

# A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial: projecto interdisciplinar/metodologias integradas

**Teresa Vasconcelos, Cristina Loureiro, Joana de Castro, Otilia de Sousa, Mercês Ramos, Nuno Melo, Maria João Hortas, Nuno Ferreira, João Menau, Carla Rocha, Paulo Rodrigues, Sandra Rosado Fernandes, Purificação Mil-Homens**

(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

*O trabalho interdisciplinar, tão discutido nestes dias, não reside em confrontar as disciplinas já existentes (nenhuma delas, de facto, estando na disposição de deixar de existir). Para fazer algo **interdisciplinarmente** não é suficiente escolher um assunto ou um “tema” e juntar à sua volta duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um novo objecto que não pertence a ninguém*  
(Roland Barthes, 1984, Jeunes Chercheurs)

## Resumo

Depois de descrever e fundamentar a concepção do PIMI (Projecto Interdisciplinar/Metodologias integradas), apresenta-se um conjunto de intervenções elaboradas em equipas de 2 a 3 professores da ESELx referentes a projectos realizados nos jardins de infância cooperantes da prática pedagógica ao longo do ano lectivo de 2008/09. Com estas breves apresentações pretende-se cruzar a visão inter/multidisciplinar inerente ao trabalho de projecto com crianças (Katz e Chard, 2009) com os saberes e reflexões específicos das diferentes metodologias relativas às áreas de conteúdo tal como estão expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997/2002). Apresentam-se reflexões a duas ou três mãos sobre projectos específicos que conduzem a uma visão crítica sobre como se constrói a transversalidade e a especificidade no currículo, isto é, como se constrói o conhecimento (Roldão, 2004). Finalmente, apontam-se alguns dados avaliativos do processo e tecem-se desafios finais e implicações para a supervisão da prática profissional do 2º ciclo de formação (Bolonha), à luz do Decreto-Lei nº 47 /2007 de 22 de Fevereiro. O Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI) dos cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância da ESELx, na sua concepção original, terminará no ano lectivo de 2009/2010.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, metodologias integradas, trabalho de projecto.

## I. Introdução

O Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI) dos cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), na sua concepção original, termina no ano lectivo de 2009/2010. Um PIMI reformulado será desenvolvido no 2º ciclo de formação (Bolonha) no futuro mestrado em Educação de Infância.

No simpósio auto-organizado que apresentámos no 3º Encontro do CIED (24-26 de Novembro de 2005) e que intitulámos: “Pedagogia de Projecto como motor de inovação e de processos de participação democrática: perspectivas de alunos de formação inicial, de cooperantes e de formadores”, descrevíamos o seminário de Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI) na perspectiva de uma educadora cooperante (Maria Olívia Mendes), uma estudante a realizar a prática pedagógica (Catarina Mendonça), dois formadores de metodologias (Nuno Melo e Joana de Castro) e uma supervisora institucional (Teresa Vasconcelos) a partir de um projecto realizado na prática Pedagógica “O projecto da Lua”, objecto de posterior publicação (Vasconcelos et al., 2009). Apresentaremos hoje um conjunto de intervenções elaboradas em equipas de dois a três professores da ESELx referentes a projectos realizados nos jardins de infância cooperantes da prática pedagógica ao longo do ano lectivo de 2008/09 e

que serão objecto de publicação posterior (no prelo, DGIDC, 2011). Pretendemos cruzar a visão inter/multidisciplinar inerente ao trabalho de projecto com crianças (Katz & Chard, 2009) com os saberes e reflexões específicos das diferentes “metodologias” relativas às áreas de conteúdo tal como estão expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997/2002). Apresentamos, pois, “reflexões a duas ou três mãos” sobre projectos específicos que nos conduzem a uma visão crítica sobre como se constrói a transversalidade e a especificidade no currículo, isto é, “como se constrói o conhecimento” (Roldão, 2004). Tecer-se-ão desafios finais e implicações para a supervisão da prática profissional do 2º ciclo de formação (Bolonha), à luz do Decreto-Lei nº 47 /2007 de 22 de Fevereiro.

