

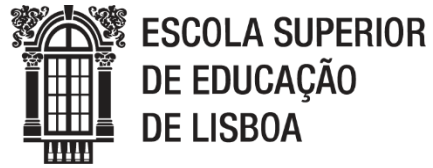
**A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO  
NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HIGH/SCOPE**

**Ana Clara Ferreira da Rocha**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**





## **A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HIGH/SCOPE**

**Ana Clara Ferreira da Rocha**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

**2017**



À minha tia Lena.  
*(in memmorian)*



## AGRADECIMENTOS

Esta jornada foi um percurso longo, sinuoso mas muito gratificante e de muito crescimento pessoal e profissional. Tudo isto não teria sido possível sem as minhas pessoas, aquelas que fazem parte de mim. Quero, por isso, agradecer-lhes também aqui por todo este percurso.

Antes de mais, um especial agradecimento à Escola Superior de Educação de Lisboa por quatro anos de formação, de licenciatura e mestrado. Foi aqui que cresci, que me conheci enquanto pessoa adulta e enquanto profissional de educação. Foi também aqui que me cruzei com pessoas inspiradoras, que me fizeram apaixonar ainda mais pela profissão, que conheci pessoas para a vida e que caminharam comigo, lado a lado, em todo este processo. A todos os professores que contribuíram para esta caminhada, principalmente aos professores doutores Tiago Almeida e Rita Brito, uma palavra de gratidão pela disponibilidade, profissionalismo e por acreditarem em mim.

Ao Carlitos por ser quem é, por nunca me deixar desistir, por acreditar sempre em mim, por me ajudar a olhar em frente, por ser o meu porto de abrigo e por ter cedido tanto de nós para um sonho meu.

À minha mãe e aos meus irmãos por toda a paciência, por acreditarem que sou capaz, por me ouvirem e por me apoiarem. À minha querida avó que me proporcionou toda esta jornada, que me apoiou de todas as formas que sabia. À minha tia Lena pelo profissionalismo, pela educação e pelas perguntas. Dedico a si esta tese por ser aquela que mais queria que isto se tornasse realidade.

Agradeço à escola que me recebeu e que me provou que tudo aquilo em que acredito é possível, por me mostrar que a prática de qualidade vem do coração. À equipa educativa uma palavra de gratidão pela vossa forma de estar que tanto me ensinou. A todos, especialmente à Patrícia, pela paixão com que todos os dias recebe cada criança. Agradecer pelos conselhos sábios da educadora cooperante de creche que me fizeram crescer tanto, por me fazer sentir parte da equipa, pela compreensão e pela paciência.

À Rita pelo exemplo de pessoa, de amiga, de confidente e de profissional, obrigada por caminhares comigo, obrigada pela tranquilidade e paixão que transmites e que me contagia; à Marta pelas brincadeiras, pelos conselhos, pela (im)paciência, pelo caminho que me mostrou, por acreditar em mim. São parte de mim.

Finalmente, mas não menos importante, um agradecimento muito especial à Soraia, à Teresa, à Dtra. Ana, à Paula, à Rosário e à Nanda por me orientarem, por me

deixarem experimentar, pelo profissionalismo e pela ética que me ensinaram. Obrigada a todas as crianças que me permitiram entrar nas suas vidas e que, da forma mais autêntica possível, me ajudaram a refletir e a ver para além do óbvio.



## RESUMO

O presente relatório surge com o objetivo de dar a conhecer de forma refletida o trabalho desenvolvido num jardim-de-infância, no âmbito da prática profissional supervisionada em jardim-de-infância, e que decorreu entre setembro de 2016 e janeiro de 2017. Esta prática está inserida no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditada pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A Metodologia de Trabalho de Projeto manifestou-se ao longo de toda a prática como uma abordagem para a participação das crianças na sua aprendizagem, pelo que se tornou numa problemática emergente, investigada e refletida no presente relatório. Através da metodologia qualitativa procurei perceber de que forma esta contribui para o conhecimento científico das crianças bem como o impacto que a estrutura da rotina diária tem para a realização do trabalho de projeto. Como principais resultados ressalvo que a MTP é efetivamente uma abordagem participativa no sentido em que parte do que as crianças querem saber para o que ficaram a saber, através da pesquisa e do planeamento de tarefas. A rotina diária influencia a aplicação desta metodologia no sentido em que é organizadora do dia-a-dia e das atividades das crianças, ao mesmo tempo que impossibilita momentos mais espontâneos de aprendizagens significativas. Apesar disto, importa referir a importância do/a educador/a como alguém que ajusta a rotina e o planeamento diário aos interesses das crianças.

A estrutura do trabalho consiste numa síntese crítica e refletida de todo o processo no que toca à observação, planeamento e avaliação da prática pedagógica, aliado à resposta da investigação proposta. Para tal, apresenta-se uma reflexão sobre o contexto socioeducativo que resultou na definição de intenções específicas para a ação pedagógica, cuja intervenção e avaliação se apresenta por meio de uma reflexão, evidenciando as situações mais relevantes que melhor expressem o trabalho desenvolvido. A construção da profissionalidade, inerente a todo o processo e cujo presente relatório se constitui como uma importante contribuição, apresenta-se no último capítulo com o intento de refletir sobre a identidade profissional.

**Palavras-chave:** Metodologia de Trabalho de Projeto, rotina diária, aprendizagem, intenções, jardim-de-infância.



## **ABSTRACT**

The current report rises with the goal of offering the knowledge in a reflected way of the work developed in a kindergarten, according to the supervised professional practice on kindergarten, which occurred between september 2016 and january 2017. This practice is enveloped on the Masters of pre-scholar education credited by Escola Superior de Educação de Lisboa.

The Work Project Approach has manifested throughout all of the practice as an approach to the participation of the children on their learning, as it has become an emerging problematic, investigated and reflected upon the current report.

Through the qualitative methodology I have looked to understand in which way I contributed to the scientific knowledge of the children moreover the impact that the structure of the daily routine has on the realization of the project's work. As main results I assure that the Work Project Approach is effectively a participative approach on the way that part of the children want to know what they just learnt, through a research of the tasks plan. The daily routine influences the application of this methodology in a way that it organizes the day-by-day of the children's activities, at the same time as it denies more spontaneous moments of significative learnings. In spite of this, it matters to refer the importance of the educator as someone who adjusts the routine and the daily plan according to the children's interests.

The structure of the work consists on a synthesis that is criticized and reflected upon the entire process in regard to observation, planning and the evaluation of the pedagogical practice, allied to the answer of the proposed investigation. For such, it is presented a reflection over the socioeducational context which resulted on the definition of specific intentions toward the pedagogical action, such intervention and evaluation is presented by means of a reflection, highlighting the more relevant situations to express the developed work. The creation of professionalism, inherent to the whole process and whose report constitutes as an important contribution, is presented on the last chapter with the intent of reflecting about the professional identity.

**Keywords:** Work Project Approach, daily routine, learning, intentions, kindergarten.



## ÍNDICE GERAL

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....</b>	<b>3</b>
2.1. Meio envolvente .....	3
2.2. Contexto socioeducativo .....	4
2.3. Ambiente educativo .....	5
2.3.1. Espaço.....	5
2.3.2. Tempo.....	7
2.4. Equipa educativa.....	9
2.5. Famílias.....	10
2.6. Grupo de crianças .....	12
2.6.1. Avaliação do grupo de crianças.....	15
2.6.1.1. Avaliação do portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.....	17
<b>3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>19</b>
3.1. Intenções, intervenção e avaliação para a ação pedagógica.....	21
<b>4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HIGH/SCOPE.....</b>	<b>31</b>
4.1. Identificação da problemática emergente .....	31
4.2. Fundamentação teórica.....	31
4.3. Opções metodológicas .....	35
4.3.1. Roteiro ético.....	37
4.4. Tratamento e análise de dados .....	38
4.5. Resultados e considerações finais da investigação .....	45
<b>5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....</b>	<b>47</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>59</b>
Anexo A – Portefólio Individual.....	60
Anexo B – Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.....	315
Anexo C – Planta da sala JI2b.....	331
Anexo D – Rotina diária da sala JI2b.....	333
Anexo E – Informação relacionada com as famílias e crianças da sala JI2b.....	335

Anexo F – Tabela com os princípios éticos considerados na investigação e na profissão.....	339
Anexo G – Árvore categorial do projeto realizado.....	341



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação icónica e escrita para a definição das áreas de interesse da sala.....	6
Figura 2. Construção realizada pelo MF .....	14
Figura 3. "Amigo" escrito pelo ML, durante o quadro das mensagens .....	16
Figura 4. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre o sol no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas .....	40
Figura 5. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre as estrelas no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas .....	40
Figura 6. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre a lua no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas.....	41
Figura 7. Representação da lua através de massa de moldar .....	42
Figura 8. Revisão do projeto através da técnica de pintura com cotonetes.....	42



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação.....	21
Tabela 2. Fases do projeto, segundo Katz e Chard (2009) .....	32
Tabela 3. Árvore categorial .....	38





## LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
COR	<i>Child Observation Record</i>
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PP	Projeto Pedagógico de sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPS I	Prática Profissional Supervisionada em Creche
PPS II	Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-Infância

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no decorrer da prática profissional supervisionada em jardim-de-infância (PPS II), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Na sequência deste momento de intervenção, prevê-se que o estagiário se integre num contexto institucional com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, com crianças, famílias e equipa educativa, tendo presente a ideia de aprendiz, e que utilize e desenvolva competências globais para a construção de uma identidade profissional.

A prática decorreu numa sala com dezoito crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e teve a duração de 15 semanas, com início a 26 de setembro de 2016 e término a 20 de janeiro de 2017.

A problemática patente neste relatório surgiu pela presença constante da metodologia de trabalho de projeto (MTP) em ambos os contextos de intervenção (creche e jardim-de-infância), pelo que teve início na prática profissional supervisionada em creche (PPS I), e teve como objetivo observar de que forma esta metodologia contribui para a construção do conhecimento das crianças através de aprendizagens significativas para as mesmas. O impacto da estrutura da rotina diária para a realização dos projetos foi também um objetivo deste estudo mas que teve expressão apenas no contexto de jardim-de-infância.

O relatório tem como objetivo principal o de refletir criticamente sobre toda a intervenção realizada na PPS II, onde as vivências decorridas do mesmo contribuem para o processo reflexivo e, por isso, para a construção da identidade profissional. Representa uma retrospectiva refletida sobre o processo quanto à integração e desenvolvimento de competências esperadas como educadora de infância, como também quanto às estratégias implementadas para responder às intenções definidas para a prática pedagógica.

Quanto à organização do documento, este encontra-se organizado em cinco capítulos. Apresenta-se em primeiro lugar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no qual decorreu a intervenção em jardim-de-infância com o intento de conhecer de forma aprofundada o contexto, partindo do pressuposto que é este conhecimento que permite uma atuação sustentada e consciente. Neste primeiro capítulo apresenta-se também, sob a forma de síntese reflexiva, a avaliação do grupo de crianças tendo em conta toda a prática pedagógica realizada.

O segundo capítulo apresenta o trabalho desenvolvido no contexto educativo, com foco nas situações mais relevantes e que expressam o melhor possível o trabalho desenvolvido, através da explicitação, intervenção e avaliação das intenções para a ação pedagógica, estas provenientes da caracterização realizada ao contexto e praticadas segundo os pressupostos pedagógicos defendidos.

A descrição, análise e reflexão do percurso da investigação que se assumiu como significativa ao longo de toda PPS II, relacionada com o impacto da MTP na abordagem pedagógica High/Scope, apresenta-se no terceiro capítulo do presente relatório. Para este estudo, o projeto realizado com o grupo de crianças, equipa educativa e famílias contribuiu para a recolha, tratamento e análise dos dados, realizados através da metodologia qualitativa.

No quinto capítulo, apresenta-se a reflexão que o impacto da intervenção em ambos os contextos socioeducativos (PPS I e PPS II) teve para a construção da minha identidade profissional, expressando as expectativas e aprendizagens pessoais e, por fim, as considerações finais, onde se realiza a súmula do presente relatório.

Os anexos referenciados ao longo do trabalho, bem como o portefólio contruído, que servem de sustento para todo o trabalho reflexivo do presente relatório, encontram-se num CD adjacente ao mesmo.

Finalmente, acrescento que os procedimentos éticos utilizados ao longo de todos os momentos da PPS, bem como do presente documento, basearam-se na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Ao longo de todo o documento salvaguarda-se a confidencialidade do contexto socioeducativo, mantendo-o no anonimato, bem como de todos os intervenientes no processo e, por isso, os nomes são mencionados apenas com as iniciais de cada um, assim como as fotografias são tratadas a fim de não comprometer a identidade das crianças e adultos envolvidos.

## **2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **2.1. Meio envolvente**

Como profissionais de educação importa compreender que o estabelecimento de relações humanas é o pilar de todo o trabalho e, por tal, procurar conhecer o meio envolvente, a comunidade e o contexto socioeducativo, é um processo crucial para a criação de relações conscientes, verdadeiras e genuínas. Assim, o conhecimento das características da comunidade proporciona um maior entendimento das crianças com as quais vou contactar.

A instituição na qual realizo a prática profissional supervisionada em jardim-de-infância (PPS II) está localizada na freguesia de Carcavelos, concelho de Cascais, numa área habitacional privilegiada, que se caracteriza maioritariamente como sendo uma zona urbana calma e de fáceis acessos. Apesar de ser uma área com uma boa rede de transportes públicos (ferroviários e autocarros), estes não têm influência no contexto socioeducativo, uma vez que não são aproveitados pela grande parte das famílias da instituição. A área envolvente oferece diversas atividades do setor terciário, como cafés, farmácias, polícia, bombeiros, correios, entre outros. Ainda próximo da instituição encontra-se um parque frequentemente utilizado pelas educadoras para dinâmicas com as crianças do jardim-de-infância. Através de conversas informais com a auxiliar de ação educativa posso afirmar que a instituição encara o contacto com o meio envolvente como uma oportunidade para aprendizagens significativas e que aproximam as crianças de experiências que complementam as que são realizadas nas salas de atividades:

“Enquanto nos dirigíamos para o reptilário (...) aproveitei para questionar com que frequência as crianças saem do jardim-de-infância para visitar outros locais e percebi que existe uma grande abertura para sair da instituição e conhecer espaços diferentes. Tal como disse a Soph: «Saímos sempre que possível e que se justifique, até os da creche! (...)» (Nota de campo, 18 de outubro de 2016, a caminho do reptilário)

Tal como é referido no Projeto Pedagógico (PP) da sala, as visitas a lugares significativos e de interesse para o grupo, bem como as visitas à sala de familiares e outros membros da comunidade, apoiam as crianças nas suas experiências e facilitam a aquisição de novos conhecimentos.

## 2.2. Contexto socioeducativo

A instituição, no que toca à dimensão jurídica, é privada e com fins lucrativos e foi “concebida e idealizada de raiz, com o objectivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos” (site oficial da instituição<sup>1</sup>), tendo sido fundada em 2006. A construção desta escola partiu de uma necessidade que a atual diretora sentiu em encontrar um espaço que fosse pensado e organizado “em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (site oficial da instituição). A instituição iniciou o seu funcionamento apenas com a valência de creche, “com apenas três crianças” (conversa informal com a coordenadora das auxiliares), e foi inaugurando as atuais salas ao longo dos anos seguintes, contando agora com a valência de jardim-de-infância. A escola possui no presente sete salas ao longo de dois pisos: três de creche e quatro de jardim-de-infância. O 3º piso da organização conta apenas com um ginásio destinado a todas as salas, com exceção do berçário, e o refeitório bem como a cozinha situam-se na cave.

