o referencial curricular para a Educação Pré-Escolar em Portugal. Este documento orienta a prática pedagógica, reconhecendo a criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento e valorizando a aprendizagem através do brincar, da exploração, da interação social e da comunicação. As OCEPE propõem uma abordagem pedagógica intencional e flexível, baseada em princípios construtivistas, que considera os interesses, necessidades e ritmos de cada criança. Estruturam-se em três áreas interligadas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo, promovendo o desenvolvimento global da criança num ambiente educativo rico, estimulante e inclusivo. A avaliação é contínua, formativa e centrada na observação, permitindo ajustar práticas e apoiar o percurso individual de aprendizagem. A colaboração com as famílias é também considerada essencial, reforçando a articulação entre o contexto educativo e familiar.

2.8. Princípios do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

A educação desempenha um papel fundamental na garantia da equidade para todos os alunos. Reconhecendo que nem todos os contextos familiares estão ligados à cultura escolar, torna-se essencial que o planeamento e a ação educativa sejam metódicos, diferenciados, inclusivos e flexíveis, de forma a promover uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Neste âmbito, destaca-se o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado em 2017, cuja finalidade é contribuir para a organização e gestão do currículo. Os princípios enunciados neste perfil fundamentam e conferem sentido às diversas ações educativas, orientando a construção curricular (Martins et al., 2017).

Este documento assume uma natureza ampla, transversal e recursiva, garantindo que, independentemente dos percursos escolares realizados, os saberes adquiridos se orientam por princípios, valores e por uma visão comum, alicerçada num consenso social (Martins et al., 2017, p. 8).

A sua organização contempla quatro componentes essenciais: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

O *Perfil dos Alunos* ambiciona que, com o apoio de todos os intervenientes educativos, os jovens completem os 12 anos de escolaridade obrigatória como cidadãos íntegros, capazes de enfrentar os desafios da vida (Roldão, Peralta & Martins, 2017). Para isso,

preconiza uma educação que permita aos alunos construir e consolidar uma cultura científica, artística e humanista, mobilizando valores e competências que lhes possibilitem intervir de forma consciente e responsável na sociedade. Pretende-se que sejam capazes de tomar decisões fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e que disponham de uma participação cívica ativa e informada (Martins et al., 2017, p. 10).

Os documentos curriculares apontam, assim, para a emergência de uma imagem de aluno ativo no seu processo de aprendizagem e para a importância de uma gestão flexível do currículo, sustentada por princípios, valores e aprendizagens. Enquanto na Educação Pré-Escolar estas aprendizagens se organizam por áreas de conteúdo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico são definidas através das Aprendizagens Essenciais.

Capítulo 3.

3. Metodologia da Investigação

O capítulo três apresenta as opções metodológicas utilizadas ao longo da investigação, bem como os instrumentos e técnicas de recolha de dados. São também apresentados e descritos o plano de investigação, os planos de ação de ambos os contextos, assim como, a respetiva justificação, a caracterização dos contextos educativos, caracterizações do grupo e da turma, e do ambiente educativo.

3.1 Opções Metodológicas

A metodologia selecionada para este estudo refere-se à metodologia qualitativa enquadrada na investigação sobre a própria prática, permitindo refletir, de modo fundamentado, a pedagogia aplicada pela instituição.

De acordo com Ponte (2002), “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”.

Assim sendo, ao utilizar uma abordagem qualitativa nas investigações, segundo Bogdan e Biklen (1994), revelam que “os investigadores tendem analisar os seus dados de forma indutiva. Os investigadores recolhem os dados diretamente da fonte onde estão inseridos e tendem a ter uma análise intuitiva”.

3.1.1. Investigação sobre a própria prática

Segundo Ponte (2002) a investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. A investigação sobre a própria prática emerge, nomeadamente, das reflexões que os professores realizam no decorrer da sua ação, com o objetivo de melhorar as suas práticas.

Para Ponte (2002), a investigação sobre a própria prática é organizada em quatro momentos distintos: num primeiro momento, elabora-se as questões a serem investigadas, num segundo momento, recolhe-se os dados que permitem dar resposta à problemática, no terceiro momento, é analisado os dados recolhidos e, no último momento, divulgam-se os resultados e as respetivas conclusões obtidas na investigação.

Relativamente à recolha de dados, neste tipo de investigação não importa a quantidade de dados recolhidos, mas sim a qualidade dos mesmos. Desta forma, para se considerar uma

investigação, Beillerot (2001) citado por Ponte (2002) indica três aspetos fundamentais: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública.

Outro conceito da investigação sobre a própria prática é o investigador reflexivo, uma vez que, para investigar sobre a prática é necessária a reflexão. Como referem Geraldi, Messias e Guerra (1998), citado por Ponte (2002), já John Dewey caracterizava o ato reflexivo como um ato que não é simplesmente guiado por impulso. Para refletir, implica uma consideração cuidadosa e ativa daquilo em que se acredita ou pratica, tratando-se, mais uma vez, de conceitos parcialmente sobrepostos. Não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo. De acordo com Alarcão (2005),

O conceito do educador reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser educador implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os educadores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização dos educandos (p.177).

3.1.2. Investigação qualitativa

A investigação qualitativa baseia-se no método indutivo, segundo Pacheco (1993), o investigador pretende desvendar a intenção e o propósito da ação. Logo, “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994). No caso desta investigação, o intuito é perceber o processo, no sentido de compreender como a criança participa nas suas aprendizagens e como a própria pode ser autora das mesmas.

De acordo com os autores anteriormente referidos, os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva, ou seja, a investigação é construída à medida que os dados são recolhidos. Por parte dos investigadores, há uma preocupação de questionar e registar o ponto de vista dos sujeitos de investigação de modo a compreender e analisar de forma pertinente.

Embora, Pacheco (1993), considera que numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual:

O interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, em que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados

inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante. (p.28)

3.1.3. Paradigma participativo

Na presente investigação foi utilizado o paradigma participativo, recorrendo à investigação sobre a própria prática. Para Bogdan e Biklen (2013) um paradigma participativo possibilita-nos observar e identificar o mundo e o que nele há de importante, enquanto, para Guba e Lincoln (1994), os paradigmas de investigação constituem conjecturas básicas que representam diferentes perspetivas do mundo e, diferentes representações próprias de realidade.

Por fim, são estes princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos do paradigma participativo apresentados por Guba e Lincoln (1994), citado por Pacheco (2013). Em suma, estes princípios acima mencionados sublinham a importância da colaboração do conhecimento em um contexto participativo.

3.1.4. Questões e objetivos da investigação

A questão de investigação que conduziu todo o processo investigativo, foi: “Em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa?”

Para que fosse possível responder à questão apresentada, delineou-se o seguinte objetivo geral:

- Percecionar as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia de aprendizagem cooperativa.

Relativamente aos objetivos específicos, pretende-se:

- Compreender a relevância e características dos projetos de trabalho no contexto do Movimento da Escola Moderna;
- Identificar situações onde a aprendizagem cooperativa acontece no Movimento Escola Moderna;
- Desenvolver projetos de trabalho para a promoção da aprendizagem cooperativa.

3.2. Fases da investigação

Tanto em contexto EPE, como em contexto de 1ºCEB, a investigação realizou-se respeitando as cinco fases existentes nos cronogramas representados em 3.2.1 e 3.2.2: a

primeira fase, fase do diagnóstico, segunda fase, fase do planeamento, terceira fase, fase de execução, a quarta fase, fase da análise e discussão de resultados e, por fim, a quinta fase, fase de conclusões.

Na primeira fase, pretendeu-se, através da observação participante do contexto educativo, definir uma problemática e recolher dados, junto da educadora e do professor cooperante. Na segunda fase, efetuou-se, em contexto de EPE uma entrevista à educadora cooperante (Apêndice D) de forma a recolher dados e conhecer melhor a pedagogia MEM, a importância da voz da criança e dos projetos de trabalho que realiza, de igual forma, também foi feita uma entrevista ao grupo. Foi realizado um questionário aos encarregados de educação que permitiu entender a importância dos projetos de trabalho e a importância destes. (Apêndice F).

Na terceira fase, elaboraram-se várias atividades planeadas e implementadas pela estagiária nos dois contextos.

Na quarta fase, procede-se à recolha e análise dos dados obtidos, tanto no contexto EPE e no contexto 1ºCEB, sendo que nesta fase no contexto de 1ºCEB foi realizado uma entrevista ao professor cooperante (Apêndice Q), inquérito por questionário aos E.E. (Apêndice R) e aos alunos (Apêndice R1).

Na quinta fase, procurou-se dar resposta à questão de investigação definida, bem como os objetivos gerais e específicos. Concluindo, ainda, com os atributos e limitações da própria investigação para a prática profissional futura.

3.2.1. Calendarização do Plano de Investigação em contexto EPE (2024)

		Meses			
Etapas		Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase Diagnóstico	Observação do Contexto Educativo			
		Identificação da Problemática			
		Caracterização Socioeducativo			
		Revisão de Leituras			
	2ª Fase Planeamento	Entrevista à Educadora Cooperante			
		Entrevista às Crianças			
		Questionário às Famílias			
		Notas de Campo			
		Narrativas Reflexivas			
		Planificação do Plano de Ação			
	3ª Fase Execução	Implementação do Plano de Ação			
	4ª Fase Análise e Discussão de Resultados	Recolha e Análise de Dados			
		Apresentação, Análise e Discussão de Resultados			
	5ª Fase Conclusões	Resposta às Questões e Objetivos de Investigação			
		Contributos da Investigação			
		Entrega e Apresentação da 1ª Parte do Relatório Final			

Legendas:

- 1ª Fase** – Diagnóstico
- 2ª Fase** – Planeamento
- 3ª Fase** – Execução
- 4ª Fase** – Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase** – Conclusões

3.2.2. Calendarização do plano de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025)

		Meses			
Etapas		março	abril	maio	junho
Fases do Estudo	1ª Fase Diagnóstico	Observação do Contexto Educativo			
		Identificação da Problemática			
		Caracterização Socioeducativo			
		Revisão de Leituras			
	2ª Fase Planeamento	Notas de Campo			
		Narrativas Reflexivas			
		Planificação do Plano de Ação			
	3ª Fase Execução	Implementação do Plano de Ação			
	4ª Fase Análise e Discussão de Resultados	Entrevista ao Prof. Cooperante			
		Questionário aos E.E.			
		Questionário aos alunos			
		Recolha e Análise de Dados			
		Apresentação, Análise e Discussão de Resultados			
	5ª Fase Conclusões	Resposta às Questões e Objetivos de Investigação			
		Contributos da Investigação			
		Entrega e Apresentação da 2ª Parte do Relatório Final			

Legendas:

- 1ª Fase – Diagnóstico**
- 2ª Fase – Planeamento**
- 3ª Fase – Execução**
- 4ª Fase – Análise e Discussão de Resultados**
- 5ª Fase - Conclusões**

3.3. Participantes

No contexto de EPE, apenas 10 crianças de 25 do grupo participaram nesta investigação e no 1ºCEB, participaram na investigação os 20 alunos da turma. Participaram, ainda, a educadora cooperante, o professor cooperante, as famílias das crianças e alunos, que constituíram uma mais-valia para o desenvolvimento do projeto.

3.4. Caracterização dos contextos institucionais

Neste ponto pretende-se caracterizar o contexto educativo de EPE e de 1ºCEB, onde foram realizados os estágios correspondentes à PES II, III e IV. Deste modo, serão apresentadas algumas dinâmicas da instituição, o grupo de crianças/alunos, a organização dos ambientes educativos e as técnicas/instrumentos de recolha de dados.

3.4.1. Caracterização do contexto institucional na EPE

3.4.1.1. Caracterização da Instituição

O estágio de PES II realizou-se num colégio de cariz privado que fica no concelho de Lisboa. O colégio tem como modelo pedagógico o Movimento Escola Moderna que “Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 1987 citado em Niza 2012, p.96).

O seu horário de funcionamento é das 7h30 às 19h, tendo as seguintes valências: berçário, creche, jardim de infância e, 1ºCiclo do Ensino Básico.

É constituído por cinco elementos da direção, três professores do 1º ciclo, sete educadoras: quatro educadores em creche e uma educadora no berçário e, no jardim de infância, três educadoras, tendo como suporte onze auxiliares de ação educativa e seis professores especialistas (sendo professores de educação física, inglês, educação musical, expressão dramática e, artes visuais), e quatro auxiliares de apoio geral: duas auxiliares de cozinha, uma auxiliar polivalente e uma auxiliar de limpeza.

O espaço da instituição é amplo e consta de dois setores. No “setor 1”, destina-se ao berçário e à creche, (o berçário era composto por uma varanda onde podiam usufruir de momentos ao ar livre), a creche tinha passagem das salas para o exterior, gabinete da direção, uma casa de banho dos adultos e outra casa de banho adaptada para pessoas com necessidades específicas, o refeitório e a cozinha. O exterior / recreio, sendo um espaço agradável, proporciona às crianças momentos divertidos e de muita imaginação. No recreio também se faz a passagem para o “setor 2”. No “setor 2”, encontra-se a

biblioteca, salas do 1º CEB (1º ano ao 4º), salas de pré-escolar e, um ginásio, onde são realizadas atividades extracurriculares, tais como, dança criativa, miniténis e judo.

No r/c, existe uma sala de pré-escolar com idades dos 3,4,5 anos, uma sala de 1º ano do CEB e turma do 4º ano, enquanto no 1º andar, duas salas de pré-escolar com grupos heterogéneos, de idades compreendidas dos 3 aos 7 anos de idade.

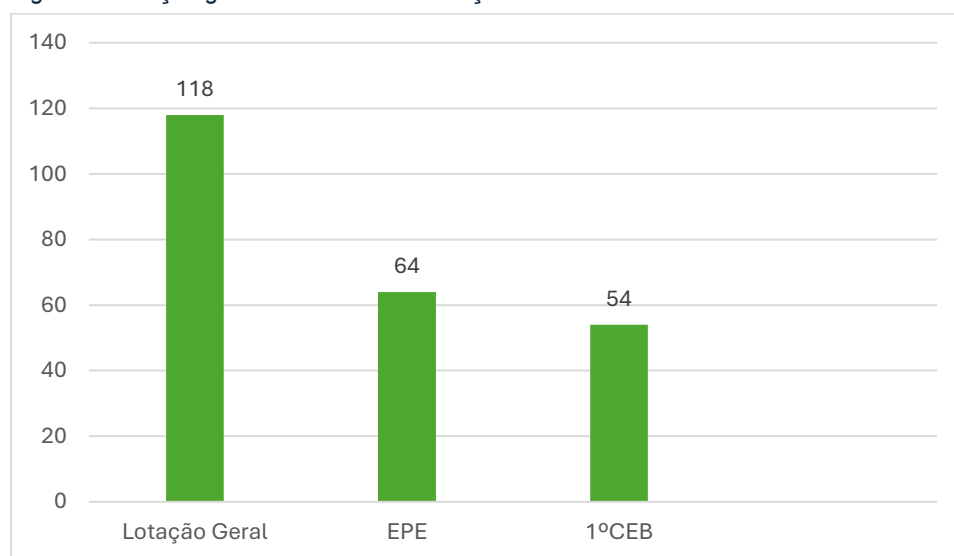
No 3º piso, encontra-se o ginásio, que também se pode chamar a sala de descanso, em que as crianças de EPE fazem a sua sesta após o almoço. Também há uma sala para a turma mista, 2º ano e 3º ano do CEB.

As salas estão organizadas de modo a apoiar os interesses e as necessidades das crianças tendo em conta a faixa etária em que se encontram. Na sua maioria, são espaços amplos com luminosidade natural e com acesso direto para o recreio. Todas as salas da instituição preconizam a pedagogia fundamentada no modelo pedagógico MEM.

Os equipamentos e materiais existentes nas salas permitem uma multiplicidade de utilizações por parte da criança, sendo adequadas condições de promoção do desenvolvimento, permitindo-lhes a partilha e interação com os pares.

Existe uma lotação de 118 crianças / alunos na instituição. No jardim de infância constam 64 crianças e 54 alunos no 1ºCEB.

Figura 1- Lotação geral do número de crianças



3.4.2. Caracterização do grupo de crianças em EPE

O grupo de crianças da sala é um grupo heterogéneo formado por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco, seis e com sete anos.

Idade \ Sexo	5 anos	6 anos	7 anos	Total
Feminino	7	7	0	14
Masculino	5	5	1	11
Total	12	12	1	25

Tabela 1- Distribuição de crianças por sexo e idades

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano letivo anterior, havendo cinco crianças no grupo condicionadas, de acordo com a informação disponibilizada pela educadora cooperante, não transitaram para o 1ºCEB por decisão dos pais. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, não existindo diversidade cultural.

Posto isto, quanto ao tipo de famílias, o grupo de crianças vive com os pais, sendo uma família nuclear. Relativamente ao número de irmãos, sete criança do grupo não tem irmãos, quinze das crianças têm um irmão, duas crianças com dois irmãos e, no grupo duas irmãs gémeas.

De um modo geral, são um grupo de crianças autónomo, perspicaz, dinâmico, participativo, interessado e empenhado na sugestão e realização de atividades ou projetos. Existem crianças do grupo, que necessitam do auxílio do adulto para a realização de determinadas atividades / tarefas e, uma criança do grupo com alguns comportamentos inadequados provocando assim, no grupo, alguns conflitos. No geral, são um grupo bastante afável e acolhedor, gostam de dar e de receber carinho. São transportadores de segurança e de ótimos elogios.

O grupo explora todas as áreas da sala, sem dificuldade e revelam especial preferência por jogos de chão, jogos de mesa, laboratório das ciências e da matemática e, a área do faz de conta. Foi observado que grande parte do grupo já utiliza tesouras, tintas, lápis de cor, canetas de feltro, porém, alguns apresentam dificuldades em pegar corretamente nas tesouras. Relativamente à alimentação, quatro crianças do grupo almoçam refeições trazidas de casa e utilizam corretamente o garfo e faca. No grupo há uma criança alérgica a frutos secos, propriamente, às nozes. Foi diagnosticado há cerca de dois meses, então, toda a equipa tem um especial cuidado na alimentação desta criança. No grupo algumas das crianças são acompanhados por terapeutas e psicólogas, seja dentro ou fora da instituição. A C.T e o M.G têm terapia, inclusive da fala, como o S.M. O P.S é acompanhado

por uma psicóloga estagiária da instituição e, respetivamente, caso seja necessário um acompanhamento prévio. No próximo ano letivo, cerca de metade do grupo transitará para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com exceção das crianças mais novas, que ainda não terão completado seis anos de idade. Ao todo, 14 crianças realizarão essa transição, permanecendo as restantes 11 no contexto da educação pré-escolar.

3.4.3. Caracterização do ambiente educativo em EPE

Segundo as recomendações das OCEPE a disposição do espaço da sala é a exteriorização das intenções da educadora e da dinâmica do grupo (Silva et al, 2016). Por forma a caracterizar, tendo eixos de referência a qualidade do meio educativo foi aplicada uma escala – ECER-S.

É constituída por 43 itens e agrupada por sete subescalas. A avaliação prestada na escala, o meio ambiente educativo encontra-se no nível bom, entre os níveis excelente. (Apêndice A) Esta escala tem como objetivo avaliar a qualidade de contextos educativos para crianças em idade de EPE.

Dimensão Temporal:

No que diz respeito à dimensão temporal, a rotina diária e semanal segue os critérios do modelo pedagógico do MEM, é proporcionado ao grupo uma estrutura clara e estável, embora flexível como recomenda as OCEPE.

Folque (2018) refere que as rotinas devem ter uma organização bem definida, mas também, adaptável de modo a responder às necessidades do grupo e de cada criança.

É possível observar no seguinte quadro a organização temporal do grupo de crianças.

2ª Feira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã
Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
Escrita	Educação Física	Culinária	Educação Física	Experiências
ALMOÇO				
Dinamização de Histórias	Artes	Música	Jogos Sociais	Reunião de Conselho
Correspondência		Matemática		Arquivo

Tabela 2-Organização temporal do grupo de crianças

Por vezes, a organização do tempo em EPE pode sofrer algumas alterações devido aos passeios ou atividades realizadas no exterior, tendo como padrão a rotina acima apresentada.

Após o acolhimento, todos os dias, as crianças reúnem-se em grupo para planejar o seu dia e contar ou mostrar algumas novidades trazido pelas mesmas “acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo e de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 73). Neste momento (‘quero mostrar, contar ou escrever’) a educadora deve ser a mediadora da conversa e impulsionadora para o dia que

está a começar colocando questões tais como: “*Quais são as novidades que têm hoje?*”, “*O que trazem para nos contar?*”. Os objetivos deste momento são para a partilha de experiências pessoais e significativas, que se desenvolvem num contexto social e interpessoal e, refletir sobre as atividades ou projetos desenvolvidos realizados no dia anterior.

Às segundas-feiras, faz-se sempre o mapa das tarefas para que cada criança possa ficar responsável pelas tarefas propostas: pôr a mesa, reposição de tintas, ir à biblioteca, responsáveis pela reunião da manhã, dar o lanche ou a fruta, marcar o tempo e o calendário, para verificar o mapa de presenças, entre outras.

No fim das reuniões da manhã, fazemos em conjunto a avaliação do plano do dia anterior e planeamos o dia atual, como consta na figura 2.

O planejamento é feito em conjunto com a educadora, inclusive é dado reconhecimento àquilo que as crianças pretendem fazer (sendo ouvidas e respeitadas as suas opiniões), encorajando-as a ligar os seus interesses, desenvolvendo, assim, competências como ouvir, falar, prever, dar ideias, resolver problemas, expor pensamentos e tomar decisões.

Na avaliação do plano de dia existe um código em que o círculo a vermelho significa que não foi realizado, o círculo amarelo ficou por concluir e a verde, foi realizado.

Às sextas-feiras, realiza-se a reunião de conselho, onde se concretiza o balanço da semana registado no diário semanal. o que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e o que querem fazer. Segundo Folque (2018) neste tempo, as crianças avaliam os momentos mais significativos da semana e averiguam sugestões para futuros planos.

Figura 2 - Plano do dia

Plano do dia		
Data:		
O que vamos fazer	Quem faz	Avaliação

Considerando, desta forma, um momento rico, onde damos voz às crianças e onde se cria um espaço para debater ideias e opiniões. O grupo tem atividades curriculares de expressão musical e educação física por profissionais internos e têm miniténis (o número de crianças é dividido por 2^{af} e 5^{af}), judo e dança por profissionais externos da instituição, as restantes áreas são trabalhadas com a educadora.

Referente à hora da sesta após o almoço, nem todas as crianças fazem, nomeadamente, as crianças mais velhas. No entanto, qualquer uma delas pode aproveitar esse horário para descansar se assim o desejasse.

A rotina em EPE respeitava normalmente os seguintes horários:

- ✓ Receção e Acolhimento: 7h30 – 9h00;
- ✓ Reunião da manhã e Planeamento do dia: 9h00 – 10h00;
- ✓ Atividades e Projetos: 10h00 – 11h30;
- ✓ Educação física (3^{as} e 5^{as} feiras): 11h30 – 12h00;
- ✓ Almoço: 12h00 – 12h30;
- ✓ Sesta: 12h45 – 14h00 / Brincadeira no exterior: 13h00 – 14h30;
- ✓ Atividades extracurriculares pelo grupo e por outros profissionais de educação que constam na instituição: 14h30 – 15h30;
- ✓ Lanche: 15h30 – 16h00;
- ✓ Prolongamento ou brincadeira no exterior: 16h00 – 19h00.

Dimensão Física:

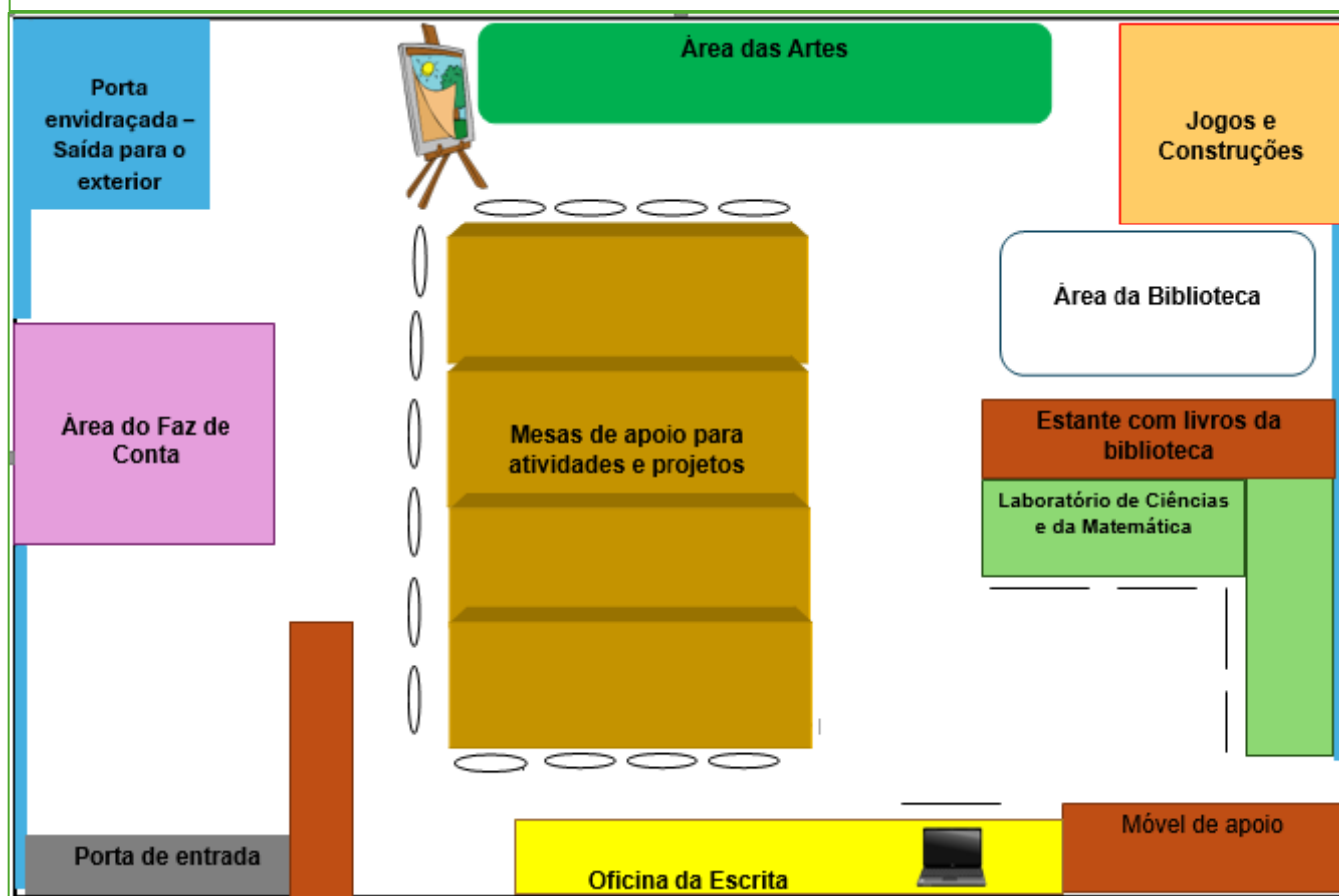
A sala é um espaço amplo, possuindo luz natural através das quatro janelas existentes. Tem uma porta envidraçada que permite o acesso para a varanda, as paredes da sala estão preenchidas por instrumentos de pilotagem e diversos trabalhos expostos desenvolvidos pelas crianças, bem como as paredes do corredor adjacente à mesma. De acordo com Niza (1996), os instrumentos de pilotagem têm a função de documentar a vida do grupo, auxiliando assim o educador e as crianças a orientar, regular, planejar e avaliar o que acontece na sala. Assim, observámos que estes instrumentos de pilotagem se encontram organizados para que as crianças os possam visualizar e consultar sempre que fosse necessário: o “mapa de tarefas”, o “mapa das áreas”, o “diário semanal”, a “agenda semanal”, o “plano do dia”, o “mapa do tempo”, o “calendário” e, o “calendário de aniversários”. Todos os armários e as gavetas estão com materiais acessíveis às crianças, devidamente identificados com o nome ou ilustração.

Desta forma, as crianças são capazes de ir à procura dos materiais que queiram ou precisam para a realização das suas atividades. Como consta Cardona (1992), “a organização de equipamentos tem de ser suficientemente funcional e acessível às

crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram.” (p.12)

Na planta da sala representada podemos observar as diferentes áreas de interesse bem como a organização do espaço educativo.

Figura 3 - Planta da sala de EPE



Dimensão funcional:

Durante o período de observação e posterior intervenção, a sala não sofreu alterações na sua disposição. Estando dividida em seis áreas de interesse, nomeadamente:

Área do faz de conta:

Esta área permite às crianças explorar o jogo de EPE simbólico, sendo composta por uma mesa-redonda e três bancos, um armário para a arrumação dos utensílios que façam parte da cozinha e da mercearia. Tem roupa e calçado para se fantasiarem.

Nesta área o grupo pode fazer diversas coisas, como limpar a “casa”, telefonar, ir às compras, brincar às profissões, fantasiarem-se de personagens, aprender as horas, o tempo ou as estações do ano. Podem também brincar de forma a conhecer as profissões, aprender a contar o dinheiro, notas ou moedas. As atividades do dia a dia, a arrumar, organizar e limpar.

Figura 4 - Área do faz de conta



Atelier das Artes: Nesta área as crianças realizam pinturas em cavalete, pinturas com aguarelas, fazem muitas vezes recorte e colagem, tal como, desenhos livres. Situa-se perto de um lavatório, tendo uma pequena estante com materiais de apoio à pintura e nesse armário existem tintas, plasticina, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tesouras, colas, diversos papéis

Figura 5 - Atelier das Artes



para recortar e colar. Nesta área podem fazer pinturas, desenhos, modelagem, cenários para teatro e podem aprender com a mesma, o uso da cor: primárias e secundárias, novos materiais e técnicas, a evolução da pintura e, procurar inspiração em obras feitas que tentem replicar.

Área da Biblioteca: Está composta por um tapete e três almofadas, tem uma estante com livros que estão à disponibilidade do grupo para estes lerem ou dinamizar uma história. O tapete da biblioteca é utilizado muitas vezes para a realização dos jogos de chão e neste espaço, as crianças fazem as suas comunicações, aos colegas, às segundas, quartas e sextas-feiras. É oportuna em contar histórias, ver imagens, realizar um teatro, criar ou construir cenários para as histórias, e para um momento mais relaxante.

Figura 6 - Área da Biblioteca



Referente à aprendizagem com esta área, podem aprender a (re)contar histórias, a dramatizar, a conhecer novas palavras, autores, ilustradores e editoras. Rimas, poemas e lengalengas.

Laboratório de Ciências e Matemática:

Figura 7 - Laboratório de Ciências e Matemática

O laboratório de ciências, faculta a oportunidade às crianças de explorarem vários elementos da natureza e realizarem experiências. As experiências com água eram as mais usadas pelo grupo. Na matemática, realizam jogos de cálculo, tangrams e contagem. Estas áreas estavam juntas e com elas podem aprender o que são os 3r's, organizar por ordem crescente e decrescente, contar e ordenar.



Jogos e Construções: Nesta área existem jogos de chão e de mesa, sendo constituída por puzzles, jogos de associação, jogos sociais, legos, ímanes, blocos e jogos de enfiamento. Alguns destes jogos podem proporcionar e incentivar ao grupo a partilha e a concentração. Inclusive é uma área de preferência do grupo.