## **2. A Prática Pedagógica no Projecto de Formação Inicial**

A prática pedagógica é uma dimensão fundamental no processo de formação de professores e educadores de infância, a sua componente “assumidamente profissionalizante” (Formosinho, 2001). No entanto tem sido denunciado o facto de ela aparecer como “componente marginal” relativamente aos seus actores e aos seus formadores (Campos, 2001). Assumindo a importância de uma formação “monitorizada pela prática” (Sim-Sim, 2001), reconhece-se a prática profissional como um “projecto” (Roldão, 2001) que prepara educadores como “agentes do desenvolvimento humano”, demonstrando, na acção quotidiana “dimensões técnicas, mas também artesanais, dimensões intelectuais e, também, dimensões artísticas” (Formosinho, 2001).

De facto, é no acto pedagógico que se faz a “convergência dos vários saberes disciplinares (sendo) a prática ‘o locus’ do “saber fazer em acção” (Perrenoud, 2000). Baseado no trabalho de Le Boterf, Perrenoud afirma a competência como “um saber mobilizar de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho” (Perrenoud, 2001).

## **3. Seminário Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI): Dois anos de experiência**

Em estreita articulação com a dinâmica da Prática Pedagógica do último ano da licenciatura em educação de infância, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) criou uma unidade disciplinar com carácter de seminário, que antecede e acompanha a prática pedagógica final dos alunos, intitulada *Projecto Interdisciplinar/Metodologias Integradas (PIMI)*. O objectivo desta unidade disciplinar é mobilizar alunos, educadores cooperantes, tutores (supervisores institucionais) e professores das diferentes áreas disciplinares para a utilização de uma metodologia de trabalho de projecto com as crianças. Subjacente a este objectivo, pretende-se contribuir para a formação dos formadores de diferentes especialidades tais como Língua, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressões, Desenvolvimento Pessoal e Social (conforme a formulação usada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE, 1997) para o aprofundamento da respectiva “área de conteúdo” através de um projecto integrador a realizar com crianças, no contexto da prática pedagógica.

A coordenação da unidade disciplinar (que integra 8 a 10 professores) é assumida por um formador cuja especialidade “é ser generalista”, neste caso a coordenadora do presente trabalho, cujas funções serão descritas num dos pontos seguintes. Numa primeira fase, fez-se uma formação intensiva dos alunos na “abordagem de projecto” em educação de infância (Katz & Chard, 1997) e uma formação dos cooperantes para as tarefas de “supervisão” e, simultaneamente, para a utilização da “abordagem de projecto” no seu trabalho pedagógico (oficinas de formação).

Os objectivos subjacentes a este processo prendiam-se com a necessidade de re-pensar o estatuto epistemológico da prática pedagógica na formação inicial, integrando *de facto* esta componente no projecto de formação. Canário afirma que “é nos contextos de trabalho que se desenvolve o essencial da aprendizagem profissional” (Canário, 2001). Temo-nos orientado, ainda, para encetar reais parcerias com as instituições cooperantes de modo a integrar formadores “especialistas” na dinâmica globalizante da prática, procurando a construção de um saber sobre *boas práticas na condução da prática pedagógica*.

### **O Seminário do PIMI no contexto da Formação Inicial**

Para que se entenda melhor a dinâmica do PIMI, será importante referir que este surge no 4º ano da licenciatura, na sequência de uma série de experiências anteriores dos estudantes e que passaremos a enunciar (de acordo com a Portaria 1023/2000, de 25 de Outubro – Planos de Estudo da ESELx).

No primeiro ano de formação, os estudantes frequentam uma unidade curricular intitulada *Fundamentos em Pedagogia* na qual se procura desde o início orientar os jovens para a sua futura função de educador de infância ou professor do 1º ciclo<sup>1</sup>. Nesta unidade disciplinar os estudantes, entre outras actividades, estudam diferentes pedagogos a nível nacional e internacional e o seu papel na construção de dinâmicas educativas “novas”, contrapondo-se à escola tradicional no âmbito da educação de infância e do 1º ciclo. Num trabalho anterior (Vasconcelos, 2002) foi descrita a dinâmica criada nessa unidade disciplinar e alguns trabalhos têm vindo a ser publicados em revistas de divulgação com base nas pesquisas feitas pelos estudantes<sup>2</sup>. Já no 1º ano os alunos fazem uma *Intervenção Educativa I*, uma unidade disciplinar com carácter de seminário englobando visitas de observação a agrupamentos de escolas ou outras instituições para a infância e 1º ciclo.