O estabelecimento educativo orienta toda a sua atividade pelo modelo pedagógico High/Scope, estando esta abordagem presente não só nas práticas pedagógicas com as crianças como também na relação entre os adultos. Ao trabalhar em equipa segundo o modelo High/Scope, estes “utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). O modelo pedagógico High/Scope comporta dois fundamentos principais (Hohmann & Weikart, 2011): a aprendizagem pela ação e adultos apoiantes. Estes fundamentos ajudam a criança na construção da sua própria compreensão do mundo em que “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) são os meios para a construção do conhecimento que “as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Após consulta do PP verifico que estes princípios são respeitados na sala, uma vez que a educadora cooperante defende a aprendizagem como um processo onde as crianças participam ativamente e onde o conhecimento é “construído através da experiência direta com pessoas, objetos, eventos e ideias, visando promover

---

<sup>1</sup> Por questões éticas não se coloca a referência da página da internet consultada para salvaguardar a anonimato da instituição.

a independência, curiosidade, capacidade de decisão, cooperação, persistência, criatividade e capacidade de resolução de problemas” (PP da sala JI2b, 2016/2017, p.3).

Importa ainda referir que é um estabelecimento educativo que tem como preocupação estabelecer relações com a comunidade uma vez que é importante a “colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima . . . para realizar as suas finalidades educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.30), como é o caso das atividades extracurriculares, contempladas na oferta educativa da instituição, que são realizadas em espaços próximos à escola (natação), e dos professores que mantêm um protocolo com o estabelecimento educativo e que realizam atividades curriculares e/ou extracurriculares no espaço educativo (música, *mindfulness*, inglês e ginástica, como atividades curriculares, e dança, judo e yoga, como atividades extracurriculares).

## **2.3. Ambiente educativo**

### **2.3.1. Espaço**

A organização dos espaços educativos é diversa, contudo os materiais e equipamentos, bem como a sua organização, condiciona a forma como o espaço é utilizado enquanto recurso para o desenvolvimento das crianças da sala (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O ambiente educativo deve fazer parte do conjunto das intencionalidades pedagógicas do/a educador/a, uma vez que um espaço organizado e pensado apoia não só o desenvolvimento de aprendizagens diversas, como é também potencializador de interações positivas entre adultos e crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, “a intervenção do educador começa na organização das diferentes áreas da sala. Esta deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade aos materiais” (Cruz, Ventura, Rocha, Peres & Sousa, 2015, p.36).

O espaço educativo num contexto que se rege pela metodologia High/Scope é idealizado e organizado em função dos interesses e necessidades das crianças, baseando-se em espaços que contribuam para a aprendizagem ativa. Desta forma, o ambiente educativo está pensado para ser um espaço atraente, diversificado e acessível às crianças para que estas “possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163), com materiais diversificados, interessantes e

apelativos. Está estruturado e organizado mas ao mesmo tempo é flexível, “permitindo que as crianças transportem objetos e os explorem livremente” (PP, 2016/2017, p.5).

“A organização da sala é a expressão das intenções do/a educador/a” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26) que considera também a capacidade que as crianças possuem para fazer escolhas e tomar decisões. Assim, o espaço da sala (Consultar Anexo C1) está dividido por áreas de interesse e exploração (área dos blocos, área da casa, área das artes, área dos jogos, área dos livros<sup>2</sup>), que por sua vez estão identificadas com símbolos e nomes simples, reconhecíveis pelas crianças, de forma a apoiar a criança

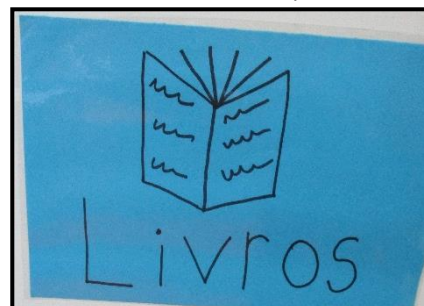


Figura 1. Representação icónica e escrita para a definição das áreas de interesse da sala

na sua autonomia, como se pode observar na Figura 1. Estas áreas de interesse são distintas, bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades, e permitem que a criança observe os materiais que cada área inclui para que o plano de brincadeira seja refletido e, por isso, mais rico. Relativamente à disposição das áreas pelo espaço, estão organizadas de forma a promover espaços que permitem brincadeiras mais vigorosas, e outros mais tranquilos e que exigem maior concentração. É um espaço pensado para ser dinâmico, no sentido em que é adaptado várias vezes consoante a rotina ou os interesses do grupo.

Para além de um espaço físico promotor de autonomia, os materiais e objetos disponíveis na sala são variados e numerosos mas respeitando a harmonia do espaço. Todos os recursos e equipamentos na sala são adequados às idades das crianças, ou à dinâmica que se vive na sala, e salvaguardam a segurança das mesmas, considerando que ao conceito de segurança está inerente o de risco<sup>3</sup>. Tal como as áreas de interesse, os materiais estão organizados e permitem a autonomia da criança para a sua arrumação através de espaços etiquetados e destinados para cada material, permitindo que as crianças “prossigam os seus planos com sentido de competência e autonomia” (PP, 2016/2017, p.6). Para que as crianças prossigam com as suas escolhas, a flexibilidade dos materiais é importante, ou seja, deve existir possibilidade de os materiais de determinada área se movimentarem para outras de acordo com os

<sup>2</sup> Para uma caracterização mais aprofundada do espaço, consultar Anexo A, p.65.

<sup>3</sup> A segurança “depende das possibilidades individuais de acção, da capacidade de perceber adequadamente o que é e o que não é possível em determinado ambiente” (Barreiros, 2002, p.2), uma vez que “a acção, a descoberta e o tactear dos limites de risco fazem parte essencial do processo de desenvolvimento humano” (Barreiros, 2002, p.1).

ditames das brincadeiras das crianças. Este é um aspeto que posso verificar na sala do JI2b, apesar de considerar que existe ainda alguma rigidez neste aspeto. Acredito que a utilização dos materiais da sala de forma livre e espontânea contribui para a apropriação das possibilidades que cada material contém, mas para isso é importante que se dê alguma liberdade para as crianças brincarem de acordo com aquilo que planearam. É também importante que a criança compreenda onde se arruma cada material e, por isso, o “tempo de arrumar” é fundamental para apoiar as crianças a compreenderem que os objetos podem “viajar” mas devem ficar arrumados no devido lugar.

Para além de a sala ser um ambiente rico em aprendizagens e interações, importa referir que os outros espaços da instituição foram também muito enriquecedores no que toca às aprendizagens com sentido e às interações positivas. Surgiram sempre aprendizagens e curiosidades novas, como é o caso das restantes salas de jardim-de-infância, pelas comunicações de projetos ou brincadeiras espontâneas; do ginásio, pelas atividades realizadas relacionadas com os projetos e pelas inúmeras sessões de expressão física e motora, pensadas para aprendizagens situadas e com sentido; e do exterior (recreio e horta), pelas aprendizagens significativas relacionadas com os projetos e com curiosidades e interesses das crianças pelo conhecimento do mundo.

### **2.3.2. Tempo**

É importante ter em conta que o tempo educativo deve respeitar uma certa periodicidade, contudo importa também que seja flexível e, principalmente, que seja conhecido pelas crianças, que se apropriam dele. A rotina diária do JI2b “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Uma vez que o estabelecimento educativo se rege pelo modelo pedagógico High/Scope, a rotina conta com a sequência de planear-fazer-rever, onde a linguagem é utilizada para “orientar a acção” (Folque, 2014, p.85) e as crianças “aprendem a ser autocríticas num ambiente facilitador e são encorajadas a tornar-se persistentes face às dificuldades” (Folque, 2014, p.85), e com tempos de grande e de pequenos grupos. Esta organização consistente permite que as crianças persigam os seus interesses e se envolvam em diversas atividades de resolução de problemas porém, penso que é uma rotina relativamente exigente e

bastante estruturada. Isto leva-me a refletir sobre a adequação da rotina diária ao grupo de crianças e à individualidade de cada uma, pois são tempos muito estruturados e que fazem com que cada bloco de tempo seja curto para aquilo que as crianças planeiam fazer:

“Chegadas as 12 horas, foi tempo de ir almoçar e, por isso, pedi que cada um entrasse e tirasse os seus casacos, para irmos almoçar. Percebi que o VG estava a chorar, aproximei-me dele e perguntei se o podia ajudar: “VG, o que se passa? Posso ajudar-te?” (Clara); “Não quero almoçar já, não brinquei tempo suficiente cá fora...” (VG) (Nota de campo, 7 de dezembro 2016, exterior).

Para além desta rotina estruturada, as atividades curriculares e extracurriculares, inseridas na rotina diária, fazem com que o dia-a-dia seja mais atarefado e que dificulte as atividades mais espontâneas, que pretendem acompanhar os interesses ou descobertas diárias das crianças (consultar Anexo D1). Ao longo de toda a PPS II a organização do tempo foi sempre uma dificuldade pois, apesar de ter sido minha intenção apoiar o grupo a concretizar os seus planos e acompanhar as crianças a resolverem conflitos momentâneos, o cumprimento da rotina foi sempre um obstáculo a momentos mais espontâneos, ainda que repletos de intencionalidade pedagógica. Este aspeto será aprofundado mais à frente, uma vez que se tornou parte da investigação realizada.

Apesar desta exigência, foi notória a crescente apropriação das crianças à rotina diária e verifiquei várias vezes as crianças a entreajudarem-se ao explicarem uns aos outros os momentos que se seguiam através da sequência diária, exposta na sala e organizada para o grupo.

Segundo a minha observação e reflexão sobre a sala J12b, quanto à **avaliação do ambiente educativo**, é um espaço bastante dinâmico e que acompanha os interesses do grupo de crianças, uma vez que têm oportunidade de organizar e prosseguir os seus planos, individual ou coletivamente, interagindo com os pares e materiais através da construção, experimentação e criação; as áreas de interesse estão bem definidas e organizadas de forma a promover um ambiente tranquilo mas unificador e permitem que o grupo se organize de forma autónoma; apesar de uma rotina muito estruturada, a organização do espaço permite a realização dos vários momentos do dia de forma tranquila e harmoniosa. Tal como já referido, a rotina diária é bastante

estruturada e considero que isto torna o tempo mais compartimentado e, por isso, mais difícil de dar oportunidade para surgirem momentos espontâneos.

## **2.4. Equipa educativa**

A instituição conta com 29 adultos que, consoante as suas funções, trabalham em equipa para proporcionar um ambiente tranquilo e de bem-estar às famílias e crianças. Conta ainda com professores que mantêm um protocolo com a escola e que têm como função dinamizar atividades curriculares (música, *mindfulness*, inglês e ginástica), de uma forma contextualizada e com intencionalidade, e as extracurriculares que acontecem no espaço educativo (judo, dança e yoga). Tal como já foi referido, a instituição mantém um protocolo com outros espaços para proporcionar outras atividades extracurriculares, como é o caso da natação.

É esperado que, numa sala de jardim-de-infância, a equipa educativa inclua um/a educador/a de infância e um/a auxiliar de ação educativa (Portaria nº262/2011, de 31 de agosto, p.4339). Os adultos que têm um papel na educação das crianças devem “favorecer as relações, e o trabalho em equipa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29) através da cooperação, aceitação, confiança e respeito, pois estas relações contribuem para o bem-estar tanto dos adultos responsáveis como das crianças. Acredito que deve existir, por parte de todos os adultos, a procura de bons relacionamentos entre todos e isto requer profissionalismo “baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.26). Ao trabalho em educação está inerente a capacidade de trabalho em equipa, e por isso os adultos que trabalham juntos devem procurar semelhanças e diferenças entre si e fazer com que estas contribuam para a qualidade do ambiente educativo.

Quanto à dimensão organizacional, a equipa educativa da sala JI2b é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar técnica de ação educativa que mantêm uma relação baseada na cumplicidade, partilha, entreajuda e cooperação. Apesar de ser uma equipa cujo trabalho em conjunto é recente, pelo facto de a educadora cooperante ter iniciado a profissão nesta instituição desde setembro deste ano letivo, as relações genuínas, o apoio e a cumplicidade são qualidades que observo e que se tornaram aprendizagens para a minha formação. Tal como refere o PP, “o trabalho é feito em equipa em todos os momentos da rotina diária e é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa de sala” (PP, 2016/2017, p.4). Para

além das tarefas próprias de cada elemento da equipa, esta propõe-se também a “criar relações genuínas, positivas, de confiança, respeito e compreensão onde as crianças possam expressar ideias e sentimentos” (PP, 2016/2017, p.4).

Apesar de estarem contemplados dois elementos nesta equipa educativa, desde o início da PPS II que não tive muita oportunidade para observar e refletir sobre o trabalho em equipa realizado pela educadora cooperante e pela auxiliar técnica de ação educativa, uma vez que um dos aspetos que marcou esta prática foi a ausência da auxiliar na sala. Acredito que a ausência do adulto de referência do grupo (auxiliar de ação educativa) dificultou um pouco a organização de um trabalho em conjunto comigo e com a educadora cooperante e tornou-se um obstáculo no início da PPS II, quanto à distribuição de tarefas e, conseqüentemente, a dinâmicas mais organizadas e tranquilas:

“Apesar de estarmos organizadas quanto à rotina diária e aos papéis de cada uma na sala, a organização torna-se difícil quando surgem constantemente imprevistos que obrigam a Soph a sair da sala e a estar ausente durante todo o dia. Sinto que quando a Soph está presente, a dinâmica da sala tem outra fluidez, é mais tranquila (...)” (Excerto de reflexão semanal, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão 5, p.197);

“Ao longo de toda a PPS II tenho sentido muita falta da auxiliar de ação educativa na sala pois sinto que não tive oportunidade de observar e refletir sobre a forma como a educadora e a auxiliar trabalham juntas. (...) O trabalho diário supostamente feito pela Soph tem de ser realizado por mim ou pela educadora e tem sido muito difícil por um lado organizar-me, pois não pretendo excluir a Soph das suas funções, e, por outro, perceber até que ponto não estou a interferir com o trabalho da educadora cooperante.” (Excerto de reflexão semanal, Anexo A, Reflexões semanais, reflexão 9, p.207)

## 2.5. Famílias<sup>4</sup>

As primeiras relações que a criança constrói são no seu seio familiar sendo a família o elemento mais significativo para a criança. Neste sentido, conhecer as famílias ajuda o educador a desenvolver “relações positivas, respeitadas e cooperantes” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.26), com o objetivo de conhecer a criança no seu todo para que, desta forma, consiga proporcionar atividades e explorações que vão ao

---

<sup>4</sup>Os gráficos construídos tiveram por base uma tabela com os dados de estrutura (Consultar Tabela E2) realizada após consulta das fichas de inscrição das crianças do grupo.

encontro dos interesses da mesma. Todas as crianças da sala JI2b vivem com a família nuclear, à exceção de duas famílias, que possuem uma estrutura familiar monoparental, embora ambos participem na vida escolar dos seus filhos. Pela análise realizada ao gráfico (Consultar Figura E2) verifica-se que a maioria das famílias apresenta uma estrutura familiar “nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p.68) (casal e dois filhos), existindo também famílias compostas pelo casal e apenas um filho, e com alguma expressão famílias nucleares com três filhos. Quanto à posição ocupada pelas crianças na fratria, a maioria das crianças possui irmãos mais novos e existem gémeas na sala. De referir que existe um grande suporte por parte dos avós, que várias vezes vão levar ou buscar os seus netos à escola.

