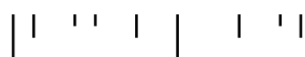


A PEDAGOGIA DE PROJETO NO JARDIM DE  
INFÂNCIA: contributos para a  
construção do pensamento crítico da  
(e pela) criança

Filipa Domingues

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

2022-2023



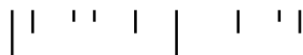


A PEDAGOGIA DE PROJETO NO JARDIM DE  
INFÂNCIA: contributos para a  
construção do pensamento crítico da  
(e pela) criança

Filipa Domingues

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador(a): Carina Rodrigues

2022-2023





## AGRADECIMENTOS

Uma menina que nunca quis sair da sua cidade por medo do desconhecido, um dia teve que tomar a decisão da sua vida: seguir o seu sonho ou acomodar-se?

Lutar pelos nossos sonhos só é possível quando temos por perto quem nos ame e cuide como se não houvesse amanhã, e que bom foi tornar-me Educadora de Infância sob o olhar atento dos que mais amo. Agradecer pelas oportunidades que nos são dadas é sempre um bom começo, por isso:

À minha Mãe e ao meu Pai que, desde o primeiro dia, fizeram tudo o que podiam para me ver sorrir. Por valorizarem as minhas pequenas conquistas e, acima de tudo, serem colo, mimo e abraço constante. Por acreditarem sempre em mim.

Ao meu Amor, por estar comigo desde sempre e por ser a calma no meio da rebeldia. Por me incentivar todos os dias a seguir este sonho. Ao longo deste caminho que foi a faculdade, por ter sido a minha maior inspiração.

À minha Lenita, por ser a garra, a persistência e a ética em pessoa. Pela forma como me disse “Bom dia!” todas as madrugadas e, mesmo sem saber, fez com que eu tivesse ânimo para mais um dia. Pela doçura nas ações e força de vontade infindável. Por ser a minha segunda Mãe.

À minha estrelinha mais brilhante. Quis Deus que me aquecesses nas madrugadas gélidas de inverno em que me desloquei para Lisboa com as luvas que outrora me ofereceste. Longe, mas perto, espero que estejas orgulhoso de mim.

À Fátima, à Nádia e à Paula, que me acolheram naquele primeiro dia de inseguranças e receios. Por tornarem este turbilhão de acontecimentos na descoberta da verdadeira amizade.

À Mafalda, por me fazer companhia nas longas viagens de regresso a casa. Por partilharmos experiências e por me ajudar sem nunca pedir nada em troca.

À Professora Carina, pela partilha de saberes e, principalmente, pela sua compreensão. Sem o seu apoio e *feedback* positivo, nada teria sido possível. É bom aprender e trabalhar com quem o faz com doçura.

À Vera, à Mariana e à Inês, por me permitirem aprender com as suas mais pequenas ações. Por abrirem as portas das suas salas e me integrarem da melhor forma.

Por terem confiado em mim e quererem o meu sucesso. Serão sempre o meu maior exemplo neste mundo bonito que é a Educação.

Às crianças com que privei ao longo destes 2 anos, soubessem elas o quanto me ensinaram e o quanto encheram o meu coração de alegria nos dias mais cinzentos...

Obrigada.

## RESUMO\*

O presente relatório resulta de uma reflexão crítica, sistemática e fundamentada em torno da Prática Profissional Supervisionada II (PPS), realizada, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, de 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023, numa sala de jardim de infância, com um grupo de 26 crianças, situadas na faixa etária dos cinco anos.

Ao intervir, percebi que a Metodologia de Trabalho de Projeto estava presente não só no planeamento e na organização do ambiente educativo, como também nas brincadeiras das crianças que constituíam o grupo. Através da escuta e participação nos diálogos entre as crianças e a educadora, foi notória a envolvimento do grupo com esta metodologia e, a par disso, a predisposição de todas as crianças para o questionamento, a reflexão e novas descobertas.

Desta forma, indaguei-me sobre os contributos da Pedagogia de Projeto para a construção do pensamento crítico da (e pela) a criança, levando a cabo uma investigação de natureza qualitativa, baseada no método de estudo de caso, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados, tais como a observação direta, sustentada na elaboração de notas de campo e reflexões críticas, um questionário às educadoras e um questionário por recolha indireta às crianças, a análise documental (fontes documentais (legislação), artigos e/ou outros textos de revisão) e, ainda, notas de campo. A apresentação dos dados basear-se-á nos referidos questionários (realizados ao pessoal docente) e no questionário por recolha indireta aplicado junto das crianças.

A análise dos dados, efetuada a partir do método da análise de conteúdo e da elaboração de uma árvore categorial, baseou-se em três categorias: (i) caracterização profissional; (ii) perspetivas sobre a educação de infância; (iii) perspetivas sobre a metodologia de trabalho de projeto em educação pré-escolar.

Os resultados obtidos põem em evidência: (i) a importância de o educador assumir um papel de agente participativo, fornecendo apoio e orientação às crianças enquanto mediador; (ii) a necessidade de pensar e a formulação de hipóteses como contributos da MTP para o desenvolvimento do pensamento crítico; e (iii) o importante envolvimento das famílias na MTP nas diversas fases de concretização do projeto.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Profissionalidade; Metodologia de Trabalho de Projeto; Pensamento crítico.

## **ABSTRACT\***

This report is the result of a critical, systematic and well-founded reflection on the Supervised Professional Practice II (SPP), carried out as part of the 2nd year of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education of Lisbon, from October 17, 2022 to February 6, 2023, in a kindergarten room with a group of 26 children aged five years old.

While intervening, I realized that the Project Work Methodology was present not only in the planning and organization of the educational environment, but also in the play of the children in the group. Through listening and participating in the dialogues between the children and the teacher, the group's involvement with this methodology was evident, as well as the willingness of all children to question, reflect and make new discoveries.

Thus, I investigated the contributions of Project Pedagogy to the construction of critical thinking in (and by) the child, carrying out a qualitative research, based on the case study method, using different data collection techniques, such as direct observation, supported by the preparation of field notes and critical reflections, a questionnaire to educators and a questionnaire for indirect collection to children, document analysis (documentary sources (legislation), articles and/or other review texts) and, also, field notes. The presentation of data will be based on these questionnaires (to the teaching staff) and the questionnaire applied indirectly to the children.

Data analysis, based on the content analysis method and the development of a categorical tree, was based on three categories: (i) professional characterization; (ii) perspectives on early childhood education; (iii) perspectives on the project work methodology in preschool education.

The results show: (i) the importance of the educator assuming a role of participatory agent, providing support and guidance to children as a mediator; (ii) the need to think and the formulation of hypotheses as contributions to the development of critical thinking; and (iii) the crucial involvement of families in the PTM in the various stages of project implementation.

Keywords: Preschool Education; Professionalism; Project Work Methodology; Critical Thinking.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo.....	4
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto Socioeducativo.....	5
2.3. Equipa Educativa.....	10
2.4. Ambiente Educativo.....	11
2.5. Crianças.....	15
2.6. Famílias.....	18
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	21
3.1. Intenções para a Ação.....	22
3.2. Processo de Intervenção da PPS.....	24
4. Investigação em JI.....	30
4.1. Identificação da Problemática.....	31
4.2. Revisão da Literatura sobre a Problemática Identificada.....	32
4.2.1. MTP: contributos para a criança e papel do adulto/educador.....	32
4.2.2. MTP e organização do ambiente educativo.....	36
4.2.3. Criança e o pensamento crítico na EPE.....	37
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	39
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados.....	41
4.4.1. Caracterização dos Participantes.....	41
4.4.2. Resultados dos questionários às educadoras.....	42
4.4.3. Resultados dos questionários às crianças.....	45
4.4.4. Síntese dos Resultados.....	49
5. Construção da Profissionalidade Docente.....	51
6. Considerações Finais.....	58
Referências.....	61
Anexos.....	72
Anexo A. Portefólio Individual.....	74
Anexo B. Guião Questionário às Educadoras.....	76

Anexo C. Respostas das Inquiridas.....	80
Anexo D. Guião e respostas do questionário às crianças.....	87
Anexo E. Roteiro Ético da Investigação .....	94
Anexo F. Árvore Categorical.....	101

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O que é para ti um projeto? .....	45
Figura 2. Para que servem os projetos? .....	46
Figura 3. Achas que os projetos são para adultos? .....	47
Figura 4. Gostas de fazer projetos? Porquê? .....	47
Figura 5. Qual é a fase que gostas mais? .....	48
Figura 6. Gostavas de fazer um projeto em casa, com os teus pais? .....	49

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

A.A.E. – Auxiliar de Ação Educativa

ANX - Anexo

CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

DT - Diretora Técnica

EC - Educadora Cooperante

EPE - Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

JI – Jardim de infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE – Organização Educativa

PE - Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RIC – Regulamento Interno do Colégio

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório procura refletir, de forma sistemática e fundamentada, as intenções e os processos vivenciados ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), em contexto de Jardim de Infância (JI), que teve a duração de 16 semanas, entre os dias 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023. O referido estágio, realizado numa instituição da zona de Lisboa, com um grupo de crianças de cinco anos, possibilitou, por um lado, a consolidação de saberes e a aquisição de competências pedagógicas necessárias à futura intervenção profissional e, por outro, o desenvolvimento de uma atitude investigativa na valência educativa em apreço.

Em termos estruturais, e para além das secções relativas à Introdução e às Considerações Finais, este divide-se em quatro capítulos.