Figura 8 - Jogos e Construções



Oficina da Escrita: Os materiais estão relacionados com letras, sílabas e carimbos de letras. Dicionários, arquivo alfabético, lápis de carvão, canetas, régua e um computador para usarem em pesquisas ou jogos. Nesta área podem aprender sons, reconhecer letras, escrever significados das palavras, entre outros ficheiros.

Figura 9 - Oficina da Escrita



Dimensão Relacional:

Relativamente à relação da criança – adulto, a afetividade está presente. Tanto com a educadora e auxiliar, como com a estagiária, é visível o carinho. De acordo com as OCEPE (2016) “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (p.28)

A educadora mostra-se numa postura encorajadora e sempre atenta às necessidades de cada criança, disponível para os ajudar e, como mediadora, favorece as relações e a cooperação entre elas, dando-lhes sempre oportunidade de serem ouvidas e as suas opiniões valorizadas.

A relação de adulto-adulto na sala é igualmente positiva, comunicam-se muito entre si, havendo sempre diálogo de forma eficaz e cooperam entre elas de forma adequada, como

uma verdadeira equipa. A auxiliar de ação educativa apoia a educadora e debatem entre elas ideias para futuros projetos.

Relativamente à relação entre escola-família, pelo que é observado e presenciado, a família faz parte deste núcleo escolar. A família está incluída e participam no processo educativo e no desenvolvimento da criança. Como consta no projeto educativo da instituição “A interação com as famílias e com a comunidade permite um melhor conhecimento do contexto social, identificando as necessidades a desenvolver, bem como respostas qualificadas cada vez mais próximas e complementares da realidade existente.”

A própria instituição incentiva a participação dos pais na vida escolar dos filhos, em projetos, escrita no diário, na marcação das presenças, nas idas ao parque, nas visitas ao exterior, nas festas ou nas atividades especiais realizadas na escola.

Nas relações criança-criança, é um grupo com cumplicidade, obviamente que têm os seus amigos preferidos e preferem brincar mais com uns do que com outros. Observei que a C.G, o F.B, a P.P e a P.P dão-se muito bem, brincam sempre os quatro, na sala como no recreio e, nas horas de almoço sempre que seja possível, sentam-se juntos. A J.J, a L.E e a M.J, visivelmente têm uma boa relação entre elas, brincam e comunicam-se adequadamente, apesar que a M.J e a L.E, de vez em quando “disputam” a amizade da J.J que têm em conjunto. A M.J e a E. também têm uma boa ligação, o que faz ambas brincarem juntas. Contudo, foi observado que ao brincarem em dupla, não deixam mais ninguém se aproximarem uma da outra ou incluir nas suas brincadeiras. No grupo existe uma grande entreajuda dos mais velhos com os mais novos, inclusive, a M.S ajuda e faz pareceria com a C.T em algumas atividades livres ou projetos, por esta demonstrar algumas dificuldades. Naturalmente, surgem conflitos entre eles, mas acabam por ser resolvidos e esclarecidos.

3.5. Caracterização do contexto Institucional no 1ºCEB

A instituição de estágio de PES III e PES IV situa-se na freguesia de Benfica, no concelho de Lisboa. Trata-se de uma escola que ocupa três pisos e dispõe de uma área aproximada de 1.700 m². O edifício inclui oito salas de aula, sendo três destinadas ao pré-escolar e cinco ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Adicionalmente, existe uma sala de expressão plástica localizada no rés do chão, uma sala de professores que também funciona como centro de recursos situada no 1.º piso, e uma oficina localizada no 3.º piso, junto das salas do 3.º e 4.º ano. Há ainda um pavilhão polivalente, que serve com refeitório e espaço para outras atividades, cinco casas de banho, um gabinete de direção, uma secretaria, duas arrecadações e um recreio exterior.

Relativamente à organização pedagógica, o pré-escolar acolhe um total de 64 crianças distribuídas por três salas. Duas destas salas têm 22 crianças, enquanto a terceira tem 20 crianças. Cada sala conta com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, totalizando três educadoras e três auxiliares.

O 1ºCEB integra cinco salas de aula, distribuídas da seguinte forma: três salas com 25 alunos (a sala do 2º, do 3º e do 4º ano), uma sala com 21 alunos (1º ano) e uma turma mista com 20 alunos, perfazendo um total de 116 alunos. Cada turma tem um docente responsável, havendo ainda duas auxiliares, uma professora de apoio e quatro professores de atividades extracurriculares.

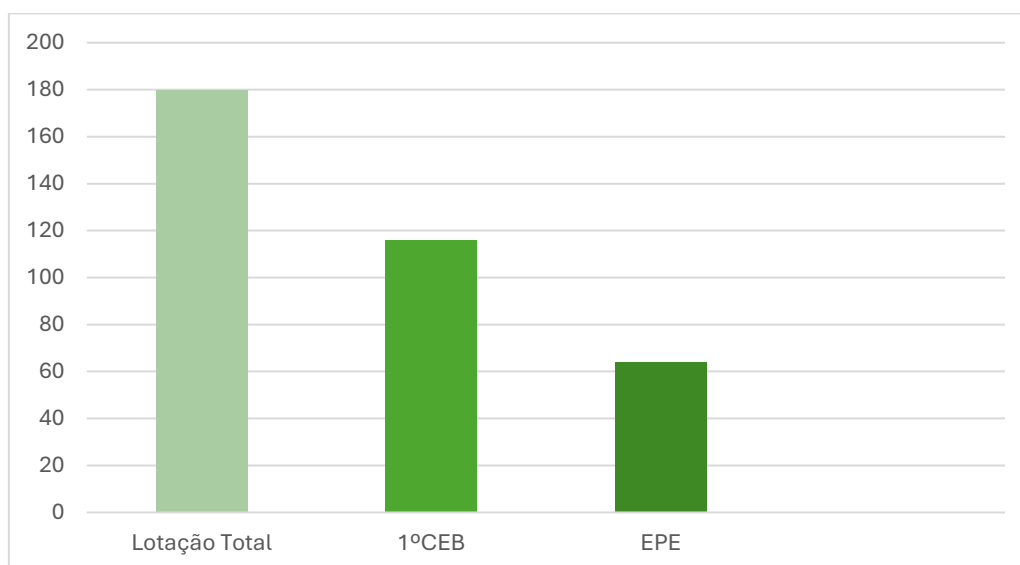
A escola conta com uma equipa composta por 12 docentes e 6 funcionários não docentes. A escola está aberta das 8h às 19h, sendo que as aulas decorrem entre as 9h e as 16h. O acesso à escola é realizado por dois portões:

Portão Principal: Aberto das 9h às 16h e das 17h às 19h.

Portão Lateral: Aberto das 8h às 9h10 e das 16h às 17h.

A escola promove diversas atividades ao longo do ano letivo, como visitas de estudo previamente comunicadas aos encarregados de educação e planeadas em conformidade com os projetos pedagógicos em curso. Além disso, podem ocorrer saídas de carácter local sem aviso prévio, em alinhamento com os objetivos educativos. Destaca-se também a realização de um acantonamento anual, dirigido aos alunos do 1.º CEB e às crianças da sala dos 5 anos do pré-escolar, proporcionando momentos de convivência e aprendizagem em contextos diversificados.

Figura 10- Lotação geral do número de alunos



3.5.1. Caracterização da turma de 1ºCEB

A turma revelou-se de extrema importância para o desenvolvimento deste projeto pedagógico, evidenciando a necessidade de proceder a uma análise (mais) detalhada antes da implementação de qualquer trabalho. A turma, composta por 20 alunos, era heterogénea em termos etários, integrando 11 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. A maioria dos alunos já integrava este grupo desde o 1.º ano de escolaridade. Neste espaço, Roldão (1999), citado por Machado (2013), argumentava que a diferenciação deveria ser limitada nos conteúdos e ampla nas atividades, de forma a garantir que todos os alunos acessem às aprendizagens fundamentais.

A turma era mista, com alunos de três anos de escolaridade a partilharem a mesma sala de aula (2.º, 3.º e 4.º anos). Especificamente, a turma do 2.º ano era composta por 7 alunos, a do 3.º ano por 11 alunos (incluindo uma aluna repetente) e a do 4.º ano, por 2 alunos, conforme na tabela seguinte.

Género Ano	Feminino	Masculino	Total
2º ano	5	2	7
3º ano	5	6	11
4º ano	1	1	2
Total	11	9	20

Tabela 3- Distribuição de alunos por ano de escolaridade e género

Considerando-se o impacto do contexto familiar no sucesso educativo dos alunos, foi relevante observar que, maioritariamente, os alunos viviam com o pai e a mãe numa estrutura familiar nuclear, à exceção de dois alunos que pertenciam a famílias reconstruídas. Relativamente à composição familiar, vários alunos tinham irmãos, incluindo dois gémeos que frequentavam o mesmo ano letivo (3.º ano). Dos 20 alunos, 10 tinham irmãos, sendo que 6 frequentavam a mesma instituição e 4 estavam inscritos na valência de creche numa outra instituição.

De um modo geral, a turma mostrou-se ativa, conversadora, esforçada, curiosa, criativa e recetiva a diferentes propostas de atividades. Os alunos demonstravam alguma autonomia

na realização de tarefas, embora apresentassem dificuldades em cumprir determinadas regras, como manter uma postura adequada e evitar conversas durante as aulas.

Socialmente, a turma revelou-se coesa, curiosa e participativa, evidenciando grande disponibilidade e à vontade para colaborar em atividades pedagógicas.

3.5.2. Caracterização do meio educativo em 1ºCEB

Segundo Niza (1998), o espaço educativo, era organizado por áreas, incluindo um espaço para a biblioteca, uma oficina de escrita e reprodução, um espaço de laboratório e ciências, e um espaço para brinquedos.

Dimensão temporal:

O dia era estruturado em nove períodos distintos: “Acolhimento; planificação em conselho; atividades e projeto; pausa; comunicação (das aprendizagens realizadas); almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva; balanço em conselho” (Niza, 1996, p.135). A organização do dia era bem estruturada, no entanto, considerou-se que faltava tempo para atividades ao ar livre, dado que a turma passava tempo a mais na sala, sendo o recreio aproveitado apenas na pausa das 11h às 11h30 da manhã.

No que respeita à rotina escolar, a turma cumpria o horário semanal, mas a rotina de trabalho era construída de forma coletiva, com a participação ativa dos alunos e do professor. Este processo de construção era contemplado na própria rotina diária, com momentos dedicados ao planeamento do trabalho. O planeamento era realizado no início de cada semana, sendo também elaborado um plano semanal, conforme ilustrado na figura 11 e na tabela 4.

Figura 11- Agenda Semanal do 1ºCEB

Segunda-feira 4	Terça-feira 5	Quarta-feira 6	Quinta-feira 7	Sexta-feira 8
Revisão de texto 2 Ed. Física 3 Estudar tema 4	At. Expressiva	Inglês 3/4 Cálculo mental 2	Investigações gramaticais	TTA
Ed. Física 2 Revisão de texto 3/4	TTA	Ed. Física 4 Investigação Cultural e Científica / Comunicações	Projeto artístico	Ficha de texto
Conselho de Cooperação Educativa	Investigação Cultural e Científica	Problemas Investigações matemáticas	Apresentação de Projetos TTA	Estudo tema Avaliação do PPT
Apresentação de Projetos TTA	Apresentação de Projetos Proposta de escrita TTA	Apresentação de Projetos TTA	Música	Conselho de Cooperação Educativa

É possível observar na seguinte tabela a organização temporal dos alunos.

Dias da Semana Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9:00 10:00	Revisão Texto 2ºano EDF 3º ano Estudar Tema - 4ºano	Atividade Expressiva	Inglês ¾ ano Cálculo Mental 2ºano	Investigações Gramaticais	TTA
10:00 11:00	EDF 2ºano Revisão Texto 3º e 4ºano	TTA EDF 4ºano	ICC	Projeto Artístico	Ficha de Texto
11:00 11:30	Recreio				
11:30 13:00	Conselho de Cooperação Educativa	ICC	Problemas Investigações Matemáticas	AP TTA	Estudar Tema Avaliação do PIT
13:00 14:30	Almoço				
14:30 15:00	Apresentação de Projetos	Apresentação de Projetos	Apresentação de Projetos	Música	Conselho de Cooperação Educativa
15:00 16:00	TTA	Proposta de Escrita	TTA		

Tabela 4- Organização temporal da turma mista

Legenda:

TTA – Tempo de Trabalho Autónomo

PIT – Plano Individual de Trabalho

AP – Apresentação de Produções

ICC – Investigação Cultural e Científica (tempo de projetos)

Durante esses momentos, utilizava-se o Plano Individual de Trabalho (PIT), como mostrado na figura 12, que era uma ferramenta individual de planeamento das atividades e de

monitorização do seu cumprimento. O PIT era constituído por três áreas: estudo autónomo, projetos e apoio de professor/colegas.

Através deste processo, os alunos eram responsáveis pela organização e gestão do seu tempo, sendo incumbidos de cumprir as tarefas no tempo determinado, o que lhes conferia um “compromisso” de realizar as tarefas dentro do prazo estabelecido. Ao final de cada semana, realizava-se uma avaliação do PIT e do Tempo de Trabalho Autónomo (TTA) realizado. Durante essa avaliação, os alunos dividiam o número de TTA's pelo número de PIT's, sendo que, por norma, eram atribuídos

Figura 12- PIT

cinco TTA's (um para cada dia da semana). As classificações médias eram: de 0 a 1,9, considerada má; de 2 a 2,9, razoável; e acima de 3, boa.

Ao longo do ano, os alunos, por meio da planificação do PIT, não apenas aprendiam a gerir o seu tempo, mas também a trabalhar de forma autónoma. Este processo de programação diária foi adaptado de acordo com o ano de escolaridade.

Como indica a agenda semanal evidenciada na figura 11 e na tabela 4, no início de cada semana, à segunda-feira, entre as 9h00 e as 10h00, a rotina da turma mista era cuidadosamente organizada. Durante este período, os alunos do 2.º ano iniciavam o dia

Plano Individual de Trabalho

Nome: _____

Principais assuntos que vai estudar esta semana:

Port.	Mat.	EM

Tempo de Trabalho Autónomo

Disciplina	Planeado	Realizado	TOTAL	APOIOS
PORTUGUÊS				Trabalho com colegas
Textos				
Revisão de texto				
Letras				
Letras/interpretação				
Ortografia/Caligrafia				
Gramática				
MATEMÁTICA				
Problemas				
Números e Operações				
Operações				
Talento				
Cálculo mental				
OTDados				
Geometria e Medida				
EM				
Fichas				
Resumos				
Esquemas				
IN. ARTÍSTICA				
Trabalhos				
Artes Visuais				
Educação Física				
Música				
Expressão Dramática				
Avaliação/Corrigir/melhorar trabalhos				
Total de previstas				
Média prevista				
Total realizado				
TTA's				
Média realizada				
Média da semana passada				

com uma revisão dos textos previamente trabalhados, o 3.º ano encontrava-se na aula de educação física e os alunos do 4.º ano dedicavam-se ao desenvolvimento de um tema à escolha.

De seguida, das 10h00 às 11h00, os papéis invertem-se: o grupo do 2.º ano dirige-se à educação física, enquanto os alunos do 3.º ano ficam na sala para trabalhar a revisão textual.

Após o intervalo da manhã, a turma realizava a agenda semanal em conjunto com o professor, em que se fazia um momento coletivo de planeamento onde são preenchidos os PITs, que podem ser prestados tanto por colegas como por professores. Durante a tarde de segunda-feira, os alunos participam nas AP (apresentações de produções) – um momento em que podem apresentar livremente à turma algo que tenham preparado: uma leitura, um texto, um trabalho ou qualquer outra produção pessoal.

À terça-feira, o dia começa com educação artística, orientada pela professora P., e continua com um período dedicado à investigação cultural e científica, "momento de projetos". Estes projetos, eram definidos pelos próprios alunos, tendo como base conteúdos do programa de Estudo do Meio e podem ser realizados de forma individual, a pares ou em grupos. A manhã terminava com um momento de TTA (Tempo de Trabalho Autónomo), que consiste em períodos regulares na sala de aula orientados pelo PIT e dedicados ao estudo individual de conteúdos. Estes momentos visam fomentar a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de pedir ajuda, promovendo a consolidação de conhecimentos ao ritmo e nível de cada aluno, em linha com uma lógica de diferenciação pedagógica.

Durante a tarde, os alunos do 2.º e do 3.º ano realizavam a proposta de escrita, uma atividade criativa que estimula a imaginação e a expressão escrita dos alunos. Estas propostas partem de um ponto de partida inspirador – como uma imagem, uma frase, uma palavra ou um tema – e pretendem ultrapassar bloqueios criativos, incentivando a exploração de diferentes estilos e temáticas.

Às quartas-feiras, paralelamente ao momento de cálculo mental, os alunos do 3º e do 4º ano tinham inglês. No momento seguinte, denominado “*problemas*”, a turma podia explorar três modalidades: problemas à escolha dos alunos; problemas inventados pelos próprios alunos, sendo depois escolhidos e desafiados aos restantes colegas. Estes desafios antecedem as investigações matemáticas, momentos que se revelam enriquecedores.

A agenda semanal reserva para as quartas e quintas-feiras momentos de investigações matemáticas e gramaticais. Nestes períodos, os alunos organizam-se em pares ou pequenos grupos e escolhem temas a abordar (*in narrativa reflexiva*), sempre enquadrados nos conteúdos dos programas do 2º, 3º e 4º anos. No caso da matemática, já estavam definidos vários temas para apresentação: frações, problemas, par e ímpar, números decimais, numeração romana, sequências (numéricas ou visuais), subtração, tabuada, divisão e cálculo mental. As apresentações são livres quanto ao formato e os alunos optam frequentemente por jogos didáticos, como o jogo do peixinho na divisão, o jogo da glória, entre outros.

De acordo com o que é defendido por Hohmann & Weikart (2011), é essencial que o professor proporcione momentos em que as crianças desenvolvam a sua responsabilidade e autonomia, realizando tarefas individualmente ou em grupo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências e autoconfiança, p. 584. Neste sentido, responsabilizar os alunos pelas suas próprias necessidades é uma forma eficaz de promover a sua iniciativa desde cedo.

Por fim, a semana terminava com a resolução de uma ficha de trabalho, baseada nos textos desenvolvidos na proposta de escrita, às terças-feiras. Seguia-se a avaliação do PIT, e,

durante a tarde, realizava-se o Conselho de Cooperação Educativa – reuniões regulares entre alunos e professor, com o objetivo de promover a participação ativa da turma, nomeadamente na gestão do quotidiano escolar e na resolução de problemas ligados à convivência e à aprendizagem.

Dimensão física:

A sala de aula do 1º CEB, estava organizada de forma a promover a cooperação entre: aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno. Assim, pode-se afirmar que a organização da sala estava em conformidade com o modelo de aulas construtivas, (figura 13 e 14) no qual o professor cooperante leciona, conforme preconizado pelo Movimento da Escola Moderna.

Figura 13- sala de 1ºCEB



Figura 14-Organização da sala de forma a promover cooperação



A sala possuía uma porta de acesso localizada ao centro da mesma, apresentando uma forma retangular e sendo iluminada naturalmente por três janelas, além de um grande janelão com saída para a varanda, contando ainda com luz artificial. Ao entrar na sala, à direita, encontrava-se um quadro branco, uma mesa com cadeiras, a mesa do professor junto da janela com acesso à varanda e uma biblioteca (situada na parte superior, acessível por uma escada). Abaixo da biblioteca, havia um móvel com ficheiros do 2º ano e uma mesa com computadores portáteis, utilizados pelos alunos sempre que necessário.

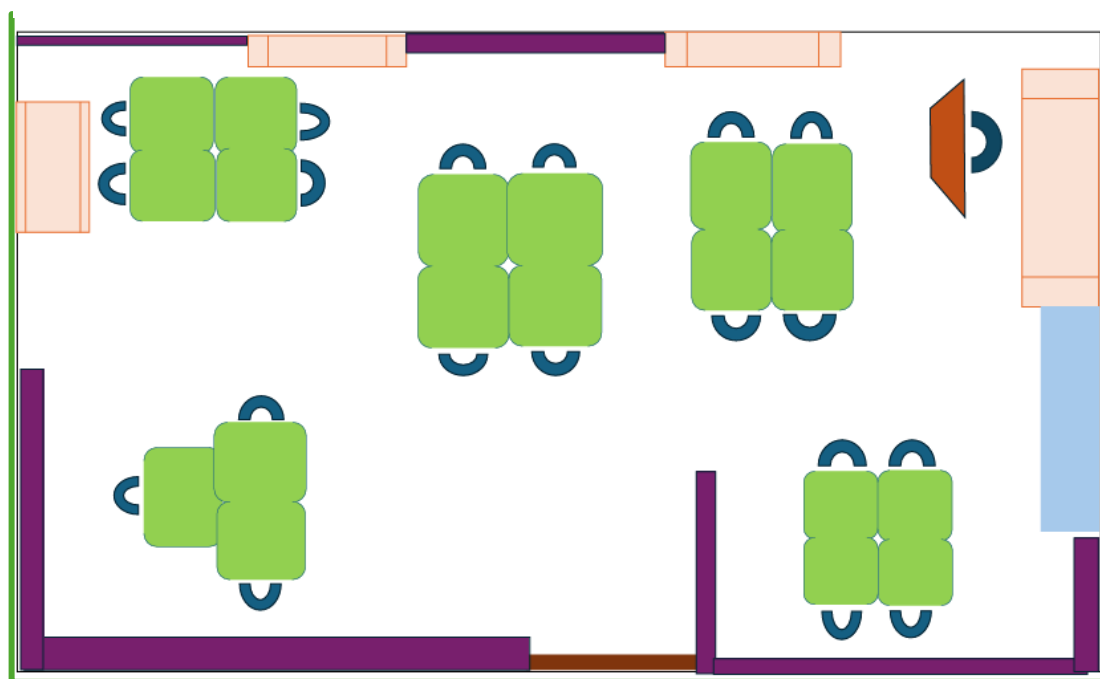
Segundo o autor Zabalza (2001) os espaços educativos são locais onde se desenvolvem ações voltadas ao desenvolvimento integral do aluno e à formação de cidadãos conscientes e responsáveis. As mesas dos alunos estavam dispostas em grupos: um grupo de quatro mesas no lado direito da sala, dois grupos de quatro mesas no centro e um grupo de quatro mesas e outro de três no lado esquerdo. A disposição da sala sofria alterações semanalmente, sendo organizada de maneira a permitir que os alunos realizassem várias atividades de forma simultânea e autónoma.

Os alunos movimentavam-se muito, alguns permanecendo de pé ou inclinados sobre as mesas, e momentos de grande concentração eram facilmente observados. Era visível alguma “confusão” no sentido de atividade e autonomia. Os alunos podiam levantar-se para buscar folhas de rascunho ou outros materiais relacionados com o trabalho ou projeto em curso. Esta possibilidade de movimento criava um clima único e uma utilização do espaço diferente do habitual, sem que houvesse desordem ou atropelos. Por vezes, os alunos aproveitavam para conversar com colegas, mas mesmo durante a ausência do professor, os alunos continuavam a trabalhar da mesma forma, levantando-se para se deslocarem às mesas dos colegas para conversas fora do âmbito da aula.

As paredes da sala também desempenhavam um papel importante na comunicação das atividades realizadas, exibindo diversos quadros com registos, os quais eram denominados instrumentos de pilotagem. Desta forma os alunos iam à procura de materiais que queriam para a realização das suas atividades em grupo ou individuais.

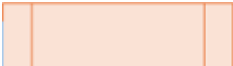
Na planta da sala, representada na *figura 15*, podemos observar diferentes áreas de interesse bem como a sua organização.

Figura 15-Planta da sala do 1ºCEB



Legenda:

Quadro de escrever 

Janelas 

Porta da sala 

Mesa Cooperativa dos alunos 

Secretária do professor 

Instrumentos de Pilotagem 

Dimensão funcional:

Durante o estágio de observação e posterior intervenção, a sala sofreu algumas mudanças, apenas na exposição das mesas. Está dividida algumas áreas, nomeadamente:

Biblioteca:

Era o espaço essencial e o mais requisitado pelos alunos, seja nos momentos de TTA ou de projetos, sendo essencial este espaço para cativar o gosto pela leitura e a curiosidade. Através de livros, histórias e atividades, estimula a imaginação, a autonomia e o prazer de aprender num ambiente calmo e acolhedor. Esta biblioteca tinha o seu encanto por estar à parte do espaço da sala, ou seja, na parte de cima da sala, tipo um alçapão em que os alunos teriam de subir escadas para usufruir deste espaço, como indicam as seguintes figuras.

Figura 16- Biblioteca



Figura 17- Biblioteca



Área do computador e ficheiros:

Esta área era utilizada para momentos de TTA e quando a turma realizava o seu PIT, sendo procurado ficheiros do 2º, 3º e 4º ano. Ficheiros esses que serviam de consolidação e encontravam-se divididos por temáticas. Já a secção dos computadores seria utilizada para a recolha de informação no momento de projetos, para propostas de escrita, entre outros.

Figura 18-Área computador e de ficheiros



Dimensão relacional:

Relativamente à dimensão das relações e, mencionando por Forneiro (2008), esta refere-se às relações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo educativo, a relação aluno-aluno era, de uma forma geral, positiva. Os alunos entreajudavam-se frequentemente e mostravam preocupação pelo bem-estar dos colegas, procurando auxílio junto do professor sempre que necessário. Contudo, ocorreram pontualmente alguns conflitos, tanto dentro como fora da sala de aula. Esses conflitos, comuns nesta faixa etária, surgiam sobretudo em sala, sendo que, no recreio, os alunos se organizavam para realizar dinâmicas divertidas entre eles. Muitas vezes, os conflitos eram resolvidos em conselho de turma, realizado às sextas-feiras.

No que diz respeito à relação aluno-adulto, era notório o carinho demonstrado pelos alunos, tanto em relação ao professor titular como à estagiária. Ainda assim, os alunos nem sempre cumpriam as regras estabelecidas na sala de aula: o professor adotava uma postura assertiva quando necessário, assegurando a manutenção da ordem e do respeito pelas normas. Regra geral, os alunos participavam nas atividades planeadas, esforçando-se para as realizar com rigor. O professor utilizava um tom de voz encorajador e recorria frequentemente ao reforço positivo para valorizar o esforço e as atitudes corretas dos alunos.

.

3.6. Técnicas / instrumentos e recolha de dados na investigação

Para desenvolver uma investigação, tal como para qualquer ato investigativo, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. Existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que foram utilizados para esta investigação, que serão mencionados de seguida:

Observação participante

Esta investigação obteve uma observação participante em que o investigador se envolveu no contexto a observar com um objetivo de compreender melhor o fenómeno ativo no estudo, isto é, quando o investigador interage com os participantes, mas não é um elemento do grupo, participando também no estudo, chamando-se assim observador participante. Tal como referem Mónico et. al (2017), a observação participante “é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica do grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões” (p.727).

Portanto, de forma a recolher a informação adequada durante este estudo foi realizado registos de acordo com a observação das atitudes, interesses e motivação das crianças, tal como, as suas sugestões no decorrer das atividades planeadas e implementadas.

Inquérito por Entrevista Semiestruturada e Semidireta

A entrevista teve como objetivo de recolher dados descritivos à educadora (Apêndice D1), ao professor cooperante (Apêndice Q1), e às crianças do contexto EPE (Apêndice E).

A entrevista às crianças tem a finalidade de perceber o quão importante é para estas desenvolver projetos de trabalho numa aprendizagem cooperativa.

Bogdan e Biklen (2013) apontam que a entrevista é aplicada de modo a recolher dados descritivos do entrevistado possibilitando ao investigador, desenvolver uma conceção sobre a forma como outros sujeitos interpretam as questões do mundo.

Salienta-se que Amado (2014) define três finalidades para uma entrevista semiestruturada e semidireta:

- 1) “Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação;
- 2) Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
- 3) Deve ser usada em conjugação com outros métodos.” (pp. 211 – 212).

As entrevistas realizadas são compostas por questões claras e objetivas, tendo com fim a sua organização em blocos temáticos, sendo conduzidas de forma oral e escrita.

Inquérito por questionário

Foi realizado um inquérito por questionário às famílias do grupo de crianças em contexto EPE (Apêndice F) às famílias da turma de 1ºCEB (Apêndice R) e aos alunos de 1ºCEB (Apêndice S), proporcionando a fácil recolha e análise de informação, já que se trata de um conjunto de questões objetivas e diretas.

Este instrumento permite à recolha de dados informativos que contêm questões apresentadas. Os questionários são constituídos por respostas abertas e fechadas. As respostas abertas possibilitam ao maior tratamento de informação e enquanto, as respostas fechadas, permite uma maior facilidade ao tratamento previsto. Nomeadamente, ao tipo de questões, importa que as mesmas “sejam claras e sucintas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.181)

Notas de campo

Estas são fundamentais para a observação participante, uma vez que complementam uma investigação qualitativa e que possibilita registar o que se observa, o que se escuta e o que se vive no campo de ação. Contudo, as notas de campo foram uma mais-valia e relevante para este estudo. Igualmente, foi registado notas de campo quando era desenvolvido propostas educativas com as crianças/alunos, os seus comportamentos e interesses.

Narrativas Reflexivas

No desenrolar do presente RF (Apêndice AA e AB), houve momentos de reflexão sobre a própria prática, com o objetivo de compreender e melhorar alguns aspetos e na reformulação de ideias e atitudes no desenvolvimento da própria prática. Estas não só documentam acontecimentos, mas transmitem a experiência vivida pelo investigador.

Fotografias, vídeos e áudios

Os registos fotográficos, áudio e vídeo foram aplicados para documentar diversos momentos observados e vivenciados pelas crianças/alunos. Foi realizado um consentimento informativo às famílias com a respetiva autorização como consta no apêndice B e (Apêndice O). Estes dados podem ser convertidos em dados válidos durante o desenvolvimento do projeto investigativo.

Segundo Coutinho et al. (2009) acrescentam, ainda, que estas são “técnicas usadas (...) nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada.” (p.358)

Tal como Vasconcelos (2017) quando afirma que “estas imagens não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para serem analisadas e reanalisadas” (p. 53).

Relativamente à gravação de áudio permite ao investigador registar conversas e entrevistas, que serão transcritas e analisadas com o objetivo de obter dados pertinentes para a investigação.

3.6.1. Plano de Ação

Este ponto contempla os princípios orientadores da prática e os planos de ação implementados e a justificação dos mesmos, tanto em contexto EPE como no contexto do 1ºCEB.

3.6.2. Princípios orientadores da prática

Na ação com as crianças, pretende-se prever e antecipar as necessidades que surgiram das crianças seguindo recomendações das OCEPE (2016), das AE (Aprendizagens Essenciais), PASEO e a Carta de Princípios para um Ética Profissional.

Os princípios orientadores da prática vão para além de alcançar metas e cumprir currículos: uma das metas a alcançar são as observações com intuito de recolher informações sobre o seu ambiente e contexto familiar, tal como a observação atenta as crianças, identificando as necessidades e interesses de cada uma. No compromisso com as crianças, temos como referência ética, respeitar cada criança, na sua individualidade e em grupo, respeitando os seus sentimentos e as suas potencialidades. Respondendo com qualidade às suas necessidades reconhecendo o potencial e capacidade de aprendizagem de cada criança e do grupo, bem como garantir os seus interesses.