Na sua maioria, as famílias são de origem portuguesa e todas possuem níveis académicos superiores. Importa referir que, apesar de a nacionalidade ser maioritariamente portuguesa, existe uma família que fala apenas fluentemente inglês, duas famílias com um grande contacto com a língua inglesa e outra italiana e brasileira. Esta variedade de culturas teve muita expressão ao longo da PPS II pela inclusão de uma criança que não conhecia a língua portuguesa através de outra que conhece ambas:

“Chegadas as 15 horas era hora de acordar e a Emm. já estava acordada há algum tempo e com vontade de se levantar. Assim que levantei os estores, levantou-se da cama e foi ter com a Am.: “*Hi Am.! ‘Waky waky’... Time to wake up!*” (Emm.)” (Nota de campo, 23 de novembro 2016, sala de atividades).

O contacto com o inglês acabou por aproximar também as famílias:

“Apesar de ser várias vezes interrompido o tempo do quadro das mensagens pelas crianças que chegam atrasadas, apercebi-me que o Lou. trazia na mão um convite para alguém. Durante o quadro das mensagens a Cat. perguntou: “O que trazes na mão Lou.?” (Cat.); “É um convite para a Am. para ela vir brincar comigo na minha casa...” (Lou.)” (Nota de campo, 2 de dezembro 2016, sala de atividades).

Quanto à situação laboral e social, todos os familiares estão empregados, à exceção de uma, por livre escolha, e todas habitam em zonas próximas da instituição.

O envolvimento das famílias na sala é um aspeto muito considerado pela educadora cooperante, que tem sempre como preocupação encontrar estratégias para criar envolvimento entre todos. Ao longo da PPS II verifiquei, pelo facto de maior parte

das crianças já frequentarem a instituição, que várias famílias se conhecem e mantêm uma relação de amizade fora do contexto socioeducativo. Assim, várias crianças do JI2b têm contacto fora dos tempos escolares e acredito que este é um aspeto muito positivo no que toca ao apoio entre famílias. Para além destas relações, tive oportunidade de acompanhar o início de outras, o que me permite afirmar que são famílias *muito recetivas* e que *gostam* de participar na vida escolar. Gostam de dar o seu contributo para a sala e gostam também de saber o que está a acontecer na sala e de conhecer o grupo de crianças. Isto proporciona um ambiente muito rico quanto às trocas de informações, as crianças trazem muitas vezes novidades de casa de onde surgem atividades interessantes e que promovem aprendizagens diversas. Devido a esta participação ativa, fui criando laços com as famílias que me consideraram como parte integrante da sala.

## **2.6. Grupo de crianças<sup>5</sup>**

A base de todo o trabalho está no verdadeiro conhecimento do grupo de crianças com quem se trabalha e, como tal, é necessário ter acesso a informações de diferentes níveis. Neste sentido, foi minha intenção conversar com a equipa educativa sobre as crianças do grupo, assim como consultar as fichas de inscrição para reunir informações gerais sobre todas as crianças e suas famílias. Paralelamente considero que a observação atenta por parte do/a educador/a constitui-se como a forma mais eficaz de conhecer cada criança e o grupo, os seus interesses e motivações assim como as suas dificuldades. “A observação constante e cuidadosa dos interesses é, da maior importância para o educador” (p. 44), tal como refere Dewey (citado em Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009), e isto permitiu-me pensar e concretizar propostas adequadas ao grupo e adaptadas às motivações e necessidades das crianças.

O grupo da sala JI2b é composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e, quanto ao género, são relativamente mais meninos (10) do que meninas (8), pelo que se pode observar pelas brincadeiras mais vigorosas e algumas travessuras, iniciadas normalmente pelos meninos da sala. Grande parte do grupo já frequentava a instituição desde a creche e as restantes crianças vêm de instituições diferentes ou contactam pela primeira vez o contexto escolar (Consultar

---

<sup>5</sup> Os gráficos construídos tiveram por base uma tabela com os dados de estrutura (Consultar Tabela E2) realizada após consulta das fichas de inscrição das crianças do grupo.

Figura E3) contudo, é interessante verificar que é um grupo bastante coeso e mal se percebe quais são as crianças novas na instituição e, por isso, no grupo de crianças.

O grupo de crianças caracteriza-se pela alegria que transmitem e a hospitalidade com que se recebem uns aos outros na sala. São crianças *muito confiantes*, *gostam* de participar e de ser respeitados, revelam ser meigas e empáticas e têm um enorme sentimento de pertença a este grupo, pelo que se pode observar a grande amizade, apoio e cumplicidade que existe entre todos:

“Durante este tempo, o de fazer, tive oportunidade de observar o MF e a M. a realizarem um puzzle, presente na área dos jogos. Foi muito interessante observar de que forma é que os dois realizavam o mesmo, principalmente porque o MF mostrou ser muito capaz de ajudar os outros. A M. estava com alguma dificuldade em encontrar o lugar de determinadas peças: “M. não é aí. Vá, tu consegues. Olha vês! É aqui!” (MF enquanto realizava o puzzle com a M.)” (Nota de campo, 13 de outubro 2016, área dos jogos).

O grupo caracteriza-se também pela imensa vontade que *têm* em conhecer o que as rodeia, são crianças *curiosas* e *gostam muito* de ajudar e de se desafiarem. *Gostam* de brincadeiras em grande grupo, com muito movimento, e são *bastante recetivos* a explorações novas, aderindo facilmente às propostas iniciadas pelos adultos da sala.

Relativamente à autonomia, é um grupo bastante autónomo quanto às rotinas e à resolução de conflitos interpessoais. A par disto, revelam uma grande capacidade reflexiva e utilizam-na para explicar os seus pontos de vista, apesar de terem alguma dificuldade em respeitar a vez do outro. Ainda assim brincam bastante com os pares e verifica-se claramente a escolha intencional de pequenos grupos para determinadas brincadeiras. Apesar da grande capacidade que possuem para resolver os seus conflitos interpessoais, revelam *alguma dificuldade* em resolvê-los de forma independente, pelo que pedem muita ajuda aos adultos para mediar a situação de conflito.

Tal como refere Dewey (citado em Lino, 2014), o interesse define-se como

um forte entusiasmo que leva a pessoa a “entregar-se de coração” a uma atividade, projeto ou causa que pretende defender, ficando completamente absorvida. Este forte entusiasmo e empenhamento conduzem à concentração, à atenção e ao envolvimento total da pessoa na ação suscitada pelo interesse.  
(p.149)

Como interesses e motivações, é um grupo que se interessa bastante pelas brincadeiras de “faz-de-conta” e tive oportunidade de observar este gosto ao longo de toda a PPS II, através dos grandes piqueniques construídos na sala, com a mesa preparada e os bolos cozinhados, ou pelos tigres que se escondem na sua toca para apanhar os outros. Para além desta motivação, interessam-se bastante pelas atividades relacionadas com movimento e pelas construções na área dos blocos. Durante a prática foi muito interessante observar as brincadeiras cada vez mais complexas, consequência da crescente reflexão das crianças, que se baseavam em testes de equilíbrio e simetria com os blocos



Figura 2. Construção realizada pelo MF

de madeira da área dos blocos, como se pode verificar na Figura 2. A emergência da escrita é também uma motivação revelada pelo grupo de crianças, que demonstra uma grande capacidade em encontrar a/s letra/s do seu nome ou de pessoas significativas para eles (mãe, pai, irmãos) em vários contextos.

Para além de todas estas características, importa referir uma outra, que possui expressão na sala. A presença de uma criança de origem inglesa na sala faz com que o inglês esteja diariamente presente na sala. Para além disto, verifica-se um grande contacto por parte das crianças com esta língua e procuram incluir a Am. todos os dias, tentando falar em inglês com a mesma, proporcionando uma melhor e mais rápida adaptação ao contexto socioeducativo. Existem na sala duas crianças com bastante contacto com a língua inglesa e, por isso, possuem muita facilidade em falar e compreender o inglês:

“Ao longo da sessão de inglês tive oportunidade de observar a grande facilidade com que a Emm. e o Lou. têm com a língua inglesa pois compreendiam bastante bem o que a J. dizia em inglês, sem ser necessário traduzir para português. A Emm. trazia um vestido com pássaros estampados e, durante a sessão de inglês referia: “Hoje tenho o meu vestido com *birdies!*” (Emm.).

Para além desta situação percebo que tem uma grande facilidade em encontrar o seu nome em várias situações pois, na sequência de uma atividade no inglês, reconheceu o seu nome e até referiu: “Emm. with two m’s!” (Emm.)” (Nota de campo, 12 de outubro 2016, sessão de inglês).

De uma forma geral, foi minha preocupação criar relações verdadeiras com todas as crianças com o objetivo de manter interações de qualidade, tendo como premissa o seu desenvolvimento global, quer cognitivo, quer social, emocional e motor.

### **2.6.1. Avaliação do grupo de crianças**

Falar sobre a forma como cheguei a esta caracterização do grupo, ou seja, sobre a avaliação do grupo de crianças, leva-me a referir que este conhecimento do grupo é intencional uma vez que sem ele toda a prática pedagógica seria desadequada e pouco ou nada centrada nas características específicas deste grupo de crianças e de cada uma delas. Posto isto, a caracterização do grupo resulta da minha observação direta e atenta ao longo de toda a PPS II para conhecer as crianças “a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjetividade” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p.69), pois tal como referido, isto permitiu-me adequar as minhas propostas ao mesmo. Ademais, a constante reflexão sobre o dia-a-dia e as dinâmicas realizadas com as crianças, diversificadas e transversais, ajudaram-me a conhecer melhor o grupo e a identificar os seus gostos e potenciais de cada um.

Ao longo de toda a PPS II o aspeto que se tornou cada vez mais visível foi o crescente desenvolvimento de regras sociais como escutar e respeitar o outro. O início da PPS II foi relativamente difícil uma vez que a adaptação do grupo de crianças a dois adultos novos (educadora cooperante e estagiária), que se tornaram de referência para o grupo pelo facto de a auxiliar técnica de ação educativa não estar presente em toda a minha prática, foi algo que desencadeou momentos de muita agitação e de desorganização. A crescente organização enquanto equipa proporcionou uma crescente organização do grupo de crianças e isto promoveu uma maior predisposição das crianças para estarem mais tranquilas e escutarem o que o outro tem para dizer. O projeto realizado com as crianças foi também um momento potenciador destas aprendizagens uma vez que, enquanto equipa educativa, promovemos sempre a organização democrática e os tempos de partilha de conhecimentos através do diálogo e da cooperação.

A motivação pela abordagem à escrita foi também um aspeto muito relevante pois foi um interesse que levou as crianças mais vezes à área das artes, área que no início da PPS II era pouco escolhida, para exploração de materiais e técnicas de pintura, e posterior identificação da produção através do seu nome. Surgiram várias vezes produções que evidenciavam o interesse das crianças pelas letras através da escrita dos nomes, de apenas letras alusivas ao mesmo permitindo-me perceber que “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a

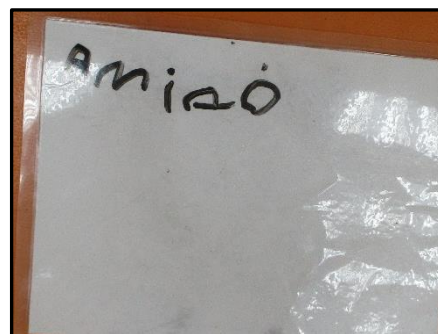


Figura 3. "Amigo" escrito pelo ML, durante o quadro das mensagens

criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.70). Várias dinâmicas realizadas ao longo da PPS II contribuíram para o crescente gosto pela abordagem à escrita uma vez que se promovia a descoberta do número de sílabas das palavras ou a escrita de palavras significativas para o grupo. A Figura 3 apresenta uma das palavras escritas por uma das crianças. Para além do interesse pelas letras, as várias técnicas de pintura proporcionaram ao grupo um crescente gosto pela área das artes e pela expressão através de pinturas ou representações em três dimensões, com barro, plasticina e massa de moldar.

Na sequência do modelo pedagógico vigente na instituição, a avaliação das crianças é realizada através do registo de observações diárias, que são posteriormente utilizados para o preenchimento do Registo de Observação da Criança, o COR (*Child Observation Record*), realizado duas vezes ao longo do ano letivo. Assim, a observação das brincadeiras, comportamentos, interações e atitudes das crianças constituíram-se como um trabalho importante para o registo de situações pertinentes para o posterior preenchimento do COR. Importa ainda referir que os registos realizados basearam-se apenas naquilo que a criança já era capaz de fazer, como forma de perspetiva positiva e não depreciativa. O registo destas situações, assim como as reflexões conjuntas com a equipa educativa permitiram-me constatar que é um grupo dinâmico, com interesse e curiosidade pelas atividades propostas, muito alegre, ativo e que demonstra um grande interesse por aspetos relacionados com a natureza. Para além destes registos foi realizado com uma das crianças do grupo um portefólio individual com a participação da sua família (consultar Anexo B), pelo que se apresenta a sua avaliação no ponto seguinte.

### **2.6.1.1. Avaliação do portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança**

Uma das intenções que está muito presente nas práticas da educadora cooperante é a avaliação das crianças que passa por estratégias de observação, registo e avaliação do grupo ou de cada criança através do COR. Tal como é referido no PP, “são as observações, os trabalhos realizados pelas crianças, as fotografias e os registos diários, factuais, que permitem avaliar as crianças e fazer o preenchimento do COR” (p.29). Desta forma, não é prática da instituição realizar portefólios de desenvolvimento e aprendizagem, contudo procurei construir um mas que se baseasse no instrumento de avaliação pelo qual o estabelecimento se orienta. Segundo Parente (2004), um portefólio constitui-se por uma “diversidade de informações” e é “mais do que uma pasta cheia de materiais” (p.56). Ou seja, “é uma colecção sistemática e organizada de evidências” (p.56) que permitem ao educador, criança e família observar e apreciar as conquistas da criança em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios. Este instrumento permite também ao educador e à criança “identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional.” (p.56).

Tive como intenção que o portefólio construído com a criança fosse uma coleção intencional dos “esforços, progressos e realizações da criança” (Meisels, citado em Parente, 2004, p.57) sob a forma de produções da mesma e/ou fotografias que demonstrassem o seu envolvimento nas várias brincadeiras e dinâmicas realizadas no dia-a-dia. Assumi também como preponderante que a participação da criança no portefólio fosse tida em conta, pois considero que a criança tem o direito de acompanhar o seu próprio processo de crescimento e aprendizagem. Pelo facto de a família não estar habituada a esta forma de avaliação, devido à instituição não realizar esta prática, a participação da mesma foi maioritariamente através de explorações realizadas em casa e que a Em. (criança que construiu em conjunto este portefólio) trazia orgulhosamente para a sala, para partilhar conhecimentos. Estas explorações foram colocadas no portefólio da mesma.

Tal como já referido, a instituição avalia segundo o COR ao invés dos portefólios de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, as crianças e suas famílias não estão acostumadas a este tipo de avaliação e, por isso, foi necessário que construísse um portefólio de origem em conjunto com a criança e família respeitando a participação dos intervenientes bem como o registo de acontecimentos importantes. O facto de a

criança e a família não conhecerem esta forma de avaliação trouxe algumas dificuldades para a sua concretização mas, apesar disso, os momentos de construção do portefólio foram de grande envolvimento por parte da Em., que revelou sempre um grande entusiasmo em construir os separadores para o portefólio bem como escrever notícias no mesmo.

As várias produções realizadas pela criança foram comentadas por mim, através da observação e reflexão das atividades, situações ou atitudes e comportamentos da Em., procurando encontrar fundamentos no COR. Devido às dificuldades sentidas em registar momentos no portefólio na altura devida, procurei mostrar fotografias à criança mais tarde, lembrando o acontecimento e perguntando se as queria incluir no seu portefólio. Ressalvo que, por não ter existido oportunidade, algumas notícias ao longo do portefólio da Em. não estão terminadas uma vez que falta ainda a participação da própria para o mesmo.