Assim, o primeiro capítulo, centrado na Caracterização da Ação Educativa, inclui a informação sobre o meio envolvente, a Organização Socioeducativa (OS), a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias.

No segundo capítulo, é apresentada a Análise Reflexiva da Intervenção, onde são descritas as intenções que guiaram a ação, tendo em conta as crianças, a equipa educativa e as famílias, refletindo-se, depois, sobre o processo de intervenção em Jardim de Infância, onde elaborei uma reflexão sobre o percurso na sala, e expliquei como agi para que as intenções estabelecidas fossem atingidas.

Já no terceiro capítulo, dedicado à Investigação desenvolvida no contexto, procede-se à identificação e fundamentação da problemática escolhida, à revisão da literatura sobre a mesma, à apresentação do roteiro metodológico e ético e, por fim, à apresentação e discussão dos dados obtidos. Com o fito de analisar os contributos da Pedagogia de Projeto para a construção do pensamento crítico da (e pela) criança, através, por um lado, do exame das conceções e práticas das educadoras em contexto e, por outro, das perceções das crianças que acompanhei, neste mesmo contexto temático, a pesquisa teve como objetivos mais específicos: 1) Compreender os contributos da Pedagogia de Projeto na ativação e no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em idade pré-escolar; 2) Analisar as conceções e práticas das Educadoras em contexto sobre a Pedagogia de Projeto e a sua influência na estimulação do pensamento crítico das crianças; e 3) Analisar, através das representações das crianças sobre o Trabalho de Projeto, a sua influência na ativação do pensamento crítico.

Inserindo-se no âmbito das abordagens qualitativas, com base no método de estudo de caso, a pesquisa contemplou o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, entre elas, a observação direta participante, através de registos diários/notas de campo e reflexões críticas semanais, e a observação indireta, por meio da formulação e aplicação de dois inquéritos por questionário, às educadoras e crianças do contexto, respetivamente. A análise dos resultados efetuou-se a partir do método da análise de conteúdo e da elaboração da respetiva árvore categorial e da posterior triangulação dos dados.

O último capítulo, centrado na Construção da Profissionalidade, oferece uma reflexão sobre os principais desafios, aprendizagens e contributos para a minha profissionalidade da minha experiência prática, tanto na PPSI como na PP II, destacando as dimensões mais expressivas da minha ação pedagógica e investigativa, além disso, baseia-se numa reflexão cuidada acerca da formação contínua que, na minha perspetiva, deve ser valorizada.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

## **2.1. Meio**

A OS encontra-se situada numa freguesia do concelho de Lisboa, distrito de Lisboa, Área Metropolitana de Lisboa, e corresponde a uma área 4,29 km<sup>2</sup>. Segundo os dados dos Censos de 2011, a população desta freguesia é composta por cerca de 33 745 habitantes.

O meio que envolve a Organização Socioeducativa integra espaços ao ar livre, utilizando-os para momentos de brincadeira e exploração no meio natural. Dado que existem zonas pedonais espaçosas (onde são efetuados passeios pelo meio envolvente, suscitando uma interação das crianças com a comunidade local) e diferentes meios de transporte, há uma grande facilidade de deslocação. A OS apoia algumas instituições presentes no meio envolvente, pois encontra-se perto de unidades de saúde e organizações relacionadas com a Natureza, contribuindo não só monetariamente, como também socialmente, dado que as crianças interagem com a sociedade que se encontra mais debilitada através de atividades, como a troca de postais. Contudo, existem alguns perigos, visto ser um meio bastante movimentado, com afluência de automóveis em qualquer hora do dia, podendo vir a suscitar algum tipo de acidente. Ademais, não existe estacionamento perto da escola, levando a que os carros parem no passeio.

A freguesia possui ainda papelarias, farmácias, lavandarias, oficinas, pastelarias, mercearias, bombas de combustível, lojas de pequeno comércio e outras várias OS, com ofertas desde a valência de Creche até ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A Organização Socioeducativa (OS) onde realizei a PPS II foi fundada em 2017, tendo como missão “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem” (RIC, 2021/2022, p.2). Ademais, e indo ao encontro da sua visão, a OS afirma que, neste local, “as crianças ganham competências e adquirem ferramentas para crescerem bilíngues, curiosas, autónomas que enfrentam os desafios de um mundo em constante movimento

com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial” (RIC, 2021/2022, p.2) (Regulamento Interno do Colégio).

A presente organização integra a rede privada, constituindo-se como uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, com uma natureza jurídica das instituições proprietárias lucrativa. Contempla as respostas de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contando com 21 atividades extracurriculares, no presente ano letivo. Neste seguimento, no que diz respeito à tutela pedagógica, a mesma encontra-se ao encargo do Ministério da Educação e a sua tutela técnica partilhada entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Educação. Salienta-se também que a instituição faz parte de uma rede de três OS.

Após entrevistar a Diretora Técnica (DT), pude aferir que a OS é financiada por um grupo internacional e que são realizadas encomendas anuais e trimestrais, no entanto, se ao longo do ano letivo forem notadas faltas, tanto de material de desperdício, como de material didático, existe uma margem financeira para se proceder a uma encomenda. A mesma afirmou, ainda, que prezam por encomendar material necessário e inovador.

Atualmente, a OS tem como objetivos:

A. Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; B. Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo; C. Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; D. Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; E. Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; F. Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde; G. Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (RIC, 2021/2022, p.2)

Em relação à estrutura física da escola, a mesma contém: dois recreios, um para Creche e outro para Jardim de Infância/1.º CEB; um edifício que alberga a Creche e o Jardim de Infância, e que, para além das salas e das instalações sanitárias, também apresenta um refeitório e uma sala de música; e outro edifício destinado ao 1.º CEB, que, por sua vez, também inclui instalações sanitárias, uma sala de *staff* e um ginásio.

Relacionado com o supracitado, surge a dimensão processual. González (2003), refere que, para além dos processos de desenvolvimento curricular e de ensino-aprendizagem, que são o centro da escola, existem outros processos organizativos que fazem com que estes ocorram de uma forma organizada, contínua e coerente. Desta forma, importa mencionar que, após a entrevista à DT, verifiquei que a OS, para além de utilizar uma abordagem bilíngue, adota como referencial teórico/pedagógico a Metodologia de Trabalho de Projeto, a abordagem *Reggio Emilia*, tendo por base as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) e, ainda, a Disciplina Positiva – uma filosofia ou um modelo educativo que prevê a frustração assistida (Vale, 2012) Neste sentido, e de acordo com o *website* da OS, é possível observar que na Creche e no Jardim de Infância as crianças são incentivadas a aprender através dos cinco sentidos, para descobrirem novos interesses, significados, conceitos e realidades. A partir do 1.º Ciclo, as crianças dão sentido ao conhecimento. Ainda de acordo com o *website*, a OS é conhecida por ter uma mentalidade inovadora, por construir felicidade, por se melhorar a si e aos outros através do sentido de responsabilidade e por pensar globalmente e agir localmente. Por fim, saliento que a OS reconhece a tecnologia como um recurso crucial de aprendizagem, pois afirma que a “tecnologia integra-se no curriculum de forma natural, tal como é hoje para as crianças e adolescentes, é mais um recurso para utilização tal como os livros, canetas e papel.” (PE, 2021/2022, p. 4).

De acordo com González (2003), a dimensão cultural diz respeito à rede de valores, crenças, razões e supostos que vão sendo construídos através das interações que ocorrem entre as pessoas, da forma como interpretam os acontecimentos e como atuam em relação aos mesmos. A OS integra-se num grupo internacional presente em todo o mundo, que opera em busca das melhores práticas pedagógicas, de forma a promover uma aprendizagem holística, privilegiando o ensino através da língua inglesa. Assim sendo, a instituição assume e põe em prática o ensino bilíngue, afirmando que “prepara as crianças para o mundo global em que vivemos, aproveitando a facilidade que as crianças têm em aprender ao mesmo tempo que lhes desperta interesse por outras línguas e culturas”. (PEE, 2021/2022, p. 4) (Projeto Educativo de Escola).

A organização geral de todas as escolas do grupo é estruturada de acordo com relações hierárquicas. De acordo com o PEE (2021/2022), a estrutura dos órgãos de

Direção e Gestão Escolar encontra-se organizada da seguinte forma: da Administração, fazem parte o Presidente e quatro Administradores; da gestão, fazem parte a Fundadora/Diretora Geral e a Diretora Pedagógica.

No *website* da OS é dada a informação sobre a estrutura da equipa de escritório, sendo ela constituída por: uma Fundadora e Diretora Administrativa; uma Diretora Pedagógica das Escolas; um Gerente de Projetos e Instalações; uma Encarregada de Proteção de Dados, uma Diretora de Exames e um Gerente de Projetos; no departamento de *Marketing* e Admissões, uma Executiva de *Marketing*, uma Coordenadora Social e de Comunicações, um Gerente de Admissões, um Oficial de Admissões e uma Diretora de Atividades; na área das Finanças, um Controlador Financeiro, um Gerente, um Sénior de Consolidação e Relatórios, um Responsável pela Cobrança, uma Gerência de Relatórios e Contabilidade Geral, um Responsável pela Conta Geral, uma Assistente de Finanças e Contabilidade; nos serviços de Recursos Humanos (RH), um Gerente dos RH, um Diretor dos RH e Acreditações, um Especialista em Aquisição de Talentos, um Especialista em Salários, um Gerente e uma Estagiária dos RH; no setor da Tecnologia da Informação (TI), um Gerente da TI em Portugal, um Gerente da TI, um Diretor das Plataformas Digitais, três Diretores da TI; no serviço de Operações, um Gerente de Operações, uma Diretora de Operações e Uniformes e um Assistente de Operações.