É relevante destacar a pedagogia a que se recorreu na realização da prática – Movimento da Escola Moderna – que tem como principal objetivo colocar as necessidades e os interesses de cada criança nas suas aprendizagens. O Movimento da Escola Moderna é um modelo curricular que segundo Niza (2012), principal fundador e teorizador do modelo, planeado a partir da Escola Nova, opondo-se às suas conceções individualistas no que diz respeito à educação destinada às crianças, nesta pedagogia, a sua metodologia refere-se a projetos de trabalho cooperativos e coletivos. Os projetos surgem assim do interesse das crianças/alunos e da necessidade destes. É neste ambiente que educadores/professores e crianças/alunos trabalham em conjunto para criar um contexto educativo rico em conhecimentos e valores, onde se acredita na valorização e integração de todos.

De acordo com a perspetiva de Niza (1998), o trabalho por projeto deve implicar um trabalho cooperativo, com um ponto de partida curricular, para o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, em simultâneo. Assim, Guedes (2011), este trabalho deve ser organizado em quatro fases: na primeira fase a definição do problema, na segunda fase, planificação e lançamento do trabalho, na terceira fase, faz-se a execução do projeto e por fim, a quarta fase, a avaliação e a divulgação do projeto. Como tal, os projetos devem ser sempre originais e genuínos, o que implica que sejam complexos e abranjam o seu objetivo e o seu desenvolvimento. Referindo que o desenvolvimento do projeto deve ser planeado ou sugerido pelo grupo e estes planearem o que pretendem fazer e descobrir, mesmo com sugestões e intervenção da estagiária e da educadora cooperante.

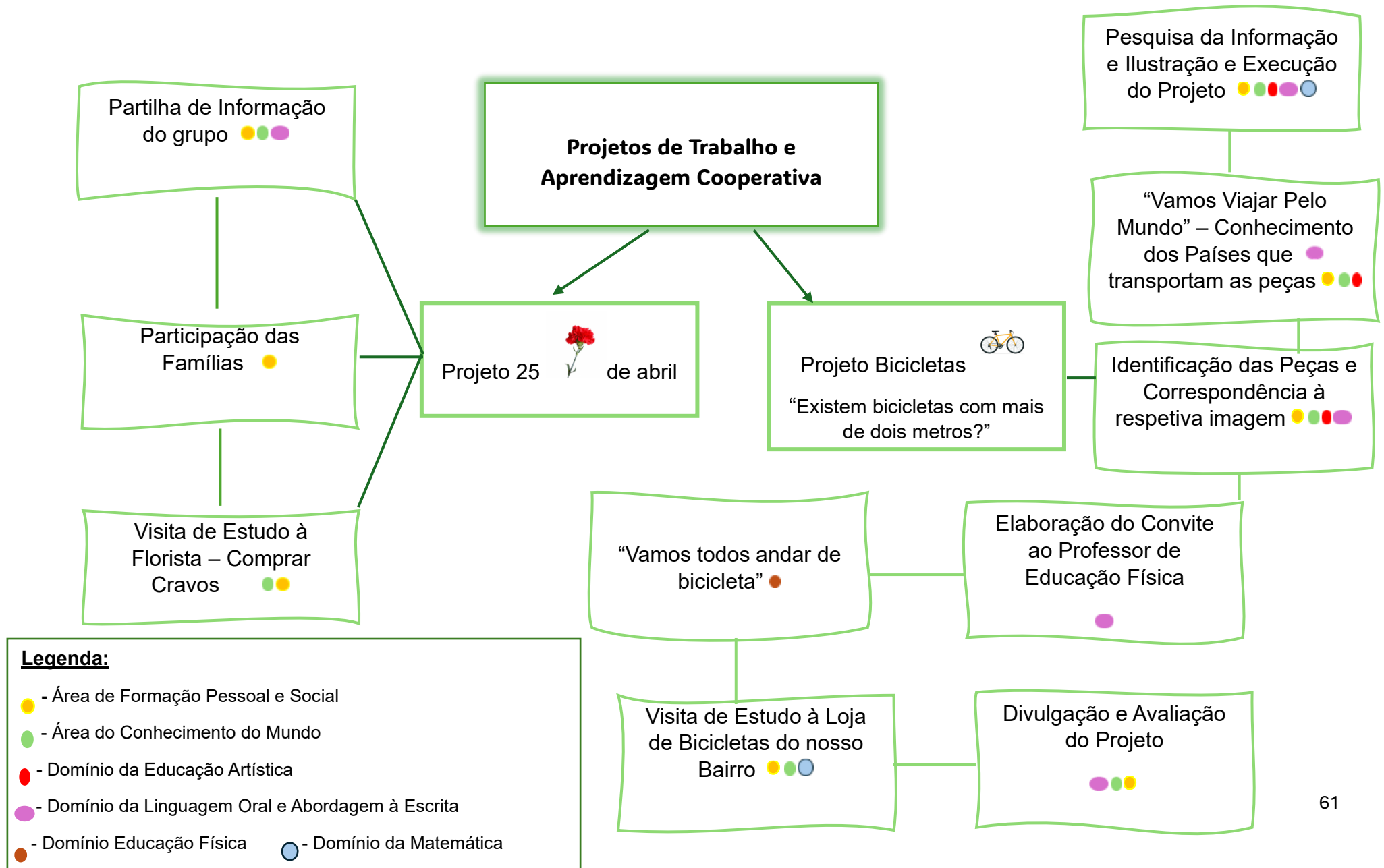
Por fim, de acordo com Abrantes (2005), um projeto deve ter uma intencionalidade e um objetivo que sustentem as ações e as estratégias, levando à construção de um produto final que inclua o objetivo inicial e o processo do trabalho.

3.6.3. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE

No início da prática de PES II, foi feita uma observação ao projeto a ser desenvolvido, em conjunto com a educadora cooperante, que teve como participação as vinte cinco crianças do grupo e a interação das famílias sobre o 25 de abril. Sendo realizadas atividades ao exterior (à florista do bairro). Este projeto desencadeou interesse após a criança L.E, ter partilhado o fim de semana quando foi ao mural do Salgado Maia. Neste projeto de trabalho, mencionado anteriormente, teve a participação das famílias: pais e avós que partilharam as suas experiências e vivências nesta época. Relativamente ao plano de ação, apresentada na teia seguinte, implementou-se após a definição da problemática, evidenciando, o interesse de uma criança do grupo, juntando-se alguns amigos nesta descoberta que suscitou curiosidade sobre o tema. Após essa questão de partida proposta pela criança, foi realizado em conjunto o plano de projeto (apêndice H), que é dividido por quatro questões: *“o que pensamos saber?”*, *“o que queremos saber?”*, *“o que queremos fazer?”* e *“onde vamos procurar?”*. A entrevista à educadora cooperante, às crianças e o inquérito por questionário aos encarregados de educação também auxiliou para a elaboração desta investigação. Durante o processo investigativo, executaram-se atividades, cuidadosamente, planeadas a modo responder às questões das crianças envolvidas no projeto.

Neste plano de ação, desenvolveu-se especificamente pelo interesse e preferências das crianças, bem como nos objetivos e áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE, promovendo-lhes um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

3.6.4. Teia do plano de ação na EPE



3.6.5. Apresentação e justificação do plano de ação em 1ºCEB

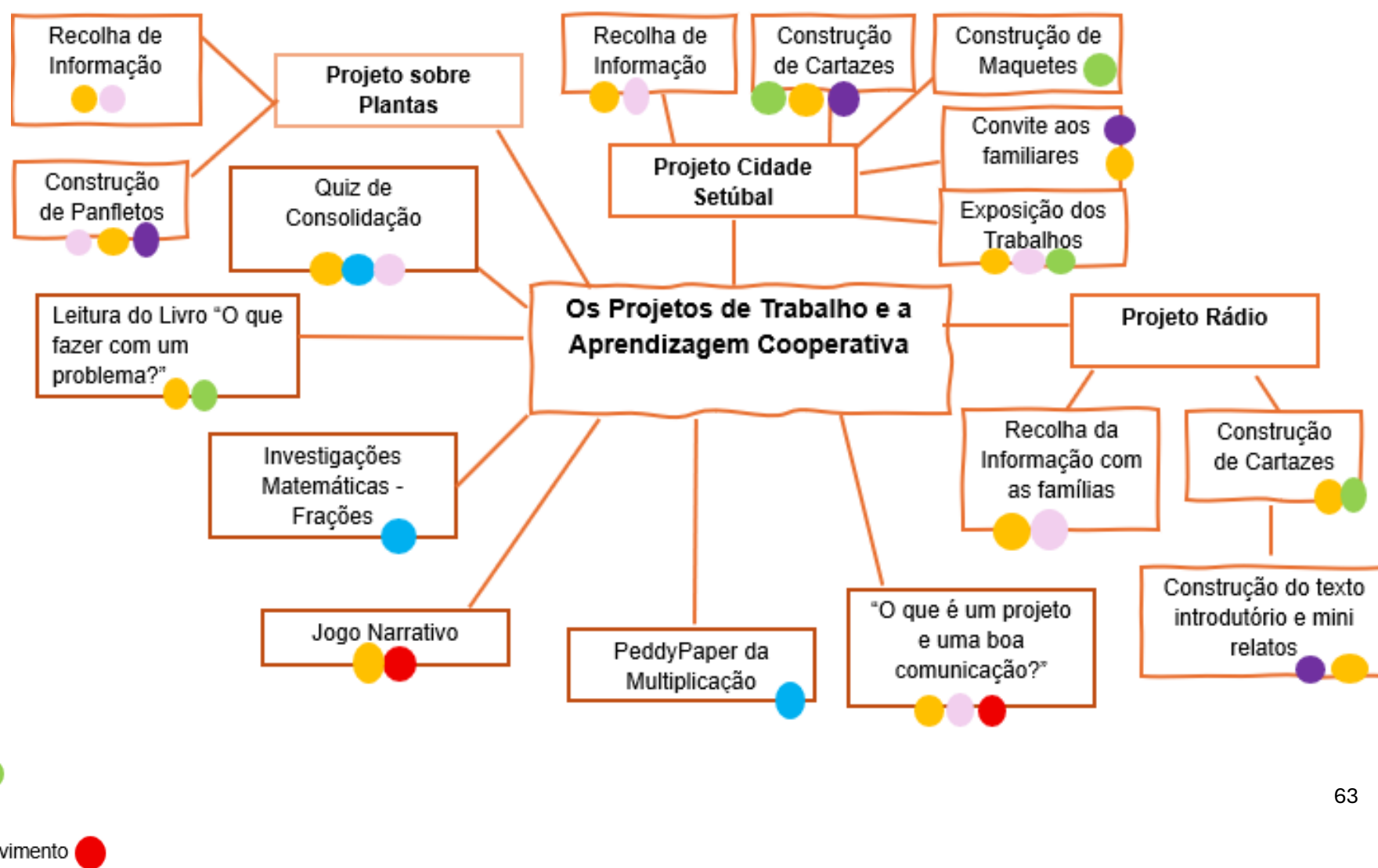
Surgiu da observação e participação no contexto de estágio, onde, os alunos desenvolvem projetos de trabalho a partir dos seus interesses e são protagonistas da sua própria aprendizagem. Este ano, o projeto esteve relacionado com o acantonamento anual da turma, realizado na cidade de Setúbal, o que proporcionou momentos de convivência e aprendizagem em contextos diversificados. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram frequentes as dinâmicas de trabalho cooperativo, marcadas pela entreaajuda, partilha de responsabilidades e construção coletiva do conhecimento. Esta vivência despertou o interesse em compreender de que forma estas práticas potenciam a aprendizagem cooperativa.

Segundo Formosinho (2001), “a escola democrática promove a participação dos alunos nos processos de decisão e de construção do conhecimento, reconhecendo-os como sujeitos ativos do seu percurso formativo.” Este princípio esteve claramente presente quando, após o regresso do acantonamento, os alunos manifestaram vontade de comunicar as suas vivências através de um programa de rádio, havendo a realização de dois projetos em simultâneo: de setúbal e da rádio. O projeto da rádio teve a participação das famílias, para a recolha de informação durante a interrupção letiva das férias da Páscoa. Algumas contribuíram com relatos, objetos e gravações de voz para enriquecer o conteúdo do programa.

Citado por Hernández (1998), “os projetos de trabalho são mais significativos quando envolvem o contexto social dos alunos, incluindo as famílias e a comunidade” e como sublinha Simões (2021), “incluir as famílias nos projetos é dar visibilidade à pluralidade de saberes que habitam os territórios educativos.”

Durante o processo investigativo, executaram-se atividades, cuidadosamente, planeadas a modo responder aos seus interesses.

3.6.6. Teia de ação no contexto 1ºCEB



Capítulo 4.

4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O capítulo quatro refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados recolhidos no decorrer da investigação. Assim, são inicialmente descritas as atividades realizadas em contexto EPE e 1ºCEB, sustentadas com evidências, notas de campo e narrativas reflexivas. De seguida, são analisadas as entrevistas realizadas à educadora e professor cooperante, tal como, as entrevistas ao grupo de crianças. Posteriormente, as análises de resposta dos inquéritos por questionário às famílias e aos alunos do 1ºCEB.

4.1. Atividades em contexto na EPE

Relativamente às atividades serão apresentadas, apenas, as que tiveram intervenção da parte da estagiária durante a investigação do projeto.

4.1.1. Projeto “Existem bicicletas que medem mais de dois metros?”

No quadro que se segue serão apresentadas algumas intenções e estratégias relativamente ao projeto.

Tabela 5- Intenções e Estratégias a desenvolver no projeto

Intenções	Estratégias
- Assumir responsabilidades e desenvolver autonomia; - Conhecimento sobre a situação desencadeadora; - Incentivar o discurso oral e a cada criança a expor as suas ideias; - Promover cooperação de grupo e o espírito de equipa; - Promover a motricidade fina a partir das seguintes destrezas: escrever, pintar, cortar, colar e cortar; - Conversar com as crianças destacando o trabalho a ser desenvolvido; - Partilha de conhecimentos/ ideias/curiosidades acerca da temática;	- Reunir o grupo de crianças que mostraram interesse para a realização do projeto; - Planificação do projeto com as crianças; - Pesquisa em livros, no computador e ida a uma loja de bicicletas; - Reunir informações pertinentes e fornecer ao grupo; - Elaboração de jogos relacionados com a temática; - Elaboração de um convite para o professor de educação física; - Andarmos todos de bicicleta; - Divulgação do projeto à turma do 4º ano.

Após a partilha e do interesse de uma das crianças do grupo se *existem bicicletas que medem mais de 2 metros*, foi conversado com o grupo sobre a realização de um projeto de investigação para dar resposta à questão.

Foi questionado ao grupo quem iria participar no projeto e dez crianças mostraram-se interessadas (crianças P.S, H.D., F.B., S.V., C.G., P.S., M., V.S., S.M., M.P.), oito do sexo masculino e duas do sexo feminino. Na manhã que se seguiu reuniu-se com as dez crianças e procedeu-se à execução habitual das fases de um projeto.

Estagiária: *“O que gostavam de saber mais sobre as Bicicletas?”*

S.V.: *“Como são construídas as bicicletas?”*

M.P.: *“Como as bicicletas andam com os pedais?”*

S.V.: *“Gostava de saber os vários tipos de bicicletas que há.”*

(...)

Estagiária: *“Onde podemos procurar todas estas informações?”*

C.G.: *Vir cá um ciclista à nossa escola.*

M.P.: *“Nos livros da nossa biblioteca.”*

(In nota de campo 3 de maio de 2024)

Começou-se por questioná-las sobre “o que pensamos saber” e “o que queremos saber sobre bicicletas”. Sendo preenchido o plano de projeto (apêndice G).

Estes momentos de conversa e de troca de propostas que eram habituais aconteciam no planeamento do dia, possibilitaram que o grupo se fosse transformando progressivamente numa comunidade de aprendizagem, onde cada criança aprendeu a respeitar e a ouvir as ideias dos outros, onde tomaram consciência que todas as propostas são importantes (Guedes e Vala, 2015).

Nesta fase do projeto, o planeamento, compreendeu-se a necessidade de antecipar e prever situações que surgiram, propondo sugestões ao grupo sempre que necessário e ainda questionar de forma a motivar a curiosidade sobre este tema.

Na sala junto aos outros elementos do projeto reuniu-se informações e as crianças ilustraram-nas através de desenhos. (figura 19)

Num dos livros obtinha informação sobre o que se deve usar para a proteção antes de andar de bicicleta, de forma autónoma, decidiram ilustrar e colar no cartaz informativo.

C.G.: *“Eu posso escrever, escreve aqui que copio.”* (segurando numa folha branca e numa caneta)

Estagiária: *“Tudo bem, eu escrevo e tu copias com a tua letra o que escrevi?”*

C.G.: *“É mais fácil!”*

Figura 19- Recolha de informação através de livros



À medida que iam ilustrando, foi solicitado às crianças para escreverem pequenas frases para a recolha de informação.

Através destes registos que são efetuados no dia a dia, as crianças compreendem a funcionalidade da escrita, que para além de estar presente nos livros para contar histórias, também servem para comunicar, transmitir pensamentos, emoções e informação. É função do educador fornecer este contacto direto com diferentes tipos de texto que permite às crianças conhecer as diferentes funções da escrita (Silva et al, 2016).

Na recolha de informação o grupo questionou qual seria a primeira bicicleta a ser construída. De forma a encontrar resposta, foram pesquisar no computador da sala.

S.V.: *“Ela é estranha...parece que tem uma flecha no meio.”*

C.G.: *“Era toda de madeira?”*

S.M.: *“Como é que andavam com ela se ela não tem pedais.”*

Como o grupo estava motivado e interessado por esta descoberta foi levado imagens sobre a evolução das bicicletas (Apêndice M), desde a primeira bicicleta até à recente.

Em conversa com os intervenientes:

Estagiária: *“Ela move-se com as rodas, mas com a ajuda dos nossos pés.”*

M.: *“Podes escrever isso para o cartaz?”*

Estagiária: *“Claro que sim. Mas olha, trouxe-vos imagens sobre a evolução das bicicletas. Já repararam como eram?”*

M.P.: *“Olha esta aqui é engraçada...uma roda pequena e outra grande.”*
(apontando para a bicicleta que surgiu em 1870, cujo nome é Roda Gigante.)

H.D.: *“Tenho uma dúvida... se a primeira bicicleta foi construída há 206 anos esta (apontando para a segunda bicicleta) foi construída quanto tempo depois?”* Estagiária: *“Então vamos pensar em conjunto, se a primeira*

bicicleta apareceu no ano 1818 e esta em 1830, vamos contar pelos dedos a partir do 1818 até chegarmos ao 1830.”

V.S: “Para além dos dedos podemos contar com cubos que estão na área da matemática.”

Foi perceptível o interesse das crianças quando estes surgem com ideias pertinentes para a sua aprendizagem:

Estagiária: “Também posso mostrar-vos através de um cronograma.”

H.D: “Pelos dedos.”

Estagiária: “Então M.P, queres contar connosco? Vamos começar pelo 1818, depois vem o 1819 (...)”

(o grupo foi contando pelos dedos desde o 1818 até o 1830)

Estagiária: “1830, quantos dedos contamos?”

P.S: “12 dedos.”

Estagiária: “H.D, então quantos anos passaram do aparecimento da primeira bicicleta à segunda?”

H.D: “12 anos...tanto tempo depois.”

(In nota de campo 8 de maio 2024)

Segundo os autores, Barros & Palhares (1997) defendem que o trabalho deste sentido numérico pode ter início no jardim de infância.

4.1.2. Atividade 2- “Vamos Viajar pelo Mundo: Identificação no mapa os países das peças de bicicleta”

Durante a recolha de informação nos livros presentes e uma das questões para a nossa investigação “como as bicicletas são construídas?”, nas suas descobertas soube-se que as peças das bicicletas vêm de vários países, suscitando curiosidade no grupo. A S.V., interessou-se por descobrir onde ficava Japão, o país que fabrica os travões e dirigiu-se ao globo.

S.V.: “Carina, podes-me mostrar onde fica Japão?” (com o globo na mão)

Estagiária: “Claro. Olha, Japão fica situado no continente asiático ... este aqui. E perto do oceano pacífico.”

S.V.: “Podes-me mostrar o oceano?”

(Nesta situação, fui orientando e rodando o globo até chegar ao oceano pacífico, de seguida, indiquei onde se situa.)

S.V.: “Este pequenino aqui é Japão?”

(In nota de campo 22 de maio de 2024)

De acordo com as OCEPE (2016) a área de conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, e pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender. (p. 88)

Atendendo ao entusiasmo notório por parte das crianças acerca dos países onde são fabricadas as peças e que, posteriormente, são transportadas para uma fábrica, dando a sua construção. Lançou-se-lhes um novo desafio, levando-lhes um mapa mundo do tamanho A3 (*figura 20*) para que estes conseguissem ter uma perceção de onde vinha cada peça, em conjunto tinham imagens das peças fabricadas e à medida que se fazia a descoberta do país, colávamos a imagem da respetiva peça no país.

Salientando que esta atividade não foi realizada com todos os membros do grupo de projeto, apenas cinco quiseram descer para o exterior e realizá-la. Fui-lhes dando alguma orientação, à medida que iam identificando os países no mapa. (*Figura 21*)

Figura 20- Representação das peças no mapa



Figura 21- Associação das peças nos respetivos países



Com o mapa na mão e as respetivas imagens, foram surgindo algumas questões:

P.S.: *“De Portugal a França são doze minutos, sabiam?”*

C.G.: *“12 minutos? Tenho a certeza de que são mais do que 12 minutos.”*

Estagiária: *“Concordo com a C.G... Juntos podemos perceber quanto tempo demoramos de Portugal a França.”*

P.S.: *“Vou perguntar aos meus pais se me podem explicar.”*

Estagiária: *“Boa ideia, P.” Podem questionar aos vossos pais e partilharem as vossas descobertas.”*

(In nota de Campo 22 de maio de 2024)

Como refere Palos (2002) “A participação dos pais na escola é agora perspetivada como uma “exigência”, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias.” (p. 231)

4.1.3. Atividade 3- “Jogo de Correspondência – Peças de Bicicletas”

Na semana seguinte, assim que entramos na sala o M.P. referiu que em casa *“vi uma notícia que no ano passado houve em Itália uma corrida de ciclistas e em Itália fazem os bancos de bicicletas.”*

Constatando esta motivação pelo projeto, foi valorizado pela partilha que trouxe.

Após em conjunto ter-se descoberto de onde vêm as peças para a construção das bicicletas, o H.D. propôs a identificação das peças numa das bicicletas existentes no recreio.

H.D.: *“Os volantes das bicicletas de ciclismo têm as pegas para baixo.”*

Estagiária: *“E o que sabes mais, H.?”*

H.D.: *“Também sei que as bicicletas de montanha dão para andar em todo o terreno.”*

Estagiária: *“Parabéns, H., sabes de imensas coisas e é bom partilhares connosco.”*

S.M.: *“Não me esqueci de quantas peças tem uma bicicleta, quase 400.”*

Estagiária: *“Boa!! Não te esqueceste do que foi falado nas últimas semanas, isso é ótimo.”*

(In nota de campo 28 de maio de 2024)

Sendo desafiado ao grupo realizar um jogo de correspondência, este jogo consistia numa imagem de uma bicicleta (Apêndice N) e tinham de fazer a correspondência com o número

que estava nos cartões com os nomes das peças existentes da bicicleta da imagem, ou seja, foi proposto a cada elemento, de forma individualizada, escolher um número e a partir da sua escolha, escrever o nome da peça, relacionando o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. OCEPE (2016) constata que a forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio. O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens (p.67). (Figura 22)

Figura 22- Associação dos constituintes da bicicleta através de números



4.1.4. Atividade 4- “Carta ao Professor de Educação Física”

Foi proposto pelo grupo no diário/agenda semanal andarem todos de bicicleta e para que isso fosse possível o grupo do projeto decidiu, em conjunto, escrever uma carta para o prof. de Educação Física para que este acompanhasse o grupo a andar de bicicleta (figura 23).

Solicitaram ajuda para escrever numa folha à parte o pretendido para que fosse possível copiarem, houve cooperação entre eles, em que se ajudavam mutuamente (um ditava e outro escrevia).

M.P. “Não estou a ver que peças são estas que estão na imagem.”

Estagiária: “Estas peças? Sabes pois. Podes não te lembrar, mas são as peças que auxilia a bicicleta a andar.”

M.P.: “São os pedais!!” (manifestou-se com alegria por ter-se lembrado do nome da peça)

M.P.: “Mas há bicicletas sem pedais.”

Estagiária: “Pois há, tens razão. Mas esta tem. E sabes como se chamam essas bicicletas?”

(neste momento fez-se silêncio, mas o S.M. que estava sentado na mesma mesa referiu de imediato)

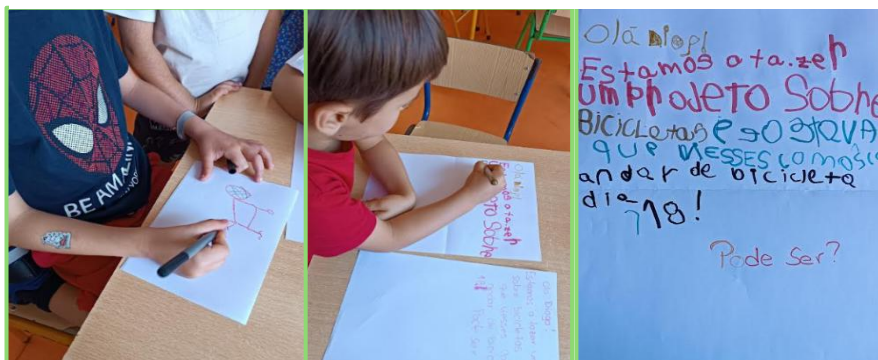
S.M.: “São de equilíbrio, não são? Como temos na nossa escola.”

S.V.: “Olha, pedais rima com pardais.”

Estagiária: “Pois rima, há aqui palavras que podem rimar com outras.”

(In nota de campo 28 de maio de 2024)

Figura 23- Realização do convite para o professor de Educação Física



Este é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planejado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo, 2001, p. 8)

Entretanto, o convite foi entregue na hora de educação física no próprio dia (figura 24).

Nesta atividade, foi observado o registo das crianças e o reconhecimento das letras, da sua organização e o sentido direcional da escrita.

Figura 24- Entrega do convite



4.1.5. Atividade 5- “Visita de Estudo à Loja de Bicicletas”

Para que fosse possível dar (mais) respostas às questões sobre o projeto, foi realizada uma visita de estudo a uma loja de bicicletas, perto da instituição, toda esta visita foi organizada pela estagiária, envolvendo todo o grupo de crianças. É pertinente para o desenvolvimento das crianças atividades e saídas ao exterior, enriquecem o desenvolvimento das crianças, dando novos conhecimentos e aprendizagens. Segundo as OCEPE, salienta que o espaço exterior é tão rico como o espaço interior e está cheio de potencialidades e recursos que estão à disposição das crianças de uma forma bastante acessível. (p.33)

O Sr. F. (proprietário da loja), começou por contar-nos a sua história:

Sr. F.: “Comecei a trabalhar no mundo das bicicletas aos 7 anos de idade.

Nos meus treze anos abri a minha primeira loja de bicicletas e no ano 2005

vim para Portugal e (...) até à data trabalho nesta loja, sendo uma das mais antigas de lisboa. Sabiam disso?

P.S.: "E o que fazes aqui na loja?"

Fernando: "Arranjo as bicicletas... vendo bicicletas e participo em convívios, muitos dos meus clientes são meus amigos"

(In nota de campo 5 de junho 2024)

Dando continuidade à visita na sua loja, levou-nos à oficina e exemplificou como se calibra um pneu e as ferramentas adequadas para utilizar em cada peça da bicicleta, ou seja, para os raios tem uma ferramenta específica e para os pedais, uma chave.

P.S.: "F., qual é esta chave?"

Nando: "É a chave de medidas para saber qual ferramenta uso para os raios, através desta chave sei qual a medida da ferramenta que devo utilizar."

P.S.: "Sabes de tantas coisas."

Nando: "Sabem quantas peças pode ter uma bicicleta?"

Nota de Campo 5 de junho 2024

Nesta última questão abordada pelo sr. Fernando, a maioria do grupo respondeu que não, mas os que fazem parte do projeto, responderam "cerca de 300 peças" por terem descoberto essa informação antes da visita. Mostrou uma bicicleta elétrica desdobrável (*figura 25*), o conjunto de travões, explicando que estas bicicletas podem ter 1 a 12 velocidades e o desviador é que faz a transição de uma mudança para a outra.

Figura 25- Demonstração de uma bicicleta elétrica e calibragem de um pneu



De forma espontânea, tendo a colaboração de duas crianças do grupo, da L.E e do H.D., foi feita uma pequena entrevista no final da visita de estudo ao sr. F.

L.E: *“Vives aqui perto?”*

Nando: *“Vivo sim. Vivo já há muitos anos no bairro de alvalade.”*

H.D.: *“Gostas do que fazes?”*

Nando: *“Gosto muito do que faço sim, até porque já faço “isto” há muitos anos.”*

L.E.: *“Sabe dizer-nos quantas bicicletas estão aqui na oficina?”*

Nando: (parou e verificou à sua volta) *“Aham. Umas 200 bicicletas.”*

H.D. *“Existem bicicletas com mais de 2 metros?”*

Nando: *“Existe sim. Não tenho na loja, mas tenho uma que mede 2 metros, que é a Vello Bike.”*

H.D.: *“Podes mostrar-nos?”*

(In nota de Campo)

Foi perceptível a curiosidade das crianças nesta visita por questionarem mais sobre o tema das bicicletas.

Contudo, o Sr. F., mostrou a bicicleta que mede dois metros, apesar de existir bicicletas que possam medir mais de dois metros, como as Tandem (para duas ou mais pessoas). Para constatar este facto, utilizou-se uma fita métrica e medimos a *vello bike*, como podemos observar na seguinte figura.

Figura 26- - Medição de uma bicicleta

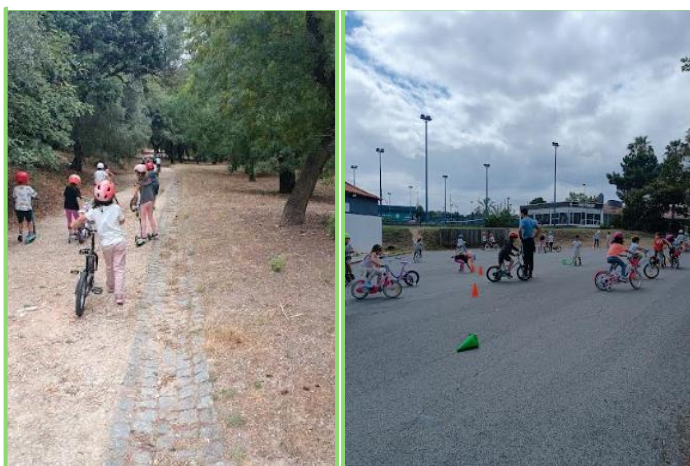


4.1.6. Atividade 6 - “Vamos todos andar de bicicleta”

Nesta atividade, houve a colaboração dos encarregados de educação, a quem foi solicitado que as crianças trouxessem as suas bicicletas e os respetivos equipamentos de proteção (cotoveleiras, joalheiras, capacete, luvas, entre outros). Contou-se igualmente com a colaboração e disponibilidade do professor de Educação Física. Foi um momento divertido que envolveu todo o grupo, referindo que estes iam entusiasmos até ao parque, (cada um com a sua bicicleta), que se encontra perto da escola, sendo uma manhã agradável em que, ajudavam-se uns aos outros, acabando por partilhar as bicicletas (de quem tinha trotinete trocava para a bicicleta e vice-versa).