Uma vez que me baseei no COR para a construção do portefólio, os domínios pelos quais o portefólio se encontra organizado basearam-se também nas categorias deste instrumento. São eles: i. Abordagem à aprendizagem; ii. Eu e os outros; iii. Expressões; iv. Linguagem, literacia e comunicação; v. Experiências e investigações. Apresenta-se no Anexo B do presente relatório uma análise aprofundada de cada domínio deste portefólio, com imagens trabalhadas para respeitar a confidencialidade da instituição e da criança que suportam a análise realizada.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Para a realização de uma prática sustentada e adequada ao grupo de crianças, baseada nas suas potencialidades e fragilidades, foi essencial, numa primeira fase, a observação atenta das práticas pedagógicas da equipa. As conversas e reflexões com a educadora cooperante, juntamente com a leitura atenta do PP, cedidos pela mesma, permitiram-me também compreender e identificar as intenções pedagógicas da equipa educativa, bem como apropriar-me daquelas que me faziam sentido. Procurei ser respeitadora e ponderada de forma a equiparar as minhas práticas às da equipa, por saber que a adaptação não era só minha, ou seja, o grupo de crianças estava em fase de adaptação a duas pessoas novas na sala (estagiária e educadora cooperante) e a equipa educativa estava, por isso, em fase de adaptação ao trabalho em conjunto bem como à minha presença e à minha forma de estar. Assim, como base de todo o meu trabalho, tive em conta a ideia de Vasconcelos (2006), que se refere às escolas como “locais de práticas éticas” (p.15), bem como à importância da “ética do cuidado” (Nörnberg, 2009, p.17). Foi minha intenção adequar-me à filosofia e às práticas da equipa educativa praticando uma “conduta ética” (Rosa, 2011, p.27), baseada nos princípios éticos para a profissionalidade (APEI, 2011), para com todos os agentes educativos: crianças, famílias, equipa educativa de sala e equipa alargada.

A operacionalização das intencionalidades educativas verifica-se também com as planificações realizadas. Importa referir que as planificações efetuadas pela educadora cooperante respeitam o modelo proposto pela instituição pelo que adotei também este modelo para um trabalho contextualizado. Estas planificações foram sempre realizadas em conjunto e na sequência da reflexão das atividades realizadas e dos interesses que as crianças iam demonstrando<sup>6</sup>. Penso que todo este processo foi ao encontro daquilo que refere Silva, Mata, Marques e Rosa (2016), no que toca à intencionalidade educativa:

Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. (...) Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a

---

<sup>6</sup> Veja-se Anexo A, Planificações semanais, p.221.

planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (p.13).

Uma das grandes dificuldades sentidas durante a PPS II foi encontrar tempos para construir as planificações em conjunto. Devido à organização dos recursos humanos do estabelecimento educativo, o horário de planificação da educadora cooperante nunca foi compatível com o meu e, por isso, foi sempre necessário que se realizassem estas planificações após o horário laboral da educadora. Esta foi uma dificuldade que condicionou bastante a realização de atividades ainda mais refletidas.

Tal como referido em cima, as planificações foram construídas segundo o modelo que a instituição define para o efeito e, por isso, foram organizadas segundo os indicadores-chave, inerentes ao modelo pedagógico High/Scope. As experiências-chave “são parte integrante da abordagem de aprendizagem através da ação, filosofia base do High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p.453), e “orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.454).

O facto de a educadora cooperante construir as planificações semanais no início da semana, levaram-me a refletir sobre de que forma é que poderia acompanhar os interesses que iam surgindo por parte do grupo de crianças. Acredito que as planificações devem ser construídas em conjunto com o grupo de crianças e o facto de se planificar ainda antes da semana se iniciar faz com que o/a educador/a, ainda que sem intenção, se afaste dos interesses demonstrados pelo grupo. Esta foi uma dificuldade várias vezes conversada com a educadora cooperante que procurou refletir em conjunto, bem como adequar as atividades com base naquilo que observava na semana anterior e alterar as atividades, sempre que se justificava. Isto fez-me compreender que, apesar de as planificações serem construídas previamente, não são rígidas e permitem sempre reformulações.

Na sequência do crescente conhecimento que fui tendo sobre as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, bem como das intenções por parte da equipa educativa, procurei definir a minha intencionalidade, ou seja, procurei exprimir e formalizar a natureza das minhas funções, as finalidades e os sentidos das minhas práticas e o modo como as ia organizar (Coelho, 2009).

### 3.1. Intenções, intervenção e avaliação para a ação pedagógica

Após a caracterização do contexto socioeducativo, bem como a reflexão sobre as necessidades e fragilidades do grupo de crianças, reconhecendo concomitantemente as potencialidades, interesses e motivações, defini as minhas intenções para a ação, apresentadas na Tabela 1, que delinearão a minha prática pedagógica e que foram sendo respondidas ao longo da PPS II, com a realização das planificações semanais realizadas<sup>7</sup>:

Tabela 1  
*Intenções para a ação*

<b>Intenções para a ação com as crianças</b>
i. Incentivar a independência na resolução de conflitos interpessoais; ii. Utilizar o brincar como forma de aprendizagem ativa: <ul style="list-style-type: none"><li>o Estimular a exploração das várias áreas de interesse como contributo à transversalidade de aprendizagens;</li></ul> iii. Promover a correspondência escolar, valorizando a importância da comunidade para o processo educativo; iv. Praticar uma educação inclusiva, baseada em princípios democráticos e em interações positivas; v. Promover a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e nas interações positivas.
<b>Intenções para a ação com as famílias</b>
vi. Promover a participação das famílias encarando-as como construtoras de novas aprendizagens para o grupo.
<b>Intenções para a ação com a equipa educativa</b>
vii. Trabalhar em parceria com a equipa educativa refletindo sobre a minha prática em conjunto; viii. Ser parte integrante do contexto da sala de forma a dar continuidade ao trabalho já desenvolvido; ix. Articular o trabalho desenvolvido pelos vários intervenientes, contribuindo para um contexto rico e globalizante.

#### ***Intenções para a ação com as crianças***

##### **i. Incentivar a independência na resolução de conflitos interpessoais**

<sup>7</sup> Veja-se Anexo A, Planificações semanais, p.221.

Tal como referi no ponto 1 do presente relatório sobre o grupo de crianças, todas elas demonstram uma grande capacidade reflexiva a par de uma linguagem oral bastante capaz, que as ajuda na resolução dos conflitos com que se vão deparando. A instituição assume a resolução de conflitos interpessoais como “oportunidades que ajudam as crianças a desenvolver a sua socialização e a aperceberem-se do efeito das suas acções nos outros” (site oficial da instituição), ao mesmo tempo que “desenvolve competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011, p.89), e o papel do adulto deve ser de mediador e apoiante para que as crianças, autonomamente, resolvam a situação. Através da observação direta, bem como dos registos diários e reflexões semanais realizadas, identifiquei como dificuldade do grupo a de serem independentes na resolução destes conflitos, pelo que observei várias vezes a necessidade da presença de um adulto como mediador para chegarem a um consenso e para resolverem o problema com que se deparavam, apesar de possuírem todas as ferramentas para a resolução autónoma das situações. Assim, defini esta intenção considerando que “ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 46):

“Enquanto estávamos no exterior, reparei que o VG estava a chorar: “O que se passa VG?” (Clara); “O Lou. disse que não quer brincar comigo...” (VG); “Já falaste com o Lou. sobre isso?” (Clara); “Não...” (VG); “Precisas de conversar com ele para resolver este problema” (Clara). Chamei o Lou. para ajudar o VG a resolver esta situação: “O VG está a chorar e...” (Clara enquanto o Lou. me interrompeu); “É porque ele não quer jogar às corridas” (Lou.); “Pois, eu quero jogar aos super-heróis e tu não queres...” (VG); “Porque eu estou a brincar com o F.” (Lou.); “Mas podemos brincar os três um bocadinho às corridas e depois aos super-heróis” (VG); “Ótima ideia VG” (Clara).” (Nota de campo, 9 de novembro 2016, exterior).

A par da observação atenta que realizei ao grupo e às suas brincadeiras, procurei também estar atenta às situações de conflito no dia-a-dia, com o objetivo de incentivar as crianças a serem independentes na resolução dos mesmos. Desta forma, perante uma situação de conflito incentivei as crianças a compreenderem que são capazes sozinhas e que não precisam da validação de um adulto para resolverem os seus problemas. Procurei promover progressivamente a maior independência, não me aproximando e praticando interações positivas:

“Enquanto íamos para a casa de banho fazer a higiene reparei que o MF estava a chorar e que estava zangado com um amigo. Procurei perceber o sucedido e constatei que estava apenas à espera que um dos adultos o ajudasse a resolver a situação (...) Depois de mais calmo voltou a relatar a situação e considerei pertinente apoiá-lo, não a resolver o problema por ele, mas a dar-lhe espaço para o resolver sozinho: “MF agora que estás mais calmo já consegues conversar com o F., eu sei que tu consegues resolver isto sem a minha ajuda. Tenho a certeza que ele [o F.] também está triste com esta situação.” (Clara)” (Nota de campo, 22 de novembro 2016, corredor).

Durante toda esta prática tive em conta a individualidade de cada criança e a capacidade de cada uma para encontrar estratégias para resolver os seus problemas, nunca esquecendo que é a partir das interações positivas entre os adultos e as crianças que depende a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). Como definição de conflitos interpessoais apoiei-me na ideia de Leme (2004), que os define como sendo “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo” (p.367). Foi muito satisfatório observar nas últimas semanas da PPS II as crianças a resolverem os seus conflitos de forma independente e a sentirem-se orgulhosas por isso:

“Durante o tempo de fazer reparei que a Emm. e a M. zangaram-se pois não queriam partilhar a cadeira: “M. tens de ir buscar outra cadeira.” (Emm.); “Mas eu queria esta...” (M.); “Já voltas M.” (Emm.); “Mas eu tinha esta...” (M.). A Emm. levantou-se e foi buscar uma cadeira para si, enquanto a M. ajeitava orgulhosamente a sua cadeira para caberem as duas em frente ao quadro de giz.” (Nota de campo, 18 de janeiro 2016, área das artes).

## **ii. Utilizar o brincar como forma de aprendizagem ativa**

Durante as primeiras semanas na PPS II observei que o grupo de crianças tinha como grandes interesses as áreas dos blocos e da casa, pelo que poucas vezes as restantes áreas eram escolhidas por grande parte das crianças da sala. A par desta observação, e com a ajuda das reflexões com a equipa educativa, verifiquei também que as mesmas crianças escolhiam sempre as mesmas áreas para brincar.

Tal como já referido, a rotina diária respeita a sequência de “planear-fazer-rever” onde as crianças têm oportunidade de escolher aquilo que pretendem fazer, concretizar o seu plano e, finalmente, refletir sobre ele. Lino (2014) defende a escolha como “uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância” (p.138). Desta

forma, pretende-se que as crianças planeiem aquilo que pretendem fazer com base na ideia de que “planejar é escolher com intenção” (Lino, 2014, p.144), e, após a sua concretização ou não, reflitam sobre o processo, organizando e construindo o conhecimento. Importa referir que não foi minha intenção influenciar as escolhas das crianças mas sim proporcionar momentos e/ou materiais para estimular a exploração das várias áreas de interesse, por saber que a organização do espaço através de áreas de interesse dá “oportunidade às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2014, p.57), contribuindo assim para a transversalidade de aprendizagens:

“Hoje, tal como é habitual, a L. escolheu ir brincar para a área das artes e considerei pertinente oferecer para exploração (...) tintas. Tive como intenção que a L. explorasse materiais diversos de expressão plástica, mas também que o restante grupo se interessasse por esta área, uma vez que raramente a escolhem no tempo de fazer. Várias crianças se aproximaram e demonstraram interesse em explorar as tintas.” (Nota de campo, 24 de outubro 2016, área das artes).

Para a concretização desta intenção procurei, em primeiro lugar, perceber quais as áreas de interesse das crianças e quais as que se dirigiam menos. Considerando a brincadeira como algo fundamental ao desenvolvimento da criança, procurei investir bastante nestes momentos de brincadeira, favorecendo a interação adulto-criança e utilizando também o brincar como “estratégia educativa, objeto da intencionalidade do educador” (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento & Folque, 2015, p.21). Deste modo, considerei o brincar como essencial para uma aprendizagem holística, onde tive sempre em conta a espontaneidade e a intencionalidade, procurando não ser intrusiva e respeitando a “ordem social das crianças” (Ferreira, 2002, p.315).

Os materiais novos disponibilizados nas áreas, foram outra estratégia de concretização adotada, ainda que estes materiais fossem relacionados com o trabalho de projeto desenvolvido. Este trabalho de projeto contribuiu largamente para a concretização desta intenção, uma vez que permitiu considerar os materiais disponíveis na sala como propiciadores de descobertas e formas de pesquisa:

“Na sequência da descoberta das fases da lua, construí um jogo de associação (...). Durante o quadro das mensagens referi que estava disponível um novo jogo na área dos jogos e escolhi ir para a área dos jogos explorá-lo. A M. e a Mi. escolheram ir para a área

dos jogos conhecer este novo material e rapidamente o concretizaram (...). Durante a manhã várias crianças passaram pela área dos jogos e exploraram não só o jogo das fases da lua, como também os outros materiais disponíveis.” (Nota de campo, 6 de dezembro 2016, sala de atividades).

Para além do intento em estimular o gosto, ou apenas a exploração, das várias áreas de interesse e aquilo que cada uma oferecia, durante toda a PPS II considerei fundamental que todos os momentos da rotina se baseassem no brincar, uma vez que esta é a atividade mais importante da vida da criança (Cardoso, 2012):

“Enquanto conversava sobre o que podíamos fazer no pequeno grupo, o Lou. conversava com o MF sobre irem brincar a seguir a este momento. Achei pertinente valorizar o comentário e falar sobre ele (...): “Clara a seguir vamos brincar?” (Lou.); “Vamos lá para fora, mas não estás a brincar?” (Clara); “Agora vamos fazer isto e depois vamos brincar.” (Lou.)” (Nota de campo, 8 de novembro 2016, sala de atividades).

Este comentário levou-me a refletir sobre o que pensavam as crianças sobre as atividades que desenvolviam ao longo do dia: estariam a brincar ou a trabalhar? Após uma observação mais atenta do contexto de sala refleti sobre a ideia da rotina diária estruturada como algo compartimentado e que obrigatoriamente devia ser cumprido e constatei que, tal como refere Brunner (citado em Cardoso, 2012), “quanto mais estruturada é a abordagem de uma instituição, melhor é definida a distinção entre brincadeira livre e atividades ou trabalho” (p.140). Contudo, “mais do que a atividade em si, o que varia é a atitude do adulto perante essa atividade” (Cardoso, 2012, p.140). Como tal, tive sempre presente o brincar como base da minha ação pedagógica em todos os momentos e favorecendo a aprendizagem ativa.

### **iii. Promover a correspondência escolar, valorizando a importância da comunidade para o processo educativo**

Tal como já foi referido, o grupo de crianças demonstrava um grande interesse relativamente às letras. Foram várias as atividades realizadas intencionalmente onde as crianças procuravam as letras do seu nome<sup>8</sup> ou escreviam as mesmas e, na sequência da comunicação do projeto que estava a ser realizado, o Projeto das Cobras, o grupo de crianças entusiasmou-se bastante com a escrita de um convite para outra sala:

---

<sup>8</sup> Para consultar uma atividade exemplificativa associada à abordagem à escrita veja-se Anexo A, Planificações Semanais, Planificação semanal 3, p.232.