No caso específico da OS onde estou inserida, e de acordo com o *website* da escola, a equipa é constituída por um/a: Diretora Executiva e Diretora de Creche e Pré-escolar; Responsável pelo Suporte de Aprendizagem e Inclusão; Assistente escolar; Diretora do Departamento de Artes; Diretora do 1.º CEB; Diretora do Departamento de Música; Diretor do Departamento de Desporto; Diretora do Departamento de Psicologia; Enfermeira; Líder de equipa.

Apesar de ter acesso à informação relativa aos elementos de todos os órgãos da OS, não tenho informações respeitantes às suas competências e funções. Contudo, sabemos que, de acordo com o artigo 9.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, cabe à Diretora Técnica:

- a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche;
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos

de qualidade; d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais; e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche; f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais; g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa; h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.

Em relação aos modelos de orientação para a ação, é possível verificar que existem dois. O modelo decretado é visto como “todo um conjunto de orientações hierarquicamente produzidas no pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração as passarão a conhecer e a observar” (Lima, 1996, p. 10). Este modelo é levado a cabo pela OS, regendo todos os elementos a sua ação mediante um conjunto de regras formais. O contexto educativo segue, assim, normas impostas (como as portarias e os decretos-lei) e orientações pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Por outro lado, a OS também segue o modelo recriado, que se afirma através de uma interpretação e reprodução não fiel dos modelos decretados, ao ponto de serem produzidas novas regras, inscritas em regulamentos, como o regulamento interno. Tal como afirma Lima (1996), “Os ‘modelos decretados’ e as regras formalmente produzidas são objecto de recepção em cada contexto organizacional concreto, daqui resultando frequentemente interpretações e recontextualizações diversas” (p. 10).

De acordo com os seis modelos de liderança e de gestão de Bush (2011), verifiquei que o modelo colegial é o que se enquadra na presente OS, visto que o poder é partilhado entre os membros da organização, onde todos trabalham para o mesmo objetivo. Tais decisões são tomadas através de um processo de discussão, com vista à obtenção de um consenso (Bush, 2011, citado por Costa *et al.*, 2013). Este modelo refere que “os líderes respondem às necessidades e desejos dos seus colegas, procuram oportunidades para testar e criar novas iniciativas de política e são vistos como facilitadores de um processo participativo” (Bush, 2011, citado por Costa *et al.*, 2013, p. 5)

### **2.3. Equipa Educativa**

A OS dispõe de uma Diretora Técnica, responsável pela orientação pedagógica do pré-escolar; uma Diretora Pedagógica, responsável pela orientação pedagógica da vertente do 1.º CEB; uma Chefe do Apoio e Aprendizagem à Inclusão; uma Assistente Administrativa; uma Líder de Equipa Artes Recreativas e Performativas; uma Líder de Equipa de Música; um Líder de Equipa do Desporto; uma Líder de Equipa de Psicologia; uma Enfermeira; uma Líder de Equipa de Informática; e uma Líder de Equipa das Auxiliares de Ação Educativa. Da Os fazem parte sete Educadoras portuguesas, três Educadoras inglesas e 7 Auxiliares de Ação Educativa.

No colégio estão integradas três valências: 1) a Creche, constituída por três salas, nomeadamente uma sala de um ano de idade, duas salas direcionadas para crianças de dois anos e uma sala para crianças de três anos; 2) o Jardim de Infância, contemplando uma sala para crianças de quatro anos e duas salas para grupos de cinco anos, denominadas A e B. Estas duas valências encontram-se no mesmo edifício, onde os grupos são assegurados por dez Educadores de Infância (incluindo os Educadores Ingleses e Educadora Extra) e por nove Auxiliares de Ação Educativa, que cooperam com Professores de Expressão Musical e de Educação Física. Importa salientar que, desde a sala de um ano de idade, e associado ao Ensino Bilíngue preconizado, os grupos são acompanhados por uma professora de inglês, que integra em permanência a sala e a rotina das crianças, tal como o educador de infância; e 3) as salas do 1.º CEB, situadas num outro edifício. Apesar de o colégio ter sido inaugurado em 2017, somente em 2018 estendeu a sua oferta educativa ao 1.º CEB.

Constatei que a OS preza bastante o trabalho de equipa, recorrendo a reuniões semanais com o pessoal docente e não docente. Tais reuniões servem para falar de planeamento e das intencionalidades pedagógicas. No decorrer das reuniões formais com os educadores, são abordados diversos temas relacionados com a atualidade e com a prática, como também casos específicos, onde os profissionais conversam sobre as crianças que os preocupam mais, de forma a definir estratégias em conjunto para colmatar essas questões, abordar e debater outras já adotadas, bem como os seus resultados. Por outro lado, existe abertura para conversas informais, onde os educadores reportam acontecimentos que lhes suscitam interesse, recorrendo à Diretora Técnica ou aos

colegas, incluindo os de outras valências, para refletirem e partilharem experiências. Esta abertura para a partilha de ideias, sugestões ou dilemas foi-me estendida, tendo sido incentivada, desde o início da minha PPS, a participar nessas conversas e reflexões. Esta partilha acontece não só com a equipa educativa da minha sala, mas também com os restantes educadores durante a hora de almoço, momento este que considero bastante rico em aprendizagens, dado que abre espaço à partilha de experiências diferentes e que o seu clima é sempre de entreajuda.

Quanto à partilha com a DT, também se tornou frequente, visto que me desloquei algumas vezes ao seu escritório e conversei sobre a minha prática, o nosso dia-a-dia, ou mesmo, por exemplo, o meu projeto para a Unidade Curricular de “Conhecimentos e Docência em Educação de Infância” e a minha questão para a Investigação do presente relatório. Em relação à partilha com a educadora, esta foi a mais recorrente, existindo todos os dias do meu estágio, tivesse ocorrido ela em momentos informais, em situações pontuais de sala ou durante o momento do planeamento, à segunda feira, onde reunimos também com a educadora inglesa e acertamos a planificação para a semana que se avizinha.

## **2.4. Ambiente Educativo**

De acordo com Cruz e Cruz (2017), o ambiente determina “a forma de sentir, pensar e agir das pessoas” (Cruz & Cruz, 2017, p.72). Os mesmos autores ainda afirmam que a forma como o ambiente educativo está organizado nos permite perceber a maneira como o/a profissional responsável pela sala concebe a Educação de Infância. Assim, e no que diz respeito à caracterização dos Espaços e Materiais, o espaço da sala em que vimos desenvolvendo a nossa prática é composto por seis áreas: 1) Linguagem; 2) Matemática; 3) Ciências; 4) Faz-de-Conta; 5) Artes e a área da reunião, contando, ainda, com os móveis dos cadernos e recortes e a área do lavatório, onde as crianças podem, autonomamente, encher as respetivas garrafas de água e o jarro para o almoço ou lavar os pincéis das tintas. Em conversas informais com a educadora e ao observar o dia-a-dia na sala, percebi que a flexibilidade é uma constante. A organização da sala foi mudada tantas vezes quanto as necessárias até entender, em conjunto com o grupo, qual seria a forma de reunir as condições mais favoráveis à aprendizagem e brincadeira constante.

A sala de atividades é o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, embora também frequentem com regularidade o espaço exterior/jardim. A sala afigura-se como um espaço amplo, estimulante e interativo, na medida em que as paredes são cobertas de registos de atividades, desenhos e outras descobertas do grupo, permitindo a cada criança reconhecer que este espaço também lhe pertence e que tem uma voz ativa na sua decoração. Na verdade, a exposição destes mesmos registos, elaborados pelas (ou com as) crianças e baseados nos seus próprios interesses, também contribui para reforçar a sua curiosidade e motivação, desde logo, evidenciadas pela vontade (quase) permanente de neles participar.

Os brinquedos, apesar de estarem à disposição do grupo, são utilizados conforme a escolha da área que as crianças pretendam frequentar; escolha, esta, realizada na reunião da manhã e na reunião da tarde. A exceção a esta regra observa-se nos dias de chuva forte, em que as crianças não podem ir para o jardim e passam a hora de almoço na sala, escolhendo livremente as áreas por onde querem passar e, ainda, dado o hábito incutido de explorarem uma só área, questionando o adulto sobre a possibilidade de mudarem de área depois de arrumarem o espaço onde se encontram.

Apesar de a OS disponibilizar um refeitório amplo, com as devidas condições, a educadora e a auxiliar, após terem levado o grupo a almoçar, refletiram entre si (também em resultado das contingências anteriormente vividas) que a sala de atividades seria o melhor lugar para o grupo almoçar. Para além de o ter presenciado, a educadora justificou a sua opção, explicando-me que o ritmo acelerado que as crianças têm de adotar para almoçar no refeitório não a deixa satisfeita, a par do contexto ruidoso na presença dos restantes grupos que torna a hora de almoço num momento de acrescida agitação e desconforto. Assim sendo, e visto que a sala de atividades dispõe de uma mesa oval com um tamanho considerável, duas mesas retangulares e 28 cadeiras, torna-se possível que o grupo faça a sua refeição em sala. Este momento é bastante querido pelo grupo, visto as crianças terem a liberdade de escolher os seus lugares, nomeadamente através do jogo das cores dos copos, que, embora orientado pela educadora ou pela auxiliar, e iniciado pela organização do grupo em fila, à porta da sala, é realizado com regra/disciplina e calma. As crianças mostram-se mais felizes ainda aquando dos “almoços no restaurante”, em que as mesas são agrupadas e dispostas em linha, as luzes são apagadas, e os meninos comem

ao som de uma música característica (ou de um restaurante italiano, ou de um cenário Natal, por exemplo), sob a luminosidade de um foco de luz.