No 2º ano de formação, os estudantes frequentam uma unidade intitulada *Atendimento à 1ª Infância* com incidência no atendimento e educação das crianças do 0 aos 3 anos e a *Intervenção Educativa II* (4 semanas de estágio) é realizada em contexto de creche ou outras modalidades de atendimento à 1ª infância. Frequentam ainda uma unidade curricular intitulada *Organização e Desenvolvimento Curricular* que incide sobre as componentes organizativas, curriculares e interactivas das instituições para a educação pré-escolar (3-6 anos), bem como uma unidade curricular sobre *Desenvolvimento da Linguagem* e outra de *Gestão e Produção de Recursos Educativos*.

Logo no início do 3º ano, os estudantes realizam a sua *Intervenção Educativa III* (6 semanas de estágio) em instituições de educação pré-escolar (3-6 anos) pertencentes à rede pública, solidária e, em casos restritos, do ensino particular e cooperativo. No 2º semestre, já depois de realizado um primeiro estágio em contexto de jardim de infância, é que os alunos frequentam as unidades curriculares correspondentes às “metodologias de ensino”: Abordagens Científicas do Conhecimento do Mundo; Literatura para a Infância; Actividades e Materiais de Matemática no jardim de infância; Educação para o Ambiente; Oficina de Expressões (Música, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Educação Física). Ainda no 2º semestre frequentam uma unidade disciplinar de *Administração e Gestão Educativa* e outra de *Currículo e Modelos Curriculares em Educação de Infância*. As unidades disciplinares relacionadas com a Psicologia e a Sociologia acompanham também os estudantes a partir do 1º ano, com maior ênfase nos 2º e 3º anos.

No 4º ano, antes de iniciarem o *Estágio Final* os estudantes frequentam, no 1º semestre, além do seminário do PIMI, uma unidade disciplinar de *Necessidades Educativas Especiais*, outra de *Introdução à Investigação em Educação* e podem frequentar opções suplementares de *Ética e Deontologia Profissional* ou de *Avaliação em Educação de Infância*.

É importante salientar que esta organização do currículo de formação é anterior ao Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, o qual vem reduzir substancialmente a percentagem de tempo atribuída à *Prática de Ensino Supervisionada* e às disciplinas relacionadas com o exercício específico da docência na educação de infância.

#### **Objectivos do Seminário de PIMI**

No contexto anteriormente enunciado, quando se descreveu o PIMI e a sua incidência no projecto de formação da ESELx, enumeraram-se alguns objectivos de carácter geral:

- re-pensar o estatuto da Prática Pedagógica na Formação Inicial e construir saberes sobre experiência de práticas com sucesso;
- garantir uma real integração desta dimensão no projecto de formação;
- desenvolver parcerias com escolas cooperantes, tornando-as parte essencial do projecto de formação inicial e contínua da ESELx;

<sup>1</sup> No 1º ano algumas disciplinas são feitas em comum com os colegas que optaram por serem docentes do 1º ciclo: Psicologia, Intervenção Educativa I, Sociologia, Fundamentos em Pedagogia, etc.

<sup>2</sup> Rodrigues, A. C. Tavares, I. Morais e T. Vasconcelos (2004). Ana Isabel Pindela: Uma pedagoga à escuta do seu tempo. *Cadernos de Educação de Infância*, 70:9-13; Silva, E., I. Guerra, M. Álvaro, A. Dias, H. Pereira, M. Pereira e T. Vasconcelos (1995). Maria Montessori. *Cadernos de Educação de Infância*, 35:4-11; Lourenço, C., P. Fernandes, P. Freire, S. Maleita e T. Vasconcelos (1994). Maria Amália Borges de Medeiros. *Cadernos de Educação de Infância*, 32: 4-7; H. Ramos, I. Gonçalves, S. Lopes, A. Monteiro, P. Santos, C. Figueira, M. Fidalgo, M.J. Bicho, F. Cardoso, L. Ferreira e T. Vasconcelos (1991). Irene Lisboa. *Cadernos de Educação de Infância*, 19:17-17.