“Logo a seguir a arrumarmos a sala fomos entregar o convite ao JI2a para a nossa comunicação sobre o projeto das cobras de amanhã. (...) Durante a semana a L. fez vários desenhos referindo ser o “convite” para o JI2a e um deles, eu e ela, fomos entregar à sala. (...) Isto fez-me compreender que existe um grande interesse não só pelas letras, mas também pelas cartas aos outros.” (Nota de campo, 3 de novembro 2016, sala de atividades).

Por verificar este crescente interesse no grupo de crianças, e por saber que existia uma colega de estágio que tinha proposto uma atividade idêntica à que tínhamos realizado na sala, no contexto educativo onde realizava a sua PPS II (apresentação da cobra *Safira* ao grupo de crianças<sup>9</sup>), considerei pertinente propor uma correspondência entre escolas:

“Após a leitura da carta da sala amarela (sala de onde pertence o grupo de crianças que nos enviou a carta), foi muito interessante observar as reações das crianças face à mesma: “Clara, quando é que vamos à sala amarela?” (F.); “Já sei, podemos chamar os nossos amigos para virem aqui brincar” (a L.). Durante toda esta conversa, a carta foi passando pelo grupo, que observava atentamente e com muito entusiasmo as fotografias enviadas que mostravam cada amigo da sala amarela, bem como a da sua sala. “Vamos responder à sala amarela!” (Cat.); “Sim!” (todos).” (Nota de campo, 24 de novembro 2016, sala de atividades).

Tal como refere Baute (2004), “la correspondencia escolar es vivir una relación personal, es vivir la comunicación con los otros, y construir una amistad” (p.2) e foi muito interessante constatar estes factos nas várias correspondências que conseguimos realizar. Para além da organização do pensamento para construir uma carta, bem como a promoção da abordagem à escrita, a ida aos correios para enviar a carta foi um momento importante para relacionar a comunidade com o processo educativo. Pela grande vontade que ambos os grupos demonstravam em conhecer-se foi realizada uma videochamada através do aplicativo *Skype* para que cada um se apresentasse, se apresentassem as salas e para que conversassem entre todos. Estas conversas partiram maioritariamente da partilha de algumas informações sobre os projetos que tinham sido realizados, aspeto que considero interessante uma vez que quiseram partilhar aquilo que tinham ficado a saber sobre momentos significativos para cada um:

---

<sup>9</sup> Consultar Anexo A, Registos Diários, Registo diário 25, p.154.

“Clara não podes desligar, eu ainda quero mostrar o meu trabalho das estrelas!” (Emm. referindo-se à pesquisa realizada sobre as estrelas, no âmbito do Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas)” (Nota de campo, 16 de janeiro 2017, sala de atividades)

Por constrangimentos de ambas as instituições não foi possível um encontro físico, que seria bastante mais rico, e por dificuldades na videochamada devido à ligação *internet* a conversa entre os grupos de crianças foi mais morosa e difícil. Apesar disso o grupo entusiasmou-se bastante com a videochamada e foi interessante perceber que se conheciam pelas fotografias. Partindo da ideia de Freinet sobre a correspondência interescolar, a escrita foi um elemento fundamental e proporcionou momentos muito ricos, que foram além do alcance da nossa voz.

#### **iv. Praticar uma educação inclusiva, baseada em princípios democráticos e em interações positivas**

A língua inglesa esteve muito presente no dia-a-dia do J12b uma vez que existe uma criança que é de origem neozelandesa e outras duas com um grande contacto com a língua inglesa:

“Mais uma vez constatei a facilidade da Emm. na expressão e compreensão do inglês quando, antes de dar início à atividade relacionada com o tempo meteorológico, referiu: “*Today it’s rainy!*” (Emm.). Enquanto a J. conversava sobre os guarda-chuvas: “*I have an umbrella!*” (Emm.); “*Who as an umbrella?*” (J.); “*Me! In english é umbrella but em português it’s guarda-chuva.*” (Emm.). Ao longo de toda a sessão fui verificando que o Lou. também tem uma grande facilidade enquanto se antecipava à J. referindo os nomes que conhecia: *brother, mouse, spider, family, baby*, e muitos outros.” (Nota de campo, 12 de outubro 2016, sessão de inglês).

Segundo Rodrigues (citado em Freire, 2008):

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos . . . . aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p. 10)

Assim, pretendi aprender e adotar estratégias de inclusão valorizando as características e diferenças de todos, dando-lhes sentido. Por saber que uma das

crianças se adaptava não só a uma escola nova, mas também a um país e a uma língua diferente, durante todas as interações em grande e pequeno grupo procurei conversar em português e traduzir para inglês e, progressivamente, enaltecer a língua portuguesa para que fosse o idioma cada vez mais próximo do cotidiano da criança. Durante a PPS II, através da observação das interações entre crianças e das sessões de inglês, compreendi que as crianças do grupo que estavam próximas da língua inglesa foram um forte contributo para a melhor adaptação da Am. (criança neozelandesa) ao idioma, pois falavam espontaneamente com ela em português e em inglês, o que a aproximou bastante do restante grupo:

“Durante a festa [de *Halloween*], reparei que a Am. e a Emm. estavam atarefadas à procura do unicórnio (peluche trazido pela Am. de casa): “Onde está o *unicorn* da Am.?” (Emm.); “Não sei Emm., já viram na mochila?” (Clara); “Anda Am., *let’s go see on your schoolbag!*” (Emm.)” (Nota de campo, 31 de outubro 2016, sala de atividades).

As interações entre crianças têm um papel central no que toca à aprendizagem, uma vez que os outros são parceiros que se envolvem em atividades conjuntas, “que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2014, p.97). Posto isto, não é apenas o adulto que pode servir de “andaime” mas também o grupo de crianças, ou seja, os veteranos podem também ajudar os novatos a superar as suas dificuldades, partilhando a aprendizagem (conceito de “participação guiada”, Rogoff, 1990). Para a prática de uma educação inclusiva tive por base os princípios gerais que decorrem nos objetivos pedagógicos definidos para a educação pré-escolar da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

#### **v. Promover a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e nas interações positivas**

Ao longo de todas as interações que realizei com a/s criança/s, procurei estar disponível, escutar, valorizar e considerar a opinião das crianças, bem como encarar as aprendizagens como algo realizado em grupo, onde todos contribuem, de forma a transmitir o pensamento democrático e a vida em grupo. Procurei estar sempre atenta às oportunidades para promover o diálogo entre todos bem como a cooperação, e fez também parte da minha prática a de estabelecer com as crianças interações positivas, enaltecendo aquilo que a criança é capaz de fazer, promovendo desta forma a

autoestima e a confiança em si mesma. O projeto realizado com o grupo de crianças (Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas) foi um meio para operacionalizar esta intenção, no sentido em que foram promovidos numerosos diálogos entre as crianças onde o respeito pela vez de cada uma, pela opinião e pelo tempo do outro foram respeitados, contribuindo assim para interações baseadas em princípios democráticos.

### ***Intenções para a ação com as famílias***

O envolvimento das famílias é uma parte essencial no trabalho de sala e, como já mencionado, as famílias do JI2b são bastante participativas e colaborativas. Apropriando-me da ideia de Vasconcelos (2014), “as famílias são efetivamente parceiras, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância” (p.60) e, posto isto, defini como grande intenção para a ação promover a participação das famílias encarando-as como construtoras de novas aprendizagens para o grupo. Uma das grandes potencialidades deste contexto educativo é a participação das famílias na vida do grupo da sala e, neste sentido, o trabalho por mim realizado teve como objetivo dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pela equipa educativa de sala. Para a definição destas intenções baseei-me também na caracterização realizada das mesmas procurando intervir de forma mais conhecedora e consciente. Ao longo da PPS II procurei concretizar esta intenção através da conversa com os pais, sempre que oportuno, e convidando-os a participar nas brincadeiras, atividades e/ou nos projetos que se realizavam na sala:

“Durante o quadro das mensagens conversei com o grupo sobre a construção de uma mensagem para as famílias para conhecerem o nosso novo projeto. (...) Conversámos sobre o que esta mensagem conteria (...). Este foi o resultado: Olá a todos! Começámos um novo projeto: o Projeto da Lua, do Sol e das Estrelas! Por isso, pedimos aos pais, às mães, aos avós que procurem estrelas, luas, sóis, etc... Tragam o que quiserem! (livros, pesquisas, registos, brincadeiras...)” (Nota de campo, 21 de novembro 2016, sala de atividades).

“Tal como é habitual, logo a seguir ao lanche fomos para o exterior e o MF, o F., bem como o ST e o P. (ambos do JI3) convidaram-me para jogar à bola com eles. (...) Apercebi-me durante o jogo que os pais do MF e do F. tinham chegado (...) Para apoiar outras crianças na resolução de um conflito, foi necessário que saísse do jogo e, por

isso, chutei a bola para o pai do MF, que a recebeu de forma divertida e foi jogar com as crianças, juntamente com o pai do F.” (Nota de campo, 16 de dezembro 2016, exterior).

### ***Intenções para a ação com a equipa educativa***

Acredito que o trabalho em equipa é preponderante pois, tal como refere Likert (citado em Hohmann & Weikart, 2011), “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p.132). Desta forma, procurei trabalhar em parceria com a equipa educativa refletindo sobre a minha prática em conjunto. “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130) e, para que este trabalho em equipa fosse efetivo, procurei também ser parte integrante do contexto da sala de forma a dar continuidade ao trabalho já desenvolvido. As intenções por mim escolhidas quanto à equipa educativa foram, de alguma forma, ao encontro daquilo que já acontece na sala, contudo considero-as fundamentais para a minha prática. Ao longo de toda a PPS II o trabalho na sala foi sempre realizado em conjunto com a educadora cooperante pelo que estas intenções foram concretizadas no dia-a-dia com as constantes reflexões.

Uma terceira intenção prendeu-se com o facto de existirem atividades curriculares, inseridas na rotina diária das crianças, que proporcionavam momentos ricos na área da expressão e comunicação, bem como na área de formação pessoal e social, contudo o trabalho realizado nestes momentos não era mobilizado para os restantes tempos da rotina, o que me permitiu aferir que estas aprendizagens eram estanques. Desta forma, na sequência das experiências significativas nestas atividades curriculares, procurei mobilizá-las para os tempos de brincadeira pelas áreas, ou pelos tempos de grande e pequenos grupos, articulando o trabalho desenvolvido pelos vários intervenientes, contribuindo para um contexto rico e globalizante. Os exercícios de respiração bem como as “garrafas da calma” (garrafas com água e purpurinas no interior, que evocavam a respiração e a concentração, apelando à tranquilidade) foram várias vezes uma estratégia utilizada por mim para pedir ao grupo para se concentrar e para se acalmar para escutarem os outros. Durante as sessões de música foram aprendidas várias canções novas, que procurei cantar nos tempos de transição, ainda que poucas vezes, e nos tempos de brincadeira pelas áreas. As sessões de inglês e ginástica estavam mais implícitas nas brincadeiras e interações do dia-a-dia.

## **4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HIGH/SCOPE**

### **4.1. Identificação da problemática emergente**

A par da investigação realizada durante a PPS I, escolhida devido ao interesse por descobrir o impacto da aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) no contexto de creche para a aprendizagem das crianças, considerei pertinente compreender de que forma é que se concretiza o trabalho de projeto num contexto com uma abordagem pedagógica específica, neste caso o High/Scope.

Tal como referi ao longo do presente relatório, o trabalho por projetos é uma das intenções da educadora cooperante que procura promover a aprendizagem através do mesmo, baseando-se nos interesses que as crianças demonstram. Por ser um grupo acostumado a trabalhar por projetos e pelo facto de o trabalho de projeto estar presente na prática pedagógica da educadora cooperante, pretendo descobrir mais sobre a forma como esta metodologia contribui para a passagem do conhecimento quotidiano para o conhecimento científico das crianças, bem como de que forma se aplica a MTP tendo em conta a rotina diária consistente, defendida pela abordagem pedagógica High/Scope. Estes são, por isso, os objetivos desta investigação.

O projeto realizado com as crianças (Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas) contribuiu para os resultados e conclusões desta investigação, aliado ao cruzamento aprofundado de uma revisão bibliográfica. Importa ainda referir que esta investigação contou com 18 participantes, ou seja, com todo o grupo de crianças do JI2b.

### **4.2. Fundamentação teórica**

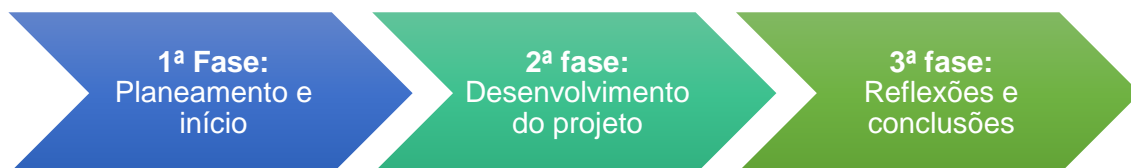
Antes de iniciar o processo investigativo, importa conhecer, definir e caracterizar a MTP para uma investigação coerente e sustentada. Assim, apresenta-se uma revisão bibliográfica procurando definir esta metodologia, identificar as suas características, mas também compreender o papel de todos os intervenientes implicados nos projetos, e a pertinência dos projetos na relação que possuem com o tempo e com o espaço. Para além do conhecimento aprofundado sobre a MTP, importa também conhecer o modelo pedagógico High/Scope, no que toca à rotina diária.

- A Metodologia de trabalho por projeto:

A MTP define-se como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.10) assumida em grupo e que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, citado em Katz & Chard, 2009, p.9). Esta abordagem tem como foco principal a motivação intrínseca da criança, ou seja, tem por base os interesses e envolvimento da mesma por determinado tema, partindo do pressuposto que, quando as crianças estão motivadas, “reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente” (Katz & Chard, 2009, p.23). Nesta abordagem a criança é vista como “exploradora” pois o trabalho por projetos implica trabalho de pesquisa bem como tempos de planificação, intervenção e avaliação com a finalidade de responder a problemas encontrados. Assim, um projeto pode começar de diversas formas e, para que o trabalho seja sustentado por esta metodologia, importa referir que deve cumprir as fases inerentes à MTP, que organizam as etapas e tarefas a realizar para responder às questões projetadas:

Tabela 2

*Fases do projeto, segundo Katz e Chard (2009)*



Citando as mesmas autoras, “os projectos assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio, meio e fim” (Katz & Chard, 2009, p.101) e estas fases entrecruzam-se e originam novos conhecimentos. É na primeira fase do projeto que surgem os interesses das crianças partindo de discussões de determinado tema, que pode surgir no quotidiano de uma brincadeira, após o envolvimento em alguma atividade em grupo, ou através de uma proposta do/a educador/a ou de uma criança. O aspeto essencial desta primeira fase é que se crie uma base de trabalho comum a todos os intervenientes a partir das conceções que se tem sobre o tema. Para isto importa que se realizem discussões, intencionalmente registadas pelo/a educador/a, sobre o tema de forma a compreender as informações, ideias e expetativas que as crianças já possuem sobre o mesmo. A partir destas conceções e da construção das várias questões, que serão o fio condutor da investigação, realiza-se então um planeamento, um plano de investigação para o projeto, que se desenvolverá na segunda fase do mesmo. Importa ainda referir que, nesta primeira fase, e para um envolvimento e

participação de todos os intervenientes, é essencial que se informem e convidem os mesmos a participar através da partilha de ideias, materiais ou pesquisas para o projeto.