Adjacente à sala de atividades, encontra-se a casa de banho, onde se encontram oito sanitas, quatro lavatórios e uma base de duche. Estes equipamentos, tal como o papel higiénico, as toalhitas, o papel para secar as mãos, os dispensadores de gel e o caixote do lixo, encontram-se à altura das crianças. Esta área é partilhada com a sala dos 5 anos A e com a sala dos 4 anos, levando a momentos de conversa entre os diversos grupos.

Da sala também faz parte um armário de cubos e cabides, que se encontra à porta, onde as crianças colocam as suas mochilas, casacos, brinquedos trazidos de casa ou desenhos feitos em sala, e está identificado com o primeiro nome e o apelido de cada criança.

O *tablet* pertencente à sala dos 5 anos B é utilizado tanto pela educadora, como pelo grupo, sempre que o momento assim o justifica. O dispositivo eletrónico é utilizado quando a educadora pretende mostrar ou pesquisar algo e colocar música. O grupo utiliza o *tablet* quando tem uma questão que quer ver respondida através deste aparelho, dependendo da forma como pesquisa e do seu nível de apropriação da escrita. Há crianças que, no confronto com frases simples, escrevem sem ajuda, outras escolhem as letras conforme lhe vão sendo soletradas, e outras, ainda, apoiam-se num papel onde a frase já se encontra escrita.

No que concerne à caracterização do ambiente educativo relativamente ao Tempo, vale introduzir, na linha do proposto por Barbosa (2006), que as rotinas oferecem “estabilidade e segurança aos sujeitos” (p. 38) para organizarem o seu dia-a-dia.

No caso da OS, esta inicia os seus serviços às 8h, fazendo-se a receção às crianças, a partir dessa mesma hora, ora pela educadora, ora pela educadora inglesa, ora pela auxiliar de ação educativa. À segunda feira, o grupo tem a aula de música das 10h30 às 11h; à terça feira, o grupo A dirige-se ao ginásio para ter educação física das 10h15 às 11h, e o grupo B das 11h às 11h45 (sendo que a turma se divide ao meio); à sexta feira, todos têm educação física ao mesmo tempo das 9h30 às 10h15. Nos dias em que não existe nenhuma oficina, a educadora prepara algum momento de aprendizagem ou permite que as crianças brinquem livremente. Os momentos que são planeados pela educadora são pensados sempre com intencionalidade e com o foco no bem-estar do

grupo, e inteiramente planejados com ele, durante, maioritariamente, as reuniões da manhã.

Por volta das 12h, chega o almoço e o grupo começa a preparar-se (despe os casacos, quando vem da rua, e lava as mãos), almoçando pelas 12h15. O momento da refeição é baseado em tranquilidade, autonomia e socialização. É fomentada a autonomia, visto que as crianças se voluntariam para colocar os talheres na mesa, cada um vem buscar a sopa e começam a comer em simultâneo. Quanto ao segundo prato, assim que todos de uma mesa terminam a sopa, vão servir-se. Têm liberdade para irem encher o jarro com água ao lava-loiça da sala ou para encher o jarro. No fim, colocam os restos no lixo e dividem a loiça num tabuleiro que, pouco tempo depois, é recolhido pelas Auxiliares do refeitório. O almoço dura, normalmente, até às 13h, hora em que, uma a uma, as crianças se dirigem à casa de banho para fazer a sua higiene e vestem os casacos para irem brincar para o recreio. Esta rotina de higiene é apenas auxiliada pelo adulto quando solicitada pela criança, pois a autonomia é um dos pontos mais praticados na OS. Enquanto isso, o outro adulto em sala encarrega-se da limpeza das cadeiras de refeição e do chão da sala.

A hora de almoço é um momento de pura socialização. O grupo sabe que almoçar implica falar mais baixo, mas estar em silêncio nunca é uma premissa. Sabe também que há momentos em que é necessário um ambiente mais tranquilo. A educadora e a auxiliar de ação educativa promovem um ambiente feliz e seguro, mostrando às crianças todas as regras de boa etiqueta durante a refeição e, principalmente, mostrando-lhes os limites. É usual fazermos do almoço um “restaurante típico”. Ora se escolhe apenas música italiana, como música inglesa ou música brasileira. Outras vezes, devido à existência de um microfone e uma coluna, são feitas sessões de *Karaoke*, onde uma criança sobe a uma cadeira e canta para todo o grupo. Esta ideia surgiu devido à apresentação do projeto “A Torre Eiffel”, pois havia crianças que ainda não se sentiam à vontade para usar o microfone. Assim, fomentou-se também a auto estima de cada criança que quis participar, fazendo destas brincadeiras momentos pensados com intencionalidade educativa.

Por volta das 14h, as crianças são avisadas pela auxiliar ou pela educadora inglesa do término do recreio e que devem arrumar para poderem regressar à sala. Quando chegam ao andar de cima despem os casacos, dirigem-se à sala de atividades, bebem água das respetivas garrafas, sentam-se e dá-se início à reunião da tarde, onde o grupo tem

espaço e tempo para partilhar alguma peripécia ou descoberta feita na hora do recreio e, de seguida, conversam com a educadora sobre o que irão fazer no período da tarde. Normalmente, o período da tarde varia entre as brincadeiras nas áreas e a continuação de algum projeto em que estejam inseridos (sendo esta última a parte preferida do grupo).

Por volta das 15h20, o grupo começa a arrumar a sala e o lanche chega, sentando-se novamente em roda, como nas reuniões da manhã ou da tarde, para lanchar. Depois de todas as crianças lancharem, levantam-se para brincar e, entre as 16h30 e as 19h – hora de fecho da OS –, as auxiliares permanecem com as crianças na sala de atividades ou no exterior, em momento livre de brincadeira, à espera do momento do regresso a casa.

Como apoio à organização e comunicação da equipa educativa, ao longo dessas mesmas rotinas, mais concretamente, no atinente a ocorrências importantes, como recados dados pelos pais, são escritos em *post-its* e colados na parede do móvel da educadora, para que toda a equipa educativa de sala tenha acesso e esteja a par.

## **2.5. Crianças**

A entrada do grupo na OS foi realizada, maioritariamente, com um ano de idade e feita de forma gradual, na medida em que algumas crianças não conseguiam permanecer na instituição/Creche um dia inteiro, iniciando a sua integração com uma frequência de apenas umas horas, nos primeiros dias. O grupo de crianças da sala de 5 anos é, então, constituído por 26 crianças, catorze do sexo masculino e doze do sexo feminino, e à minha entrada na OS, as idades estavam compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Assim, no que toca ao seu desenvolvimento, e mediante as observações realizadas aquando da minha chegada à sala/prática, todas as crianças revelam a aquisição da fala, embora com algumas fragilidades, especialmente no caso da DP, com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo e atraso de desenvolvimento global. A par destes dois casos, o PD, o RV, o DV, o BP e a DP usufruem do apoio de vários Terapeutas de Fala de que dispõe a OS, frequentando ainda alguns deles terapias no exterior.

Ao nível social, o grupo caracteriza-se por ser bastante afável e acolhedor, um aspeto bastante notório e evidenciado, por exemplo, nas reações tão positivas do grupo em face da chegada da MP que, por viver noutra país e sofrer de Leucemia, só ingressara em janeiro de 2023. Mostraram-se, desde o início, entusiasmados com a nova colega,

fazendo diversas perguntas sobre a criança e sobre o dia da sua chegada. De ressaltar que o grupo também solicita, por vezes, o auxílio da equipa educativa de sala ou até mesmo de outras auxiliares de ação educativa ou educadoras (quando se encontram no recreio, por exemplo), no que concerne às relações entre pares.

Foi, pois, notória, no decorrer do estágio, a “noção do Outro” por parte do grupo, no que diz respeito ao espaço e às emoções dos pares. Observei e constatei que estar presente, atenta e disponível, por si só, já ajuda a resolver conflitos, pois muitas vezes quando me procuravam para contar uma situação menos agradável que tinham vivido com outro par, auxiliava a resolução do assunto com base na escuta dos sentimentos da criança, perguntando-lhe como se sentia, como acha que o outro se sentiu com o acontecimento e, por vezes, o que poderia ter feito diferente quando existia alguma agressão física ou verbal entre pares. Confesso que, devido ao facto de o grupo frequentar a OS desde um ano de idade, algumas das regras de convivência revelam já estar inculcadas, o que não inibe o surgimento de pontuais situações de conflito, visto tratar-se de uma sala de 5 anos, em que todos estão a aprender a lidar, não só com as suas próprias emoções, como também com as dos outros. Consolidamos, também, a respeito, que o adulto deve manter uma posição neutra durante a explicação por parte de um conflito, devendo sempre ouvir ambas as partes antes de começar a refletir com as crianças sobre o sucedido. Ainda neste contexto, o BP apresenta algumas dificuldades ao nível da comunicação, dificultando, por vezes, a compreensão do seu diálogo, tal como acontece com a DP, que evidencia no seu discurso a presença da ecolalia, repetindo com frequência as frases dos pares, muitas vezes descontextualizadas.