- re-pensar os papéis dos estudantes, orientadores cooperantes (educadores no terreno), supervisores institucionais e formadores da ESE (professores de *metodologias*).

Os objectivos específicos prendem-se com a profissionalização específica dos estudantes para o exercício em educação de infância. Os objectivos do “programa” do seminário referem:

- “contribuir para a aquisição de bases para a elaboração de projectos integrados na instituição educativa”; - “estruturar, numa dinâmica interactiva, o processo prático do desenvolvimento da identidade profissional, pela vivência partilhada e reflectida de projectos curriculares contextualizados e fundamentados na instituição onde se realiza a prática profissional”; - “promover o domínio de competências relativas à concepção, organização, gestão e avaliação do contexto educativo e de elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças”; - “contribuir para o aprofundamento e desenvolvimento de processos pedagógicos e metodologias activas e diferenciadas, nomeadamente introduzindo a *“abordagem de projecto”*, como meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo numa perspectiva globalizante”; - “promover atitudes éticas e científicas no decurso da intervenção educativa do estudante” (in: *Programas 2006/07*);

Como princípios metodológicos de funcionamento é ainda importante salientar:

- a co-construção das actividades do seminário de acordo com as dinâmicas emergentes na *prática pedagógica* dos diferentes jardins de infância;

- a existência de uma coordenação que procura, de forma dialógica (Freire, 1975), que todos pudessem expressar os seus pontos de vista, incluindo, nalguns casos, os educadores cooperantes, mesmo que nem sempre pudessem participar nas sessões devido a impedimentos relacionados com o seu trabalho nos jardins de infância.

#### **Dinâmica do Seminário de PIMI**

A metáfora da **Construção** ajuda a entender o papel do Seminário na **sustentação** da prática pedagógica e, em consequência, em todo o currículo de formação. Considera-se que as **fundações** da construção se prendem com a imersão de alunos, cooperantes e formadores numa aprendizagem sobre a *“abordagem de projecto”* (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998) em sala de actividades, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Este seminário intensivo, parte integrante do PIMI, realiza-se exactamente na semana anterior ao início do estágio final, e prevê a participação dos estudantes, tutores institucionais, cooperantes (sempre que possível) e professores das diferentes metodologias (sempre que possível ou, pelo menos na sessão final de apresentação do trabalho desenvolvido ao longo da semana). Os estudantes visionam filmes (*The Rearview Mirror*, Katz & Helm, 2006) lêem e discutem relatos de projectos (Edwards, Gandini & Forman, 1999; Barbosa & Horn, 2008); faz-se uma oficina prática em que os alunos passam pelo processo de elaborarem projectos enquanto adultos, em pequeno grupo (Katz & Chard, 1997), apresentando-os e discutindo-os em grande grupo. Um princípio de supervisão fundamental é de colocar *andaimes*, isto é, **andaimar** (Wood, Bruner & Ross, 1976; Vasconcelos, 1999) enquadrando, apoiando e fornecendo suporte progressivo, numa orientação baseada nos problemas encontrados no processo. Continuando a explorar a metáfora da **construção**, podemos dizer que consistência interna de todo este trabalho é mantida pelo **fio de prumo**: o fio de prumo serve para orientar a construção, garantindo a filosofia e os princípios subjacentes ao trabalho de projecto. A coordenadora do seminário assume a função de manter este *fio de prumo*, trabalho que é descrito no ponto seguinte.

Após o 1º mês ou mês e meio de permanência no estágio, a partir da caracterização da realidade educativa e do contexto de prática, os estudantes apresentam pré-projectos, organizados por centros de estágio, segundo um guião previamente distribuído. Esta será uma primeira etapa da construção: os pré-projectos são apresentados em poster, numa sessão com a presença dos professores da ESE e dos educadores cooperantes. Os vários grupos pedem clarificações, dão sugestões e analisam criticamente as propostas das equipas de estágio. A partir daí os projectos continuam a ser desenvolvidos com as crianças nos contextos respectivos. Os professores de “metodologias”, em articulação com os supervisores institucionais, quais **mestres de obras**, visitam os centros de estágio de acordo com a dinâmica e conteúdo dos diferentes projectos, trazendo a sua *expertise* no sentido de proporcionar recursos e de tornar os projectos mais rigorosos. A participação guiada (Rogoff, 1990) e negociada é fundamental para este processo de apoio e de ajuda na potenciação dos projectos. No final da prática

pedagógica, o projecto, na sua concretização final, é apresentado ao grande grupo (normalmente em *power point*) e sujeito a uma “arguição” por parte de professores da ESE, educadores cooperantes e colegas. Posteriormente cada grupo de estágio apresenta um relatório de disciplina apresentando e avaliando o/s projecto/s desenvolvido/s com o grupo de crianças. Como tive oportunidade de dizer noutra contexto (Vasconcelos, 2008: 10):