Mencionando que a maioria do grupo se sente confortável em andar de bicicleta, enquanto, há quem demonstre algum receio e de se aventurar e, neste momento, duas crianças do grupo, com a ajuda da educadora cooperante começaram a andar de bicicleta sem rodinhas. O papel do educador é incentivar a criança, motivando-a de que é capaz e que consegue. Foi maravilhoso perceber estas conquistas e felicidade por parte do grupo. (Figura 27)

Figura 27- Passeio de bicicleta



Por fim, as crianças, comunicaram o projeto à turma do 4ºano (figuras 28 e 29). No momento da comunicação, houve quem estivesse mais envolvido do que outras, nas suas descobertas, cooperativamente, apoiando as crianças que se sentiam mais desconfortáveis. A comunicação foi elaborada por nove crianças, faltando uma que tinha regressado de férias, sentindo-se melhor, ficar em sala com o restante grupo.

Figura 28- Cartaz da divulgação



Niza (1998), citado por Folque (2018) refere que esta comunicação aos amigos/colegas é uma “componente central da pedagogia do MEM constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (p.61). Sendo observável nesta comunicação a partilha das nove crianças sobre o que adquiriram ao longo destas semanas.

No final da comunicação houve espaço para comentários e questões sobre o projeto. Ainda, relativamente à importância da comunicação o autor Folque (2018) revelou que:

A comunicação tem uma dupla função. Em primeiro lugar, pode ser-lhe atribuída uma função cognitiva, que surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências. Deste modo, desenvolvem um processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm de comunicar. Em segundo lugar, a comunicação desempenha uma função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada. As perguntas sobre as experiências de outros, que são colocadas pelas crianças, podem levar os “autores” a interrogar-se e a ser mais explícitos. (p.61)

Figura 29-Divulgação do projeto à turma do 4º ano



G. (aluno do 4ºano): *“Estão de parabéns. O vosso projeto está completo e descobri coisas sobre as bicicletas que desconhecia.”*

M. (aluna do 4ºano): *“Gostei muito do vosso projeto, está informação muito boa e conseguiram comunicar bem o vosso projeto.”*

M. (aluna do 4ºano): *“Obrigada pela vossa comunicação. Foi bastante interessante e percebeu-se que sabem já de muitas coisas sobre as bicicletas.”*

(In nota de Campo 21 de junho de 2024)

Após a comunicação do projeto e as crianças regressarem à sua respetiva sala foi feito com eles um balanço, acabando por os entrevistar (Apêndice E1) sobre o projeto, sendo registadas as suas respostas no guião, como também podiam responder de forma livre (com escrita ou ilustração). (Apêndice E2)

4.2. Entrevista à educadora cooperante

A entrevista à educadora cooperante, sendo um pouco extensa, foi elaborada com o intuito de investigação sobre os projetos de trabalho e a sua aprendizagem cooperativa, tal como, a importância dos mesmos para o desenvolvimento da criança.

A entrevista encontra-se no Apêndice D1, esta dividiu-se fundamentalmente em cinco blocos, dando início à legitimação da entrevista, o conhecimento do percurso académico e profissional da entrevistada, informações relativas sobre o MEM, o papel do educador nesta pedagogia, informação do grupo sobre a realização de projetos de trabalho e, por fim, a participação da família em contexto pré-escolar. Deste modo, analisando as respostas da entrevistada, foi possível compreender melhor sobre o MEM e os projetos de trabalho e a sua aprendizagem cooperativa. Registando-se alguns benefícios deste modelo pedagógico, como indica a educadora cooperante, “(...) *se as crianças propõem um projeto sobre um tema que não domino, eu vou estudar com elas, vou investigar com elas (...)*” tal como mencionou alguns benefícios para as crianças “*as crianças têm a noção do espaço e participação que elas têm, que a voz delas é tida em conta (...) beneficia em termos de autoestima, em termos de confiança e competências para a realidade.*” Ao que se refere às dificuldades sentidas na utilização deste modelo, a educadora cooperante, mencionou que não sente dificuldades na implementação do modelo, reconhecendo de que ao início encontre desafios por não denominar todos os instrumentos.

Relativamente ao papel do educador/a dentro deste modelo (MEM), referiu de ter um papel mediador, “*mediador cultural, mediador de aprendizagem (...)*” Ao analisar a entrevista é fundamental elucidar as estratégias que se utiliza para uma aprendizagem cooperativa, sendo que a entrevistada descreve várias estratégias pedagógicas, nos projetos de trabalho, como base de aprendizagem realizado em pequenos grupos, incentivando a criança a procurar pares competentes para conseguir aprender algo novo, como dita, “*quando as crianças nos pedem para fazer um desenho e comunica-lo, depois quando estão a comunicar o desenho dizem que aprenderam a fazer com um par competente.*”

Destacando e analisando os contributos dos projetos de trabalho para as aprendizagens das crianças, a E.C., refere que o projeto é uma “ótima forma” para se perceber a aprendizagem que a criança faz e a forma de conseguir avaliar estas aprendizagens, “*se as crianças do grupo estão motivadas por aquela temática ou se estão condicionadas por algo que não querem fazer.*” Revelando que avalia a participação dos pais nos projetos desenvolvidos em contexto EPE como algo muito significativo, explicando aspetos positivos dessa participação. A família pode trazer contributos que desconhecem. Também existem famílias que sentem dificuldades em cooperar nas atividades devido à logística, achando apenas, um desafio enorme trazer famílias que não são participativas.

Por fim, ao analisar a entrevista foi também possível verificar que a instituição onde foi realizada a investigação em EPE e o modelo pelo qual o PE se orienta (MEM) participam e realizam inúmeros projetos de trabalho, avaliando a sua aprendizagem cooperativa, valorizando e incentivando a participação da família na instituição e no processo educativo das crianças.

4.2.1. Questionário aos Encarregados de Educação de EPE

Os inquéritos por questionário permitiram uma recolha de dados informativos através de questões que se realizou aos encarregados de educação (E.E) das crianças em EPE. Os inquéritos efetuados aos E.E das crianças tiveram como o objetivo perceber em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa. Numa amostra de 25 encarregados de educação obtive respostas de 12.

Figura 30- Conhece a pedagogia Movimento MEM?

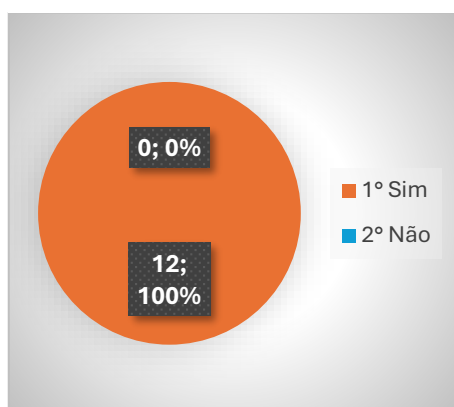
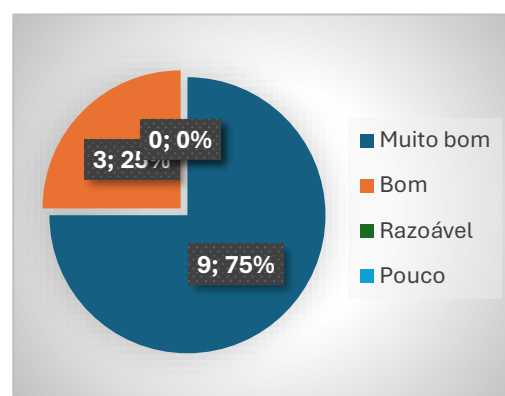


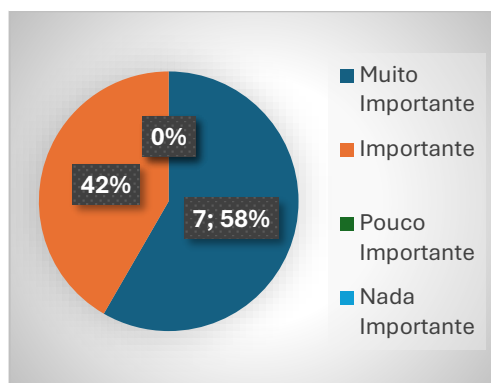
Figura 31-Como descreve a pedagogia da Escola Moderna?



Na figura 30 averigua-se que os inquiridos conhecem a pedagogia MEM. Analisando a figura 34 dos 12 inquiridos 75% dos EE, consideram *muito bom* a pedagogia MEM e apenas 25% consideram *bom*, como se pode verificar no seguinte gráfico.

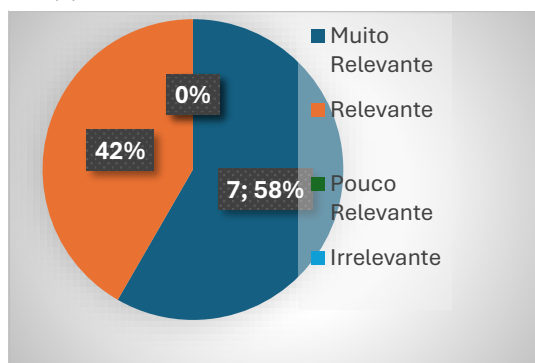
Sobre se os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando, 7 responderam que é *muito importante* e, 5, *importante*. Deixando a opção “*pouco importante*” e “*nada importante*” em branco, como consta na figura 32.

Figura 30- Os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando?



Já a figura seguinte (figura 33), ao questionar aos EE consideram os projetos MEM benéficos para a aprendizagem dos seus filhos, 7 responderam *muito relevantes* e 5 *relevantes*.

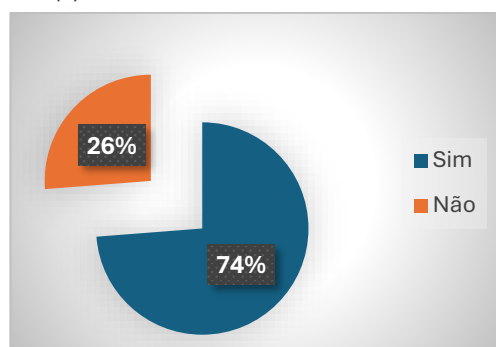
Figura 31- Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?



Referente à última questão deu para perceber uma maioria dos EE que já participaram em projetos no contexto do seu educando (74%), sendo inferior aos que não participaram tendo uma percentagem de 26%.

Pode-se constatar que 9 participaram em projetos com os filhos e 3 não participaram.

Figura 32-Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?



Assim, ao questionarmos os EE em que atividades já participaram, dando continuidade à questão apresentada na figura 34, no contexto do seu educando, obtive respostas que constam na tabela abaixo.

Tabela de Resposta Aberta
Questão: <i>“Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais.”</i>
<i>“Limpeza da mata de alvalade”</i>
<i>“Projeto de consciencialização ambiental que incluiu a limpeza da mata de alvalade.”</i>
<i>“Construção de sinaléticas relativas à sensibilização para o lixo e consequente ida para as colocar.”</i>
<i>“Desafios da família leitora.”</i>
<i>“As partilhas / construção de comunicações em conjunto com os meus filhos.”</i>
<i>“De todos, inclusive a limpeza que se fez à nossa mata.”</i>
<i>“Projeto ano novo chinês”</i>

Tabela 6- Respostas dos encarregados de educação sobre as atividades participadas no contexto

A partir da análise às respostas dadas pelos EE inquiridos é possível verificar que os pais consideram “muito relevante” e de “muita importância” toda esta envolvência em projetos de trabalho.

4.3. Entrevista às Crianças contexto EPE

A entrevista efetuada, em pequeno grupo, no final do projeto foi enriquecedora, uma vez que permitiu constatar conhecimentos prévios das mesmas. Acreditando que é essencial incentivá-las a “verbalizarem as suas ações e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outros. Também as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes neste processo.” (Mendes & Delgado, 2008, p.13)

Ao analisar as respostas das crianças, comprovou-se o gosto pela realização deste projeto e das suas descobertas, já constatado através da observação direta, ao responderem prontamente à questão do que gostaram mais (Apêndice E3). À questão “o que descobriste com o projeto bicicletas” e à questão “o que mais gostaste de saber / aprender?”, contextualiza-se que metade do grupo gostou de descobrir “os países que transportam as peças”, “ida à loja de bicicletas”, e “andarmos todos juntos de bicicleta”.

Não foi possível fazer a gravação de áudio, mas à medida que estes iam respondendo, ia fazendo o registo e no fim, ilustraram (Apêndice E2). Durante a realização da entrevista, demonstraram-se tímidos e desconfortáveis na partilha de ideias.

4.4. Atividades em contexto 1ºCEB

Das atividades realizadas em contexto de 1º CEB apenas cinco foram selecionadas, cuidadosamente, planeadas a modo responder aos seus interesses.

4.4.1. Atividade 1 “Leitura do Livro o que fazer com um problema?”

A atividade surgiu através de um aluno ter escrito no diário de turma “proponho haver mais momentos de leitura”, (*figura 35*), dando início a apresentação do livro “*O que fazer com um problema?*”, de Kobi Yamada, ilustrado por Mae Besom. Esta introdução teve como objetivo captar o interesse dos alunos para a história que seria lida.

Antes da leitura do livro, foram colocadas as seguintes questões aos alunos: “*O que é um problema?*” e “*Como costumam resolver os vossos problemas?*”. As respostas dos alunos foram registadas no quadro, fomentando uma discussão aberta. Este momento revelou-se essencial para compreender as conceções prévias e as estratégias já existentes entre os alunos sobre a temática. A dinâmica da turma evidenciou um ambiente colaborativo, em que diferentes estratégias e resoluções eram debatidas em conjunto.

A leitura do livro foi realizada de forma expressiva, que recorreu a pausas estratégicas em momentos-chave da narrativa. Durante a leitura, houve uma intencionalidade para envolver os alunos na história, identificando situações apresentadas.

Em pontos cruciais da narrativa, a leitura foi interrompida para promover uma reflexão unânime, utilizando questões como: "Por que acham que o problema parecia tão assustador?"

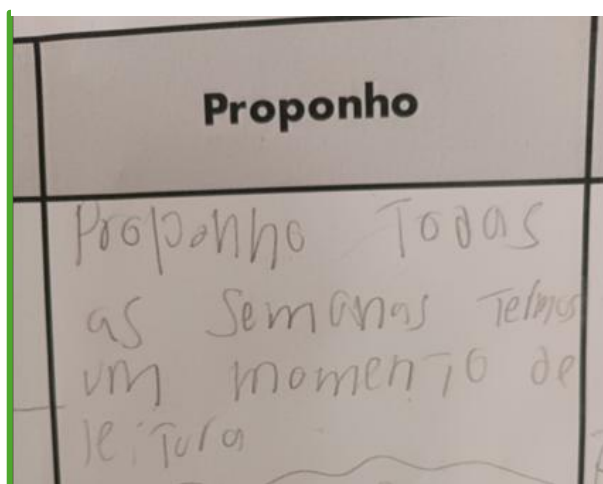
"O que fariam se estivessem no lugar da personagem?"

"Acham que um problema é algo mau ou pode ser uma oportunidade? Porquê?"

Estas perguntas revelaram-se fundamentais, uma vez que incentivaram os alunos a pensar criticamente sobre os problemas e a considerar diferentes formas de os abordar.

Após a leitura, cada aluno recebeu um balão de diálogo, recurso dado pela estagiária (Apêndice Y) com a questão: "*Sabes o que fazer com um problema?*". Respondendo de forma livre, escrevendo ou ilustrando. (figura 36)

Figura 33- Proponho no diário de turma



Estagiária "O que fazem, quando vos aparece um problema?"

Aluna S.S (3º ano) "Com o problema, por vezes, consigo manter a calma, enfrentá-lo ou apenas ignorar."

Aluna E. (3º ano) "Quando sou eu que provoco o problema, peço desculpa, quando não sou, escrevo uma crítica no diário de turma."

Aluno G. (2º ano) "Quando tenho mesmo um problema, bato. É assim que resolvo o problema: bater!"

Aluna M.C (4ºano) "Os problemas não existem, nós é que os criamos na nossa cabeça!"

(In nota de Campo 25 de fevereiro 2025)

Figura 34- Leitura do livro e preenchimento dos balões de diálogo



Figura 35- Elaboração do nosso cartaz e cartaz afixado na sala de 1ºCEB



Após a leitura e o debate entre os alunos sobre o que fariam caso enfrentassem um problema, foi-lhes solicitado que elaborassem um cartaz a ser afixado na sala, com o objetivo de, sempre que surgisse um problema, consultar e reler as mensagens contidas nos balões de diálogo sob a questão “como resolver um problema”, tal como mencionado anteriormente por Formosinho et al. (2013),

Há necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessa realização através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar. (p.149)

4.4.2. Atividade 2 “Jogo Narrativo”

Esta atividade teve como objetivo principal promover a escrita criativa, o trabalho cooperativo e a expressão oral através da construção coletiva de uma história, desenvolvida em formato de jogo narrativo.

A proposta foi apresentada à turma como um desafio de criação de uma história dividida em cinco partes, cada uma com uma função específica na estrutura narrativa:

1. “Era uma vez...” (introdução);
2. “Algo acontece...” (desenvolvimento);
3. “Um obstáculo no caminho...” (complicação);
4. “O confronto” (ação);
5. “Fim da história” (conclusão).

Os alunos organizaram-se em cinco grupos, promovendo-se intencionalmente a aprendizagem cooperativa, com base na entreaajuda, na escuta de todos os elementos do grupo. Cada grupo retirou aleatoriamente de um saco o cartão (*figura 38*) correspondente à parte da história que teria de desenvolver e cinco cartões com imagens (*figura 39*) para a elaboração da sua história narrativa. Com o apoio da estagiária, os grupos planearam e escreveram a sua parte, partilhando ideias, negociando conteúdos e revisando o texto de forma conjunta (autocorreção e/ou em pares).

Figura 38- Cartão com a parte da história



Figura 39- Cartões com imagens



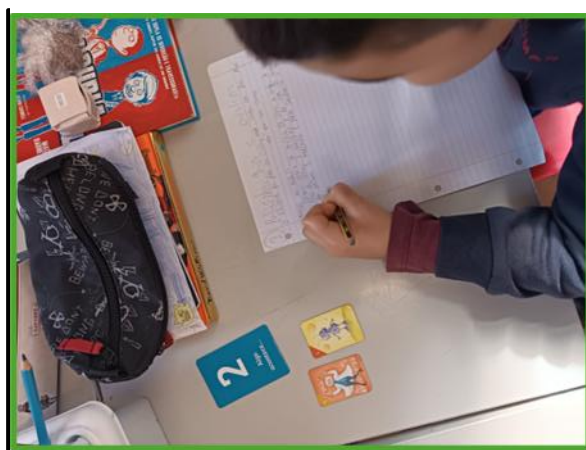
Após esta fase, cada grupo leu em voz alta a sua parte da história, enquanto os restantes grupos escutavam atentamente e reconstruíam mentalmente o enredo completo, como indica a *figura 40*. A história foi depois registada coletivamente no computador por partes, evidenciado no apêndice Z.

No final, cada grupo partilhou oralmente a sua parte da nova história e, em conjunto, a turma escolheu o título: “*Uma história muito estranha*”. Seguiu-se uma reflexão coletiva sobre a atividade: o que acharam mais divertido, se foi fácil ou difícil, e o que mudariam na história. Surgiram várias intervenções pertinentes — como a do H.S., observou que uma

história costuma ter três partes e esta teria cinco, foi mostrado o envolvimento e pensamento crítico dos alunos.

Esta atividade revelou-se dinâmica, colaborativa e alinhada com os princípios da aprendizagem cooperativa e do trabalho por projetos, promovendo a criatividade, a construção coletiva de conhecimento, a escuta ativa e o desenvolvimento de competências de expressão escrita e oral num contexto significativo e lúdico.

Figura 36- Início aos textos narrativos



H.S (aluno 3º ano) *“Mas as histórias têm só três partes! Porque é que esta tem cinco?”*

A. (aluna 2º ano) *“Queres que seja eu a escrever?”* (O F. parecia mais distraído e a A. puxou-o gentilmente para a tarefa. Foi um gesto simples, mas que mostrou o apoio mútuo entre os alunos.)

(In nota de Campo 11 de março de 2025)

Alguns grupos pediram ajuda para estruturar frases. Aproveitando para reforçar a ideia de sequência temporal e a ligação entre ações. Foi evidenciado que, mesmo com apoio, tentavam primeiro resolver sozinhos e só depois chamavam a estagiária ou o professor titular, o que denota autonomia crescente.

No momento da leitura oral, o grupo da parte “fim da história” hesitou. A M. (aluna 2ºano) referiu: *“Temos vergonha...”*, mas os colegas incentivaram-na *“aí, anda lá!”* ou *“a sério? É fundamental ouvirmos a vossa parte”*. Após a leitura da sua parte da história, receberam elogios dos colegas.

No momento da escolha do título coletivo, várias sugestões surgiram: *“O Mistério dos Cinco”*, *“O Mundo ao Contrário”* ... mas o grupo acabou por escolher *“Uma história muito*

estranha”, entre risos e entusiasmo, (até porque ficou mesmo estranha). A cooperação decorre daquilo a que o autor Perrenoud (1991) chamou uma observação formativa que guia (pilota), controla e regula, com a participação direta dos alunos e do professor, de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma, tal como indica o autor Niza (1997) “a consideração de tais informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens.”

4.4.3. Atividade 3 “Frações”

Durante uma investigação gramatical sobre quantificadores numerais, uma aluna do 3.º ano, S.S., demonstrou curiosidade ao ouvir expressões como “metade da maçã” ou “um quarto da turma faltou”. Interessada, propôs aprofundar o tema das frações nas investigações matemáticas, com o objetivo de partilhar esse conhecimento com os colegas. A proposta foi acolhida pela estagiária e integrada na planificação semanal, valorizando a iniciativa individual e promovendo a aprendizagem cooperativa, em consonância com os princípios do modelo pedagógico. Na data combinada, S.S. apresentou aos colegas uma explicação clara sobre frações, usando exemplos do dia a dia e recursos visuais, contribuindo para uma aprendizagem significativa e partilhada dentro do grupo.

S.S. (aluna 3º ano): *“Carina, estas palavras são como as frações da matemática, não são?”*

S.S. *“Posso fazer um trabalho para explicar isso aos outros? Quero mostrar como é que funciona a metade, um quarto e um terço!”*

Estagiária *“Claro que sim! Para a próxima semana podemos marcar isso na agenda e tu apresentas à turma.”*

S.S. *“Metade é quando dividimos algo em duas partes iguais. Se eu dividir uma folha em duas, cada parte é $\frac{1}{2}$. Um terço é dividir em três partes iguais — como quando partilhamos um chocolate com dois amigos.”*

(In Nota de Campo)

Após a sua apresentação, os colegas participaram em atividades cooperativas com material manipulável (círculos, quadrados e cartões de instrução), aplicando o que aprenderam. A interação em grupo permitiu que os alunos discutissem, experimentassem e consolidassem as noções de fração.

Durante a partilha final, uma das alunas comentou a apresentação da S.S *“eu pensava que frações eram só números difíceis, mas agora percebo que usamos isso todos os dias!”* (in notas de campo)

A atividade revelou-se muito enriquecedora, não apenas pelo conteúdo matemático trabalhado, mas pelo envolvimento ativo da turma, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento do valor da curiosidade como motor de aprendizagem. Segundo Pestana (2010) refere

Os alunos deverão conhecer os objetivos da sua aprendizagem (o que posso aprender e para que me servirá este conhecimento), deverão saber os caminhos que podem percorrer para alcançar o conhecimento (como posso fazer, tomada de consciência dos mesmos) deverão ter momentos em que se sujeitam à avaliação qualitativa e descritiva dos percursos realizados, com o feedback dos seus colegas e do professor, para que desta forma possam saber se atingiram o objetivo inicial ou não. (p.11)

Figura 37- Planeamento de aula - Frações



4.4.4. Atividade 4 “Projeto da Rádio”

Este “mini” projeto sobre a Rádio surgiu dos alunos sobre o estudo da cidade de setúbal, sendo que estes quiseram fazer a leitura das informações em gravação para o dia da exposição do projeto. Segundo Freitas (2005), “os projetos de trabalho devem partir dos interesses dos alunos e envolver tarefas autênticas que exijam cooperação, pesquisa e comunicação.”

Ficou decidido que cada um, durante as férias da Páscoa, traria informação com a ajuda da família sobre “A Rádio”, sendo feita a apresentação à sua escolha para que conseguíssemos responder às questões: *como surgiu; o que é; como se usa; porque foi inventado; como fazer um programa; o primeiro rádio; a rádio mais ouvida; o que se faz na rádio*, sendo preenchido o plano de investigação como consta na *figura 42*.

Após férias da Páscoa estas comunicações foram feitas à turma e a informação recolhida teve a participação dos familiares. Esta colaboração reflete o que defende Hernández (1998) “os projetos de trabalho são mais significativos quando envolvem o contexto social dos alunos, incluindo as famílias e a comunidade.”

A presença das famílias neste processo não se limitou ao consumo do produto final (a audição do programa), mas estendeu-se à sua pesquisa e construção. Isto traduziu-se numa valorização do conhecimento não escolar e num reconhecimento mútuo entre escola e comunidade, como sublinha Simões (2021), “incluir as famílias nos projetos é dar visibilidade à pluralidade de saberes que habitam os territórios educativos.”

Durante as férias houve quem tivesse ido à RTP com os pais, recolhendo informação necessária, através de entrevistas ou registos fotográficos. Tal como houve quem fizesse uma pequena reportagem com um familiar a contar toda a história da rádio (*figura 43*).

Toda a informação e cartazes ficaram afixados na parede (*figura 44*) adjacente à nossa sala.

Figura 38- Plano de investigação

Figura 39- Protagonização de um programa de rádio



Figura 40- Cartazes afixados



Como refere Niza (1997), “aprender cooperando é também aprender a viver com os outros, a construir sentidos coletivos e a assumir responsabilidades partilhadas.”

M.M (aluno 3ºano) *“Podíamos fazer um programa de rádio a contar como foi Setúbal! Assim a minha avó também ouve e fica a saber que comi choco frito.*

E.E. da aluna M.C *“Gravei uma mensagem para o programa de rádio, ou seja, protagonizei um programa com a M. Ela disse que era para qualquer coisa da escola, sobre como surgiu a rádio ou como era a rádio...”*

(In nota de campo)

Posteriormente foram realizados em coletivo, um texto introdutório e mini relatos para darmos início às gravações de voz, entre outros. Inicialmente, foi lembrado ao grupo o que era pretendido, questionando, se sabiam o que era um texto introdutório.

Aluna S.S – *“Um texto introdutório é quando damos início a algo.”*

Aluno M. – *“Dar início de alguma informação...neste caso, como vamos começar o nosso programa de rádio.”*

Estagiária: *“Então e como vamos dar início à introdução?”*

Aluna M.C.: *“Olá, caros ouvintes ou Olá famílias”*

(In nota de Campo 13 de maio 2025)

Foram surgindo ideias de forma resumida para o nosso texto introdutório. A turma pensou no que queria comunicar e, em discurso direto e com sentido coletivo, os momentos mais marcantes. A estagiária desempenhou o papel de escriba, registando no quadro as frases sugeridas, ajustando-as com o grupo e promovendo momentos de leitura e revisão

colaborativa (escrevia as frases sem pontuação, em conjunto, fez-se uma revisão de texto acrescentando a pontuação em falta e modificando algumas palavras e sentido de frase). Segundo Sim-Sim (2014) “a escrita deve ser entendida como prolongamento da leitura, um espaço onde o aluno experimenta modos de dizer, apropriando-se da linguagem literária.” A segunda proposta de atividade: os mini relatos, já haviam sido iniciados de forma individual logo após o acantonamento, a pedido do professor titular. Os alunos, espontaneamente, sugeriram reler esses textos para se inspirarem, o que revelou sentido de autoria e vontade de participar.

I (aluna 2ºano) *“Podemos contar aquela parte em que saímos do restaurante e começou a chover e a S. ao correr perdeu o seu KitKat.”*

M.C (aluna 4ºano) *“Boa. Podíamos contar de forma irónica para os ouvintes se rirem...”*

(In nota de campo)

Contudo, apesar do entusiasmo inicial, a tarefa revelou-se mais difícil do que o previsto. Os alunos demonstraram alguma agitação e dificuldade em manter o foco, o que comprometeu a continuidade e a qualidade do trabalho. Como refere Mendes (2019), “o tempo didático precisa de ser cuidado e estruturado com intencionalidade pedagógica, respeitando o ritmo do grupo e antecipando as possíveis dificuldades”. Foi presenciado um episódio desafiante, mas também um momento de aprendizagem enquanto futura profissional. A experiência permitiu consciencializar a importância de antecipar alternativas, ajustar o plano à realidade concreta do grupo e pensar em momentos mais apropriados para determinadas propostas. *(in narrativa reflexiva)*.

4.4.5. Atividade 5 “Projeto Setúbal”

A quinta e a última atividade evidenciada foram a realização do projeto de setúbal. Todos os anos, os alunos participam num acantonamento com o objetivo de conhecer diferentes locais e culturas. Este ano, a escolha recaiu sobre a cidade de Setúbal, o que despertou na turma o desejo de transformar a experiência num projeto coletivo — uma proposta construída com base nos interesses dos alunos e no diálogo em conselho, em consonância. Durante a estadia em Setúbal, os alunos visitaram diversos pontos de interesse e manifestaram vontade de partilhar as aprendizagens com a comunidade escolar e os familiares. A turma organizou-se em cinco grupos de trabalho cooperativo, escolhendo diferentes temáticas: Monumentos da Cidade, Cidade de Setúbal, Museu do Trabalho, Personalidades, e Golfinhos do Estuário do Sado (apesar da visita não ter sido possível devido ao mau tempo).

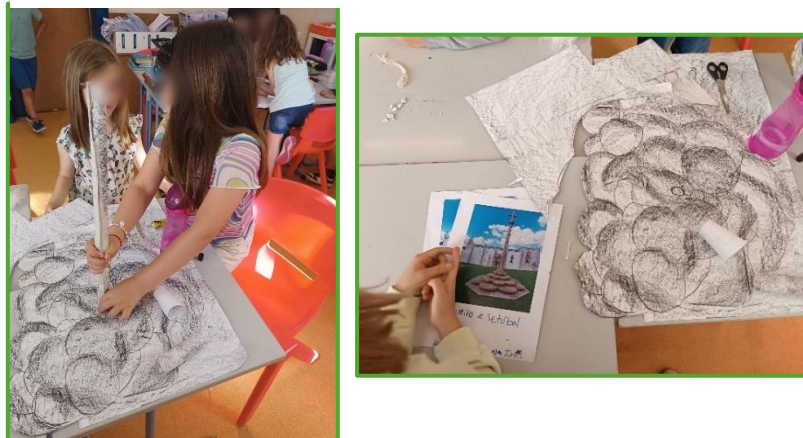
A metodologia adotada privilegiou a autonomia e a responsabilidade partilhada, permitindo que cada grupo gerisse o seu processo de investigação, produção e comunicação. Como refere Niza (2001), "a cooperação é a forma mais exigente de trabalho coletivo, porque convoca cada um à responsabilidade própria e partilhada."

Figura 41- Recolha de informação – Golfinhos do Sado



Após recolherem e organizarem a informação, os alunos decidiram apresentar os seus trabalhos em exposição, elaborando cartazes explicativos e maquetes criativas com o apoio da professora de expressão artística: o grupo dos monumentos representou o Forte de São Filipe com grafite e técnica de esfumaço (*figura 46*); o grupo da cidade pintou o brasão de Setúbal em tecido (*figura 47*); o grupo do Museu do Trabalho construiu uma maquete da mercearia usando materiais recicláveis (*figura 48*); o grupo dos golfinhos criou uma pintura do roaz-corvineiro em papel de cenário (*figura 49*) e por fim, o grupo das personalidades moldou a figura de Bocage, poeta e professor natural de Setúbal, em massa de modelar como indica a *figura 50*.