A segunda fase compreende o desenvolvimento dos projetos onde o principal objetivo é o de adquirir novas informações e conhecimentos, cabendo ao/a educador/a o papel de reunir o material necessário para a pesquisa sobre o tema. Nesta fase é importante que o/a educador/a adote uma postura de investigador, em conjunto com as crianças, para responder às questões inicialmente colocadas. Desta forma, torna-se essencial que o educador seja uma “fonte de conselhos e opiniões” (Katz & Chard, 2009, p.103) e que permita que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos.

É na terceira fase do projeto que, em conjunto, se faz uma reflexão onde o principal objetivo é ajudar as crianças a concluir o projeto e a fazer um resumo do que aprenderam, em que “a decisão de terminar um projecto pode ser tomada pelo educador de infância depois de consultar as crianças” (Katz & Chard, 2009, p.183). Nesta fase espera-se que as crianças possuam um entendimento comum aprofundado sobre o tema do projeto e, como forma de responsabilização pelo trabalho realizado, e para a apropriação, partilha e mobilização de saberes, as crianças definem em conjunto com o/a educador/a a forma de divulgação do projeto, onde são apresentadas as fases do mesmo e os novos conhecimentos adquiridos e curiosidades. Esta comunicação ajuda à partilha de descobertas e realizações das crianças a alguém (famílias, outras salas da mesma ou de outra valência, à comunidade, etc.).

Pode-se então definir como característica essencial de um projeto o facto de ser uma investigação onde se procura em grupo responder a perguntas que as crianças formularam, contribuindo para o desenvolvimento da cooperação e oferecendo novas aprendizagens. Considera-se por isso uma “metodologia participativa dos mundos sociais das crianças” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005), uma vez que o trabalho de projeto realiza-se em conjunto com os pares implicados e com o/a educador/a. Este acentua a participação ativa das crianças nas várias fases inerentes ao mesmo, tendo como benefício o desenvolvimento da capacidade de participação e iniciativa, num ambiente democrático, onde a criança é levada a “reconhecer que os esforços dos outros contribuem para o nosso bem-estar” e “aprendem a valorizar as diferenças e a encarar essas diferenças como enriquecedoras” (Katz & Chard, 2009, p.14). Enfatizo ainda a ideia de Siraj-Blatchford e Sylva (citado em Vasconcelos, 2011), “*sustained shared thinking*” (p.14), no sentido em que o trabalho de projeto implica que a criança encontre no outro um recurso que amplia a sua atividade intelectual, fornecendo a

oportunidade de desenvolvimento de um “etos cooperativo” (Katz & Chard, 2009, p.13), onde todos contribuem para a vida do grupo.

O trabalho por projetos caracteriza-se também pelo facto de as aprendizagens ganharem um significado real, no sentido em que é uma exploração iniciada e vivida pela criança, e que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, capacidade metacognitiva que ajuda a criança a “aprender como aprender” (Folque, 2014, p.76), uma vez que contribui para a criança aprender a autorregular a sua aprendizagem, a reconhecer como aprende melhor e a definir quais as suas potencialidades e dificuldades (Silva, 2011). Contudo, é imprescindível que sejam oferecidas à criança oportunidades para participar em diversos projetos para que “aprenda[m] a projetar” (Silva, 2011, p.126).

Importa falar do papel do/a educador/a uma vez que a sua mediação é fundamental para o início e “caminhar” do projeto. Este/a deve adotar uma postura de orientador/a, onde lhe compete “preparar-se para o imprevisto” (Altet, citado em Silva, 2011, p.121), ou seja, deve “preparar-se muito bem, estudar e pesquisar” (Katz & Chard, 2009, p.121) para poder acompanhar o projeto e responder às necessidades e interesses das crianças. A MTP realça assim a sensibilidade que o/a educador/a deve ter para escutar e reagir às crianças, no sentido de lhes proporcionar aprendizagens significativas, aliado a um “perguntar holístico” (Silva, 2011, p.128), que deve conduzir a prática pedagógica do mesmo. Desta forma, “a sua função é de questionamento permanente” (Guedes, 2011, p.8) pois é esta reflexão constante que promove a compreensão nas crianças de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens, tornando-se o/a educador/a num “criador de possibilidades” (Rinaldi, citado em Vasconcelos, 2011, p.15), num “provocador” (Vasconcelos, 2011, p.15), que permite “aprendizagens expansivas” (Engeström, citado em Vasconcelos, 2011, p.15).

É importante envolver as famílias no trabalho de projeto, em todas as suas fases, envolvendo este que pode estar ligado às conversas relacionadas sobre o tema ou à contribuição dos mesmos com informações relacionadas com o projeto. As vivências das crianças são um fator fundamental para o “caminhar” do projeto no sentido em que contribuem com novos saberes. Desta forma, o envolvimento das famílias promove o entusiasmo e sentimento de pertença ao projeto e desenvolve nas crianças o sentido de responsabilidade e partilha de novos conhecimentos.

É de salientar que os projetos, quanto à sua duração, devem depender do “tempo de interesse e persistência das crianças” (Silva, 2011, p. 125) e, quanto ao espaço,

assumem não só a sala de atividades como o meio envolvente, mas outras salas, valências e comunidade como potenciais formas de pesquisa e de aquisição de conhecimento, tornando-se estes como o “meio imediato” (Silva, 2011, p.123) de aprendizagem.

- Abordagem High/Scope:

No que toca à abordagem High/Scope, esta orienta-se por cinco princípios curriculares, onde o estabelecimento de uma rotina diária consistente fazem parte dos mesmos. Segundo o modelo High/Scope, a rotina diária deve ser consistente e estruturada de forma a apoiar a aprendizagem ativa das crianças. Uma rotina diária organizada permite à criança antecipar aquilo que vai fazer/acontecer promovendo assim um sentimento de segurança, controlo e confiança sobre o seu dia-a-dia. Esta rotina, dentro do modelo High/Scope, compreende o processo de planear-fazer-rever que oferece à criança a liberdade de planear aquilo que pretende fazer, uma vez que “*planning is more than making choices. Planning is choice with intention*” (Epstein, 2003, p.2), pôr em prática a sua escolha e depois refletir sobre ela, pois “*reflection is remembering accompanied by evaluation*” (Epstein, 2003, p. 8). A rotina diária conta ainda com os tempos de grande e de pequenos grupos onde as crianças têm oportunidade de realizar atividades em conjunto com o grupo relacionadas com o movimento, a música ou a reflexão coletiva, ou de explorar e experimentar materiais que lhes suscitem interesse através de atividades que exigem maior concentração, respetivamente. Uma vez que a MTP é uma metodologia que “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), é importante que os espaços e as rotinas não tenham uma organização rígida, podendo ser alteradas “desde que essa alteração seja fruto de uma decisão colectiva, negociada em conjunto” (Rodrigues, 1999, p.7).

### **4.3. Opções metodológicas**

Com esta investigação realizo um estudo de caso, uma vez que procuro compreender mais sobre uma realidade específica. De acordo com Sarmiento (2011), “o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objecto de incidência da investigação”, e aquilo que o distingue de outros formatos metodológicos é o facto de “se situar numa unidade . . . que se visa conhecer na sua globalidade” (p.2). Assim,

pretendo estudar mais sobre um caso<sup>10</sup> considerando-o como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (Stake citado em Parente, 2004, p.133).

A investigação é de natureza qualitativa, ou seja, é uma perspetiva teórica diferenciada e que recorre ao uso de múltiplas técnicas de recolha de informação (Aires, 2015). Neste tipo de investigação, “o investigador qualitativo é capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln citado em Aires, 2015, p.12), uma vez que os dados são recolhidos no ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994). Considero o processo mais importante do que os resultados e isto vai ao encontro da ideia de Meirinhos e Osório (2010), quando referem que “a investigação qualitativa [procura] a lógica da construção do conhecimento” (p.51). É também participativa uma vez que é tida em conta “a voz das crianças”, como defende Gauthier (citado em Tomás, 2011, p.144).

Uma das técnicas utilizadas para a recolha de informação foi a observação participante. Segundo Colás (citado em Aires, 2015), as técnicas qualitativas de recolha de informação são organizadas em dois grupos (diretas/interativas e indiretas/não-interativas), pelo que considero a observação participante como uma técnica direta/interativa, uma vez que permite a recolha de informação através do contacto direto (Aires, 2015). Ou seja, enquanto observo, participo naturalmente na interação com o grupo de crianças e com a equipa educativa. As observações foram feitas na sala, incidindo nos trabalhos por projeto realizados pelas crianças. Como instrumento para registar as observações de situações ou diálogos foram utilizadas as notas de campo, e os registos diários<sup>11</sup> permitiram-me descrever situações de forma reflexiva, indo ao encontro da definição de Rodríguez et al. (citado em Meirinhos e Osório, 2010) sobre os mesmos: “instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve” (p.62). Utilizei ainda como instrumentos de registo as reflexões semanais, onde refleti sobre todos os momentos significativos que aconteceram ao longo das semanas.

Outra técnica utilizada foram as fotografias e as filmagens pois elucidam o envolvimento dos participantes em cada projeto realizado na sala. Com estas técnicas

---

<sup>10</sup> Parente (2004) defende que “a característica mais específica desta estratégia de investigação consiste no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada – o caso” (p.132).

<sup>11</sup> Consultar Anexo A, Registos Diários, p.91.

procurei registrar os momentos significativos, cuja expressão perde significado se for realizada através de registos escritos, uma vez que é “através delas que se pode dar a ver o que de outro modo não se pôde transmitir” (Sarmiento, 2011, p.29). A observação das produções das crianças foi também utilizada como técnica na investigação no sentido em que ajuda a perceber o processo de aprendizagem e envolvimento da criança. Não pretendi realizar interpretações do desenho mas ter em conta que “o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo” (Sarmiento, 2006, p.2).

Importa ainda referir que esta investigação contou com 18 participantes, ou seja, com todo o grupo de crianças do JI2b.

#### **4.3.1. Roteiro ético**

Durante toda a PPS II procurei encarar a criança como “participante com agência” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 8) e, como tal, penso que para qualquer prática pedagógica, independentemente da postura investigativa, devo ter sempre presente os princípios éticos da profissão (APEI, 2011). Desta forma, os princípios éticos deste estudo estão relacionados com os princípios que defendo enquanto profissional de educação. De acordo com Tomás (2011) (Consultar tabela F3), foi minha intenção (1) explicitar a todos os envolvidos os objetivos do estudo; (2) o respeito pela privacidade, confidencialidade e o consentimento informado<sup>12</sup> foi também tido em conta através do tratamento das fotografias para salvaguardar a identidade de cada um; a MTP dá oportunidade à criança de escolher se quer ou não participar nos projetos e, por isso, (3) não foi necessário realizar nenhuma seleção de crianças para o estudo uma vez que o grande grupo quis participar, no seguimento do seu envolvimento e interesse pelos temas, embora ter respeitado a decisão de cada um em participar ou não nas várias fases dos projetos; (4) os objetivos e métodos da investigação são conversados com a equipa educativa e existe uma (5) reflexão entre educadora cooperante e estagiária para descobrir uma boa forma de devolver a informação a todos os atores envolvidos; (7) a informação dos projetos realizados bem como todas as atividades foi devolvida às famílias e à equipa alargada sob a forma de exposição nas

---

<sup>12</sup> O consentimento informado às famílias é realizado no início do ano letivo, sob a forma de protocolo, construído pela instituição.

paredes da sala, sempre que se justificou e depois de conversado com as crianças. Pretendo, com este estudo, (6) encontrar novas e refletidas práticas para desenvolver na prática pedagógica, através do trabalho por projetos.

#### 4.4. Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados, importa organizá-los e sintetizá-los para melhor leitura e conhecimento dos mesmos, de forma a oferecer respostas ao problema emergente identificado.

Conforme referido, fiz uma análise de conteúdo de todos os dados qualitativos recolhidos. Nesta análise construí “uma matriz de categorias” (Yin, 2001, p.132) e dispus as evidências dentro dessas categorias como forma de organização dos dados. Apresenta-se na tabela 2 parte da árvore categorial construída (veja-se Anexo F4 para consultar a tabela completa):

Tabela 3  
Árvore categorial

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A aplicação da MTP no modelo pedagógico High/Scope	Impacto da MTP na aquisição de conhecimento	Conhecimento quotidiano	Antes do projeto	<p><b>SOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Classificação</u>: “O sol é um planeta” (A. e ML)</li> <li>▪ <u>Características</u>: “O sol tem riscas” (VG)</li> </ul>
			Depois do projeto	<p><b>SOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Classificação</u>: “O sol é um planeta” (Mat.)</li> <li>▪ <u>Características</u>: “O sol é pequenino” (M.)</li> </ul>
		Conhecimento científico	Antes do projeto	<p><b>SOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Classificação</u>: ---</li> <li>▪ <u>Características</u>: “O sol é maior do que o planeta Terra” (Lou.)</li> </ul>
			Depois do projeto	<p><b>SOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Classificação</u>: “O sol é uma estrela” (todos à exceção da C., Mat. e G.);</li> <li>▪ <u>Características</u>: “O sol tem ventos solares” (a L. e Emm.)</li> </ul>
	A aplicação da MTP tendo em conta a rotina diária High/Scope	Rotina diária	Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Planear-fazer-rever</u>: “Durante este primeiro contacto com a dinamização de atividades senti que fui bastante demorada face ao tempo que está estipulado para cada momento da rotina.” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 3, p.189)</li> <li>▪ <u>Grande grupo</u>: “penso que poderiam ter surgido mais questões pertinentes sobre o projeto se a rotina não fosse tão exigente.” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 8, p.204)</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Pequeno grupo</u>: “o facto de a rotina da instituição exigir vários momentos ao longo do dia faz com que estes sejam mais curtos e, por isso, as atividades que realizei tiveram sempre a agravante do tempo, no sentido em que senti sempre que precisava de mais tempo para que a atividade fosse realmente rica para todos.” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 8, p.204)</li> </ul>
--	--	--	--	---

As categorias acima dispostas surgiram após a recolha e leitura dos dados e pretendem expressar o melhor possível o impacto da MTP no que toca às aprendizagens significativas e à organização do tempo na sala de atividades. Assim sendo, importa definir as subcategorias estipuladas, pelo que por conhecimento quotidiano se entende um conhecimento prévio e baseado nos conhecimentos diários sobre determinado tópico, ao contrário de conhecimento científico, que implica uma pesquisa sobre algo e, por isso, este conhecimento é já sustentado por pesquisas realizadas.

O tempo educativo, tal como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p.27) e, por isso, entende-se por rotina diária todos os momentos diários que estão organizados e planeados para se repetirem ao longo da semana. Uma vez que o estudo decorreu numa instituição que se rege pelo High/Scope, é importante definir a rotina diária segundo este modelo, que, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), se define como um tempo diário onde a criança tem oportunidade de variar de situações “de jogo com os outros (em pequeno grupo, em grande grupo) . . . [e] em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de actividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente)” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.69).

De seguida apresentam-se gráficos que facilitam a leitura e a interpretação dos dados para a primeira categoria determinada: “o impacto da MTP na aquisição do conhecimento”. Pretende-se realizar um cruzamento dos dados recolhidos ao longo da PPS II para chegar a conclusões.

Interpretando os gráficos, e tendo em conta que as respostas dadas pelas crianças são passivas de serem subjetivas, no sentido em que se realizam inferências quanto às respostas dadas, é possível verificar que em momentos de interações com

as crianças antes do momento de pesquisa sobre o tema do projeto, as crianças demonstram mais conhecimento quotidiano do que científico:

“Nos tempos de pequenos grupos fomos para as mesas de apoio e registámos o que sabíamos sobre o sol. Surgiram ideias muito interessantes: “O sol tem uma bolinha e depois aquece” (F.); “Quando as bolinhas das estrelas estão dentro do sol, o sol deita luz” (Emm.); (...) “Quando as luas estão fininhas, são as luas-meias” (Emm.); “O sol é um planeta” (A.)” (Nota de campo, 10 de novembro 2016, sala de atividades).