Esta metodologia de trabalho toma o professor como cidadão, motor do seu próprio desenvolvimento, capaz de gerir um currículo adequado ao grupo de crianças de que é responsável, e integrador das questões e dos problemas do mundo mais amplo. Integra o professor numa equipe educativa, envolvendo professores de outros níveis educativos e favorecendo, assim, uma transição harmoniosa da criança entre ciclos. Essa metodologia de trabalho toma ainda a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros.

### **Intervenientes e diferentes papéis**

A coordenação da unidade disciplinar (que integra 8 a 10 professores) é assumida por um formador cuja especialidade “é ser generalista”, neste caso a coordenadora do presente trabalho. A coordenadora negocia as intervenções dos formadores especialistas no âmbito das respectivas *metodologias*, garantindo o processo de aprofundamento das várias disciplinas e procurando indicadores de “coerência curricular” (o *fiu de prumo*). Com claras responsabilidades atribuídas, a responsável pela coordenação do seminário, conhecedora da realidade curricular da educação pré-escolar bem como da metodologia de trabalho de projecto com crianças deste nível educativo, garante a gestão do processo e a fidelidade à metodologia específica.

Os papéis dos diferentes intervenientes são re-definidos de modo muito flexível em contraposição a um funcionamento tradicional, hierarquizado: fazem-se visitas de apoio no terreno, sessões individuais de aconselhamento e orientação, proporcionam-se recursos, ajuda-se a procurar materiais, indica-se bibliografia, mantém-se o contacto por correio electrónico. Conforme as dominantes científicas de um ou outro projecto, o formador *especialista* (ligado a uma “metodologia” específica) apoia de modo mais focalizado. O coordenador da disciplina apoia e coordena os formadores, em simultâneo com o seu trabalho de terreno, visitando centros da prática e garantindo que a dinâmica seja integradora. Nos *seminários gerais* que reúnem estudantes e formadores, procura-se que todos tenham espaço de intervenção e de comunicação no âmbito da sua especialidade. Como refere Habermas (citado em Mezirow, 1996, p. 170), o essencial na comunicação “é chegar a um acordo que culmina na intersubjectividade da compreensão recíproca, do conhecimento partilhado, da confiança mútua e do acordo de uns com os outros” (in Couceiro, 1998: 55)

Diríamos, em síntese, e voltando à metáfora da construção, que o coordenador é o **mestre de obras ou o engenheiro** (engenheira, no meu caso específico), que mantém o **fiu de prumo** em posição correcta de modo a:

- garantir a integridade da filosofia da abordagem de projecto (Katz & Chard, 1997);
- negociar os diferentes contributos dos especialistas em “metodologias” em cada projecto, e em cada local de estágio, de acordo com as respectivas especialidades;
- supervisionar a prática de forma a que, com o contributo do especialista em “metodologias”, cada projecto, liderado conjuntamente por estagiários e educadores cooperantes, consiga um aprofundamento disciplinar, com carácter de rigor científico que merece o trabalho em qualquer nível etário;
- em articulação com os especialistas em “metodologias” propor sugestões e novas abordagens às disciplinas de “metodologias” do currículo de formação inicial;
- procurar indicadores de coerência ou incoerência curricular (falar-se-á destes indicadores na secção que introduz os primeiros dados de avaliação).