Figura 42- Forte São Filipe



Durante a construção das maquetes, os grupos demonstraram forte envolvimento. No grupo dos monumentos foi registado a seguinte conversa:

M (aluna de 2ºano) sugeriu usar o “esfumaço” com carvão para fazer o Forte de São Filipe.

H.S (aluno de 3ºano) comentou: “Boa! Fica com aspeto de pedra antiga mesmo.” (aqui observa-se pensamento criativo e valorização da estética partilhada no grupo.)

(In notas de campo)

Foi feito um registo de todos os grupos a trabalharem em simultâneo e dedicados ao pretendido. Anotando a partilha de ideias e distribuição de tarefas pelo grupo da cidade.

Figura 47- Elaboração do brasão



Figura 48- Elaboração da Maquete Museu de Trabalho



Na preparação da maquete do Museu do Trabalho, os alunos discutiram que elementos colocar na mercearia. Debatendo ideias, um aluno referiu:

“A minha avó tem uma caixa igual àquela! Podemos pôr como prateleira.”

Notou-se vivências pessoais do aluno com o projeto de trabalho e sugestões de outros membros do grupo na decisão dos materiais a usar e da cor das cartolinas para forrar a caixa de sapatos.

Referente ao grupo dos golfinhos do sado foi assistido alguma discórdia entre os alunos, não chegando a um consenso, tendo o professor cooperante intervir.

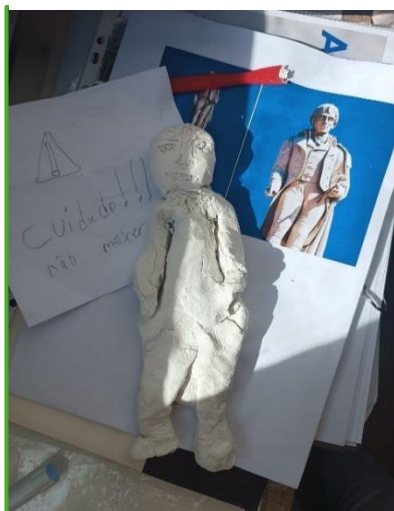
Após cada membro do grupo chegarem a uma decisão, dividiram tarefas em que um desenhava, outro pintava e sucessivamente, sendo que os quatro elementos queriam pintar foi decidido que há vez iam pintado no papel de cenário a imagem de um golfinho.

Figura 43- Representação do golfinho em papel cenário



O grupo das personalidades, após recolher informação sobre todas que são de Setúbal, como Zeca Afonso, Todi, escolheram moldar a personalidade Bocage, poeta e professor natural de Setúbal, em massa modelar.

Figura 44- Moldagem da personalidade Bocage



Durante a montagem da exposição, os alunos organizaram-se de forma espontânea: um grupo limpava as mesas, outro montava os trabalhos com fita cola, e outros decoravam. O aluno M.S (4ºano) reparou que não estava nivelado sugerindo ao colega para medirem com a régua. Aqui foi observado as demonstrações de responsabilidade, atenção ao detalhe e cooperação entre a turma. Na receção aos familiares, a aluna M.C (4ºano), do grupo dos golfinhos, aproximou-se de uma visitante, dando início à apresentação do cartaz.

S.S. (aluna 3º ano) *“Olá, quer saber de alguma informação sobre os golfinhos?”*

G. (aluno 2º ano) *“O golfinho desenhado no papel é um roaz-corvineiro”*

E. (aluna 3ºano) *“Quer saber o porquê de se chamar golfinho roaz-corvineiro?”*

Visitante *“Eu acho que sim, que sei. Mas gostava de saber por vocês a razão”*

M.C (aluna 4ºano) *“Então eles são roazes-corvineiros, porque gostam muito de comer um peixe chamado corvina. Além disso, às vezes, roem as redes de pesca para apanhar peixes presos e alimentam-se de carapaças, sardinhas, enguias, lulas e chocos.”*

(In nota de campo 5 de junho 2025)

À medida que os familiares, professores e convidados chegavam à exposição do projeto, os alunos encontravam-se organizados por diferentes tarefas: alguns recebiam os familiares à entrada, outros permaneciam junto aos cartazes e maquetes para os apresentar, enquanto um terceiro grupo se posicionava entre as cadeiras, orientando os visitantes quanto ao local onde se poderiam sentar. Esta distribuição de tarefas evidenciou um modelo de mediação em que, apesar de existir um espaço de intervenção pedagógica junto dos alunos, a autonomia prática em determinadas competências técnicas não foi plenamente experienciada.

Figura 45- Preparação da Exposição do Projeto



Sendo partilhados elogios por parte dos familiares ao professor cooperante e estagiária,

“Nunca pensei que eles fossem tão autónomos. A minha filha falou disto todos os dias em casa.”

Após questionado a um encarregado de educação se tinha gostado de toda a exposição, este mencionou emocionado,

“Então não gostei? Eles fazem coisas inacreditáveis...estou emocionada por todo o trabalho e dedicação deles.”

“Foram eles que nos explicaram tudo com calma, adorei isso.”

(In notas de campo 5 de junho 2025)

Figura 46- Projeto expostos sobre a Cidade e os Golfinhos em Cartazes



Figura 47- Maquetes expostas: Museu do Trabalho, Monumento de Setúbal e Personalidade de Setúbal



Figura 48- Exposição do projeto



Nas imagens anteriores é possível observar as maquetes do grupo que ficou responsável pelo Museu do Trabalho e pelo monumento selecionado na cidade de Setúbal — o Forte de São Filipe. Estes registos visuais evidenciam o envolvimento dos alunos na exploração e apresentação destes dois marcos culturais e históricos, refletindo o interesse e o empenho demonstrados ao longo do projeto.

Posteriormente, as figuras da maquete do grupo responsável pelas personalidades de Setúbal, sendo Bocage o escolhido e de toda a envolvimento familiar e docência na exposição.

E.S (aluno 3º ano) *“Sabiam que Bocage era professor e poeta natural da cidade de setúbal.”*

E.E da aluna E. *“Conhecia. Já ouviram os seus poemas?”*

L. (aluna 2º ano) *“Lemos alguns quanto estávamos a recolher informações.”*

(In nota de Campo 5 de junho 2025)

No desenvolvimento de todo o projeto foi notório momentos onde a voz dos alunos foi respeitada, as suas ideias transformadas em ação, e onde o trabalho cooperativo foi não apenas estratégia metodológica, mas experiência ética e formativa.

É de salientar a importância das famílias no processo educativo das crianças e da sua aprendizagem como ressalta Mata e Pedro (2021) onde apresentam os benefícios/vantagens desta participação, tanto para as crianças/alunos, para os professores/educadores e das intenções que estão por de trás das atividades realizadas; ocorre a partilha de ideias e experiências entre escola-família e dos educadores; possibilita conhecer melhor as famílias e as suas dinâmicas com o objetivo de identificar recursos de apoio às necessidades que surgem das crianças e alunos; torna as aprendizagens mais significativas.

4.4. Entrevista ao Professor Cooperante

A entrevista ao professor cooperante, com doze questões, foi elaborada com intuito de investigação sobre os projetos de trabalho e a sua aprendizagem cooperativa, tal como, a importância dos mesmos de forma a responder a minha questão de investigação.

Conforme Bogdan e Biklen (2013), as entrevistas qualitativas tendem a ser constituídas por uma diversidade notável de temas, permitindo ao entrevistado contar a sua história. Os mesmos autores afirmam, ainda, que as entrevistas semiestruturadas possibilitam comparar os dados obtidos entre os vários sujeitos entrevistados. A entrevista não difere muito à entrevista realizada à educadora cooperante (Apêndice D), sendo dividida em cinco blocos, dando a legitimação da entrevista, o conhecimento do percurso académico e profissional do entrevistado, com informação referente aos projetos de trabalho e aprendizagem cooperativa e a participação da família em contexto 1ºCEB. Através das respostas do professor cooperante foi possível constatar que à semelhança da educadora cooperante, este acha que os benefícios do modelo pedagógico *“é fundamental, pelo facto de colocarmos a criança e o grupo, mas até mais a criança no centro da sua ação”*, constatando que *“este modelo, ajuda-os a essa postura de comandante, da sua aprendizagem e não são passivos, como eu fui na escola, fui passivo, consumidor de manuais e cumpridor de ordens: agora escreve isto, agora copia aquilo.”* O principal benefício desta resposta à questão é apontado o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, tornando os alunos protagonistas da sua aprendizagem e preparados para a realidade. Relativamente às dificuldades deste modelo e na sua implementação, o professor cooperante aferiu *“a dificuldade é criar uma estrutura regular... quanto maior for uma estrutura, quanto mais coerente, melhor para a aprendizagem... a falta de regularidade prejudicou alguns projetos.”* reconhecendo que a maior dificuldade está na construção e manutenção de uma estrutura regular e consistente de trabalho de projeto, sobretudo quando há múltiplas responsabilidades e constrangimentos de tempo.

Sobre o papel do professor neste modelo, movimento da escola moderna, referenciou que assume-se como gestor e participante no grupo, mediando a aprendizagem, refletindo sobre a intencionalidade pedagógica e respeitando o papel ativo dos alunos *“eu tenho um grande respeito por eles, pelos meus alunos e por esta função no sentido... uma das formas de ver o grau de dificuldade e de complexidade daquilo que estou a pedir exatamente para tratar disso do outro prisma, é eu também fazer, por isso é que muitas vezes eu faço.”* Contudo, com esta observação por parte do professor, percebeu-se que somos um exemplo para a nossa turma, a nossa postura e atitude reflete-se, por isso, não basta solicitarmos algo aos alunos se não damos exemplo, fazer as tarefas em conjunto. Sobre as estratégias da aprendizagem cooperativa, o professor citou *“falar em cooperação*

é falar em grupo, portanto, o que nós estamos a fazer e a querer fazer aqui é um bocado contra a corrente, é que eles acreditem que juntos valemos mais e juntos conseguimos mais e juntos é mais fácil” ou seja, valoriza a cooperação e a responsabilidade como forma de aprendizagem, *“portanto, por isso é que eu procuro envolvê-los e responsabilizá-los, individualmente, e coletivamente, em todas as situações.”*

Em relação à questão “Em que momentos a aprendizagem cooperativa é mais visível na sala de aula ou no dia a dia?” o professor cooperante, respondeu prontamente

“quando estamos no tempo de trabalho autónomo em que está cada um a fazer aquilo que mais precisa, estamos mais disponíveis para o outro, o que quer dizer é que depois nos tempos coletivos não se possa dizer a alguém: olha quando acabares vais ajudar não sei quem ou tu sentas-te ali com ele, por exemplo.”

Destacando e analisando os contributos dos projetos de trabalho para as aprendizagens dos alunos, o professor cooperante, referiu que *“eles realmente aprendem... tornam-se ágeis em chegar ao conhecimento..., mas também há um risco de fragilidade se não exercitarmos outras competências como ouvir, concentrar-se.”* Sendo que os projetos desenvolvem autonomia, curiosidade e capacidade de aprender a aprender.

Por fim, foi questionado sobre a participação das famílias nos projetos e se a sua participação é benéfica, respondeu que *“é o maior problema das escolas... os pais só veem o seu filho... já houve grupos em que houve mais consistência e os pais vinham apresentar projetos, propor visitas...”* e *“já houve grupos em que elas [as famílias] vieram mais vezes, mas tem de haver alguma consistência no grupo antes disso acontecer. E eu este ano não senti que houvesse consistência no grupo para que isso acontecesse. Porque muitas vezes os pais vêm apresentar projetos, muitas vezes os pais estão responsáveis pela página da internet que a gente cria, muitas vezes os pais propõem uma visita de estudo... pronto, há muito esse feedback.”* De forma a analisar as suas respostas foi perceptível que o professor reconhece o valor da participação das famílias, mas sublinha a necessidade de criar relações de confiança e de haver coerência no grupo e confiança mútua. Contudo, a visão individualista dos pais e a falta de conhecimento do coletivo podem dificultar o envolvimento de família/escola.

4.5. Questionários aos Encarregados de Educação 1ºCEB

Os inquéritos efetuados aos E.E dos alunos tiveram como objetivo perceber em que medida os projetos no contexto escolar do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa. Numa amostra de 20 encarregados de educação obtive respostas de 15.

Figura 49- Conhece a pedagogia MEM?

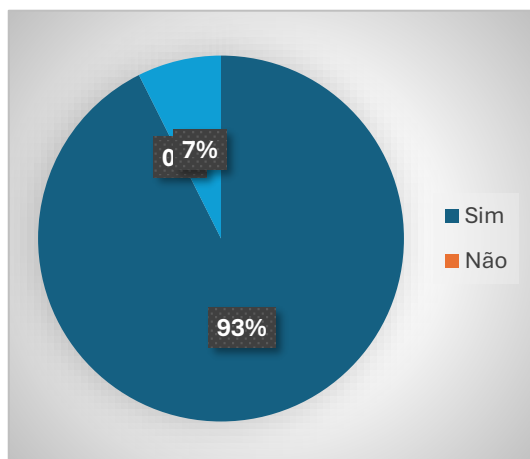
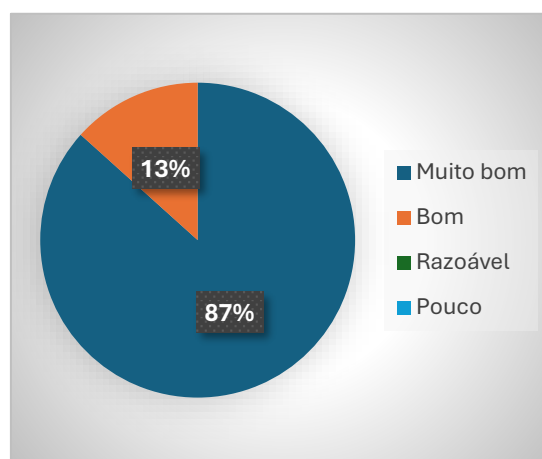
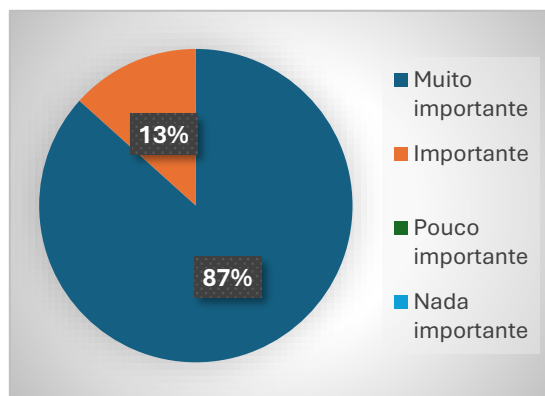


Figura 50- Como descreve a pedagogia?



Na figura 55, tal como os encarregados de educação do contexto EPE (figura 30), conhecem a pedagogia MEM. Na figura 56 dos 15 inquiridos, 13 pais (87%) consideram a pedagogia *muito bom* e apenas 2 (13%) consideram *bom*.

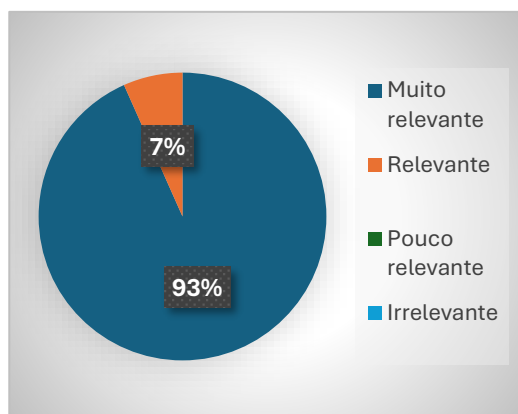
Figura 51- Os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando?



Sobre se os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu educando, os dados mantêm-se iguais ao gráfico anterior, sendo que 13 (87%) dos encarregados de educação, acham os projetos cooperativos *muito importantes* e 2 (13%) acham *importante* para o desenvolvimento do seu educando.

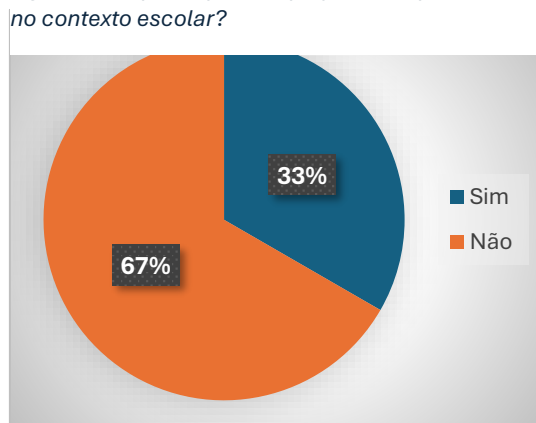
Para a questão quão relevante consideram que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu educando, 14 inquiridos (93%) responderam *muito relevante* e 1 (7%) relevante.

Figura 52- Quão relevante são os projetos MEM para a aprendizagem do seu filho(a)?



Referente à última questão deu para ter uma noção dos familiares que já participaram ou não em projetos cooperativos em contexto escolar, sendo respondido *não* por 10 (67%) inquiridos e 5 (33%) responderam *sim*.

Figura 53- Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar?



De seguida, após ser questionado aos encarregados de educação que atividades já participaram, no contexto escolar do seu educando, obtive respostas que constam na tabela abaixo.

Tabela de Resposta Aberta
Questão: “Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais?”
<i>“Projeto acantonamento.”</i>
<i>“Aulas abertas aos pais com participação ativa das mesmas.”</i>
<i>“Participei nas aulas abertas e gostei de perceber melhor o modo como se organizam na sala em termos de aprendizagem”</i>
<i>“Apenas foi-me dado a possibilidade de participar uma vez nas “aulas abertas”</i>
<i>“Projeto da Rádio”</i>

Tabela 7- Respostas dos E.E. sobre as atividades participadas no contexto escolar

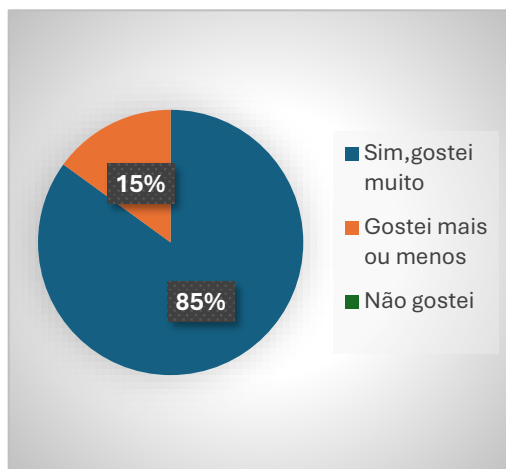
Os encarregados de educação ao responder o questionário demonstram uma perceção positiva em relação à pedagogia do MEM e aos projetos cooperativos, reconhecendo-os como benéficos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No entanto, existe ainda uma margem significativa para promover uma maior participação dos familiares nas atividades escolares. As experiências de envolvimento relatadas foram positivas e revelam abertura por parte das famílias para um envolvimento mais frequente, desde que lhes sejam proporcionadas oportunidades concretas para tal.

4.7. Questionário aos Alunos do 1ºCEB

Os alunos da turma dos anos 2º, 3º e 4º ano responderam ao questionário de forma a analisar a importância dos projetos de trabalho para a sua aprendizagem.

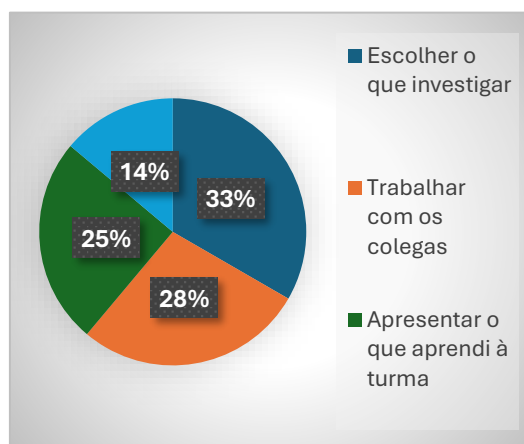
À questão se gostaram de trabalhar em projetos durante o ano, 17 (85%) alunos responderam que *sim, gostei muito* e 3 (15%) *gostei mais ou menos*.

Figura 54- Gostaste de trabalhar em projetos durante o ano letivo?



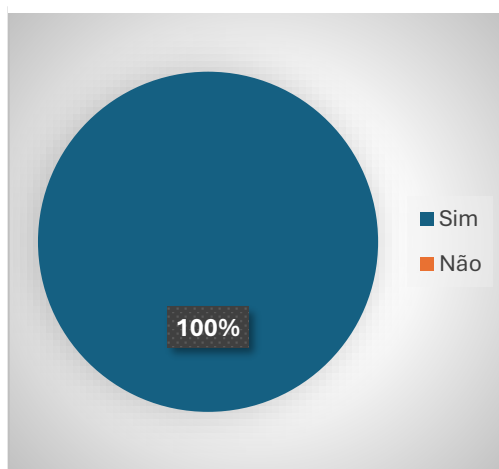
Relativamente ao que gostaram mais de realizar nos projetos, tendo a possibilidade de escolher mais do que uma opção, a resposta *escolher o que investigar* foi sem dúvida a mais escolhida com 12 (33%), 10 (28%) *trabalhar com os colegas*, 9 (25%) *apresentar o que aprendeu à turma* e com 5 (14%) *fazer cartazes, desenhos ou pesquisas*.

Figura 55- O que mais gostaste nos projetos?



Se os projetos são importantes para a sua aprendizagem, todos os alunos responderam que *sim*.

Figura 56- Os projetos são importantes para a tua aprendizagem?



Para dar justificação à questão anterior (gráfico 15), foram transcritas as suas respostas e evidenciadas na seguinte tabela.

Justifica a tua resposta:

- "Porque aprendemos muitas coisas e ultrapassamos dificuldades."*
- "Eu acho que é importante para mim sim."*
- "Para mim os projetos são importantes porque aprendemos o assunto e aprendemos a trabalhar com os nossos colegas"*
- "Eu gostei mesmo que tenha havido projetos"*
- "Porque se eu não souber alguma coisa quando for preciso vou estudar"*
- "Porque aprendo mais"*
- "Porque se aprende mais sobre o projeto que se está a fazer"*
- "Eu respondi sim porque tive mais aprendizagens"*
- "Porque eu fico a aprender coisas que eu não sei sobre coisas que eu não sei nada"*
- "Para mim os projetos são importantes para aprender esse tema e para aprender a trabalhar com os colegas da turma"*
- "Acho que é importante porque dá para aprender sobre o assunto"*
- "Eu acho que é importante trabalhar nos momentos de projetos porque aprendo mais"*
- "Para mim são importantes porque aprendo mais sobre isso."*
- "Eu acho que os projetos são bons porque são para aprender."*
- "Eu acho que os projetos são muito importantes porque aprendemos a trabalhar"*

com outros colegas, assim como vários assuntos.”

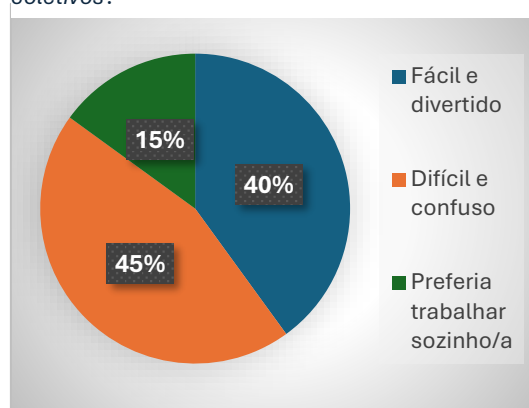
“Porque é uma maneira mais fácil, gira, cooperativa e divertida para aprendermos.”

“Porque é muito importante para a nossa aprendizagem.”

Tabela 8- Justificação da resposta sobre a importância dos projetos para a aprendizagem

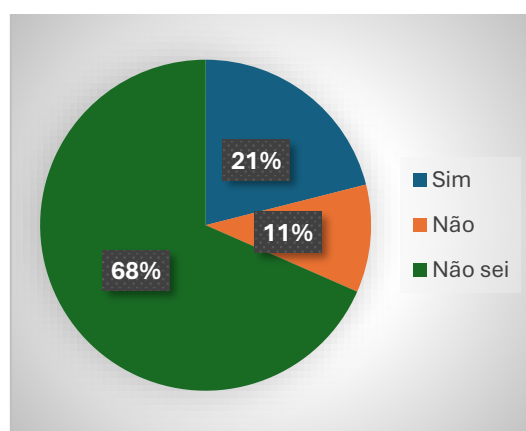
Referente à questão sobre trabalhar em coletivo, 8 (40%) acharam que foi *fácil e divertido*, 9 (45%) *difícil e confuso* e 3 (15%) *preferiam trabalhar sozinhos(as)*.

Figura 57- Como foi trabalhar em momentos coletivos?



Com as respostas à questão se aprendeu mais quando trabalhou em coletivo, é notório que 13 (68%) dos alunos *não sabem*, 4 (21%) responderam que *sim* e 2 (11%) que *não aprendem*.

Figura 58- Aprendes mais em coletivo?

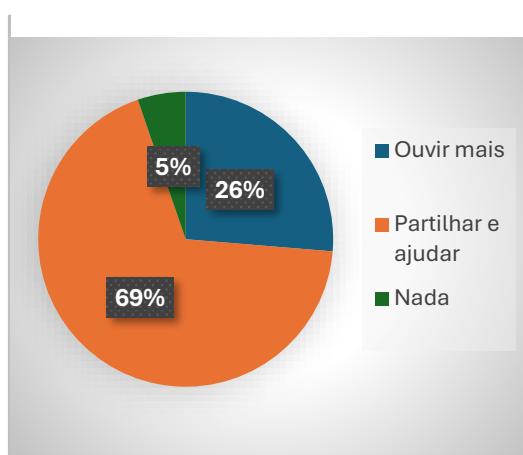


As justificações da resposta à questão anterior, foram as seguintes:

“Não sei porque são os dois iguais para mim.”
“Não sei bem porque consigo aprender bem das duas formas.”
“Não consigo perceber se aprendo mais em coletivo ou sozinha.”
“Porque aprendemos com os outros.”
“Porque assim não aprendo com os meus amigos.”
“Porque às vezes aprendo outras vezes não.”
“Não sei porque se trabalhar em coletivo aprendo a mesma coisa.”
“Porque às vezes é confuso trabalhar em coletivo e às vezes é mais fácil trabalhar sozinha.”
“Se a aula pode ser má ou boa.”
“Eu acho que é importante porque aprendo a estar em coletivo.”
“Porque para mim parece confuso demais.”
“Porque não percebo bem quando ele explica confunde-me, às vezes não.”
“Eu não sei porque esta muito barulho e quando sou só eu tenho uma pessoa só para mim.”
“Eu acho que é importante.”
“Eu não sei o que me ajuda mais porque às vezes é confuso e complicado, mas preparamo-nos para estar nas aulas e outros aspetos...”
“Porque em coletivo posso saber o que os outros já sabem e individualmente é mais fácil concentrar-me.”

Para a penúltima questão sobre o que aprenderam com os colegas, 13 (69%) responderam a *partilhar e ajudar*, 5 (26%) a *ouvir mais*, 1 (5%) não aprende *nada*.

Figura 59- O que aprendes com os teus colegas?



Para terminar foi feita à turma uma questão de resposta aberta sobre a importância de trabalhar em grupo cooperativo ou individualmente para a sua aprendizagem e algumas respostas foram selecionadas:

“Eu acho que é muito importante trabalhar no cooperativo e no individual porque aprendemos com os dois momentos.”

*“Para mim é importante aprender das duas formas, porque assim consigo aprender.”
melhor e com mais tranquilidade.”*

“Eu acho que aprendo mais coletivo.”

“Individualmente porque trabalho mais e melhor.”

“Eu gosto de trabalhar mais em coletivo porque aprendo mais.”

“Para mim e para a turma é melhor coletivo porque não sabemos trabalhar em coletivo.”

“Para mim é em grupo para ajudar os outros e eles a mim.”

“Individual, porque se eu trabalhar em grupo eles só implicam e não aprendo nem acabo o trabalho.”

“Porque às vezes é confuso trabalhar em coletivo e de vez em quando é menos confuso quando se trabalha sozinho, mas as duas opções são boas.”

Por fim, as respostas dos alunos evidenciam uma valorização significativa dos projetos de trabalho, reconhecendo-os como experiências motivadoras e enriquecedoras para a sua aprendizagem. Os alunos apreciam a autonomia, a colaboração e a oportunidade de partilhar conhecimentos, destacando o potencial dos projetos para desenvolver competências essenciais. Contudo, a aprendizagem cooperativa ainda se revela desafiante, devido a dificuldades como a distração e a gestão dos grupos. Torna-se, por isso, essencial promover um equilíbrio entre o trabalho individual e coletivo, e investir em estratégias pedagógicas que favoreçam a cooperação, com base nos princípios do Movimento da Escola Moderna.

4.8. Triangulação dos resultados obtidos

Neste ponto é apresentado a triangulação dos resultados obtidos a partir da sua análise e discussão com recurso às diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. De acordo com Fígaro (2014), “a triangulação é uma abordagem metodológica que requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa” (p.130). Neste sentido, pretende-se alcançar uma descrição completa dos resultados que possibilitem recolher conclusões significativas à questão de investigação aos objetivos perspetivados nos contextos de EPE e de 1ºCEB.

Por meio de atividades implementadas, inquéritos por questionário às famílias e alunos do 1ºCEB, bem como as entrevistas à educadora cooperante e ao grupo de crianças, de igual modo, ao professor cooperante, através da observação direta, notas de campo, as vozes das crianças e a bibliografia consultada no decorrer da investigação, analisando vários resultados obtidos respeitantes ao objetivo da investigação.

“O projeto é sempre feito em pequeno grupo, portanto, nós compreendemos que a aprendizagem acontece cooperativamente, em que todos apoiam esse momento privilegiado do que é o trabalho de projeto.”

De igual modo, a entrevista ao professor cooperante revelou também a importância atribuída a estas metodologias:

“Eles realmente aprendem... tornam-se ágeis em chegar ao conhecimento..., mas também há um risco de fragilidade se não exercitarmos outras competências como ouvir, concentrar-se.”

O projeto constitui, assim, uma ferramenta para compreender a aprendizagem da criança/aluno, não apenas em termos de conteúdos, mas também na sua formação pessoal e social: como se envolvem, como se apoiam, como se respeitam e como se organizam na divisão de tarefas. Tal como referiu a educadora e o professor cooperante, passando já a citar que a educadora na sua entrevista aferiu que,

“a pares ou em pequenos grupos, sendo pouco comum vermos uma criança sozinha ou a aprender sozinha (...) vemos isso porque há pares que são mais competentes e eles próprios dizem nos diálogos ou quando fazem uma comunicação “quero comunicar um desenho”, e depois estão a comunicar o desenho e dizem que aprenderam a fazê-lo com um par mais competente que o ensinou a fazer um desenho ou uma construção.”

Já o professor cooperante tem uma perspetiva semelhante à educadora cooperante, mas em contextos diferentes e momentos.

“Quando estamos no tempo de trabalho autónomo, em que está cada um a fazer aquilo que mais precisa, estamos mais disponíveis para o outro. O que quer dizer que depois, nos tempos coletivos, se possa dizer a alguém: ‘olha, quando acabares vais ajudar não sei quem’ ou ‘tu sentas-te ali com ele’, por exemplo.”