O grupo caracteriza-se, ainda, por ser bastante autónomo e conhecedor dos limites impostos na OS, dialogando muitas vezes sobre o que deve ou não fazer. É um grupo aberto a novos desafios e muito familiarizado com a Metodologia de Trabalho de Projeto, embora a educadora não siga, de forma estrita, todas as fases sugeridas por esta metodologia, pois acredita, em conjunto com a DT, que o que não fizer sentido para o grupo não deve sobrepor-se aos seus interesses. As crianças mostram-se bastante curiosas em relação a novas aprendizagens, pedindo, frequentemente, que a educadora inicie um projeto sobre determinada questão. Quando surge um projeto (p.e., aquando de uma conversa entre pares, na partilha de questões entre as crianças e adultos), este resulta de

um percurso feito com o grupo, do início ao fim, em que as crianças são ouvidas, tidas em conta e valorizadas pelos seus contributos, sejam eles importantes para o contexto ou apenas advindos de uma partilha geral sobre um assunto. Após definirem o que já sabem sobre o assunto, o que querem saber, como querem saber e quem descobre o quê, em conjunto com a educadora, dão início ao projeto, em pequeno ou grande grupo. Geralmente, todas as crianças querem fazer parte do projeto, tornando-se desafiante gerir o grupo que não esteja em atividade com a educadora, pois o seu entusiasmo e a sua vontade de aprender são constantes. É, pois, notório o envolvimento do grupo nestes projetos, mas também a flexibilidade com que a educadora trabalha, aceitando e permitindo às crianças não participar sempre que os seus interesses se arredem do projeto em ação naquele momento. Com esta metodologia, consolidei que a aprendizagem deve ser feita de forma holística, com base no que as crianças necessitam ou querem aprender em determinado momento e tendo sempre em consideração as suas sugestões, pois observei que não há nada mais gratificante do que ver uma criança envolvida e deleitada durante a aprendizagem.

No que diz respeito à alimentação, todas as crianças fazem as refeições na OS, no entanto, existem especificidades no que concerne a intolerâncias e alergias. Estas encontram-se descritas num papel afixado na parede da sala, para que qualquer adulto tenha acesso e possa pedir as respetivas dietas na hora do almoço. A par disto, é frequente os pais pedirem dieta mesmo quando não há nenhuma intolerância ou alergia, na maior parte das vezes, devido a alterações no volume e consistência nas fezes. As crianças usufruem de três refeições na OS: o lanche da manhã, onde comem uma peça de fruta ou duas, consoante a fruta que se trata e a sua vontade; o almoço, onde à vez colocam os pratos, os talheres, os copos e as taças com sopa já servidas pelo adulto; e o lanche, que varia entre iogurte com granola, iogurte com cereais, pão com mel, manteiga, queijo ou doce e chá. Na hora de almoço e do lanche, as crianças só começam a comer quando todos têm a sopa ou o lanche consigo, percebendo-se a atenção que as crianças revelam nesta distribuição. A única porção do almoço que é servida pelo adulto é a sopa; quanto ao segundo, as crianças têm a liberdade de escolher a quantidade de comida que pensam conseguir comer, embora sob o olhar atento das educadoras, da auxiliar ou da estagiária, que vão mediando a tarefa e apoiando as crianças, sempre que necessário. Quando surge

um percalço com água ou comida no chão, o grupo sabe que pode pegar na vassoura para varrer, ou num pano para limpar, podendo, ainda, recorrer à ajuda do adulto presente em sala. Assim que terminam a sua refeição, as crianças colocam os restos de comida no lixo e dividem os pratos, dos talheres e dos copos, para que possam ser colocados no elevador por um adulto, com destino ao refeitório.

No que concerne à higiene, todas as crianças frequentam a casa de banho com autonomia, exceto algumas delas que ainda solicitam ajuda na hora de se limparem ou para que o adulto se certifique que estão completamente limpas.

Dado que existem crianças de nacionalidades e culturas diferentes, como o Líbano, a Índia e o Dubai, a multiculturalidade é um fator bastante presente. A par disto, as viagens neste grupo são uma constante, fazendo com a partilha de vivências seja recorrente, a cultura geral aumente e o pensamento crítico surja- nas apresentações das férias, surgem questões pertinentes acerca dos locais e costumes, levando todo o grupo a partilhar ideias e opiniões.

Tal como afirma Ferreira (2004), as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65) e por isso, não é correto afirmar que os grupos são homogêneos.

## **2.6. Famílias**

Tal como Zenhas (2010) e Matos (2012) afirmam, a família é a primeira educadora das crianças, sendo por isso de extrema importância que exista uma continuidade cultural entre a família e a escola. Esta ideia também é reforçada por Cardona *et al.* (2013), em que afirmam que o envolvimento das famílias na vida dos/as seus/suas educandos/as “é crucial para o desenvolvimento” (p. 4).

A relação OS-família, segundo a educadora cooperante por via de conversas informais, é de extrema importância, visto que, para uma educação de excelência, a família e a OS devem estar em sintonia, devendo partilhar tudo o que for relevante acerca da criança. Desta forma, os/as encarregados/as de educação conversam com a educadora presente em sala ou com a auxiliar, na hora da chegada da criança à OS, embora de forma rápida, falando sobre algo que seja relevante transmitir e, no fim, também a educadora acaba por dar alguma informação que considere pertinente. Semanalmente, através da

plataforma *Mailchimp*, é enviado aos pais um relatório escrito, acompanhado com imagens da semana da criança, obtendo a educadora diversas respostas dos cuidadores a comentar as atividades. A par disto, existem as reuniões individuais intercalares, onde são remetidas as avaliações de cada criança, havendo abertura por parte da educadora para o levantamento de questões e a reflexão sobre o percurso e o desenvolvimento da criança.

Para além das conversas informais que fazem com que as famílias venham participando pontualmente na dinâmica da OS, a educadora preza bastante a participação direta. Com isto, refiro-me às atividades inseridas nos projetos, em que as crianças sugerem que algumas questões sejam feitas aos irmãos que se encontram nas salas do 1.º CEB (dirigindo-se com a educadora até lá), ou questionando os pais quando chegam a casa, ou ainda escrevendo um *e-mail* com a ajuda da educadora. É usual os cuidadores que possuem quintas com animais disponibilizarem uma visita ao grupo, quando os seus filhos assim o pedem, procedendo, então, a educadora ao planeamento da mesma e, mais tarde, tirando proveito do que observaram para levantar algumas questões. De forma geral, os cuidadores demonstram-se sempre disponíveis para participar e elogiam a educadora pelas iniciativas, levando muitas vezes o grupo a pedir que se repitam estes encontros.

Doze das crianças do grupo têm irmãos/ãs a frequentar a instituição (em valências diferentes), o que demonstra uma continuidade da confiança dos pais na OS. As relações de familiaridade são conhecidas pelas equipas educativas, visto tratar-se de uma OS bastante familiar e a equipa educativa acompanhar as crianças desde o seu ingresso. Para além disso, os recreios são conjuntos e, quando não o são, quando as crianças se cruzam com os adultos todos se conhecem, cumprimentando não só os adultos, como pedindo para estar um pouco com os seus irmãos.

Esta parceria é importante, dado que promove o desenvolvimento global e harmonioso da criança, e a comunicação e ligações entre o mundo familiar da criança e o mundo do jardim de infância. Ao serem cruzadas fronteiras (Vasconcelos, 2012, Mata & Pedro, 2021, Rayna, 2013) entre a educação de infância, neste caso entre o jardim de infância, e a família, será possível que a criança sinta que se encontra num “ambiente mais saudável e mais seguro” (Mata & Pedro, 2021, p.6).

A maior parte das crianças usufrui de momentos em família, sejam eles em viagens para o estrangeiro de longa ou curta duração, viagens dentro do país (conforme NC n.º 52 do TS sobre a queijaria de Évora). São famílias que proporcionam novas vivências e experiências, conhecimento de outras realidades e culturas aos seus filhos, e que inculcem, desde cedo, o gosto pela descoberta do Mundo, partilhando sempre com a educadora registos fotográficos destes momentos via *e-mail*.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | | " "

### 3.1. Intenções para a ação

Neste capítulo, pretendo apresentar e explicitar, de forma reflexiva, as intenções que guiaram a minha ação ao longo do período em que permaneci na OS. Conforme Morgado (2011), estabelecer intenções educativas alinha-se com “a necessidade de definir um conjunto de linhas de acção que configurem os processos educativos” (p. 394). Nessa medida, considereei pertinente elaborar intenções para com as crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias, atendendo aos ambientes mais próximos do grupo.