De acordo com os tópicos dos projectos e decorrente da necessidade de aprofundamento de áreas disciplinares específicas (matemática, ciências, música, etc.), os estudantes interagem com os especialistas em “metodologias” e convidam-nos a observar o desenvolvimento dos projectos nas salas de actividades. Como foi dito atrás, os especialistas em “metodologias” trazem o seu saber específico às situações concretas. Os papéis dos diferentes participantes – estudantes, orientadores cooperantes, especialistas em “metodologias” – são re-definidos em contraste com a forma tradicional de funciona-

mento – disciplinas teóricas seguidas de implementação na prática -. Os formadores da ESELx, em claro processo de auto e hetero-formação apoiam os estudantes e educadores cooperantes, trabalhando *todos* na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) uns dos outros. Um “bom projecto”, tal como um “bom processo formativo” é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças mas, também, nos adultos.

#### **Dados iniciais de avaliação**

No 2º ano de desenvolvimento do PIMI (2006/07) fez-se uma avaliação narrativa envolvendo estudantes, orientadores (educadores) cooperantes, tutores e professores de metodologias. Esta avaliação narrativa era muito simples, tinha carácter voluntário e era anónima, identificando apenas se o respondente era professor, educador cooperante ou aluno. Responderam 11 estudantes (num universo de 25, cerca de 44%), 8 professores da ESELx (professores de metodologias) (num universo de 12, cerca de 66%) e 6 educadores cooperantes (num universo de 25, apenas 24%). O índice de respostas não foi muito alto, dado o facto de esta avaliação se ter processado quando o estágio já estava terminado e nem todos os cooperantes se sentiram à vontade no uso de e-mail.

O que se verificou demais interessante, foi o facto de, depois de se processarem os dados e de estes serem devolvidos aos docentes da ESELx, se ter feito um verdadeiro *focus group*, que durou uma tarde inteira, no qual se avaliou o PIMI e se perspectivou o ano seguinte de formação.

A avaliação narrativa era muito simples, apenas inquiria:

1. *Descreva de forma sucinta os aspectos positivos do nosso trabalho no PIMI;*
2. *Descreva de forma sucinta os aspectos negativos do nosso trabalho no PIMI.*

Passaremos em seguida a enumerar alguns resultados.

#### **A. Ponto de vista dos estudantes:**

a) Os estudantes consideraram como positivo:

- aprender a fazer trabalho de projecto em equipa;
- apoio no contexto de sala de actividades (foi dada grande ênfase a este ponto);
- disponibilidade dos professores de metodologias: proporcionaram recursos;
- articulação dos professores de metodologias entre si;
- o facto de diferentes disciplinas funcionarem em conjunto, procurando-se uma convergência entre diferentes saberes;
- os seminários proporcionaram apoio individual e colectivo; foi importante a oportunidade de discutir os projectos.

b) No entanto, consideraram como negativo:

- falta de consenso entre professores de metodologias;
- falta de presença dos educadores cooperantes nos seminários;
- demasiados alunos por professor.

São de salientar alguns pontos que, aparentemente contraditórios, fornecem informação importante: apesar de constatarem a existência de demasiados alunos por professor, os primeiros salientaram a disponibilidade dos últimos. No entanto, apesar de reconhecerem um esforço de articulação, consideram que ainda há falta de consenso entre os professores de metodologias. Este facto é indicativo de que os professores da ESE precisam de trabalhar muito mais entre si para se articularem e entenderem todos o que é trabalhar com crianças (ou com estudantes, ou entre si) na modalidade de projecto. Os estudantes salientam ainda a falta de participação regular dos orientadores cooperantes nos seminários, facto que vem a ser corroborado pelos próprios, com consequências negativas para a dinâmica. Os horários dos seminários deverão ser repensados em função das disponibilidades dos orientadores cooperantes e a instituição de formação deverá encarar esta questão como prioritária.

#### **B. Ponto de vista dos educadores cooperantes:**

a) Os orientadores cooperantes consideraram como *positivo*:

- a visita dos professores de metodologias às salas dos jardins de infância;
- a integração das diferentes metodologias através de trabalho de projecto;
- apoio individualizado aos estudantes;

- apoio através de recursos proporcionados.
- b) No entanto, consideraram como negativo:
  - falta de informação;
  - necessidade de uma melhor articulação com o projecto curricular de sala;
  - mais visitas dos professores de metodologias;
  - maior impacto na formação contínua (créditos);
  - os estudantes mostraram algum stress em incluírem *todas* as disciplinas;
  - desvalorização da “actividade” quotidiana; tudo em função do “projecto”.