As respostas dadas pelas crianças de EPE evidenciam vivências do seu quotidiano às quais relacionam com a temática em causa. Na implementação do projeto de trabalho no contexto, foram implementadas atividades de forma a responder as questões das crianças, sendo recetiva ao que estes queriam e gostavam de fazer ou saber. Cada uma destas atividades favoreceram a participação de todo o grupo (do projeto) envolvente, permitindo a troca de informações e conhecimento ao longo do desenvolvimento deste. Foi notório que havia crianças mais envolvidas do que outras, dando-lhes espaço e respeitar a sua

decisão. A entrevista realizada às crianças (Apêndice E3) revelou que gostaram de aprender sobre as peças das bicicletas e a sua origem, sendo essa descoberta promovida por atividades enriquecedoras do seu projeto. Quanto ao que menos gostaram de realizar, algumas crianças referiram não gostar de “escrever” ou de “desenhar”, enquanto outras afirmaram que “gostaram de tudo”. Esta diversidade de respostas permite compreender que nem todas as atividades agradam as crianças, o que reforça a importância de respeitar os seus interesses. Já no 1º CEB, nos questionários por inquérito aos alunos, à questão se gostaram de trabalhar em projetos durante o ano, constata-se que a maioria gostou de trabalhar por projetos. Numa questão havia a possibilidade de selecionar várias opções, sendo que a resposta à questão “o que gostaram mais de realizar nos projetos”, foi evidenciado as escolhas dos alunos “*escolher o que investigar*” foi sem dúvida a mais escolhida, de seguida “*trabalhar com os colegas*”, e “*apresentar o que aprendeu à turma*”.

As respostas à questão se os projetos são importantes para a sua aprendizagem, pode-se constatar que a turma respondeu positivamente a esta questão:

“Porque aprendemos muitas coisas e ultrapassamos dificuldades.”

“Para mim os projetos são importantes porque aprendemos o assunto e aprendemos a trabalhar com os nossos colegas”

“Porque se aprende mais sobre o projeto que se está a fazer”

No questionário apresentava-se uma questão de resposta aberta sobre a importância de trabalhar em grupo cooperativo ou individualmente para a sua aprendizagem e algumas respostas foram selecionadas:

“Eu acho que é muito importante trabalhar no cooperativo e no individual porque

aprendemos com os dois momentos.”

“Para mim é importante aprender das duas formas, porque assim consigo aprender.”

“Eu acho que aprendo mais coletivo.”

“Individualmente porque trabalho mais e melhor.”

“Eu gosto de trabalhar mais em coletivo porque aprendo mais.”

“Para mim e para a turma é melhor coletivo porque não sabemos trabalhar em coletivo.”

Como indica, a maioria da turma prefere trabalhar em cooperação porque aprende “*mais com o outro*”, tal como, existiu uma indecisão: se preferem trabalhar em grupo cooperativo ou individualmente. O modo como os alunos aprendem a relacionar-se de forma cooperativa e dinâmica está na base da sua aprendizagem curricular, no modo como se

envolvem e como se entrelaçam para adquirirem o máximo de sucesso entre eles. De facto, como refere Serralha (2007),

“(…) a participação ativa das crianças e dos jovens na construção das aprendizagens e em tudo o que estas envolvem: planeamento, avaliação, manutenção e gestão do espaço vai permitir fazer a aquisição das competências sociais, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade, concedendo-lhe também a oportunidade de exercício efetivo do poder. Assim, o ato educativo se desenvolve e vai crescendo pela cooperação.” (p.6)

De forma a constatar aos questionários pelos E.E de EPE e de 1º CEB, conseguiu-se analisar que maioria destes acham a aprendizagem cooperativa importante e de maior relevância para o desenvolvimento do seu educando, tal como a elaboração dos projetos de trabalho. Tal como é referido por Nunes (2003), a escola e a família são espaços que se complementam e a sua interação proporciona ao aluno um desenvolvimento completo e equilibrado. Não sendo relevante este levantamento de dados, mas foi questionado aos encarregados de educação de EPE se participavam em projetos ou atividades no contexto com os seus educandos, apenas 20% não participam em atividades no contexto e em contexto de 1º CEB, 67% dos familiares não participaram em atividades ou projetos, concluindo com uma noção dos familiares que já participaram ou não em projetos cooperativos em contexto escolar.

Para a educadora cooperante esta participação da família é algo significativo, constatando à questão proporcionada na entrevista sobre a importância das famílias, *“avalio a participação dos pais como algo muito significativo.”*

“é um benefício aquilo que as famílias trazem de contributos porque muitas vezes são coisas que nós em sala não saberíamos ou que não conheceríamos. Porque há famílias que são especialistas numa determinada área, (...) os desafios às vezes são um bocadinho mais de logística, de perceber quando é que um pai pode ir, quando é que não pode ir, quando se ajusta com o nosso horário, mas não acho que seja um desafio e vamos conseguindo sempre ser flexíveis. (...) às vezes, o desafio é trazer famílias que são menos participativas ou que tem menos disponibilidade e de como as envolvemos.”

Já para o professor cooperante relatou que *“é o maior problema das escolas... os pais só veem o seu filho... já houve grupos em que houve mais consistência e os pais vinham apresentar projetos, propor visitas...”* De forma a analisar as suas respostas foi perceptível que o professor reconhece o valor da participação das famílias, mas sublinha a necessidade de criar relações de confiança e de haver coerência no grupo e confiança mútua. Contudo, a visão individualista dos pais e a falta de conhecimento do coletivo podem dificultar o envolvimento de família/escola. Mata e Pedro (2021) apresentam os

benefícios/vantagens desta participação, tanto para as crianças/alunos, para os professores/educadores e das intenções que estão por de trás das atividades realizadas; ocorre a partilha de ideias e experiências entre escola-família e dos educadores; possibilita conhecer melhor as famílias e as suas dinâmicas com o objetivo de identificar recursos de apoio às necessidades que surgem das crianças e alunos; torna as aprendizagens mais significativas.

Capítulo 5.

5. Conclusões

O capítulo cinco diz respeito às conclusões obtidas com a presente investigação e às implicações desta para a prática profissional futura da estagiária.

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

O presente relatório final traduz o trabalho desenvolvido no âmbito de uma investigação sobre a prática, realizada nas unidades curriculares de PES II, III e IV, e de Seminário de Investigação de Apoio ao Relatório Final I e II, em dois contextos educativos: Jardim de Infância (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para a elaboração desta investigação, foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram fundamentar a pesquisa. O processo de concretização do relatório final constituiu-se como um percurso de partilha e de aprendizagem com o grupo e com os alunos envolvidos.

Neste sentido, pretendeu-se alcançar uma descrição completa dos resultados que permita retirar conclusões significativas relativamente à questão de investigação e aos objetivos definidos para os contextos de EPE e 1.º CEB, bem como à participação das famílias de ambos os contextos. É possível concluir que as atividades desenvolvidas alcançaram os objetivos estabelecidos, proporcionando aprendizagens significativas ao grupo e à turma.

Em resposta à questão de investigação **"Em que medida os projetos no contexto educativo do Movimento da Escola Moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa?"**, considera-se que os projetos de trabalho se revelam eficazes na promoção da aprendizagem cooperativa, permitindo uma maior compreensão, por parte da educadora e do professor, da pedagogia do MEM. Estes profissionais veem-se como mediadores da cultura e promotores de uma socialização democrática, partilhando com as crianças e alunos a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares.

Relativamente ao objetivo geral: "Percecionar as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia de aprendizagem cooperativa" — reconhece-se que os projetos são benéficos para o desenvolvimento da criança. Permitem perceber se há crianças/alunos com maior à-vontade para realizar projetos ou se existem crianças/alunos que participam de forma mais periférica, sendo que a realização de múltiplos projetos ao longo do ano letivo possibilita uma leitura mais abrangente da evolução individual.

Relativamente ao objetivo específico: "Desenvolver projetos de trabalho para a promoção da aprendizagem cooperativa", foi evidente que as crianças/alunos, ao desenvolverem

projetos a partir dos seus interesses, num ambiente de cooperação, respeito e liberdade, se sentem suficientemente autónomos para comunicar abertamente com os restantes elementos do grupo de trabalho. Na cooperação, demonstram capacidade para colaborar e ajudar quem mais precisa, seja na abordagem à escrita, na ilustração de um desenho ou na construção de materiais, promovendo a aprendizagem cooperativa em pequenos grupos ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Os projetos realizados nos contextos de EPE e 1.º CEB emergiram do interesse das crianças/alunos, com a orientação da estagiária e a implementação de atividades que favorecessem as suas descobertas. Todo esse percurso revelou-se benéfico para a aprendizagem cooperativa. Todas as atividades foram ao encontro dos interesses do grupo de EPE e foram realizadas com sucesso, embora não tenha sido possível concretizar a elaboração de um jogo da memória sobre os vários tipos de bicicleta existentes.

Importa salientar que cada criança, individualmente e em grupo, demonstrou interesse e motivação pelo projeto, sendo visível a sua iniciativa em dar continuidade ao mesmo. Já na turma de 1.º CEB, as atividades permitiram obter uma perceção clara do envolvimento e da participação dos alunos nos projetos, assim como da forma como experienciaram a aprendizagem cooperativa. Apesar da impossibilidade de realizar a visita à RTP, sobre o projeto a rádio, todas as outras atividades previstas foram levadas a cabo com sucesso.

A entrevista realizada à educadora cooperante reforçou as observações efetuadas ao longo da investigação, bem como a entrevista de avaliação do projeto realizada às crianças. As respostas das famílias aos inquéritos por questionário evidenciaram uma perceção positiva sobre a pedagogia do MEM, reconhecendo-a como promotora da aprendizagem dos seus educandos.

A entrevista realizada às crianças (Apêndice E3) revelou que gostaram de aprender sobre as peças das bicicletas e a sua origem, sendo essa descoberta promovida por atividades enriquecedoras do seu projeto. Quanto ao que menos gostaram de realizar, algumas crianças referiram não gostar de “escrever” ou de “desenhar”, enquanto outras afirmaram que “gostaram de tudo”. Esta diversidade de respostas permite compreender que nem todas as atividades agradam a todas as crianças, o que reforça a importância de respeitar os seus interesses.

A entrevista ao professor cooperante reforçou, igualmente, a pertinência da questão de investigação.

As respostas das famílias aos questionários demonstraram uma perceção muito positiva relativamente à pedagogia do MEM e aos projetos cooperativos, reconhecendo-os como

benéficos para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. As respostas dos alunos evidenciaram uma valorização significativa dos projetos de trabalho, reconhecendo-os como experiências motivadoras e enriquecedoras para a sua aprendizagem, embora ainda se identifiquem desafios, como a distração e a gestão dos grupos.

Ao longo do estudo, foram identificadas estratégias que promoveram a participação das famílias, tais como o convite à sua intervenção em atividades de sala e em projetos, a manutenção de uma comunicação constante (através de conversas informais) e a participação em festas dinamizadas pela escola.

Em conclusão, a realização de projetos de trabalho, nos contextos de EPE e de 1.º CEB, revelou-se uma experiência gratificante, marcada por processos de aprendizagem e cooperação mútua. Destacaram-se os benefícios dos projetos, bem como as principais dificuldades sentidas, reafirmando-se o seu valor pedagógico no âmbito da aprendizagem cooperativa.

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

A realização deste projeto de investigação, nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, quer a nível pessoal, quer profissional. As etapas de conceção, planificação, implementação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas exigiram um compromisso elevado, promovendo um amadurecimento significativo enquanto futura profissional da educação.

No contexto da Educação Pré-Escolar, a imersão mais profunda na pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) permitiu-me reconhecer o potencial desta abordagem para fomentar aprendizagens significativas, centradas nos interesses das crianças. A metodologia do MEM, ao valorizar a construção do saber pelo próprio aluno segundo o autor Mateus (2011) contribui decisivamente para o desenvolvimento de competências profissionais sólidas e para a consolidação de uma postura pedagógica sensível, escutante e cooperativa. A partilha de responsabilidades com as crianças, a escuta das suas ideias e a valorização das suas propostas foram aspetos essenciais que me permitiram experienciar um trabalho educativo verdadeiramente participativo.

Paralelamente, a experiência no 1.º CEB constituiu um momento-chave na minha formação docente. A abordagem cooperativa e o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento evidenciaram a importância de práticas centradas no aluno, sustentadas em dinâmicas de grupo e no estímulo à autonomia. A aprendizagem cooperativa revelou-se

uma estratégia eficaz, não apenas para promover o desenvolvimento cognitivo, mas também para cultivar valores de solidariedade, responsabilidade e inclusão.

A escuta ativa, a observação sistemática, a reflexão constante e a avaliação formativa tornaram-se pilares da minha prática, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura pedagógica mais consciente e fundamentada.

Esta trajetória foi também marcada por momentos de dúvida, receio e hesitação, sobretudo no início das intervenções. No entanto, a relação construída com as crianças — assente no respeito mútuo, na empatia e na comunicação — revelou-se fundamental para o sucesso da experiência. A afetividade, enquanto elemento estruturante para a educação, contribuiu para a criação de um ambiente seguro, onde a aprendizagem pôde ocorrer de forma natural e significativa. A confiança transmitida pelas crianças e o seu envolvimento nas atividades fortaleceram a minha segurança e incentivaram-me a assumir gradualmente um papel mais ativo e autónomo.

A colaboração com os docentes cooperantes foi, na generalidade, positiva e construtiva. Apesar de alguns momentos menos articulados em termos de comunicação, a abertura ao diálogo, o incentivo à experimentação e o envolvimento nas atividades propostas contribuíram para o sucesso das experiências implementadas. Em particular, a valorização da figura do professor como modelo e participante no processo educativo foi um dos ensinamentos mais marcantes desta fase formativa.

Neste percurso, percebi também que o papel do educador ou professor não se limita à transmissão de conhecimentos, mas implica uma escuta atenta, uma leitura crítica dos contextos e uma ação intencional, ética e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças. Através da prática reflexiva e da observação participante, fui compreendendo a importância de respeitar o ritmo de cada criança, de promover a sua voz e de reconhecer a diversidade como uma mais-valia para a construção de aprendizagens significativas.

Assim, as implicações desta investigação para a minha futura prática profissional traduzem-se no compromisso com uma educação centrada na criança, onde a cooperação, a escuta, a autonomia e a participação são princípios estruturantes. Pretendo continuar a desenvolver uma prática educativa alicerçada na intencionalidade pedagógica, na valorização da experiência e na criação de ambientes inclusivos, estimulantes e afetivamente seguros. Compreendo, agora com maior clareza, que é nossa responsabilidade contribuir para a formação de cidadãos críticos, curiosos, resilientes e solidários, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Em suma, esta experiência formativa permitiu-me crescer enquanto profissional em formação, solidificar valores pedagógicos essenciais e projetar, com confiança e motivação, uma prática educativa transformadora, comprometida com os princípios de equidade, inclusão e participação democrática.

Referências

A

- Amado, J. (Coord.). (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra.
- Agostinho, C. S. G. (2017). O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão (2005). Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, P. (2005). Trabalho de projeto na escola e no currículo. Novas áreas curriculares, reorganização curricular. Ministério da educação.
- APEL (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: APEL
- Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. Escola Moderna, 40. 5ª série, 13-24

B

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

C

- Coutinho, P. C. (2023). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. (2ªEd.) Edições Almedina.

D

- Dewey, J. (1967). Democracia e Educação. Uma introdução à filosofia da educação. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: português – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação;

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Matemática – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação;

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Estudo do Meio – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação;

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Artística – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

E

Estrela, A. (1986). Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Educação, R. P. (2018/2019). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

F

Ferreira, A. P. B. (2016). A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar. (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências)

Fígaro, R. (2014) A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras - estudos mediáticos*, 16(2), 124-131.

Folque, M. (2018). O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. 3.º Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa.

Formosinho, J. (2001). *A Escola e a Qualidade da Educação*. Porto: ASA.

Freitas, M. T. (2005). *Currículo e Avaliação: Teorias e Práticas*. Porto: Porto Editora.

G

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994) (1ªEd.). *Competting paradigms in qualitative research*. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 105 – 117.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.

H

Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

J

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017) Cooperative Learning. Congresso Internacional

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

L

Lopes, J. & Silva, H. (2009). A aprendizagem cooperativa em sala de aula – Um guia prático para o professor. Lisboa.

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

M

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

Martins, et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação (DGE)).

Mata, L. e Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

MEM, (2006). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. In Documentos ilustrativos do Modelo Pedagógico do MEM. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/> - Consultado em 16 de junho de 2024

Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direcção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt> - pesquisado a 05 de junho de 2024

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa.

N

Niza, S (2009). Editorial – Um tempo para o estudo autónomo em sala de aula. Escola Moderna, 34, 5º Serie, 3-4

Niza, S. (2007). Editorial – Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. Escola Moderna, 30, 5.º série, 3-4.

Niza, S. (2012). Escritos sobre educação. Org. António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge Ramos de Ó. Lisboa.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira Formosinho, J. (org), Modelos curriculares para a educação de infância. Porto Editora.

Nunes, T. (2003). Colaboração Escola – Família para uma escola culturalmente heterogénea. Lisboa.

Niza, S. (1997). *Escola Moderna: Princípios e Práticas*. Lisboa: ASA

O

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011a). O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação. Porto: Porto Editor

Oliveira Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM.

Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37, 5-1

P

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Faculdade de ciências da universidade de Lisboa.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa.

R

Raminhos, E. (2009). Aprendizagem por projetos e circuitos de comunicação no 1.º ano de escolaridade. *Escola Moderna*, 34 (5), 33-48.

S

Santana, Inácia (1999), O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª Série, pp 15-24

Silva, M. E. (2003). *Movimento da Escola Moderna: A escola enquanto comunidade cooperativa de aprendizagem*. Lisboa: M.E.M.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Sim-Sim, Inês (2014). A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Simões, S. (2021). *Educar com o Território: A participação das famílias na escola*. Lisboa: EDUCA.

K

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa;

Vygotsky, L. S. (1934/2001). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Apêndices

Apêndice A – Escala de ECER-S

Pontuações Totais e Cotações Médias			
	Pontuação Total	Número de Itens Cotados	Cotação Média
Espaço e Mobiliário	50	6	6
Rotinas e Cuidados Pessoais	35	5	7
Linguagem e raciocínio	25	4	5
Atividades	72	10	6
Interação	35	5	7
Estrutura do Programa	28	4	7
Pais e Pessoal	41	5	7
TOTAL	286	39	45

Apêndice B – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação de EPE



Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Sou a Carina Rodrigues, aluna e estagiária do 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo – ISCE. Estarei na sala do seu educando nas próximas semanas, desde abril até junho e durante este período procurarei implementar um projeto.

Venho ainda solicitar a vossa colaboração neste estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, que foi solicitado a elaboração de um relatório com uma investigação sustentada numa metodologia sobre a própria prática com a orientação da Educadora M.B. Pedindo, assim, autorização para a captação de registos dos variados momentos diários (fotografias, vídeos, desenhos...) sem possibilidade de identificação de nenhuma criança.

Desde já será assegurada a confidencialidade em todo o processo.

Os vídeos e registos, serão tratados de forma anónima garantindo a confidencialidade dos dados.

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Obrigada pela vossa colaboração!

Apêndice C- Registo de assinaturas para o consentimento informado de autorização

Nome da Criança	Assinaturas dos E. E
L.E	X
S.V	X
H.D	X
C.T	X
F.B	X
P.P	X
P.P	X
L.T	X
C.P	X
J.J	X
E.	X
M.J	X
M.P	X
M.	X
P.S	X
C.N	X
M.S	X
P.S	X

Apêndice D – Guião da entrevista à Educadora Cooperante

Blocos e Objetivos	Questões
<u>Bloco I</u> Legitimação da entrevista / Consentimento informado Objetivo: - Legitimar a entrevista	No âmbito do estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II - Jardim de Infância, procuramos desenvolver uma investigação. Neste sentido, desejamos recolher dados no terreno tendo concebido para isso esta entrevista que tem como objetivo geral: Percecionar as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia de aprendizagem cooperativa. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita por forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
<u>Bloco II</u> Identificação da Entrevistada Objetivo: - Recolha de dados e conhecimento do percurso profissional da educadora	1.Fale-me acerca do seu processo académico. 2. Porque escolheu ser educadora? 3.Como educadora, há quantos anos exerce a profissão? 4.O seu trabalho como educadora tem sido sempre em contexto de Jardim de Infância? 5.Já trabalhou com outros modelos pedagógicos? 6.Por que razão escolheu este modelo?
<u>Bloco III</u> Modelo Pedagógico MEM	7.No que se refere ao modelo pedagógico da instituição (MEM), teve alguma formação extra? 8.Quais são os principais benefícios deste modelo?

Objetivo: - Conhecer benefícios e dificuldades do modelo pedagógico MEM;	9. E, quais são as maiores dificuldades na utilização deste modelo?
<u>Bloco IV</u> O papel do Educador na Pedagogia da Escola Moderna Objetivo: - Conhecer estratégias proporcionadas pela educadora nesta pedagogia MEM	10. Como descreve o papel do educador dentro do modelo MEM? 11. Quais são as estratégias que utiliza para promover a aprendizagem cooperativa entre as crianças?
<u>Bloco V</u> Informação sobre o grupo de crianças na cooperação dos projetos Objetivos: - Estratégias promovidas pela educadora na participação do grupo - Conhecer como planeia as atividades - Contribuição dos projetos de trabalho - Opinião sobre o projeto desenvolvido em PES II	12. Nos projetos de trabalho como regista as observações que faz às crianças para a documentação pedagógica? 13. De que forma esses registos são utilizados para planear e adaptar atividades educativas sobre a temática do projeto? 14. Quais os contributos dos projetos para as aprendizagens das crianças? 15. Pode dar exemplos específicos? 16. Como avalia a evolução das crianças ao longo do desenvolvimento dos projetos? 17. Na sua opinião, acha que o projeto sobre “bicicletas” correu bem? O que podia ter desenvolvido mais?

<u>Bloco VI</u> Participação das famílias no contexto educativo Objetivos: - A relação escola VS família - Benefícios da participação da família nos projetos - Estratégias promovidas pela educadora para envolver as famílias nos projetos cooperativos	18.Como avalia a participação dos pais nos projetos desenvolvidos no contexto escolar? 19.Quais são os benefícios e desafios dessa participação? 20.Considera que a participação das famílias no Pré-Escolar é benéfica para o crescimento e desenvolvimento da criança?
<u>Bloco VII</u> Agradecimentos	Agradeço, mais uma vez, pela sua colaboração e disponibilidade!

Apêndice D1 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante

A – Caracterização da Entrevista	A1- Formação Académica
	<i>Formei-me inicialmente como educadora de infância em 2005 e assim que sai da faculdade senti que precisava de continuar a estudar, portanto, assim que sai integrei um mestrado na Católica, de desenvolvimento de aprendizagem da criança dos 0 aos 12 anos</i>
	A2 – Ser Educadora
	<i>(...) ser educadora é um bocadinho por...imposição... mas vá, por tradição familiar. A minha mãe é educadora, o meu pai tinha uma escola, eu cresci em escolas.</i>
	A3- Percurso Profissional
	<i>(...) a maior parte dos anos profissional tive no direto, tanto no jardim de infância como em creche, houve um ano letivo que tive só com coordenação pedagógica e não tive com nenhum grupo, mas de resto tenho estado sempre com um grupo.</i>
B – Processo Pedagógico	B1 – Pedagogia MEM
	<i>Quando me formei comecei logo a fazer e a ir aos sábados pedagógicos e, na altura estava a fazer o mestrado, já tinha algum contacto com o modelo pedagógico MEM e depois, logo no ano a seguir, fiz a oficina (...) escolhi este modelo porque ele tinha por base os princípios nos quais eu me revia enquanto educadora, havia muita coisa que eram os meus princípios já pessoais de educadora. Eu costumo dizer que não consigo desassociar do “meu” profissional do “meu” pessoal e eu ao encontrar aquele modelo pedagógico, percebi que ele fazia o meches com os meus princípios pedagógicos de uma educação democrática.</i>
	B2 – Principais Benefícios do modelo pedagógico
	<i>Eu acho que os principais benefícios, para mim, enquanto profissional é ter todos os dias o privilégio de aprender com as crianças porque há muitas coisas, como não estão centradas em mim, eu sigo caminho de investigação com as crianças.</i>

	B3 – Maiores dificuldades deste modelo
	<i>Não sinto dificuldades na utilização ou implementação do modelo, mas reconheço que de início há sempre alguns desafios porque não denominamos todos os instrumentos, seja porque não conseguimos dar resposta a todas as solicitações (...) as crianças também compreendem que nós somos como elas, também falhamos e também erramos</i>
C – Papel do Educador	C1- Estratégias para a Aprendizagem Cooperativa
	<i>Para promover uma aprendizagem cooperativa, para além dos projetos de trabalho que para mim é, é assim, a base da aprendizagem cooperativa. Nós a partir do projeto...o projeto é sempre feito em pequeno grupo, portanto, nós compreendemos que a aprendizagem acontece cooperativamente, em que todos apoiam esse momento</i>
D – Projetos de Trabalho	D1- Registo e Observação pedagógica
	<i>Quando estou a fazer projetos, vou tirando algumas notas, de como as crianças fazem as suas aprendizagens, de como elas reagem à pesquisa, como elas se avaliam, autoavaliam e se hétero-avaliam nas comunicações e isso dá-me evidências para depois fazer os meus próprios relatórios.</i>
	D2 - Contributos dos projetos para as aprendizagens
	<i>São importantes para a aprendizagem da criança: o trabalhar em pequeno grupo, se a criança colabora, se é cooperativa nos momentos de projetos, se às vezes, pares mais competentes conseguem apoiar outros, por exemplo, no desenho, no grafismo, na escrita das palavras e todas essas aprendizagens que vão acontecendo a partir do projeto, são registadas.</i>
E - Famílias	E1 – Envolvimento das Famílias
	<i>Avalio a participação dos pais como algo muito significativo.</i>
	E2 – Forma de Envolvimento das Famílias
	<i>Para mim é fundamental a família e a escola andarem de braço dado. É uma parceria que não faz sentido não existir, é fundamental para</i>

	<i>as crianças se sentirem confortáveis e que tem todo um suporte, que estamos todos juntos, para as apoiar no seu crescimento nas aprendizagens e desenvolvimento.</i>
--	---

Apêndice E – Guião da entrevista às crianças

Blocos e os seus Objetivos	Objetivo específico: Conhecer e compreender as descobertas e os interesses das crianças.
<u>Bloco I</u> Conhecimento das crianças	Como o projeto bicicletas já foi comunicado à sala do 4ºano e afixado na parede da nossa sala para as famílias verem, gostava de te fazer algumas questões sobre o nosso projeto. Podes escrever, podes-me pedir ajuda para escrever ou até podes ilustrar de forma a responderes às questões. Questões: 1. O que descobriste com o projeto bicicletas? 2. O que mais gostaste de saber ou de aprender no projeto? 3. E o que menos gostaste? Porquê? Obrigada pela tua participação!



Projetos de Trabalho e a Aprendizagem Cooperativa

Avaliação do Projeto “Bicicletas”

Nome do Projeto: _____

O que aprendeste com o projeto “bicicletas?”

O que mais gostaste de saber ou de aprender no projeto?

E o que menos gostaste? Porquê?

Apêndice E2- Exemplar preenchido da entrevista às crianças

Nome do Projeto: BICICLETA

O que descreste com o projeto "bicicletas?"

"De onde vêm as peças... de vários países."



O que mais gostaste de saber ou aprender no projeto?

"Andar de bicicleta e de ir à loja e gostei de saber qual a primeira bicicleta."



"Desenhei a primeira bicicleta."

O que menos gostaste? Porquê?

"De escrever o nome das peças das bicicletas no jogo. Era difícil."

Apêndice E3 – Análise de Conteúdo da Entrevista às Crianças

Bloco A - Descobertas das crianças	A1 – Descobertas com o projeto bicicletas
	<i>“De onde vinham as peças...de vários países” (M.P)</i> <i>“De escrever o título e das proteções que devemos ter” (C.G)</i> <i>“Os vários tipos de bicicletas.” (S.V)</i> <i>“As mudanças de uma bicicleta dobrável elétrica.” (F.B)</i> <i>“É difícil...foram as peças. Tem 400 peças.” (P.S)</i> <i>“Também existem bicicletas com dois bancos” (P.S)</i> <i>“Quantas peças tem uma bicicleta” (M.)</i> <i>“Os países de onde vieram as bicicletas.” (V.S)</i>
	A2- O que mais gostaste de saber ou de aprender com o projeto?
	<i>“De aprender a andar de bicicleta”</i> <i>“De irmos à loja de bicicleta.”</i> <i>“De saber qual foi a primeira bicicleta a aparecer”</i>
	A3 – O que menos gostaste?
	<i>“De desenhar as bicicletas”</i> <i>“De fazer o jogo daquele das peças para escrevermos.”</i> <i>“Eu gostei de tudo.”</i>

Apêndice F – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação no contexto EPE

**Questionário aos Encarregados de Educação –
Educação Pré-Escolar**



O presente questionário está integrado no relatório final do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do tema de investigação, “Movimento da Escola Moderna: Os projetos de trabalho e as aprendizagens cooperativas em educação pré-escolar e 1ºCEB.”

Solicito a sua colaboração na resposta a este questionário. As respostas são sigilosas e unicamente para fins académicos.

Este trabalho tem como objetivo perceber em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa

Obrigada pela sua colaboração!

Carina Rodrigues

1. Conhece a pedagogia Movimento da Escola Moderna?

() Sim

() Não

2. Se sim, como descreve a pedagogia em MEM?

() Muito bom

() Bom

() Razoável

() Pouco

3. Na sua opinião, os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu filho(a)?

☐ Muito Importante

☐ Importante

☐ Pouco Importante

☐ Nada Importante

4. Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?

☐ Muito Relevante

☐ Relevante

☐ Pouco Relevante

☐ Irrelevante

5. Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?

☐ Sim

☐ Não

6. Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice F1 – Exemplar preenchido do Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação no contexto EPE



Questionário aos Encarregados de Educação –
Educação Pré-Escolar

O presente questionário está integrado no relatório final do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do tema de investigação, "Movimento da Escola Moderna: Os projetos de trabalho e as aprendizagens cooperativas em educação pré-escolar e 1ºCEB."

Solicito a sua colaboração na resposta a este questionário. As respostas são sigilosas e unicamente para fins académicos.

Este trabalho tem como objetivo perceber em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa.

Obrigada pela sua colaboração!
Carina Rodrigues

1. Conhece a pedagogia Movimento da Escola Moderna?

☒ Sim
☐ Não

2. Se sim, como descreve a pedagogia em MEM?

☒ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Pouco

3. Na sua opinião, os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu filho(a)?

☒ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Não é importante

4. Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?

☒ Muito Relevante

☐ Relevante

☐ Pouco Relevante

☐ Irrelevante

5. Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?

☒ Sim

☐ Não

6. Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais. *Destaco 3!*

- Construção de sinaléticas relativas à sensibilização para o lixo na mata de Alvalade e consequente ida para as colinas;
- Defesa da família letora;
- As partilhas / construção de comunicações em conjunto com os meus filhos.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice G – Plano de Projeto - Bicicletas

Projeto: Bicicletas 			
Como Surgiu?	O que pensamos saber?	O que queremos saber?	Onde vamos procurar?
O projeto surgiu quando questionei se há bicicletas com mais de dois metros, e alguns amigos quiseram juntar-se a ele nesta descoberta. Outros amigos foram partilhando que começaram a andar de bicicleta, o que suscitou muita curiosidade sobre este assunto.	"Há bicicletas com e sem Pedais." "As bicicletas que não tem Pedais andam com os pés no chão." "A minha bicicleta tem uma coisa que tapa a roda de trás para a proteger." "O meu pai tem uma bicicleta que dá para tirar um pneu e ficar no mesmo sítio." "As bicicletas maiores são as mais rápidas e têm 2 travões, se um falhar, funciona o outro." "Há bicicletas que têm um cesto à frente para guardarmos coisas." "As bicicletas de montanha dão para andar em todo o terreno." "As bicicletas têm travões." "As bicicletas têm bancos." "As 'pegas' das bicicletas de corrida são para baixo." "As bicicletas têm um pé para descansar." "A bicicleta da minha mãe tem 3 bancos: o meu, da mãe e da mãe."	"Como se constroem as bicicletas?" "Como as bicicletas andam com os pedais?" "Os vários tipos de bicicletas." "Os vários tamanhos de bicicletas. Há umas bicicletas que são grandes e outras pequenas." "Se existem bicicletas que medem dois metros?"	No Computador. Nos Livros da nossa biblioteca. Falar com um ciclista.