Quanto à Figura 4, verifica-se que, no início do projeto, as crianças possuíam apenas conhecimentos quotidianos (7 respostas<sup>13</sup>) relativamente ao subtema “Classificação” do sol, e mais conhecimentos quotidianos do que científicos (17 respostas face a 6 respostas respetivamente) no que toca ao subtema “Características”. Após o trabalho de projeto, é possível verificar a ocorrência de mais respostas associadas a conhecimentos científicos (1 resposta face a 0 respostas no subtema “Classificação”, e 10 respostas face a 0 respostas no subtema “Características”) do que quotidianos:

“Durante toda a comunicação do projeto o grupo de crianças esteve envolvido e todos quiseram participar, contribuindo para a partilha de conhecimentos: “O sol é uma estrela que brilha” (A.); “E lá dentro tem o núcleo que faz ventos solares!” (a L.); “O sol é amarelo, laranja e vermelho” (VC)” (Nota de campo, 13 de janeiro 2017, sala de atividades).

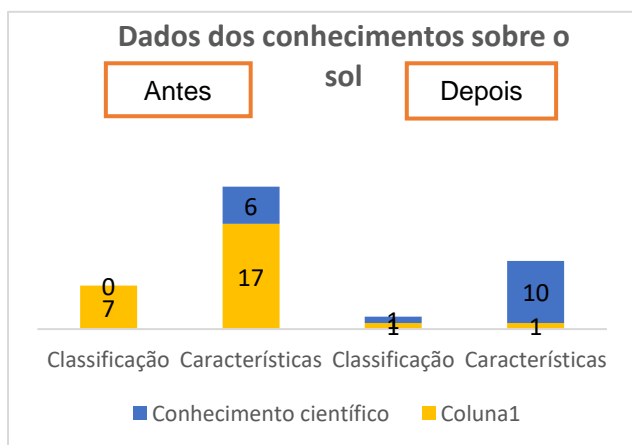


Figura 4. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre o sol no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas

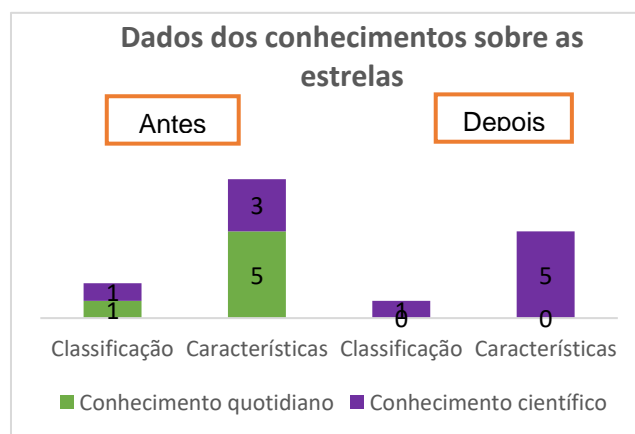


Figura 5. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre as estrelas no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas

<sup>13</sup> Ressalvo que, para a construção destes gráficos foram quantificadas o número de respostas das crianças e não o número de crianças que responderam.

Quanto ao conhecimento das crianças sobre as estrelas antes e depois do trabalho de projeto, observa-se através da Figura 5 que as crianças possuíam menos concepções sobre as estrelas, em comparação ao sol, e que essas concepções antes do projeto são proporcionais quanto ao conhecimento quotidiano e científico (1 resposta) no subtema “Classificação”. Sobre o subtema “Características”, observa-se que as crianças possuíam previamente mais conhecimento quotidiano do que científico, com 5 e 3 respostas, respetivamente. Após o projeto, verifica-se a anulação do conhecimento quotidiano, este transformado em conhecimento científico em ambos os subtemas:

“Ainda durante a comunicação, o T. mostrava orgulhosamente o livro que a sua mãe tinha construído para ele sobre as estrelas: “T. queres mostrar o teu livro aos amigos do J13?” (Clara); Enquanto folheava o livro ia partilhando informação sobre as estrelas: “As estrelas deitam luz e calor. Umas são muito grandes! E estas [apontando para a imagem do livro] são muito pequeninas... A azul é mais quente e esta [referindo-se às vermelhas] é mais fria” (T.)” (Nota de campo, 13 de janeiro 2017, sala de atividades).

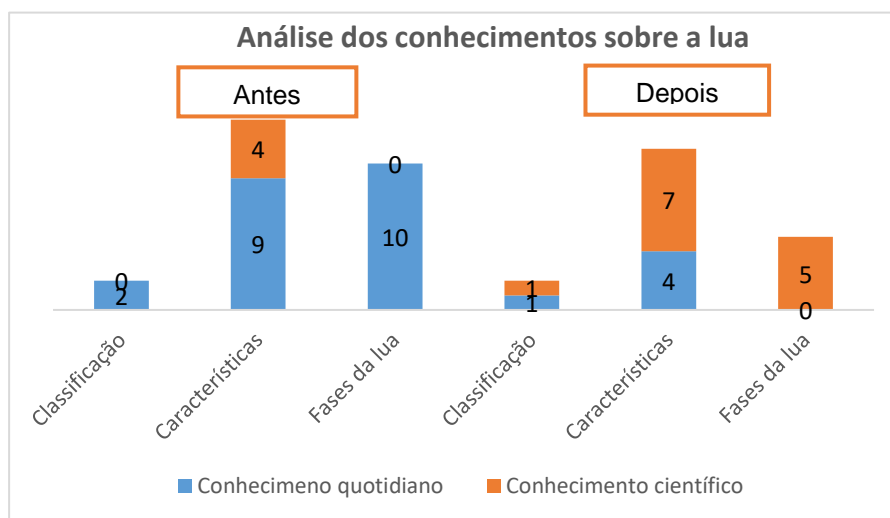


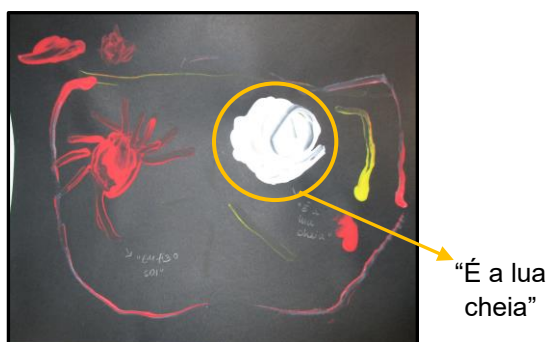
Figura 6. Resultados da investigação antes e depois de utilizada a MTP, quanto ao conhecimento sobre a lua no Projeto do Sol, da Lua e das Estrelas

Considerando a Figura 6, no início do projeto as crianças detinham várias concepções baseadas em conhecimentos diários sobre a lua e, embora não tenham sido excluídos, diminuíram substancialmente depois do trabalho de projeto realizado. Assim, observam-se apenas conhecimentos quotidianos antes do momento de pesquisa do tópico face aos subtemas “Classificação” e “Fases da lua”, com 2 e 10 respostas respetivamente, e, considerando o subtema “Características”, verifica-se a ocorrência

de mais respostas de conhecimento quotidiano (9). Depois da pesquisa realizada sobre a lua, foi notável a substituição dos conhecimentos prévios pelos científicos, principalmente no subtema “Fases da lua”, cujas respostas apresentadas são apenas científicas:

“Durante a construção da maquete sobre as fases da lua, enquanto colocávamos as diferentes fases da lua, fui questionando as crianças sobre aquelas que ficaram a conhecer: “Lembram-se quem fez esta lua?” (Clara); “Sim! Foi o A. e o L.!” (a L.); “E que lua será esta?” (Clara); “É a lua cheia!” (a L.)” (Nota de campo, 12 de dezembro 2016, sala de atividades);

“A atividade de revisão do projeto contou com um grande envolvimento das crianças, que exploravam a técnica de pintura com cotonetes enquanto representavam o que tinham ficado a saber sobre os três astros. Fui perguntando o que cada um estava a representar e se podia registar no seu desenho: “(...) É a lua cheia” (MF)” (Nota de campo, 4 de janeiro 2017, ginásio)



*Figura 7. Revisão do projeto através da técnica de pintura com cotonetes*



*Figura 8. Representação da lua através de massa de moldar*

Embora com algumas respostas de conhecimento quotidiano, o subtema “Classificação” apresenta 1 resposta em 2 de conhecimento científico e verificam-se respostas maioritariamente científicas no subtema “Características”.

Relativamente à 2ª categoria “aplicação da MTP tendo em conta a rotina diária High/Scope, é possível verificar através de notas de campo e excertos de reflexões semanais que a rotina diária influenciou a realização do trabalho de projeto na medida em que o tempo proporcionava atividades mais ricas em termos de acompanhamento dos interesses das crianças. Desta forma, quando os tempos foram mais alargados as atividades foram mais ricas no que toca ao desenvolvimento do projeto e ao envolvimento das crianças no mesmo:

“A construção da teia inicial foi muito significativa pois contou com a participação das crianças que pretenderam e (...) houve oportunidade para surgirem novas concepções e reflexões por parte das crianças, devido ao tempo mais alargado” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 8, p.204);

“De forma a organizar as várias ideias das crianças, procurei apresentar a teia sobre o que já sabemos em grande grupo, no círculo laranja, para conversar um pouco com o grupo (...) para formularmos algumas questões sobre o que queremos saber. Esta atividade correu muito bem e senti que as crianças não queriam terminar a atividade pois existiam muitas mais questões para registar. Apesar disso tivemos de terminar para ir lanchar (...). De referir que esta atividade só foi realizada pelo facto de termos decidido em equipa que o tempo de pequeno grupo seria suprimido pois, doutra forma não teria sido viável devido ao tempo.” (Nota de campo, 18 de novembro 2016, sala de atividades).

Contrariamente, quando as atividades alusivas ao projeto eram realizadas nos tempos de grande ou pequenos grupos, a gestão do tempo era uma agravante e a atividade contava com menos tempo para que o processo de descoberta das crianças fosse espontâneo:

“Senti que, devido à rotina diária, não houve possibilidade para acompanhar verdadeiramente os interesses que surgiam por parte das crianças (...)” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 6, p.199);

“O facto de a rotina da instituição exigir vários momentos ao longo do dia faz com que estes sejam mais curtos e, por isso, as atividades que realizei tiveram sempre a agravante do tempo, no sentido em que senti sempre que precisava de mais tempo para que a atividade fosse realmente rica para todos” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 8, p.204).

Apesar desta estrutura da rotina diária ressalvo que considero esta organização do tempo uma mais-valia para as crianças pois têm oportunidade de desenvolver capacidades intelectuais que podem ser utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos de projeto:

“Penso que o tempo dedicado ao "planear-fazer-rever" na sala desenvolve nas crianças do grupo a capacidade de comunicarem, de partilharem ideias e de cooperarem com o grupo. Este é um aspeto que sinto em todos os momentos do dia por parte das crianças,

o de sentirem vontade de participar, de partilhar ideias com os outros” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 3, p.189);

“Muitas crianças da sala são capazes de expor as suas ideias através da linguagem verbal, organizam o seu pensamento e refletem sobre ele, chegando a novas conclusões, mais complexas. Acredito que os tempos de planear-fazer-rever contribuem bastante para esta capacidade” (Excerto de reflexão, Anexo A, Reflexões semanais, Reflexão semanal 9, p.207).

Partindo da ideia de Stake (citado em Meirinhos & Osório, 2010), “a realidade não pode ser descoberta mas sim interpretada e construída” (p.51). Assim, face à descrição dos dados, cabe agora analisar e verificar os resultados para chegar a conclusões através da análise de conteúdo. Esta técnica de investigação “permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 2005, p.103).

De acordo com os três gráficos apresentados, é possível observar que existiu uma alteração clara nas conceções das crianças após o projeto, passando a deter mais conhecimentos científicos. Para além destas evidências, é possível verificar uma maior quantidade de respostas antes do trabalho de projeto, que me permitem inferir que existe uma tentativa de chegar a uma resposta correta. Isto verifica-se com os dados após o projeto, uma vez que se apresentam menos respostas mas mais ou todas de conhecimento científico.

Sei que na MTP “os projectos são processos de “descoberta” sobre os temas” (Katz & Chard, 2009, p.223) e isto verifica-se com frequência neste estudo uma vez que são evidenciados mais conhecimentos das crianças no final de cada projeto. É possível, através desta investigação, afirmar que quanto mais se proporcionam projetos às crianças mais se verifica a passagem de conhecimento quotidiano para conhecimento científico, ou seja, mais conhecimentos se proporcionam e promovem nas crianças. A interpretação dos dados evidencia que os resultados são coerentes, ou seja, é visível, pelos dados finais do trabalho de projeto realizado, que existe uma relação de discrepância antes e depois de cada um, quanto ao conhecimento científico. Isto explica o facto de a MTP contribuir para a aprendizagem das crianças numa lógica de centralidade nos interesses das mesmas, uma vez que existe a aquisição e construção de conhecimento e “o fortalecimento de predisposições intelectuais e sociais” (Katz & Chard, 2009, p.81). Assim, “um bom trabalho de projecto é efectivamente uma forma

viável de estimular, fortalecer e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 2009, p.29).

Quanto à rotina diária, para além da estrutura própria da abordagem High/Scope, já referida, a rotina diária do grupo de crianças que participaram neste estudo conta ainda com atividades curriculares e extracurriculares, o que faz com que os tempos sejam mais rigorosos (veja-se Anexo D1). Desta forma, é possível constatar através dos dados recolhidos que a rotina diária consistente, que tem como grande benefício que a criança seja autónoma em relação ao educador “conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p.136), fez com que as atividades relacionadas com o projeto, que se querem baseadas nos interesses e planos das crianças, fossem limitadas no que toca à espontaneidade. Ou seja, em vários momentos proporcionados sobre o projeto constatei que as atividades tinham mais potencial face ao tempo que se possuía para a realização das mesmas.

Uma vez que a rotina educativa contempla “situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar situações e acontecimentos” (Vala, 2012, p.10), sendo esta construída para a criança, a mesma “não pode, por isso, ser feita sem a participação das crianças do grupo” (Vala, 2012, p.10). Tendo em conta que a MTP “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), é importante que a rotina diária seja “reestruturada em função do desenvolvimento dos projetos” (Rodrigues, 1999, p.7). Desta forma, a sua organização deve ser “flexível, desde que as alterações sejam fruto de uma decisão colectiva e negociada em conjunto” (Rodrigues, 1999, p.13). Tal como refere uma educadora entrevistada, citada em Rodrigues (1999), “nós estamos sempre em negociação com o grupo . . . Não vai o educador decidir como vai ser” (p.7). Após este estudo é possível verificar que os vários momentos da rotina diária contribuem para o desenvolvimento de capacidades intelectuais importantes, que se tornam competências fundamentais para projetos cada vez mais complexos, porém o conjunto de todos estes momentos é também exigente.