Mais uma vez os pontos de vista dialécticos da avaliação são os mais interessantes, mas julgamos ser de sublinhar como os professores de “metodologias” foram vistos como um recurso importante nas instituições da prática, quando, em modalidades anteriores de estágio, eram vistos como professores de fora, “que não percebiam o que eram as dinâmicas do pré-escolar” e que queriam “aplicar à monodocência” as técnicas e processos adequadas a crianças mais velhas. No entanto, com grande argúcia os orientadores cooperantes constataam e alertam para algumas fragilidades deste trabalho (os formadores também têm consciência disso) que é o risco da visão monodisciplinar passar para o projecto, com todas as disciplinas “incluídas de modo forçado”, atropelando a filosofia do que é trabalho de projecto que é pôr o aprofundamento disciplinar ao serviço da pesquisa e da resolução de problemas.

Outro problema colocado pelos orientadores cooperantes foi o facto de a ênfase nos “projectos” que os estudantes tinham que desenvolver com as crianças os poder afastar daquilo que é essencial no quotidiano do jardim de infância: uma rotina “securizante”, actividades significativas e o jogo e a exploração livre como forma essencial de se viverem os anos pré-escolares.

*Ponto de vista dos professores de metodologias:*

- a) Os professores de metodologias, o grupo que, proporcionalmente, mais correspondeu à avaliação, considerou como positivo:
  - conhecimento de locais de prática e consciência da sua heterogeneidade;
  - aprender a fazer “trabalho de projecto” e tempo atribuído ao acompanhamento de projectos nos jardins de infância;
  - “cruzamento de saberes”; interdisciplinaridade;
  - cooperação entre professores de metodologias;
  - perspectivas diferenciadas de acordo com diferentes “sensibilidades disciplinares”;
  - apoio individualizado aos estudantes e disponibilização de recursos;
  - interacção entre “generalistas” e “especialistas”;
  - oportunidade de aprendizagem: “ajuda estarmos perto da realidade das salas de aula/ actividades para um melhor ajustamento das disciplinas de metodologia de que somos responsáveis”.

É de salientar que os professores sublinharam algo que pode ter aparecido nas anteriores formulações como problemático e que foi o facto de poderem ter perspectivas diferenciadas de acordo com as respectivas “sensibilidades disciplinares”, facto que corroboramos como muito positivo e que permite uma aprendizagem experiencial (Kolb 1989) e um processo emancipatório (Mezirow, 1996) a todos os participantes.

- b) Os professores de metodologias consideraram como negativo:
  - ainda é necessária uma clarificação de como “fazer trabalho de projecto” e da integração do trabalho de projecto no contexto geral da prática;
  - ainda existe fragmentação na nossa intervenção;
  - falta de articulação com os “generalistas” (nomeadamente os supervisores institucionais, os tutores);
  - fragilidades no trabalho de equipa;
  - necessária uma mais clara definição de papéis e tarefas;
  - dificuldade dos estudantes definirem e nomearem o apoio de que precisam;
  - falta de tempo (forte ênfase dada a esta questão);
  - necessidade de mais tempo para observação no terreno;

- necessidade de investirmos na componente de investigação do nosso trabalho;
- existem muitas diferenças entre educadores cooperantes;
- maior apoio à avaliação e à elaboração do relatório final.

Estes problemas analisados pelos professores de metodologias reforçam as avaliações anteriores e corroboram-nas: ainda há muito trabalho de acerto a fazer entre professores; existe falta de articulação com os supervisores institucionais e alguma resistência por parte deles em cederem terreno de influência aos colegas de metodologias. Também lutaram com o factor tempo que é, na realidade, uma grande limitação, dado esta componente do seu serviço docente ser “contabilizada” de modo desfavorável.