Apêndice H – Atividade I em EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de Crianças
- Conhecimento do Mundo - Expressão e Comunicação	Semanalmente	45 minutos	10

Área(s) de Conteúdo	Atividades/Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a Promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo - Introdução à metodologia científica Expressão e Comunicação • Domínio: -Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Subdomínio: - Comunicação Oral e Identificação de	- Ida à biblioteca ler e recolher informação para a pesquisa do projeto; - Incentivar as crianças a realizarem tentativas de escrita de (algumas) informações presentes nos livros; - Incentivar as crianças a explicar o que recolheram das suas informações;	- Identificar e reconhecer os livros sobre (tema ou conteúdos - elementos paratextuais); - Realizar tentativas de escrita das informações presentes nos livros.	- Recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-la; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à	Temporais: - 45 minutos; Espaciais: - Biblioteca do Colégio e sala; Humanos: - Crianças; - Estagiária; Materiais: - Livros recolhidos da Biblioteca; - Folhas brancas A4; - Papel Crepe	- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura dos livros; - Capacidades investigativas: observação, registo e comunicação; - Avaliar se as crianças são capazes de realizar tentativas de escrita da informação dos livros;

convenções da escrita			situação (produção e funcionalidade). Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.	- Folhas A4 brancas para registos; - Canetas ou lápis de cor; - Cola UHU líquida ou de batom; - Tesouras; - Régua.	- Introduz na sua produção plástica elementos visuais (cores, texturas, etc.) de modo espontâneo para representar temáticas.
Expressão e Comunicação • Domínio - Educação Artística • Subdomínio - Artes Visuais	-Elaboração de um registo em desenho sobre a informação recolhida dos livros;	-Registo individual sobre as proteções das bicicletas e sobre a informação que consta nos livros.	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;		

Apêndice I – Atividade 2 e 3 em EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de Crianças
- Área de Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social	Maio 2024	2 dias	5

Área(s) de Conteúdo	Atividades/Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a Promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo: - Conhecimento do mundo físico e natural	- Observação do mapa mundo e exploração do mesmo; - Questionar às crianças quais são os países que conhecem: “Para além do nosso país, conhecem mais algum?”	- Conhecer os respetivos países de onde vêm as peças para as bicicletas; - Identificar as respetivas imagens (das peças) no mapa.	- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.	Temporais: - 2 dias; Espaciais: -Recreio e sala; Humanos: - Estagiária; - Crianças	- Interesse e empenho; - Capacidades investigativas: observação, registo e comunicação; - Espírito de cooperação;
Formação Social e Pessoal	- Cooperação entre os pares; - Dar tempo e espaço à criança, em grupo ou de forma individualizada para a realização da atividade;	- Colaboração em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;	Materiais: - Imagens das peças;	- Se revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas

		elaboração do produto final; - Apoiar e orientar as crianças a relacionar o que já sabem com o que aprendem de novo.	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	- Mapa Mundo A3; - Canetas; - Cola;	aprendizagens que vai realizando.
Expressão e Comunicação • Domínio: Educação Artística • Subdomínio: Jogos	- Explicação do jogo; - Relembrar ao grupo as peças das bicicletas que já tínhamos descoberto; - Deverão demonstrar a capacidade de reconhecer visualmente as peças da bicicleta tanto em imagens quanto na própria bicicleta. - Copiar os nomes das partes da bicicleta dos cartões ilustrados para um papel, desenvolvendo habilidades motoras finas e de escrita.	- Desenvolver a capacidade de observação e identificação de diferentes partes de uma bicicleta, associando-as corretamente aos números correspondentes;	- Utilizar e recriar o espaço e os objetos em atividades de jogo; - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita.	- Jogo de Correspondência; - Etiquetas com correspondência (escrita e número das peças) - Caneta preta;	- Discussão de ideias e propõe soluções para desafios criativos, em jogos; - Observação direta da capacidade de identificar e nomear as partes da bicicleta; - Reconhecimento das letras, da sua organização e o

Expressão e Comunicação • Domínio Abordagem à Escrita • Subdomínio Identificação de Convenções à Escrita		- Copiar os seus nomes para estimulação de habilidades de escrita e reconhecimento de palavras.			sentido direcional da escrita.
---	--	--	--	--	---------------------------------------

Apêndice J – Atividade 4 em EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de Crianças
- Expressão e Comunicação	Semanalmente	30 minutos	10

Área(s) de Conteúdo	Atividades/Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a Promover	Recursos	Avaliação
Expressão e Comunicação • Domínio: -Linguagem Oral e Abordagem à Escrita • Subdomínio: - Comunicação Oral e Identificação de convenções da escrita	-Convite ao professor de educação física; - Incentivar as crianças a realizarem tentativas de escrita de (algumas) informações presentes; - Entrega do convite ao professor de educação física para andarmos todos de bicicleta.	- Identificar e reconhecer conteúdos e elementos para textuais; - Realizar tentativas de escrita das informações.	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.	Temporais: - 45 minutos; Espaciais: - Sala; Humanos: - Crianças; - Estagiária; Materiais: - Folhas brancas A4 para se fazer o registo; - Lápis e canetas de feltro;	- Interesse e empenho; - Avaliar se as crianças são capazes de realizar tentativas de escrita da informação dos livros. - Reconhecimento das letras, da sua organização e o sentido direcional da escrita.

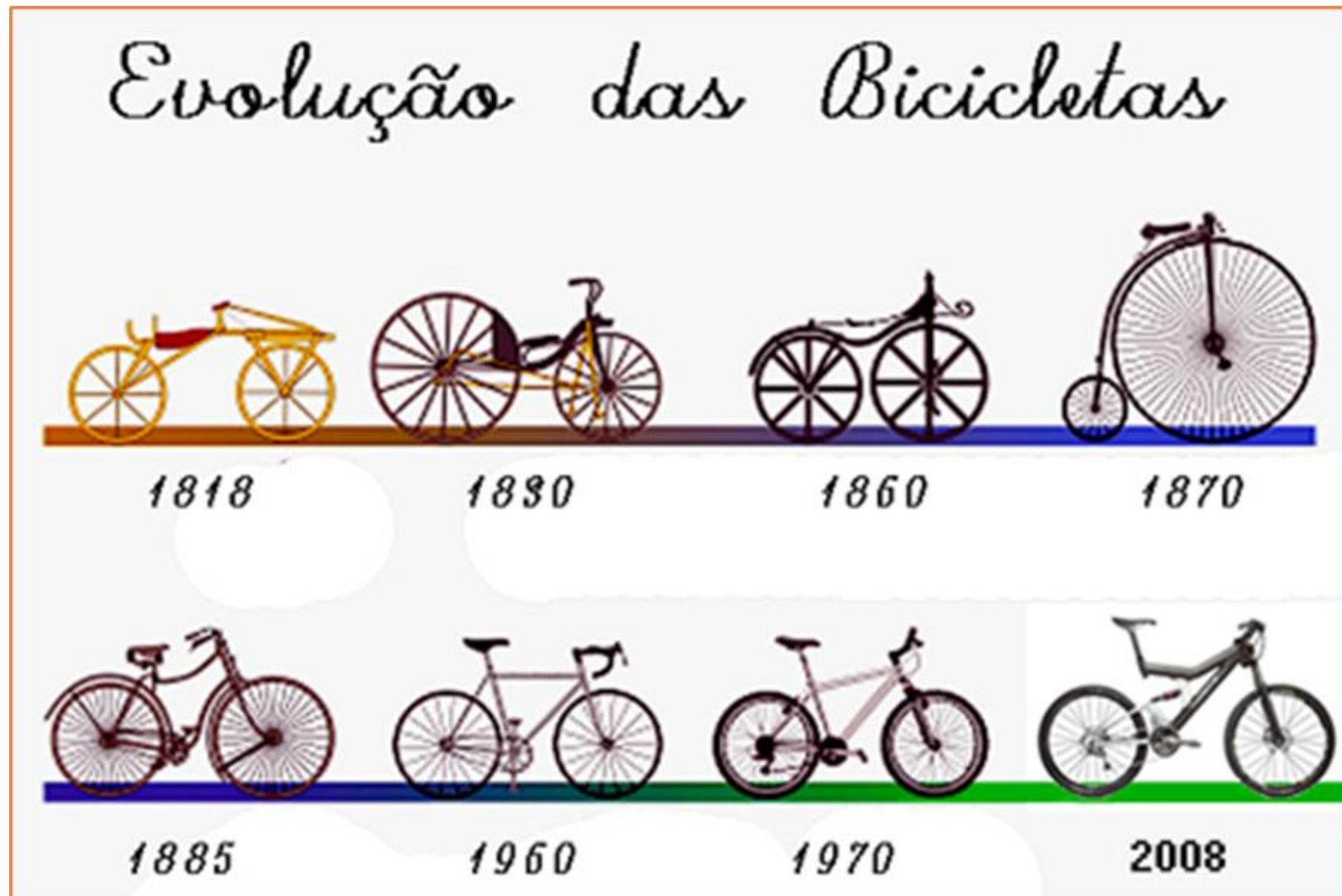
Apêndice K – Atividade 5 e 6 em EPE

Área(s) de Conteúdo	Data	Duração	Número de Crianças
Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação	Semanalmente	2 semanas	25

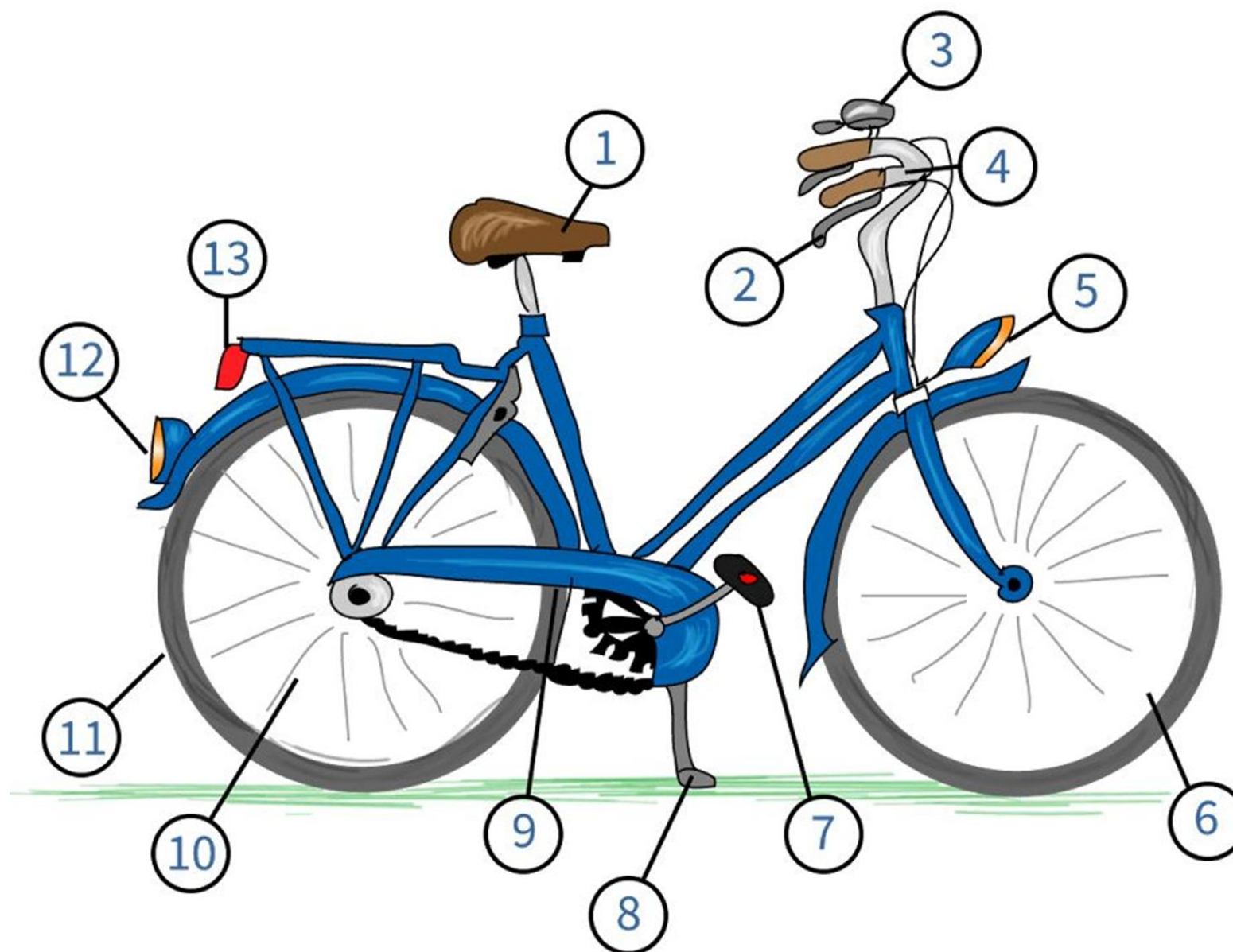
Área(s) de Conteúdo	Atividades/Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a Promover	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação • Domínio:	- Incentivar a curiosidade das crianças durante a visita, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais (<i>Repararam que...? Como podemos descobrir? Haverá outra forma de fazer?</i>) - Apoiar as crianças na realização de atividades práticas e investigativas e no desenvolvimento de projetos de pesquisa.	- Entender os componentes básicos de uma bicicleta e como ela funciona; - Conhecimento sobre práticas de segurança no uso e manutenção de bicicletas. - Exploração de vários tipos de bicicletas;	- Colocar questões, hipóteses, prever como encontrar respostas;	Temporais: - 1h30 minutos; Espaciais: - Loja de Bicicleta; Humanos: - Grupo; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de Ação Educativa; - Estagiária de Ação Educativa. Temporais:	- Interesse e empenho; - Curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais;

Educação Física • Subdomínio: Perícias e Manipulações	- Promover cooperação em grupo;	- Aumentar a confiança e a autonomia das crianças ao aprenderem a andar de bicicleta de forma independente;	- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios.	- 2horas; Espaciais: - Exterior; Humanos: - Grupo; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de Ação Educativa; - Estagiária de Ação Educativa; - Professor de Educação Física. Materiais: - Bicicletas; - Medidas de proteção (luvas, cotoveleiras, joalheiras)	- Observação direta;
---	--	--	---	--	-----------------------------

Apêndice L– Imagem da atividade sobre a pesquisa da Evolução das bicicletas (da primeira à mais recente) em EP



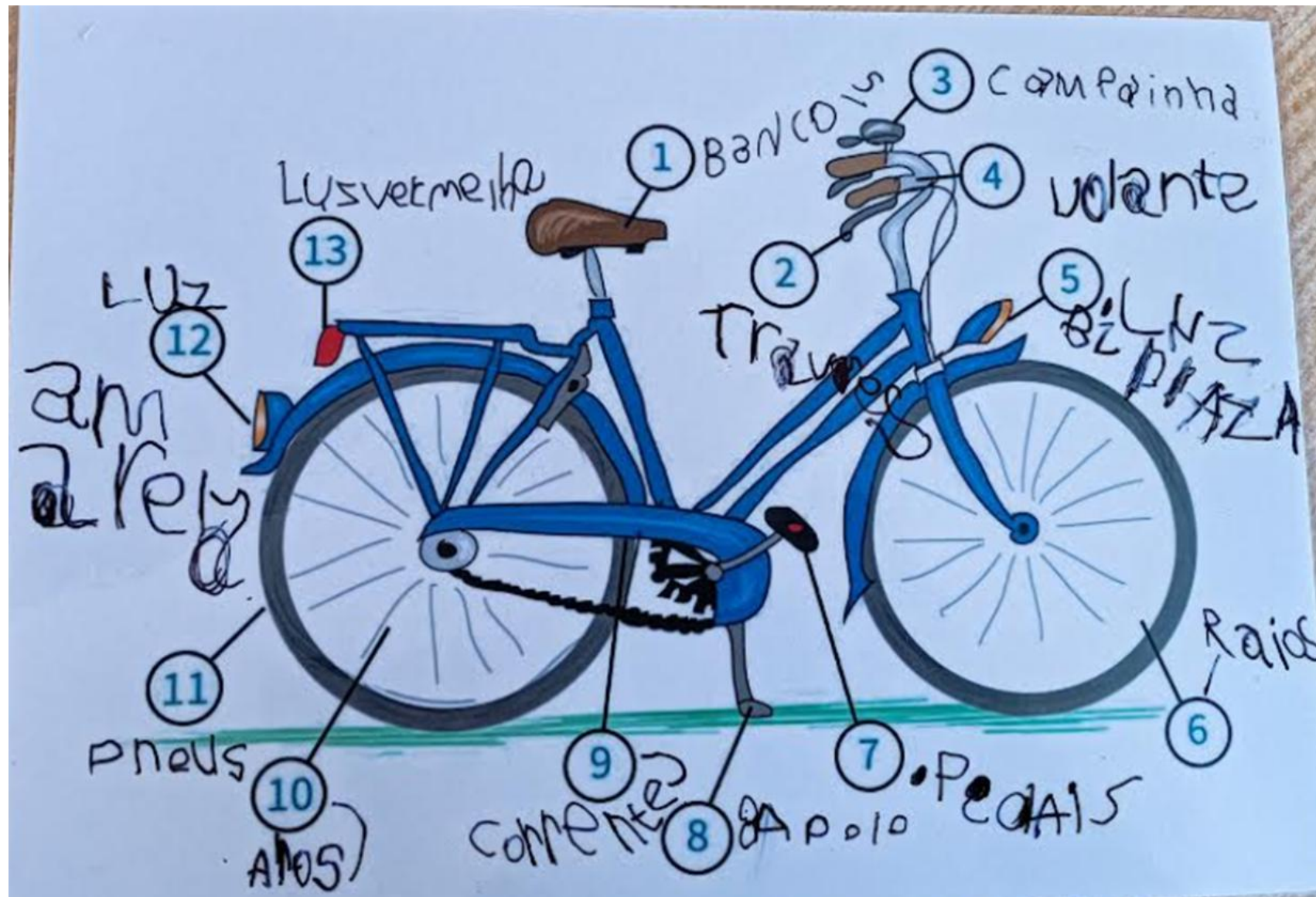
Apêndice M – Jogo de escrita e correspondência das peças de bicicletas em EPE



Apêndice M1 – Cartões com o respetivo nome das peças e número correspondente à imagem da Bicicleta em EPE

1. Banco / Selim	5. Luz Branca	9. Corrente	
2. Travões	6. Raios	10. Aros	
4. Campainha	7. Pedais	11. Pneus	13. Luz Vermelha
3. Campainha	8. Apoio	12. Luz Amarela	

Apêndice M2 – Exemplo do jogo realizada com abordagem à escrita em EPE



Apêndice O – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação 1ºCEB



ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Sou a Carina Rodrigues, aluna e estagiária do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo – ISCE. Informo que me encontro a estagiar na sala do seu educando de outubro a junho de 2025, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III e IV– 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante este período será um estágio de observação – ação, de intervenção e, posteriormente, de investigação.

No âmbito desta mesma prática e de forma a sustentar o projeto que pretendo implementar, venho por este meio solicitar autorização para o registo fotográfico e/ou audiovisual das futuras atividades que virei a realizar com a turma. Estes registos serão, exclusivamente, utilizados para fins académicos mantendo o rigor e a confidencialidade dos dados relativos às crianças.

Grata pela atenção.

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

☐ AUTORIZO

☐ NÃO AUTORIZO

Nome do Aluno _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice P – Registo de assinaturas para o consentimento informado

Nome do Aluno	Autorizo	Não Autorizo
A.M	✓	
C.B	✓	
C.C	✓	
E.C	✓	
E.L	✓	
F.B	✓	
F.V	✓	
G.R	✓	
H.S	✓	
I.C	✓	
L.	✓	
L.T	✓	
M.C	✓	
M.R	✓	
M.V	✓	
M.H	✓	
M.G	✓	
S.S	✓	
S.G	✓	

Apêndice Q – Guião de Entrevista ao Professor Cooperante

Blocos e Objetivos	Questões
<u>Bloco I</u> Legitimação da entrevista / Consentimento informado Objetivo: - Legitimar a entrevista	No âmbito do estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV – 1º Ciclo do Ensino Básico, procuramos desenvolver uma investigação. Neste sentido, desejamos recolher dados no terreno tendo concebido para isso esta entrevista que tem como objetivo geral: Percecionar as potencialidades dos projetos de trabalho como estratégia de aprendizagem cooperativa. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita de forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
<u>Bloco II</u> Identificação do Entrevistado Objetivo: - Recolha de dados e conhecimento do percurso profissional do professor	1. Fale-me acerca do seu processo académico. 2. Porque escolheu ser professor? 3. Por que razão escolheu este modelo?
<u>Bloco III</u> Modelo Pedagógico MEM	4. Quais são os principais benefícios deste modelo? 5. E, quais são as maiores dificuldades na utilização deste modelo?

Objetivo: - Conhecer benefícios e dificuldades do modelo pedagógico MEM;	
<u>Bloco IV</u> O papel do professor na pedagogia Movimento da Escola Moderna Objetivo: - Conhecer estratégias proporcionadas pelo professor	6. Como descreve o papel do professor dentro do modelo MEM? 7. E, de que forma integra a aprendizagem cooperativa no dia a dia na sala de aula? 8. Há momentos específicos em que essa cooperação se torna mais visível?
<u>Bloco V</u> Informação sobre a turma na cooperação dos projetos Objetivos: - Estratégias promovidas pelo professor na participação da turma - Conhecer como planeia as atividades; - Contribuição dos projetos de trabalho;	9. Quais são os principais benefícios do projeto de trabalho no 1º ciclo? E os principais desafios? 10. Que tipo de papel assume como professor durante um projeto? Sente-se mais mediador / orientador, facilitador ou outro? 11. Quais são os contributos dos projetos para as aprendizagens da turma?
<u>Bloco VI</u> Participação das famílias no contexto educativo Objetivos: - A relação escola VS família - Benefícios da participação da família nos projetos	12. Como avalia a participação dos pais nos projetos desenvolvidos no contexto escolar? Quais são os benefícios e desafios dessa participação? 19. Considera que a participação das famílias no 1º Ciclo é benéfica para o crescimento e desenvolvimento do aluno?

- Estratégias promovidas pelo professor para envolver as famílias nos projetos cooperativos	20. Para terminar, que conselhos daria a futuros professores (como eu) que querem implementar projeto de trabalho e aprendizagem cooperativa?
<u>Bloco VII</u> Agradecimentos	Agradeço, mais uma vez, pela sua colaboração e disponibilidade!

Apêndice Q1 – Análise de Conteúdo da Entrevista ao Professor Cooperante

A – Caracterização da Entrevista	A1- Formação Académica
	<i>“Formei-me foi o penúltimo ano do magistério primário... Depois, em 97, fiz a licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação... Depois inscrevi-me no mestrado de Teatro e Educação... só fiz a parte curricular.”</i>
	A2 – Ser Professor
	<i>“Eu acho que a história que eu conto mais vezes tem a ver com aquela que a minha mãe contava...que até aos três anos eu queria ser bombeiro e depois a determinada altura percebi que tinha vertigens, e a partir daí quis ser professor. (...) à medida que fui ganhando maior consciência percebi que eu queria ser professor e quis ser professor para fazer uma escola diferente da minha...aquela que eu tive. Eu não quero uma escola igual à minha.”</i>
B – Processo Pedagógico	A3- Percurso Profissional
	<i>“Eu formei-me em 87... comecei a trabalhar em 87, inventando a minha forma de trabalhar. Estive no Externato das Descobertas, no Restelo... depois em janeiro arranjei logo trabalho, num outro sítio, no Pestalozzi... consegui com aquela turma construir uma estrutura pedagógica muito parecida com esta sem a conhecer... vim para esta escola em 97 e fiz a formação no MEM.... ao longo destes quase 40 anos de profissão...”</i>
B – Processo Pedagógico	B1 – Pedagogia MEM
	<i>“Entre no Pestalozzi... com uma diretora que era uma pedagoga... consegui construir uma estrutura pedagógica muito parecida com esta sem a conhecer... depois comecei a frequentar o MEM e</i>

	<i>percebi que afinal não era uma 'seita'... onde há uma pessoa que está sempre a falar, que manda em tudo e mais alguma coisa, que é o Sérgio Nisa e ninguém tem a palavra, ninguém pode fazer nada não sei se é o que de fora nós pensávamos digo nós porque não era o único, mas depois lá dentro comecei a perceber que não era nada disso... percebi que era um espaço democrático. (...)"</i>
	B2 – Principais Benefícios do modelo pedagógico
	<i>"é fundamental é o facto de colocarmos a criança e o grupo, mas até mais a criança no centro da sua ação, ou seja, de construirmos uma cultura individual e coletiva de uma cultura individual e coletiva de reflexão (...) este modelo, ajuda-os a essa postura de comandante, da sua aprendizagem e não são passivos, como eu fui na escola, fui passivo, consumidor de manuais e cumpridor de ordens: agora escreve isto, agora copia aquilo, não deu para pensar muito."</i>
	B3 – Maiores dificuldades deste modelo
	<i>"A dificuldade é criar uma estrutura regular... quanto maior for uma estrutura, quanto mais coerente, melhor para a aprendizagem... a falta de regularidade prejudicou alguns projetos."</i>
C – Papel do Professor	C1- Papel do Professor em MEM
	<i>"Eu tenho um grande respeito por eles, pelos meus alunos e por esta função no sentido... uma das formas de ver o grau de dificuldade e de complexidade daquilo que estou a pedir exatamente para tratar disso do outro prisma, é eu também fazer, por isso é que muitas vezes eu faço."</i>
	C2- Estratégias para a Aprendizagem Cooperativa
	<i>"falar em cooperação é falar em grupo, portanto, o que nós estamos a fazer e a querer fazer aqui é um bocado contra a corrente, é que eles acreditem que juntos valemos mais e juntos conseguimos mais e juntos é mais fácil (...) e sobretudo que eles acreditem que eu só</i>

	<i>ganho se todos ganharem, que é o princípio da cooperação. Eu só ganho se todos ganharem que é exatamente contrário do princípio da competição, a competição é: eu só ganho se os outros perderem se os outros não perderem eu não ganho, portanto, logo aí é um paradigma muito complexo e, portanto, por isso é que eu procuro envolvê-los e responsabilizá-los, individualmente, e coletivamente, em todas as situações.”</i>
	C3- Visibilidade da Aprendizagem Cooperativa
	<i>“quando estamos no tempo de trabalho autónomo em que está cada um a fazer aquilo que mais precisa, estamos mais disponíveis para o outro, o que quer dizer é que depois nos tempos coletivos não se possa dizer a alguém: olha quando acabares vais ajudar não sei quem ou tu sentas-te ali com ele, por exemplo.”</i>
	C4- Registo e Observação pedagógica <i>“A maior parte das atividades que eles fazem são atividades que sou eu que proponho, ou sou eu que invento... por isso é que nas fichas de texto... algumas vezes são fichas que eu vou buscar a um manual qualquer com pedidos desses, e outras vezes são fichas que eu faço à minha maneira, que têm esse tipo de preocupações que os manuais não têm.”</i> (...) <i>“Muitas vezes os alunos não respondem bem a uma pergunta porque a pergunta está mal feita... trabalhei cinco anos numa editora de livros escolares... aprendi a analisar a forma como se fazem livros e como se fazem as perguntas.”</i>

D – Projetos de Trabalho	D1 – Contributos dos projetos de trabalho para a aprendizagem
	<i>“Eles realmente aprendem... tornam-se ágeis em chegar ao conhecimento..., mas também há um risco de fragilidade se não exercitarmos outras competências como ouvir, concentrar-se.”</i>
E - Famílias	E1 – Envolvimento das Famílias
	<i>“É o maior problema das escolas... os pais só veem o seu filho... já houve grupos em que houve mais consistência e os pais vinham apresentar projetos, propor visitas...”</i>

	E2 – Forma de Envolvimento das Famílias
	<i>“Já houve grupos em que elas [as famílias] vieram mais vezes, mas tem de haver alguma consistência no grupo antes disso acontecer. E eu este ano não senti que houvesse consistência no grupo para que isso acontecesse. Porque muitas vezes os pais vêm apresentar projetos, muitas vezes os pais estão responsáveis pela página da internet que a gente cria, muitas vezes os pais propõem uma visita de estudo... pronto, há muito esse feedback.”</i>



Questionário aos Encarregados de Educação – 1ºCiclo do Ensino Básico

O presente questionário está integrado no relatório final do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do tema de investigação, “Movimento da Escola Moderna: Os projetos de trabalho e as aprendizagens cooperativas em educação pré-escolar e 1ºCEB.”

Solicito a sua colaboração na resposta a este questionário. As respostas são sigilosas e unicamente para fins académicos.

Este trabalho tem como objetivo perceber em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa

Obrigada pela sua colaboração!

Carina Rodrigues

1. Conhece a pedagogia Movimento da Escola Moderna?

() Sim

() Não

2. Se sim, como descreve a pedagogia em MEM?

() Muito bom

() Bom

() Razoável

() Pouco

3. Na sua opinião, os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu filho(a)?

☐ Muito Importante

☐ Importante

☐ Pouco Importante

☐ Nada Importante

4. Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?

☐ Muito Relevante

☐ Relevante

☐ Pouco Relevante

☐ Irrelevante

5. Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?

☐ Sim

☐ Não

6. Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice R1 – Exemplar de um questionário preenchido aos Encarregados de Educação



Questionário aos Encarregados de Educação –
1ºCiclo do Ensino Básico

O presente questionário está integrado no relatório final do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do tema de investigação, "Movimento da Escola Moderna: Os projetos de trabalho e as aprendizagens cooperativas em educação pré-escolar e 1ºCEB."

Solicito a sua colaboração na resposta a este questionário. As respostas são sigilosas e unicamente para fins académicos.

Este trabalho tem como objetivo perceber em que medida os projetos no contexto educativo do movimento da escola moderna contribuem para a promoção da aprendizagem cooperativa

Obrigada pela sua colaboração!