#### **4.5. Resultados e considerações finais da investigação**

Face a tudo aquilo que foi investigado, e após o cruzamento com a fundamentação teórica, posso concluir que a MTP é uma metodologia que tem como fundamento a construção de saberes em conjunto, numa lógica de participação. É uma abordagem centrada nos interesses das crianças pois surgem e avançam segundo o rumo que as crianças lhes dão, mediado pelo adulto. Através da investigação realizada

compreendo que é efetivamente uma abordagem participativa no sentido em que parte do “queremos saber” das crianças para o “o que aprendemos”, através da pesquisa e do planeamento de tarefas. Os conhecimentos, para serem significativos, devem partir sempre do real interesse e motivação da criança uma vez que se centram num tópico na qual as ideias, questões e interesses são determinantes para as experiências por ele proporcionadas e para o trabalho realizado. Desta forma, “é baseado nos planos e intenções das crianças” (Katz & Chard, 2009, p.17), num contexto onde as crianças são “incentivadas e apoiadas no seu desejo de descobrirem o mundo à sua volta” (Silva, 2011, p.221).

Uma rotina diária consistente e regular oferece à criança a oportunidade de prever o que se sucede e, desta forma, estabelecer confiança, controlo e segurança relativamente ao dia-a-dia. “A rotina diária contempla tempos diferenciados como tempo para planear, tempo para concretizar, tempo para avaliar e tempo para reformular” (Formosinho, Niza & Vasconcelos, citados em Vala, 2012, p.10) e, uma vez que a investigação se centrou na abordagem metodológica High/Scope, importa referir que os tempos considerados na rotina High/Scope contam com tempos onde as crianças exploram diversas atividades e formas de estar com os outros, sempre de forma transversal e globalizante. Através deste estudo e cruzando os dados com a revisão bibliográfica realizada posso concluir que, face a uma rotina pré-estabelecida, as atividades relacionadas com os trabalhos de projeto em curso devem adequar-se aos tempos inerentes à rotina diária, embora ser importante existir flexibilidade para adequar a mesma aos interesses e motivações das crianças. O papel do/a educador/a é preponderante no sentido em que deve estar atento à pertinência das atividades, alterando a rotina diária em detrimento das mesmas, ou à importância do cumprimento da rotina, deixando para trás atividades relevantes. Tendo em conta que a MTP, “centra-se na abordagem de problemas e leva as crianças . . . a formular[em] hipóteses, experimentar[em] e procurar[em] descobrir soluções e teorias” (Vasconcelos, 2014, p.59), e considerando que “*when children plan, carry out, and review their own learning activities, their behavior is more purposeful and they perform better on language and other intellectual measures*” (Epstein, 2003, p. 3), referente ao processo “planear-fazer-rever” da rotina High/Scope, é possível concluir que, ao realizar um trabalho de projeto, estas capacidades desenvolvidas são um meio para as crianças suporem ideias e conceções, planearem processos de investigação, predispor-se para a pesquisa de informação e refletirem sobre as descobertas.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Chegando aqui, importa refletir sobre todo o percurso feito, onde todos os momentos, práticos e teóricos, se fundem na construção de uma identidade profissional que deve ser genuína e que deve ter por base todos os ensinamentos que daqui surgiram. Importa para isto refletir sobre profissionalidade e sobre identidade(s) profissional(ais)<sup>14</sup>, mas também sobre aquilo que sou hoje, que defendo, que valorizo e que me inquieta enquanto profissional de educação.

Vygotsky (citado em Vasconcelos, 2002) refere que “é através dos outros que nos tornamos mais nós próprios” e, ao longo de todo este percurso prático nas valências de creche e jardim-de-infância, fui crescendo cada vez mais com os outros, pelo que acredito que esta é sempre a maior aprendizagem, a de estar e partilhar com o outro ideias, ideais, valores, princípios e práticas. As relações entre todos nas salas de atividades de ambos os contextos da prática profissional supervisionada (PPS) foram fundamentais uma vez que considero o sentimento de pertença a uma equipa, que trabalha e reflete em conjunto, preponderante para a constante melhoria das práticas pedagógicas. Desta forma, a aprendizagem com os outros, todos aqueles que fizeram parte deste percurso, proporcionaram-me momentos para observar, questionar, refletir criticamente e, por isso, a construir a minha identidade profissional pois, tal como refere Sarmiento (2009), esta identidade corresponde a uma “construção inter e intra pessoal . . . [e] desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas” (p.48).

O trabalho como educadora de infância faz parte, antes de mais, das “profissões relacionais” (Wittorski, 2014) que têm a particularidade de os sujeitos não serem padronizados nem padronizáveis e de não serem inertes (Wittorski, 2014). Desta forma, sei que devo ter sempre presente a capacidade de “agência relacional” (Vasconcelos, 2015), ou seja, devo ter a capacidade para trabalhar com o outro e, para isso, é necessário trabalhar as relações e reconhecer a partilha como algo enriquecedor e valioso para uma aprendizagem ao longo da vida.

Durante o percurso realizado através da PPS I e PPS II, onde o saber-saber se articulou com o saber-fazer, procurei encontrar a minha identidade profissional tendo

---

<sup>14</sup> Sarmiento (2009) refere que nos devemos referir identidades e não a uma só, uma vez que “não há homogeneidade . . . nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (p.48).

em conta que a construção da mesma se desenvolve “em interação com os demais atores sociais, numa perspectiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, s.d., p.126). Assim sendo, os dois momentos da PPS tiveram um grande impacto para esta construção, uma vez que me confrontei com novos contextos socioeducativos e com novas práticas pedagógicas, que provocaram em mim um crescente saber reflexivo.

A intervenção na PPS II contribuiu para o culminar daquilo que defendo enquanto educadora de infância, onde as interações positivas e de qualidade são basilares pois orientam todo o trabalho pedagógico. Tal como refere Perrenoud (citado em Pereira, 2011), “o sentido constrói-se pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar” (p.47), sendo esta a prática que me faz sentido e pela qual procuro ser fiel. Apesar desta relação de qualidade com as crianças, é importante que o/a educador/a assuma a sua profissão “não apenas como uma ação sobre e com as crianças, mas como uma ação sobre e com os adultos” (Vasconcelos, citado em Tomás et al., 2015, p.17), na medida em que é esta ação que promove o trabalho de qualidade.

Por saber que “a ética é anterior ao currículo porque é estruturante da nossa profissionalidade” (Vasconcelos, 2014, p.75), em ambos os momentos da PPS assentei toda a minha prática nos princípios éticos definidos pela APEI (2011), onde o respeito por todos os intervenientes foram intenções principais para toda a ação, numa lógica de que todos “apresentam formas de ser, de pensar e de agir muito variadas.” (Sarmiento, 2009, p.48). Baseando-me na ideia de Sarmiento (2009), tive em conta que, apesar do ponto comum no trabalho com as educadoras cooperantes ter sido a relação pedagógica com as crianças, cada uma assumiu-a e manifestou-a de forma diferente, pelo que foi minha preocupação a de respeitar mas também de observar e refletir, com o objetivo de encontrar a minha identidade profissional. Toda a minha prática pedagógica com as crianças teve como referência basilar o reconhecimento destes princípios éticos, no agir pessoal e profissional, respeitando o meu compromisso com elas. Acrescento que, para além dos compromissos tidos em conta com as crianças, todos os outros, descritos na carta de princípios éticos para a profissão (APEI, 2011), foram também respeitados pois identifico-me com o que refere Vasconcelos (citado em Cardona, 2008) quanto à relação pedagógica: “se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética” (p.139).

Foi ainda na prática que desenvolvi capacidades de planeamento através de formas diferentes de planear. Os planeamentos semanais de ambas as PPS fizeram-me questionar sobre a pertinência das atividades, sobre a articulação curricular, sobre a adequação das atividades a um grupo específico e sobre a participação das crianças na construção das mesmas. Compreendi que este trabalho só faz sentido se acompanhar as motivações das crianças e, por isso, só faz sentido se for realizado em conjunto. Cabe-me a mim, enquanto educadora de infância, negociar e encontrar estratégias que vão ao encontro das intenções das crianças, mas também das minhas. Ainda na prática em ambos os contextos desenvolvi estratégias positivas e de resolução de conflitos com as quais me identifico, a gerir cada vez melhor as múltiplas interações em situações que acontecem na sala de atividades, e a atuar em situações imprevistas sem abandonar o significado da ação pedagógica. Penso que, em ambas as PPS, cresci e desenvolvi competências sobre a ação em situação educativa.

Posto isto, e considerando que por identidade profissional entendo o conjunto de características próprias que fazem com que me diferencie dos demais, nunca esquecendo que “a identidade é a diferença . . . é a diferença comum” (Sarmiento, 2009, p.49), considero que estou agora confiante sobre aquilo que sou, que defendo e que valorizo. Sei também que “a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações . . . mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, s.d., p.126). Neste sentido, ressalvo a importância de toda a formação teórica que se constituiu a base de todas as aprendizagens, bem como a base para o sentido de toda a prática educativa. A MTP tornou-se a problemática emergente em ambos os contextos educativos que mais se destacou tendo sido esta investigação um contributo para a profissionalidade, na medida em que “se considerarmos que para agir é necessário estar informado então não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe pela investigação” (Costa & Caldeira, s.d., p.129).

Termino esta reflexão da mesma forma que iniciei, e com uma citação de Antunes (citado em Vasconcelos, 2015), que considero melhor expressar aquilo em que acredito enquanto profissional de educação: “não há relação autêntica se não me torno permeável à perturbação que o outro, pelo facto de estar presente na minha vida . . . se constitui” (p.11).



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o final de todo este percurso posso concluir que o presente relatório se constituiu como o culminar de todo o percurso formativo onde o desenvolvimento da capacidade reflexiva esteve sempre presente e contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Não posso deixar de referir que, em todo o processo fui consolidando e defendendo cada vez mais a criança como uma “pessoa dotada de infinitas possibilidades” (Vasconcelos, 2014, p.45).

O presente relatório teve como objetivo final o de compreender a realidade de um contexto socioeducativo que se orienta por um modelo pedagógico específico e de que forma essa abordagem influencia a aplicação de metodologias participativas para construção de aprendizagens significativas, neste caso, a MTP. Para isso, importa conhecer de forma aprofundada o contexto em todas as suas perspetivas para delinear um conjunto de formas de atuação adequadas à realidade singular, nunca esquecendo a importância de práticas pedagógicas de qualidade, que sejam sustentadas e refletidas.

Através do processo investigativo compreendi que as salas de atividades são “comunidades de aprendizagem relativamente fechadas, cuja organização está extremamente dependente do modelo pedagógico adoptado pelo educador” (Folque, 2014, p.86) e, por isso, é fundamental estar consciente de que essas práticas influenciam todos os intervenientes, ou seja, as práticas pedagógicas devem contar com uma reflexão e autoavaliação constante para que sejam de qualidade. Na sequência desta ideia surge em mim novas questões, que vão ao encontro da ideia de Vasconcelos (2014) quando se questiona: “Será que não poderemos começar a refletir num «para lá dos modelos curriculares?»” (p.79).

Durante todo este processo tive sempre a preocupação de incluir todos os intervenientes (crianças, equipa, famílias e comunidade), através de uma prática pedagógica que acredito ser de qualidade, ou seja, baseei toda a minha ação na prática de interações positivas e na partilha de responsabilidades com todos através de um clima democrático, nunca esquecendo que a participação é “um processo fundamental do sistema democrático” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Isto foi ao encontro da ideia de “educação de infância como uma ocupação ética” (Vasconcelos, 2015, p.38), que é defendida ao longo de todo o relatório, como algo anterior às práticas, uma vez que a preocupação de todos os profissionais de educação deve ser a de perseguir “a competência de se ser centrado na criança” para uma prática de qualidade (Costa &

Caldeira, s.d., p.128). De referir ainda que o respeito pelos direitos das crianças foi sempre tido em conta e apresenta-se como a base de todo o trabalho, reconhecendo a sua voz e realizando uma prática pedagógica que tivesse como objetivo “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (Ferreira, citado em Vasconcelos, 2014, p.30), no sentido de encará-las como “cidadãs do presente e não como futuros cidadãos” (Ferreira, citado em Vasconcelos, 2014, p.30).

A construção de relações ou a capacidade relacional é a base de todo o trabalho, na medida em que “entre os humanos, a construção de cada um é feita pela interação com os outros” (Moita, 2013, p.26). Assim sendo, esta foi uma constante ao longo de toda a intervenção e está espelhada neste relatório como aquilo que contribuiu para todo este processo. Para além do estabelecimento de relações, foi tido sempre em conta que, para a construção de aprendizagens significativas, a prática pedagógica deve ter como pilar o brincar, no sentido em que o brincar é essencial para uma aprendizagem holística.

Por fim, referir que o presente relatório foi uma síntese reflexiva de todo o trabalho realizado em ambos os momentos, que contribuiu para a construção de uma identidade profissional uma vez que fui capaz de aproximar cada vez mais o que digo com o que faço. Assim sendo, procurei equilibrar cada vez mais as competências teóricas com as competências práticas numa lógica de “ética para a responsabilidade em busca da verdade e coerência das *nossas* [itálico meu] ações” (Costa & Caldeira, s.d., p.128), com a grande premissa de me tornar o melhor, mais profissional.

## REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma ética profissional*. CEI.
- Barreiros, J. (2002). *A Criança e a Percepção do Risco*. Livro de resumos do Congresso "Crescer em Segurança - 10 anos depois" promovido pela Associação para a Promoção da Segurança Infantil (APSI).
- Baute, C. (2004). *La Correspondencia Escolar*. Consultado em <http://tinyurl.com/hjppguz>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M.J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In Cardona, M. J. & Marques, R., *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação, Braga). Consultado em <http://tinyurl.com/jufhxx6>
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.
- Costa, M.L. & Caldeira, A.I. (s.d.). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*, In Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa, (pp.124-131).
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos todos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35-52.
- Decreto-Lei nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167/11 - I SERIE-A*. Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34/97 – I SERIE-A*.  
Ministério da Educação, Lisboa.
- Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Beyond the Journal*, 1-8.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Ferreira, M. M. (2002). "A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!" – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultado em <http://tinyurl.com/hks22zw>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2.ª ed.)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVII(1), 5-20
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leme, M. I. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e Afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), pp. 367-380.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Inovação, Investigação em Educação*, 2(2). EDUSER: revista de educação, 49-65.
- Moita, C. (2015). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Coleção Textos de Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, 26.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19, 14-31.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora. Coleção infância.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Parente, M.C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Braga). Consultado em <http://tinyurl.com/zlqs8bj>
- Pereira, J.M. (2011). *Troca e Correspondência: Sobre o campo de interacção professor-aluno no ensino do Desenho* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Porto). Consultado em <http://tinyurl.com/jygoy2o>
- Projeto Pedagógico da sala JI2b, 2016/2017.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Rodrigues, A.P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6, 5-14.

- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27. Consultado em <http://tinyurl.com/gpbyfm9>
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a Infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, M. Pinto de Carvalho, R. A. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137 - 179) (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-6.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação
- Silva, I.L. (2011). Das Voltas que o projeto dá... *Da Investigação às Práticas*, I(3), 118-132.
- Site oficial da instituição – confidencial.
- Soares, N.; Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. Estudos sobre Educação*, 12(13), pp. 50-64.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*, In Atas do II Encontro de Sociologia da Educação, Educação, Territórios e (Des)Igualdades (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado em <http://tinyurl.com/z4ybgem>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos num mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L., F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, 4-25.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5-12.

- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: Narrativas auto-biográficas de alunas da Formação Inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 3(1), 25-43.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância – propostas de reflexão para um Debate Nacional Sobre Educação*. Consultado em <http://tinyurl.com/hlh8eou>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (Última Lição)*. Porto: Editora media XXI. Coleção Estudos e Reflexões.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 11(4), 25-42. Consultado em <http://tinyurl.com/z7rjywf>
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. *Investigar em Educação*, 11(2), 31-38. Consultado em <http://tinyurl.com/zcvxgzo>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.



## **ANEXOS**