Como *problemas e dinâmicas emergentes* parece-nos ser de assinalar, do ponto de vista da coordenadora do seminário:

- alguma resistência por parte dos supervisores institucionais (tutores) que sentem o seu campo de acção invadido pelos professores de metodologias e diminuído pela progressiva autonomização dos educadores cooperantes na orientação dos estágios: são questões corporativas que deverão ser analisadas conjuntamente para impedir que se tornem bloqueadoras do processo;
- persistência de alguma fragmentação disciplinar, exactamente porque os formadores especialistas intervêm nos jardins de infância no seu âmbito de especialidade; no entanto é de assinalar o aprofundamento que eles trazem aos projectos vivenciados pelas crianças, trabalhando claramente na *zona de desenvolvimento próximo* dos estudantes, das crianças, dos educadores cooperantes e dos professores “generalistas”; o mesmo acontece com a mútua “provocação” e propostas de “negociação” entre especialistas e generalistas;
- necessidade de trabalhar em indicadores de avaliação mais aprofundada;
- necessidade de encontrar indicadores daquilo que significa a “excelência” de um projecto.

#### 4. Considerações Finais

Acreditamos, com Perrenoud (2001), que “é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o *locus* do saber fazer em acção”. Podemos afirmar que, apesar das limitações já enunciadas, este processo do PIMI contribui para tornar, de facto, a Prática Pedagógica como elemento central no processo formativo, mobilizando os diferentes saberes disciplinares.

Gostaríamos ainda de salientar que o PIMI usa a *articulação curricular* como proposta pedagógica e, também como metodologia de trabalho entre profissionais de diferentes níveis educativos (ESE; escolas cooperantes), utilizando a metodologia de trabalho de projecto como referencial comum, numa perspectiva relacional, tomando os professores como intelectuais do currículo. Num trabalho de 2004, Roldão pergunta: *Como se Constrói o Conhecimento?*, afirmando que se trata de uma questão epistemológica. E continua, afirmando que o conhecimento se constrói a partir de abordagens *holísticas*; que a *necessidade analítica* emerge à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo; que as disciplinas se desenvolvem *através de processos analíticos especializados*; e, finalmente, que as novas disciplinas que vão emergindo não são mais do que *novas lentes de análise*. Ainda segundo Roldão (*ibidem.*), o olhar inicial que era *sincrético* é completado pelo novo olhar que é *holístico*.

Roldão (*ibidem.*) conclui que, numa perspectiva de *progressão curricular vertical*, em todos os níveis, e desde o início, se deve associar a *dimensão de análise* com a *dimensão de integração*, progredindo as articulações e modos de elaboração e expressão que se vão *sofisticando e complexificando*: a sofisticação máxima atinge-se na *investigação de ponta* que é feita em equipas *inter-multi-disciplinares* (Roldão 2004: 61-71).

Ousamos afirmar que, neste processo de auto-formação de professores do ensino superior em estreita articulação com a prática profissional supervisionada, estamos a criar uma real *comunidade de pesquisa educacional* (Cassidy et al., 2007) e a desenvolver um novo conhecimento sobre a prática, aquilo que Nicolescu (2000) afirma como *transdisciplinaridade*: um “novo saber” que transcende a “soma dos vários saberes” disciplinares.



## Referências Bibliográficas

- Campos, B. P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/ INAFOP.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. P. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Cassidy, C; Christie, D.; Coutts, N.; Dunn, J.; Sinclair, C.; Skinner, D. & Wilson, A. (2007). Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, Vol 34, nº 2: 217-235.
- Couceiro, M. L. P. (1998). Auto-formação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação (Faculdade de Ciências)*, Vol. VII, 2: 53-62.
- DEB/ME (1997/2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar).
- Formosinho, J. (2001). A Formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Katz, L. & Chard, S. (1997/2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Kolb, (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 46, nº 3, Spring: 158-173.
- Niclescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências desde a Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra a desigualdade*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Nº6, Janeiro: 61-72.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Sim-Sim, I. (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Melo, N.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Ramos, M.; Mil-homens, M.P.; Ferreira, N.; Rodrigues, P. F.; Rosado Fernandes, S.; Alves, S. (2011, no prelo). *Trabalho de Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC
- Vasconcelos, T. (2007). Using the Project Approach in a Teacher Education Practicum. *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 9, nº 2 (paper # 6).
- Vasconcelos T.; Melo, N.; Mendes, M. O. e Cardoso, C. (2009). Why There Are Different Moons?. *Children in Europe, Issue 16*. Número Temático: Exploring the world and beyond: Young children as scientists: pp. 12-13.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de Projecto na Educação de Infância: Limites e possibilidades. In: 3º *Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.