Por constituírem o foco da minha intervenção (e investigação), estabeleci as seguintes intenções para com as **crianças**:

i) estabelecer com elas uma relação baseada no respeito, na segurança e no afeto. Desde o primeiro momento de interação com o grupo, mostrei-me predisposta a disponibilizar carinho, espaço, atenção e auxílio na satisfação das suas necessidades básicas. Neste seguimento, procurei ainda, diariamente, ouvir o grupo e tê-lo em consideração na tomada de decisões.

ii) respeitar as necessidades, interesses e quereres das crianças, na sua globalidade. De acordo com a alínea 1 do artigo 12.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, a criança tem o direito de exprimir as suas opiniões em relação aos temas que a ela lhe dizem respeito, devendo ser tomada em consideração a opinião da criança. Neste seguimento, recorri, durante toda a minha prática, ao diálogo, à calma, à compreensão e à frustração assistida, agindo sempre em conformidade com os interesses e necessidades do grupo.

iii) proporcionar momentos de brincadeira, visando o desenvolvimento holístico das crianças. Além de ser um direito consagrado pelo artigo 31.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, o brincar assume-se, para a criança como uma oportunidade de “expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade (...), de solucionar problemas e criar” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Assim, procurei criar momentos de aprendizagem aliados a momentos de brincadeira, pois acredito que o desenvolvimento deve ser holístico, focalizando as nossas intenções nas necessidades e bem-estar de cada criança levando, conseqüentemente, a

uma sua maior envolvência em qualquer atividade solicitada. Através da NC n.º89, percebe-se que foi através do brincar que o GM participou na fase de registo do projeto: “Como se encontrava a jogar UNO, disse-me que não estava interessado e que queria continuar a jogar. Pensei numa possível estratégia e sugeri-lhe que registasse a sua resposta com o jogo, recorrendo às cartas. Ficou radiante e colaborou de forma entusiasta.”

iv) respeitar a privacidade das crianças e garantir o sigilo profissional (APEI, 2011). Consagrado pelo artigo 16.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, a criança tem direito à privacidade na sua vida privada. Além disso, a alínea 1 do artigo 31.º, da lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, prevê que o tratamento de dados para fins de investigação científica deve incluir o anonimato, pelo que atribuí a cada criança uma letra, nunca revelando o seu nome verdadeiro nem qualquer especificidade que a caracterizasse.

Sendo a **família** a primeira rede de apoio das crianças e procurando a OS fomentar fortemente a sua envolvência, agi em concordância com as seguintes intenções:

i) estabelecer uma relação com as famílias, tendo por base a partilha e o respeito. Ao estabelecer uma relação com os cuidadores das crianças obtive, conseqüentemente, uma melhor relação com o grupo. Ao sentirem que a equipa educativa da OS caminha lado a lado com a sua família, a criança sentir-se-á mais segura e confortável neste contexto em que passa a maior parte do seu tempo, como transparece a NC n.º34, que afirma que “É usual o grupo visitar as quintas de algumas crianças na sala para que possam interagir com os animais, observar a dinâmica do campo e ouvir o que os pais têm a dizer sobre o que observam.”

ii) respeitar a privacidade das famílias e manter o sigilo profissional (APEI, 2011). Na alínea 1 do artigo 31.º, da lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, prevê que o tratamento de dados para fins de investigação científica deve incluir o anonimato assim, para qualquer das situações nunca me referi às famílias pelos seus apelidos ou especificidades.

Para com a **equipa educativa** estabeleci as seguintes intenções que orientaram a minha prática:

i) estabelecer uma relação de respeito e confiança com a equipa educativa, colaborando e mostrando-me disposta a aprender nos diversos momentos. A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora portuguesa, uma educadora inglesa e

uma auxiliar. Procurei estabelecer uma relação assente nos valores acima descritos tentando aprender tudo o que podia através da observação direta. Era recorrente refletir com a educadora sobre situações que observava, dando a minha opinião pedagógica e ouvindo a sua, com o intuito de pensar no que devo ou não colocar em prática. A par disto, senti-me confortável desde o início para questionar tudo o que me ocorria, de forma a aprender como agir em situações parecidas.

ii) respeitar a privacidade da equipa educativa e garantir o sigilo profissional (APEI, 2011). Para tal, referi-me a cada um dos elementos da sala da PPS II pela sua função, de forma a salvaguardar o verdadeiro nome de cada uma.

Com todos/as os/as intervenientes anteriormente referidos, comprometi-me em respeitar a privacidade e manter o sigilo profissional, com base no artigo 16.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, que estabelece o direito da criança à privacidade, bem como a alínea 1 do artigo 31.º, do Decreto-Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que prevê a anonimização dos/as visados/as numa investigação científica. Desta forma, atribuí uma letra a cada criança, a função de cada elemento da equipa educativa e referi-me às famílias como “família do/a x”, correspondendo o “x” à letra atribuída à criança.

### **3.2. Processo de intervenção da PPS**

A minha adaptação ao contexto decorreu de forma particularmente positiva, em resultado, desde logo, de um espírito de entreatajuda por parte de toda a equipa educativa. Paralelamente, quando conheci a minha sala, deparei-me com uma documentação pedagógica afixada nas paredes de extrema qualidade. Quero, com isto, dizer que não assistia a meros desenhos elaborados pelas crianças (o que não implica que não pudessem revelar também uma intenção pedagógica), mas antes observava uma intencionalidade nos registos e nas atividades planeadas, relacionadas com temas pelos quais as crianças demonstravam interesse e, acima de tudo, realizados para garantir a sua observação e interação com os mesmos.

Todos os dias dei o meu melhor e procurei aprender com tudo o que observava, questionando vezes sem conta tudo o que me inquietava. Ainda assim, apesar de ter tido a sorte de trabalhar com uma educadora cooperante presente, atenta e pronta a ajudar-me,

pude também contar com uma auxiliar de ação educativa e uma educadora inglesa que reuniam todas as qualidades atrás mencionadas, tornando-se uma aprendizagem holística e com o apoio de toda a equipa de sala.

Senti que a minha experiência e conhecimento em jardim de infância aumentaram exponencialmente. Todos os dias foram de reflexão, aprendizagem, novos desafios e sorrisos constantes. Posso dizer que criei uma relação muito positiva com todas as crianças, tendo sido capaz de identificar as suas particularidades – os seus receios, os seus gostos, as suas personalidades – e, chegada ao termo do estágio, com o sentimento de ter sido parte integrante da equipa educativa e do grupo.

Sinto-me lisonjeada por ter tido a possibilidade de estagiar na OS que frequentei, pois culminou na consolidação de todos os conhecimentos teóricos e práticos que me foram transmitidos ao longo da formação, através de uma equipa educativa de excelência, onde o bom ambiente, o espírito de entreajuda e o rigor se afiguram pedras basilares.

Neste estágio refleti, questionei e observei intensamente, sempre com o intuito de aprender com os meus erros, de me apropriar de estratégias para lidar com as diversas situações em contexto de jardim de infância e aprender novas dinâmicas pedagógicas e educativas. Como evidenciado nas OCEPE (Silva et al., 2016), este é apenas um documento orientador que auxilia os profissionais da educação a planear as suas práticas. Para tal, devemos ter também em conta o contexto em que as crianças estão inseridas, para que possamos atuar o mais corretamente possível. Foi, então, neste documento que me apoiei durante a minha prática, para definir os meus objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo e materiais, a par e passo com as opiniões da educadora cooperante. A própria possibilidade de me inteirar de instrumentos de planeamento e de organização da ação educativa da OS, tais como o Projeto Educativo da OS e o Projeto Pedagógico da sala, também me foi, a distintos níveis, particularmente formativa, apoiando as minhas primeiras avaliações/contextualizações, bem como a explicitação das minhas intencionalidades e o planeamento da minha intervenção.

Paralelamente, durante os primeiros tempos privilegiei a **observação participante** e, por via da mesma, rapidamente me tornei parte integrante do grupo, vendo-me capaz de intervir em poucos dias. Recordo-me, até, de refletir com a minha educadora cooperante sobre este curto espaço de tempo e de a ouvi dizer que me sentiu

integrada assim que começou a ouvir o meu nome várias vezes ao dia, quando alguma criança reclamava a minha ajuda.

Curiosas, interessadas e bastante expressivas, as crianças também, desde o primeiro dia, se mostraram familiarizadas com a **Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)**. O projeto que levei a cabo com o meu grupo de crianças da PPS II – proposto/elaborado e implementado no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância – surgiu de um interesse geral na Escadaria Selarón, no Rio de Janeiro, depois de uma criança ter visitado este monumento. Desenhos, construções e conversas começaram a surgir em torno deste assunto e uma das crianças questionou-se: “A Escadaria Selarón chega até ao céu?”, e resolvemos ir pesquisar. Reuni com todo o grupo e percebi que o interesse era geral, tendo optado, por tal, por criar quatro grupos de pesquisa.

As principais intenções do projeto visavam encontrar respostas para as diversas questões com intencionalidade educativa e de forma lúdica, com o intuito de aprimorar o pensamento crítico do grupo. Assim, procurei “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo, para isso, todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1) e “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p.1). Procurei também, durante a orientação de todas as suas fases, e conforme referido anteriormente, que fossem realizadas de forma lúdica e interessante para todo o grupo, adaptando o processo a cada criança, mantendo-me atenta não só às suas necessidades como também à sua predisposição para realizar as pesquisas e/ou os registos, tendo sempre por base a intencionalidade educativa e a diferenciação pedagógica, atendendo aos diversos ritmos do grupo.

Tratando-se de um grupo habituado à MTP desde a sala de um ano, esta metodologia e incentivo ao pensamento crítico estão presentes desde a primeira infância. Desta forma, o projeto da Escadaria evidenciou, em todas as fases, a estimulação do pensamento crítico e, principalmente, a participação constante e voz ativa de todas as crianças, indo ao encontro do tema da minha investigação.