Carina Rodrigues

1. Conhece a pedagogia Movimento da Escola Moderna?

☒ Sim
☐ Não

2. Se sim, como descreve a pedagogia em MEM?

☒ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Pouco

3. Na sua opinião, os projetos cooperativos são importantes para o desenvolvimento do seu filho(a)?

☒ Muito Importante
☐ Importante
☐ Pouco Importante
☐ Nada Importante

4. Quão relevante considera que os projetos do MEM são benéficos para a aprendizagem do seu filho(a)?

☒ Muito Relevante

☐ Relevante

☐ Pouco Relevante

☐ Irrelevante

5. Já participou em projetos cooperativos no contexto escolar do(a) seu filho(a)?

☐ Sim

☒ Não

6. Se já participou em alguma atividade, mencione a que gostou mais.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice S – Inquérito por questionário aos alunos do 1ºCEB



Inquérito por Questionário – Alunos (1.º Ciclo - Turma Mista 2º, 3º e 4º ano)

Género:

Feminino ☐

Masculino ☐

Ano: _____

Idade: _____

1. Gostaste de trabalhar em projetos durante o ano letivo?

- () Sim, gostei muito
- () Gostei mais ou menos
- () Não gostei

2. O que mais gostaste nos projetos?

- () Escolher o que queria investigar
- () Trabalhar com os colegas
- () Apresentar o que aprendi à turma
- () Fazer cartazes, desenhos ou pesquisas

3. Na tua opinião, os projetos são importantes para a tua aprendizagem?

- () Sim
- () Não

4. Justifica a tua resposta à questão anterior.

5. Como foi trabalhar em momentos coletivos?

- () Fácil e divertido
- () Difícil e confuso
- () Preferia trabalhar sozinho/a

6. Achas que aprendes mais quando trabalhas em coletivo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

7. Justifica a tua resposta anterior.

8. O que aprendes com os teus colegas?

- ☐ A ouvir mais
- ☐ A partilhar e ajudar
- ☐ Nada
- ☐ Outra: _____

9. Para a tua aprendizagem achas que é mais importante trabalhar em grupo cooperativo ou individualmente? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice S1- Exemplo de um questionário preenchido aos alunos 1ºCEB



Inquérito por Questionário – Alunos (1.º Ciclo - Turma Mista 2º, 3º e 4º ano)

Género:

Feminino ☒ Masculino ☐

Ano: 3º ano Idade: 10

1. Gostaste de trabalhar em projetos durante o ano letivo?

(x) Sim, gostei muito
() Gostei mais ou menos
() Não gostei

2. O que mais gostaste nos projetos?

(x) Escolher o que queria investigar
(x) Trabalhar com os colegas
(x) Apresentar o que aprendi à turma
() Fazer cartazes, desenhos ou pesquisas

3. Na tua opinião, os projetos são importantes para a tua aprendizagem?

(x) Sim
() Não

4. Justifica a tua resposta à questão anterior.

Para mim os projetos são importantes para aprender
esse tema e para aprender a trabalhar
com os colegas da turma

5. Como foi trabalhar em momentos coletivos?

(x) Fácil e divertido
() Difícil e confuso
() Preferia trabalhar sozinho/a



6. Achas que aprendes mais quando trabalhas em coletivo?

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☒ Não sei

7. Justifica a tua resposta anterior.

porque as vezes é mais fácil trabalhar em coletivo e as vezes é mais fácil trabalhar sozinho

8. O que aprendes com os teus colegas?

- ☒ A ouvir mais
- ☒ A partilhar e ajudar
- ☐ Nada
- ☐ Outra: _____

9. Para a tua aprendizagem achas que é mais importante trabalhar em grupo cooperativo ou individualmente? Porquê?

porque as vezes é mais fácil trabalhar em coletivo e as vezes é mais fácil trabalhar sozinho mas as duas coisas são boas

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice T – Atividade 1 em 1ºCEB

Componente Curricular	Data	Duração	Número de Crianças
Português Educação Artística – Artes Visuais	2 dias (25 e 27 de fevereiro 2025)	90 minutos (45 min em cada dia)	19 alunos

Domínios	Aprendizagens a Promover	Objetivos	Procedimentos/Etapas	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Educação Literária	Identificar emoções e mensagens <i>claras</i> em textos literários; Relacionar experiências pessoais com as temáticas abordadas em textos; Participar em situações de interação oral, escutando e respeitando as intervenções dos colegas; Produção de textos escritos, explorando a criatividade e a reflexão pessoal.	Participação oral dos alunos através de questões que relacionem a narrativa com experiências pessoais; Criatividade e a expressão escrita mediante a elaboração de uma resposta pessoal à pergunta "<i>Sabes o que fazer com um problema?</i>";	I- Introdução (5 minutos): Apresentação do livro "<i>O que fazer com um problema?</i>", mencionando o autor e a ilustradora; Levantamento de ideias prévias: perguntar aos alunos "O que é um problema?" e "Como costumam resolver problemas?". Anotando as respostas no quadro; II- Leitura do Livro e Exploração Oral (30 minutos): Leitura expressiva do livro pela estagiária, com pausas estratégicas em	Temporais: - 90 minutos Humanos: - Alunos; - Aluna Estagiária; - Professor Cooperante Materiais: - Livro "<i>O que fazer com um problema?</i>" do Autor Kobi Yamada e do Ilustrador Mae Besom; - Balão de diálogo;	Observação direta do interesse e empenho demonstrados durante a leitura do livro; Se os alunos conseguem identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida, com questões "quais os problemas que apareceram na história" ou "Como podemos transformá-los em oportunidades?" Clareza e criatividade na

Artes Visuais		Trabalhar em coletivo através da criação de um cartaz para afixar na parede da sala.	momentos-chave da narrativa; Durante a leitura, promover a reflexão através de perguntas como: <i>"Por que achas que o problema parecia tão assustador?"</i> <i>"O que farias se estivesses no lugar do protagonista?"</i> <i>"Acham que o problema é algo mau ou pode ser uma oportunidade? Porquê?"</i> III- Produção Escrita (20 minutos): Distribuição dos balões de diálogo aos alunos com a questão: <i>"Sabes o que fazer com um problema?"</i> Explicar que podem escrever ou desenhar uma resposta criativa e	-Lápis, borracha ou caneta apagável; -Cola UHU; -Cartolina A2 para o cartaz coletivo.	elaboração do balão de diálogo; Colaboração na construção do cartaz coletivo;
-----------------------------	--	---	---	--	---

			peçoal no balão de diálogo, livremente, sejam exemplos da história ou experiências vivenciadas; IV- Criação do Cartaz Coletivo (15 minutos): Cada aluno partilha o seu balão de diálogo com os colegas; Afixar os balões de diálogo na cartolina, criando um cartaz coletivo que represente as soluções e procurar soluções criativas para os problemas.		
--	--	--	---	--	--

Apêndice U – Atividade 2 em 1ºCEB

Componente Curricular	Data	Duração	Número de Alunos
Português	11 de março 2025	60 minutos	20

Domínios	Aprendizagens a Promover	Objetivos	Procedimentos/Etapas	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Domínio da Escrita	Compreensão da estrutura narrativa (sequência temporal, encadeamento de ações);	Produzir textos narrativos com estrutura coerente (início, desenvolvimento, complicação, clímax e desfecho);	Apresentação da proposta: criação coletiva de uma história em 5 partes.	Temporais: - 60 minutos	Observação direta da participação nos grupos;
	Desenvolvimento de estratégias de planificação e revisão da escrita;	Utilizar vocabulário adequado ao conteúdo e coerente com o tom narrativo;	Explicação da estrutura: “Era uma vez...” (Introdução); “Algo acontece...” (desenvolvimento); “Um obstáculo no caminho...” (existirá uma complicação, uma mudança); “O confronto” (ocorrerá uma ação);	Humanos: - Estagiária; - Alunos;	Qualidade da estrutura narrativa e coerência textual;
	Criatividade, imaginação e cooperação;	Aplicar regras básicas de pontuação e ortografia.	“O confronto” (ocorrerá uma ação);	Materiais: - História narrativa inspirada em Jogo Narrativo – Histórias para inventar da <i>Ludic</i>	Clareza e expressividade na apresentação oral.
	Utilização da linguagem oral como forma de	Compreender o sentido global de	“Fim da história” (conclusão).		

Leitura	planear, negociar e apresentar ideias;	diferentes partes de um texto narrativo;	Criação dos grupos (5 grupos);	- 25 cartas de inspiração;	
		Estabelecer ligações lógicas entre eventos e personagens	Cada grupo tira do saco um cartão com a parte da história que vai desenvolver;	- 5 cartas de estrutura base;	
Oralidade	Leitura expressiva e interpretação de textos narrativos produzidos pela turma.		Planeamento e escrita da parte atribuída (com apoio da estagiária quando necessário);	- Folhas de rascunho;	
		Ouvir com atenção os colegas;	Revisão e leitura da parte escrita (autocorreção e/ou em pares);	- Lápis / caneta apagável;	
		Apresentar oralmente a parte da história criada pelo grupo de forma expressiva.	De seguida, cada grupo lê em voz alta a sua parte;	- Computador para registo final da história.	
			A turma ouve com atenção e reconstrói mentalmente a história completa;		

			Registo coletivo da história no caderno.		
--	--	--	--	--	--

Apêndice V – Atividade 3 em 1ºCEB

Componente Curricular	Data	Duração	Número de Alunos
Matemática	Semanalmente	3 tempos - 180 minutos	20 alunos

Domínios	Aprendizagens a Promover	Objetivos	Procedimentos/Etapas	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Números e Operações — Frações	Reconhecer e representar frações unitárias e não unitárias como partes de um todo; Utilizar representações pictóricas para expressar frações; Comparar frações com o mesmo denominador e com o mesmo numerador; Identificar, na linguagem corrente, expressões que	Desenvolver o conceito de fração como parte de um todo; Relacionar frações com quantificadores numerais fracionários usados na linguagem comum; Interpretar e representar frações como partes de um conjunto ou de uma unidade; Promover a autonomia, a responsabilidade e a	Partilha da curiosidade da aluna S.S, que relacionou os quantificadores numerais da gramática ("metade", "um quarto", etc.) com as frações matemáticas; De seguida, fez-se um questionamento dirigido ao grupo: “Alguma vez ouviram alguém dizer ‘quero metade da sandes’ ou ‘come só um terço do bolo’?” “O que acham que significa isso?”	Temporais: - 180 minutos Humanos: - Estagiária; - Alunos; Materiais: - Folhas brancas; - Lápis de cor; - Tesoura; - Cola batom UHU; - Lápis ou Caneta apagável.	Observação direta da apresentação da aluna (clareza, pertinência dos exemplos, criatividade); Participação ativa, respeito pelos turnos de fala e cooperação.

	correspondem a frações (como "metade", "um terço", "um quarto")	partilha do saber entre pares.	Exposição oral com apoio visual (cartaz), com exemplos do quotidiano: alimentos divididos, brinquedos partilhados, tempo distribuído, etc; E, representações visuais de "metade", "um quarto", "um terço". Por fim, cada grupo recebe, um conjunto de círculos e quadrados divididos em partes iguais (material manipulável); e cartões com instruções: "<i>Pinta metade</i>", "<i>Representa 1/3</i>", "<i>Pinta 3/4</i>".		
--	---	--------------------------------	--	--	--

Apêndice W – Atividade 4 em 1ºCEB

Nome de Projeto:	Rádio “A nossa viagem a setúbal em gravação”
Situação Desencadeadora:	Surgiu dos alunos no pós-acantonamento e do seu estudo sobre a cidade de setúbal, sendo que estes quiseram fazer a leitura das informações em gravação para o dia da exposição do projeto.
Objetivos:	Dar voz aos alunos e partilha de experiências significativa; Desenvolver competências de comunicação oral, cooperação e escuta; Favorecer o sentido de pertença e autoexpressão; Aplicar princípios do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna como planificação coletiva; Trabalho em Projeto;
Desenvolvimento do Projeto:	A ideia surgiu em conversa entre a turma no conselho de turma como apresentar o nosso projeto sobre setúbal, sendo que estes decidiram fazer como fazem nos programas de rádio. Ficou decidido que cada um, durante as férias da Páscoa, traria informação com a ajuda da família sobre “A Rádio”, sendo a apresentação à sua escolha para que conseguíssemos responder às questões: como surgiu; o que é; como se usa; porque foi inventado; como fazer um programa; o primeiro rádio; a rádio mais ouvida; o que se faz na rádio; De seguida, estas comunicações foram feitas à turma.

Apêndice X – Atividade 5 em 1ºCEB

Componente Curricular	Duração	Número de Alunos
Português Estudo do Meio Educação Artística – Artes Visuais	Semanalmente	20

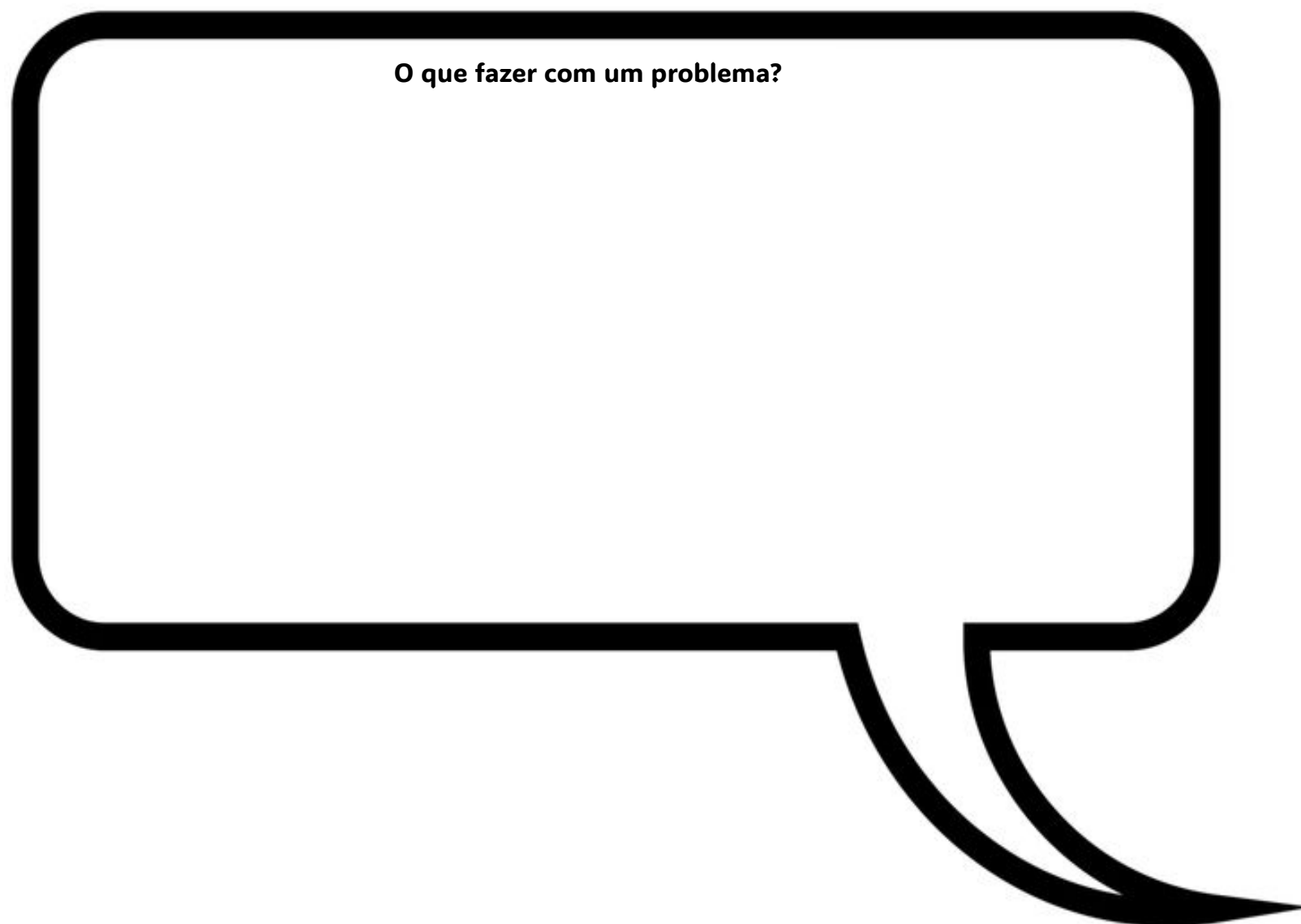
Domínios	Aprendizagens a Promover	Objetivos	Procedimentos/Etapas	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Leitura	Desenvolver compreensão de textos informativos e narrativos, identificando ideias principais, dados e relações de causa/efeito; Explorar diferentes géneros textuais, (informativos), reconhecendo a estrutura e adequação ao objetivo comunicativo;	Aprendizagem sobre outros locais e culturas, nos próprios locais; Fortalecer a amizade e conhecerem-se melhor; Incentivo à aprendizagem cooperativa;	1ª Etapa: Divisão da turma em cinco grupos: Monumentos; Cidade; Personalidades; Museu do Trabalho; Golfinhos do Estuário do Sado. Cada grupo quis abordar e recolher informação sobre a sua temática;	Humanos: - Estagiária; - Alunos; - Professores; Materiais: - Computadores para recolha de informação; - Cartolina A3 de várias cores;	- Observação direta; - Observação direta sobre toda a cooperação; - Recolha de notas de campo;

Escrita	Promover práticas de planeamento e organização gráfica da escrita (lista de ideias, resumos simples);	Autonomia de grupo.	2ª Etapa: Recolha de informação durante e após o acantonamento a Setúbal;	- Pasta de Moldar;	
	Escrever textos curtos organizados em parágrafos, respeitando o género e finalidade: narrativas (com início, desenvolvimento, conclusão); Utilizar estratégias de revisão ortográfica e de pontuação, nomeadamente acentuação, uso correto de sinais gráficos e conectores; Localizar-se no espaço escolar e na comunidade;		3ª Etapa: Após a recolha da sua informação, os grupos colocaram a sua informação em cartaz; 4ª Etapa: Assim que finalizaram os cartazes, começaram a fazer as maquetes com materiais recicláveis; 5ª Etapa: Cada grupo decidiu o que fazer para a exposição e apresentar no dia da comunicação às famílias e comunidade escolar	- Tintas aguarelas e de tecido; - Papel de cenário; - Tecido; - Materiais recicláveis (caixas, cartões, rolos de papel higiénico, etc.); - Tesouras; - Cola batom ou líquida UHU;	

Estudo do Meio • Sociedade/ Natureza/Tecnologia	Identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente, incluindo arquitetura, espaços urbanos, símbolos culturais e património; Registar e comunicar informações sobre a cidade, usando linguagem visual e verbal (desenhos, legendas, pequenos relatórios);			- Lápis ou Caneta apagável;	
--	--	--	--	------------------------------------	--

Artes Visuais – Experimentação e Criação	Técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.				
--	--	--	--	--	--

Apêndice Y – Recurso de atividade 1 - Balão de diálogo



História do Jogo Narrativo

“Uma história muito estranha.”

“Era uma vez uma fada, um esqueleto e um polvo. A fada tem um vestido verde-água, cabelo ruivo e usava sapatos brancos. O esqueleto era bem educado, tinha olhos azuis e usava roupa amarela. O polvo era uma fêmea, era um polvo de anéis azuis, tinha olhos verdes e era gigante.”

S., A.M, I, L,

“Algo acontece... O Einstein foi para sua casa, que era um castelo, onde tinha um robô mau vindo do espaço.

No castelo havia 4 quartos, 11 casas de banho, 3 cozinhas, 18 salas de estar, 3 bibliotecas e por fim, 13 laboratórios. Lá fora existem 5 morcegos, 1 porta sangrenta e 1800449 nuvens.

O Einstein foi para o seu laboratório número “4” e viu que faltava a poção de encolher-aumentar, quando saiu o robô mau, estava a destruir o castelo todo!

O Einstein, disse:

- O que estás a fazer?

Bip Bop Bop Bi – Diz o robô.

O robô tinha cabeça quadrada, pescoço redondo, antenas na cabeça, braços de metal, mãos com 4 dedos, ouvidos redondos, barriga com botões, não tem ombros, pernas finas e metálicas e pés grandes. O Einstein tem, cabelo branco, bata branca, camisa azul, calças de ganga, meias vermelhas, sapatos de salto alto e é o melhor cientista do Mundo!”

M.R, F.B, C.

Um obstáculo no caminho... do nada, aparece um astronauta montado num dragão a andar no céu como se fosse um gato. De repente, o vento sopra e empurra o dragão e o astronauta, caem no tornado aquático e desaparecem.

M.V, F.V, C.B

“O confronto...,” mas, do nada o “E.T” montado num asteroide a dançar (*tataratara*), mas do outro lado do mundo, o cavaleiro estava a procurar o “E.T” com o seu mega super mapa.

Passado dez mil anos... o “E.T” saltou do asteroide e beijou o cavaleiro na boca. Depois, o cavaleiro perguntou:

- Como é que o asteroide ainda estava no céu?

O “E.T” disse que o asteroide estava sem combustível e começou a chover madalenas e o mapa ficou estragado.”

E., H.S, G.

“Fim da História...” a bruxa quando estava dentro da gruta ficou irritada com os morcegos e lançou um feitiço de “morte” aos morcegos e eles morreram e tornaram-se vampiros e atacaram a bruxa. A bruxa transformou-se num rato micróbio.

S.S, E, L.

Apêndice AA – Narrativa reflexiva I

Investigações Matemáticas VS Investigações Gramaticais

No estágio do contexto 1ºCiclo do Ensino Básico estou a presenciar situações enriquecedoras. Na agenda semanal, às quartas e quintas-feiras está afixado para esses dias momentos de investigações matemáticas e gramaticais, ou seja, a turma reúne-se em pequenos grupos ou em pares e investigam o que querem abordar, seja relacionado com a matemática ou gramatical que seja do programa e para os três anos escolares (2º, 3º e 4º ano). Em grupo ou a pares escolhem um assunto a abordar e apresentar à turma, na matemática já há grupos formados para as apresentações sobre frações, problemas, par ou ímpar, números decimais, numeração romana, sequências (imagem ou numérica) subtração, tabuada, divisão e cálculo mental, para as apresentações escolhem o que querem fazer e que seja adequado, sejam jogos didáticos, como por exemplo, o jogo do peixinho na divisão, o jogo da glória, entre outros.

Para as investigações gramaticais, de igual forma, existem grupos formados para o grupo verbal e nominal, advérbios, verbos, quantificador nominal, nomes – pronomes, adjetivos, sinónimos, onomatopeias, sílabas, sujeito e predicado e, determinantes. Estes temas a serem lecionados pelos alunos é fantástico, dando-lhes sentido de responsabilidade e autonomia. Existe por parte do professor a responsabilidade de ensinar o que o aluno tem de aprender. A responsabilidade de ensinar não tem de ser pretexto para que a responsabilidade de aprender adquira um menor empenho, na medida em que esta proporciona o crescimento da criança que por sua vez advém de uma “responsabilidade coletiva”, como menciona Vygotsky (1962), in Vasconcelos, 1997, p. 36. O professor deve proporcionar momentos em que as crianças possam desenvolver a sua responsabilidade. Assim, estas devem realizar sozinhas ou em grupo as suas tarefas, pois só assim é que crescem em competências e autoconfiança. Neste sentido, é importante que as crianças sejam responsabilizadas “pelas suas próprias necessidades - sendo esta - outra forma das crianças pequenas tomarem a iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 584)

Para além do que foi referido, o professor deve também proporcionar aos alunos a possibilidade de se responsabilizarem por algumas necessidades emocionais, uma vez que estas “tentativas de autoajuda dão às jovens crianças um sentimento de competência e autocontrolo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 586). É essencial para o desenvolvimento pessoal e social das crianças que as mesmas desenvolvam o sentido de responsabilidade,

pois somente assim, irão ser cidadãos democráticos, cooperativos e participativos. Assim, como defende Mercer (1997),

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

É importante este tipo de aulas interativas e dinâmicas, em vez de ser o professor a dar estes temas, ser proporcionado à turma fazê-lo, tornando-lhes confiantes, com uma voz ativa. Com esta dinâmica os alunos também ficam a conhecer o pretendido, ou seja, primeiro estudam, conhecem o tema a ser apresentado e só depois quando dominarem o tema, apresentam à turma.

Desde que estou neste estágio, já assisti a duas apresentações, sobre os advérbios e grupo nominal e grupo verbal. Apresentaram e abordaram o tema em aula, com pequenas frases expostas no quadro e em cartaz, depois fizeram pequenas questões à turma sobre o que foi explicado e no fim, de cada apresentação, fazem um jogo ou uma ficha, por exemplo, os alunos que deram a aula do grupo nominal e verbal, realizaram uma ficha formativa para a turma e eles próprios foram corrigindo. O professor titular, nas apresentações não tem qualquer tipo de intervenção, apenas pode sugerir ou dar exemplos de exercícios de forma a consolidar o que fora abordado. Esta participação é também ela importante no processo de formação da criança na medida em que esta adquire e constrói o conhecimento, que somente é conseguido quando existe uma troca de saberes, tal como menciona Charlot (2000), “eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo”. Segundo Bordenave (1994) a participação tem duas bases: a afetiva, em que a participação é feita com sentimento de prazer; e a instrumental, em que existe uma interação com os outros, o que torna o processo mais eficiente e eficaz do que quando realizado sozinho. Tendo em conta o que foi referido, considero que ambas as bases defendidas por Bordenave se interligam e complementam, pois sem que exista prazer ao participar em algo e sem que o mesmo seja partilhado com outros indivíduos, o desenvolvimento não será tão significativo.

A participação em diversos contextos (escolar, social, profissional e familiar), constitui a aprendizagem dos indivíduos. Tendo isto em conta e mencionado por Bordenave (1994), “aos sistemas educativos, formais e não formais, desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação” (p. 25).

Ressalto que a participação é essencial no desenvolvimento do aluno, na medida em que este pode desenvolver-se ao nível pessoal, social e intelectual, sendo o construtor do seu processo de cidadania, mais concretamente, na tomada de decisões e no controlo das mesmas.

Em suma, a participação é uma componente indispensável na construção da cidadania onde o indivíduo atua no seu próprio processo de decisão, construindo e controlando-o. Referente à autonomia dada aos alunos para o fazerem, segundo Barroso (1996), é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p.17). No fim de cada aula, dada pelos grupos aos colegas da turma, são feitos comentários e questões e o preenchimento de uma tabela (avaliação) em que é assinalado com o auxílio do professor, *se perceberam, se não perceberam e se precisam de aprender melhor*. Foi registado alguns comentários destas apresentações / aulas seguindo na caixa de texto.

(sobre a aula de advérbios)

M.G.- “Deram uma boa aula e explicaram bem os advérbios (...) podiam ter-nos dado mais exemplos da quantidade e grau.

S.S – “Concordo com o M., gostei da vossa apresentação, mas não percebi muito bem. Acho...vou propor uma aula de revisão no TTA (tempo de trabalho individual).

Professor Cooperante – “Estou muito orgulhoso de terem dado a aula, em vez ter sido eu a dar. Estão de parabéns.”

(sobre a aula G.N e G.V)

A.M – “Gostei da vossa aula, mas preciso que me expliquem melhor o que é o nominal e o verbal.”

I. – “Foi muito gira a vossa aula, deram-nos vários exemplos e senti dificuldades em realizar a ficha.”

Prof. Cooperante – “Parabéns. Fizeram um excelente trabalho e estava confiante em vocês.”

É relevante estes comentários ou questões proporcionadas aos alunos que apresentam, inclusive do professor, para que em conjunto consigam procurar resolução dos seus problemas e na escolha de decisões importantes, bem como a oportunidade de os deixar “arriscar”, confiando neles e nas suas capacidades.

Neste sentido, podemos considerar que um aluno autónomo é aquele que estabelece a sua ação, tem uma atitude de responsabilidade perante si e aos outros, respondendo pelos

seus atos e aceita as consequências (sejam elas de sucesso ou insucesso) e realiza introspeções sobre as suas estratégias e estilo de aprendizagem.

Apêndice AB – Narrativa Reflexiva II

Dinamização da Atividade dos Relatos para o projeto da rádio

A turma mista com que estou a estagiar, o 1º ciclo do ensino básico, realiza vários projetos em simultâneo, inclusive, um projeto coletivo sobre o acantonamento que se realizou durante quatro dias. A turma no acantonamento dividiu-se em cinco grupos de trabalho para conseguir recolher informações sobre a cidade de Setúbal, grupos esses que são: as personalidades de Setúbal, Museu de Trabalho, Golfinhos do Sado, Cidade de Setúbal e, Monumentos mais antigos e recentes da cidade. A comunicação deste projeto será em forma de rádio, ou seja, a turma escolheu relatar todas as suas vivências e estudo em programa de rádio. Então, antes das férias da Páscoa solicitamos à turma (eu e o professor cooperante) para que estes fizessem uma pequena pesquisa sobre a “Rádio”, trazendo assim a formação em cartazes; powerpoint; alguns fizeram uma entrevista aos familiares. Com todo este entusiasmo começamos nas preparações da comunicação: cartazes, maquetes, treinos e recolha de toda a informação sobre Setúbal para realizarmos as gravações. Dinamizei com a turma, um primeiro texto: texto introdutório em que explicaram o que fizeram; o que é um acantonamento. Posso referir que correu bem, por estar a presença do professor titular (cooperante), que por vezes, dava a sua ajuda e em coletivo trocávamos ideias.

Procurei dinamizar, o segundo texto, com a turma, (sem a presença do professor cooperante, mas sim com a ajuda de uma professora de apoio), a construção dos “mini” relatos para a futura gravação radiofónica sobre o acantonamento em Setúbal. Este projeto, tem sido desenvolvido num trabalho cooperativo e de valorização da experiência vivida pelos alunos, integrando diferentes áreas curriculares (interdisciplinar) promovendo o protagonismo dos mesmos nas suas aprendizagens.

A proposta partiu da ideia de recuperar e sistematizar, em coletivo, os relatos da viagem que já haviam sido iniciados de forma individual logo após o acantonamento. Os alunos, espontaneamente, sugeriram reler esses textos para se inspirarem, o que revelou sentido de autoria e vontade de participar — aspetos valorizados pelo MEM, que entende o aluno como sujeito ativo na construção do saber (Nisa, 2017).

Contudo, apesar do entusiasmo inicial, a tarefa revelou-se mais difícil do que o previsto. O grupo demonstrou alguma agitação e dificuldade em manter o foco, o que comprometeu a continuidade e a qualidade do trabalho. Várias atitudes desajustadas por parte de alguns elementos perturbaram o ambiente, e apesar de várias tentativas de reencontrar a atenção coletiva, o tempo não foi suficiente para concretizar com êxito o texto 2.

Este momento levou-me a refletir sobre a importância da planificação de estratégias de gestão do grupo e da criação de contextos seguros e tranquilos para a aprendizagem. Como refere Mendes (2019), "o tempo didático precisa de ser cuidado e estruturado com intencionalidade pedagógica, respeitando o ritmo do grupo e antecipando as possíveis dificuldades". Neste dia (dia que implementei a aula), ficou evidente que o momento e o ambiente não estavam totalmente favoráveis para uma tarefa coletiva que exigia escuta, colaboração e foco.

Reconheço que foi um episódio desafiante, mas também um momento de aprendizagem enquanto futura profissional. A experiência permitiu-me tomar consciência da importância de antecipar alternativas, ajustar o plano à realidade concreta do grupo e pensar em momentos mais apropriados para determinadas propostas. Assim, ficou decidido que será necessário retomar a produção do texto 2 noutro momento, talvez na próxima sexta-feira, durante o tempo de ficha de texto, o que poderá proporcionar um ambiente mais estruturado e propício à tarefa.

Neste percurso de estágio, tenho vindo a compreender que o erro, a falha e a instabilidade fazem parte do processo formativo e profissional. Como sublinha Nisa (2017), "o educador aprende também com a incerteza e com a capacidade de se reorientar a partir do que acontece em contexto". Hoje, mais do que concluir a tarefa, ganhei consciência de aspetos cruciais sobre o papel da mediação pedagógica e da escuta atenta às dinâmicas do grupo.

Acredito que, com persistência, reflexão crítica e ajustamentos contínuos, conseguirei contribuir de forma mais eficaz para a concretização dos objetivos pretendidos, sem perder de vista os princípios do MEM, centrados na cooperação, na autonomia e na partilha de sentido no trabalho educativo.

Apêndice AC – Documentação pedagógica de apoio ao relatório final

Link:

<https://padlet.com/carinarodrigues311/documenta-o-de-apoio-ao-relat-rio-final-cx5dmn7laejg07az>