Para este projeto, estabeleci objetivos baseados nas três áreas de conteúdo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), dando primazia aos

que irei enunciar de seguida, podendo observar-se com mais pormenor adiante, na teia curricular da educadora. “Envolver-se com a leitura e a escrita em forma não convencional” (Silva *et al*, 2016, p. 62) foi a base de todo o projeto, tendo em conta que resolvemos criar um Livro a ele alusivo que pudesse ficar ao dispor do grupo para consulta sempre que necessário. Este recurso foi elaborado através de registos escritos das crianças, umas vezes sem auxílio e outras com a necessidade de imitação de escrita.

“Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (Silva *et al*, 2016, p. 86) foi, como seria de esperar, o mote de todo este processo, baseado na íntegra neste mesmo objetivo.

Por fim, o fito de “apropriar-se de diferentes técnicas e conhecimentos através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as intencionalmente nas suas produções e, por fim, compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los” (Silva *et al*, 2016, p. 48) esteve, igualmente, presente durante toda a construção da Escadaria, abordando a matemática de forma lúdica e deixando que as crianças explorassem os objetos necessários para a realização desta tão esperada atividade.

Além disso, e apesar da existência de um documento orientador da Educação Pré-Escolar, como refere Beane (2003), “Se pretendemos ideias sobre a forma de organizar ou gerir o currículo, devemos perguntar aos alunos” (p. 107). Alinhando-me com a afirmação do autor, julgo que só nos focando no público-alvo da nossa aprendizagem, este se mostrará predisposto a aprender e a colaborar, revelando-se disponível para novas aventuras e explorações. A consulta do Anexo A (portfólio individual da PPS II) permitirá analisar as atividades dinamizadas e verificar que o tempo individual de cada criança foi respeitado, assim como os horários de sala.

Na verdade, durante todo o meu processo de intervenção, dei primazia à aprendizagem holística das crianças e sinto que contribuí positivamente para a educação de todo o grupo. No que concerne às intenções que defini para a ação, nomeadamente para com as **crianças**, pude estabelecer com elas uma relação baseada no respeito, na segurança e no afeto, tendo-me mostrado, desde as primeiras interações com o grupo,

predisposta a dar-lhe carinho, espaço, atenção e auxílio na satisfação das suas necessidades básicas. Neste seguimento, procurei ainda, diariamente, ouvir o grupo e tê-lo em consideração na tomada de decisões, respeitando as suas necessidades e os seus interesses, com base no diálogo, na calma, na compreensão e na frustração assistida. Paralelamente, fui capaz de aliar às minhas propostas didáticas vários momentos de brincadeira, que contribuíssem para o desenvolvimento holístico das crianças, focalizando as minhas intenções nas necessidades e no bem-estar de cada criança e granjeando, conseqüentemente, a sua envolvência em qualquer atividade solicitada. No caso das **famílias**, pude também estabelecer com elas uma relação positiva, tendo por base a partilha e o respeito, principalmente nos momentos de entrada e de saída das crianças, ouvindo e valorizando as suas partilhas (e recebendo, inclusivamente, os seus pareceres sobre o projeto que me encontrava a dinamizar).

No que diz respeito às minhas intencionalidades para com a **equipa educativa**, estabeleci uma mesma relação de respeito e confiança, alinhando-me com as suas intenções/dinâmicas, colaborando e mostrando-me disposta a aprender nos diversos momentos da minha intervenção. Considero ter fomentado uma relação assente em valores como a compreensão, a sinceridade, o respeito e a empatia, procurando aprender e enriquecer-me a partir das minhas observações. Era recorrente refletir com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa sobre situações que observava, dando a minha opinião pedagógica e ouvindo as suas, com o intuito de melhor (re)pensar as minhas ações e estratégias de implementação. A par disso, senti-me, desde cedo, confortável para questionar tudo o que me ocorria, de forma a aprender como agir em situações semelhantes, como é possível observar na NC n.º 53, onde observo e, atentamente, oiço a explicação da educadora: “A educadora chamou a DP e pude observar que o objetivo do problema se prendeu, maioritariamente, com a interpretação, a contagem e a escrita de números, e não tanto com a dimensão de cada torre. A educadora explicou-me que aqui a Diferenciação pedagógica era evidente(...)”.

Esta indagação constituiu-se como uma das minhas principais ferramentas de aprendizagem, a par da observação constante. Ao refletir com a equipa educativa, partilhámos perspetivas sobre atividades e olhares pedagógicos referentes a crianças (sendo solicitada, algumas vezes, a partilhar os meus pensamentos sobre os

comportamentos das mesmas), que me levaram a olhar para a criança no seu todo, sem subestimá-la. Acredito também que as reflexões constantes com a educadora tenham contribuído para a minha rápida integração, visto que, desta forma, me foi possível inteirar-me das características das crianças e, conseqüentemente, do contexto no seu todo.

Por fim, saliento que, para com qualquer uma destas três instâncias, pude também sempre respeitar a sua privacidade e garantir o sigilo profissional, protegendo os dados e salvaguardando o anonimato de todos/as os/as intervenientes na minha prática pedagógica.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

#### 4.1. Identificação da Problemática

Foi notório, desde o primeiro dia em que comecei a frequentar o local de estágio, que a **metodologia que mais prevalece em sala é a Pedagogia de Projeto**. Em contexto de creche, as **atividades que eram feitas surgiam devido a um interesse individualizado ou do grupo**, observando-se o entusiasmo geral do grupo pela descoberta e a intencionalidade colocada em cada detalhe pela educadora.

Em contexto de **jardim de infância o mesmo aconteceu**. Quando cheguei o **grupo elaborava um projeto** sobre a Torre *Eiffel* surgido durante a partilha das suas férias de verão e, sempre que o tempo era destinado a esta atividade, o grupo aceitava de bom agrado. O conjunto de crianças **revela bastante ímpeto exploratório**, na medida em que as **questões que colocam são pertinentes**, aliando muitas vezes o que aprendem num projeto a outro, fazendo uma ponte de conhecimentos e descobertas.

Se a Metodologia de Trabalho de Projeto se define como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2009, p. 3), a partir da qual o educador “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica, mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspetiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 17), facilmente lhe assumiremos os seus contributos no desenvolvimento de competências da criança, em geral, e do seu pensamento crítico, em particular. Todavia, a potenciação dessas mesmas competências muito dependerá, naturalmente, da atuação do educador e da estruturação de práticas que garantam a efetivação de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. Daí o meu interesse em observar com mais atenção o contexto em que me inseri, especialmente revelador, por um lado, de uma preconização desta metodologia pedagógica (aliada a outras pedagogias participativas, tal-qualmente possibilitadoras das mesmas aprendizagens) e, por outro, de um grupo de crianças particularmente familiarizado com esta prática e evidenciador de pensamento crítico – duas dimensões que julgamos inevitavelmente indissociáveis.

É, então, neste contexto que se define a minha pesquisa empírica, que me levou, por um lado, a analisar conceções e práticas de educadoras e, por outro, as perceções das crianças sobre a MTP e, conseqüentemente, a sua influência na ativação do pensamento crítico.

Ao conviver diariamente com o grupo, **observo que a Pedagogia de Projeto é um dos motes para a estimulação do pensamento crítico**. Após observar e dinamizar algumas fases do projeto iniciado pela educadora, deparei-me com um grupo onde **pensamento crítico está sempre presente**, mostrando-se familiarizado com esta pedagogia, onde a aprendizagem resulta de um processo estimulante, por suscitar a utilização de recursos do seu interesse e seguirem as fases da MTP no alinhamento das suas próprias necessidades e vontades. A par disso, poderem decidir, com o apoio da educadora, o que pesquisar, como e a quem apresentar os conhecimentos obtidos, é também prova viva de que a filosofia da MTP está a ser respeitada.

Para além do acima mencionado, importa referir que, devido à solicitação da elaboração/implementação de um projeto por parte de uma outra Unidade Curricular, dinamizá-lo com o grupo ao longo de vários meses e observar na primeira pessoa as suas diversas fases de planeamento, pesquisa/reflexão, descoberta, divulgação/avaliação, **contribuiu para que me identificasse cada vez mais com esta metodologia**, assumindo, então, a relevância e pertinência da investigação em torno desta prática.

Desta feita, defini como **objetivos do estudo** os seguintes:

1. Compreender os contributos da Pedagogia de Projeto na ativação e no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em idade pré-escolar;
2. Analisar as conceções e práticas das Educadoras em contexto sobre a Pedagogia de Projeto e a sua influência na estimulação do pensamento crítico das crianças;
3. Analisar, através das representações das crianças sobre o Trabalho de Projeto, a sua influência na ativação do pensamento crítico.

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

### **4.2.1. MTP: contributos para a criança e papel do adulto/educador**

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), assume-se como um modelo curricular promotor de aprendizagens significativas de forma lúdica, ocupando um papel

indutor na Educação Pré-Escolar que, tal como refere Silva, et al. (2017), “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. De acordo com Santos, Fonseca e Matos (2009), a Metodologia de trabalho de Projeto fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky e nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, Kilpatrick e Freinet.

Acreditando que a pedagogia de excelência deve dar voz à criança e valorizar as suas vivências e opiniões, concordo com Almeida (2010), quando afirma que “na pedagogia de participação existe um envolvimento da criança com a tarefa; a atividade da criança passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação da hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas; o papel do professor é o de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; as interações são altas quer entre professor-criança, quer entre criança-criança; o trabalho é realizado a nível individual, em pequeno e em grande grupo.” (p.26). O adulto/educador deve adotar uma postura de auxílio, estando presente e partilhando ferramentas, pois segundo Almeida e Rosário (2005), “a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, não se resume a ligações estímulo-resposta ou à aquisição de conhecimentos. Ela assenta, sobretudo, na construção de estruturas cognitivas através da ação, reflexão e abstração do aluno (papel ativo)”. (p.143). Desta forma, a criança é vista como um sujeito com ideias e opiniões, adotando um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem através da Metodologia de Trabalho de Projeto.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia de participação, aliada à MTP, promove uma “aprendizagem pela descoberta”, provinda de questões iniciadas, muitas vezes, em brincadeiras. É possível proporcionar aprendizagens através do brincar, dando liberdade à criança para fazer perguntas e descobrir as respostas sem “peso”, recorrendo a materiais à sua vontade e no seu tempo. Assim, o/a educador/a assume um papel decisivo: proporcionar momentos que despertem a curiosidade, para que o grupo tenha a oportunidade de observar, questionar e dar a sua opinião. Neste sentido, o adulto acaba por fomentar a autonomia, dando liberdade à criança para que indague sobre o que a rodeia e que procure soluções/respostas por si, embora com a sua supervisão e apoio, assumindo o adulto um papel “secundário”, deixando para trás a pedagogia de

transmissão adotada há tantos anos. Adotar a pedagogia de participação significa abandonar a “simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e controlo de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas.” (p.18).

De acordo com Rafael (2005, p.174), “a aprendizagem por descoberta implica uma orientação geral proporcionada pelo professor ou pelos materiais preparados e exige ainda, nalguns casos, pré-requisitos que são ignorados.”, sendo evidente que o adulto deve reunir e partilhar as ferramentas necessárias à exploração, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Revela-se importante, também, que o/a educador/a fortaleça “a predisposição das crianças para utilizarem as capacidades adquiridas.” (Katz e Chard, 1997, p.22), visto que a criança deve assumir um papel ativo durante o seu processo de ensino e aprendizagem, seguindo o modelo pedagógico de Reggio Emilia enquadrado na pedagogia de participação.

O movimento da educação progressista, impulsionado por John Dewey e Kilpatrick, assente “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais” e relacionado com a MTP, considerava “o educador como guia, como o companheiro mais experimentado”. A par disto, as “aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto” (Ministério da Educação, 1998, p.135), evidenciando o papel do adulto e da criança. Também Leite, Malpique e Santos (1989 cit. in Ministério da Educação, 1998), concordam que o adulto deve ter um papel na MTP, afirmando que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (p.131)

Katz e Chard (1997), dão ênfase “ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas.” (p.5). Nesta perspetiva, Lino (2007) diz-nos que Vigotsky (1979), considera de extrema importância o papel do adulto na MTP, pois “em todo o processo o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível

máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (p.100). Referencio também Malaguzzi (1998, cit. in Lino, 2007), que afirma que “para ajudar[mos] a[s] criança[s] a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Este apoio refere-se ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem.” (p.100). Para Katz e Chard (1989, cit. in Ministério da Educação, 1998) o Educador deve proporcionar à criança “níveis diferentes de aprendizagem” (p.153). Katz e Chard (1997), também defendem esta abordagem e enfatizam “o papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.” (p.5).

Filippini (1990, cit. in Edwards 1999, p.160) declaram que o/a educador/a deve adotar um papel “de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem como (...) [encara] o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (p.160). O documento da responsabilidade do Ministério da Educação (1998) reúne um conjunto de objetivos que o/a educador/a deve concretizar durante a abordagem à MTP, como “ampli[ar] os saberes da criança, ampli[ar] um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integr[ar] a abordagem das diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganh[a] sentido por ter uma finalidade global, ligando diferentes momentos de conceção, planeamento, realização e avaliação do projeto.” (p.101). Ludovico (2011), também intercede neste assunto e assume que o adulto deve “possuir as competências necessárias para levar a cabo a tarefa de fazer as crianças progredirem no seu nível de desenvolvimento global.” (p.129).

Torna-se, assim, fulcral que o adulto encare o seu papel como ativo e determinante, deixando espaço para que a criança aja e aprenda por tentativa-erro, embora orientada. É importante que cultive a partilha de ideias, incentive o grupo a arriscar e permita que a descoberta e a pesquisa sejam feitas consoante o tempo de cada criança.

Sintetizando, tendo em conta as afirmações dos autores acima referidos relacionados com a importância do papel do/a educador/a durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos grupos que acompanha, também importa destacar a organização do ambiente educativo, igualmente importante para abordagem à MTP.

#### 4.2.2. MTP e organização do ambiente educativo

Citando Edwards, Gandini e Forman (1999), “as salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. (...) o uso de pequenos grupos na aprendizagem por projetos, a continuidade de professores/ alunos (dois professores trabalham juntos com a mesma classe por três anos) e o método de gerenciamento baseado na comunidade”. (p.23). Ministério da Educação (1998), refere que, os adultos, “para além disso, elaboram a distribuição das tarefas e fazem a gestão e a organização do ambiente educativo ao nível do tempo, do grupo, do espaço e dos recursos humanos e materiais necessários para a realização do projeto. Este processo decorre com a supervisão e orientação do educador que, através da sua observação à organização do grupo, “aconselha, orienta, dá ideias, [e] regista.” (p.142)

Sabe-se, também, que as “crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor.” (Bronfenbrenner e Morris 1998, cit. in Martins e Szymanski, 2004). Almeida (2010) declara que, “para que a criança possa aprender pela ação, o ambiente de aprendizagem tem que se constituir como um meio configurador dessa mesma ação.” (p.7). Neste sentido, torna-se pertinente citar Rinaldi (1990 cit. in Gandini, 1999, p.147), que considera que as crianças “devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua a interação e comunicação.”.

#### 4.2.3. Criança e o pensamento crítico na EPE

A MTP contribui para o crescimento do pensamento crítico da criança, na medida em que cria “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir”, aprendem a refletir, a não desistir perante os obstáculos e principalmente, “aprendem a gostar de aprender.” (Ministério da Educação, 1998, p.153). Segundo Ennis (1987), citado por Vieira (2014), o pensamento crítico é “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer” (p. 31).

Integrar a criança numa investigação que se relacione com o seu dia-a-dia e com os seus interesses permite que se torne sujeito do conhecimento, aprenda de forma ativa e procure respostas para as suas questões (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Inteirar a criança nos processos de recolha e análise de dados estimula o interesse por aprender, por procurar e por saber mais, tornando as crianças cada vez mais autónomas na procura do saber (Costa, Fernandes & Pereira, 2013), desenvolvendo o seu pensamento crítico a cada pesquisa e descoberta. Também a participação ativa por parte das crianças, o envolvimento num trabalho de colaboração e reflexão em grupo (Vygotsky, 2012) surgem neste tópico, assumindo um papel ativo na construção do pensamento crítico.

Durante a elaboração de um projeto, "a criança não é um "cientista solitário", mas um "explorador", um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros" (Vasconcelos, 2011a, p.9). Desta forma, incentivar ao pensamento, à descoberta e à partilha também se constituem como contributos importantes.

Deste modo, o trabalho por projeto é uma metodologia ativa e construtivista que envolve as crianças em processos de investigação, criando-se condições para que estas se interessem, se envolvam e comecem a questionar o que as rodeia (Katz & Chard, 2009) e, segundo Hortas, Lino e Tavares (s.d), “Com o levantamento de hipóteses, questões e definição de meios para responder às questões”, as crianças ganham o hábito de refletir e, conseqüentemente, formular uma opinião. “Ademais, este papel de investigadoras tem benefícios fundamentais para o seu desenvolvimento, nomeadamente porque estimula o interesse por aprender, por procurar e por descobrir coisas novas, relacionadas com o seu

mundo, colocando-as como atores nesse processo. Assim, promove-se a autonomia na construção do conhecimento e o desenvolvimento de variadíssimas competências associadas ou não, diretamente, ao processo investigativo”, conforme Hortas, Lino e Tavares (s.d).

Azevedo e Gonçalves (2006) rematam que “o pensar é um dos recursos humanos imprescindíveis, tanto para a produção de explicações, quanto para a constituição dos sentidos” (p. 104). A par disso, Castro (2008) e Marchão (2010, 2012, 2016, 2019) e outros autores declaram que, pela importância que tem, o pensamento deve ser estimulado e ativado desde cedo. Desta forma, “a utilização do pensamento crítico (...) [é] uma das finalidades educativas a promover logo desde o Jardim de Infância (...), embora se assumam que as práticas pedagógicas vinculadas a esse objetivo não sejam fáceis de operacionalizar” (Marchão, 2016, p. 49).

No entendimento de Castro (2008), o pensamento crítico induz a criança à reflexão sobre o que presencia ou pensa que está correto, auxiliando-a a selecionar “opções e a fazer bons julgamentos, baseados na construção lógica de um juízo crítico ou de uma opinião” (p. 25). Em concordância, Marchão (2010, 2012, 2016, 2019) acredita que a criança deve adotar um papel participativo e, conseqüentemente, tomar decisões, encontrando liberdade para agir, fomentando-se, desta forma, um ambiente profícuo à aprendizagem da construção do pensamento crítico. Assim, segundo Marchão (2010, 2012, 2016, 2019) cabe ao adulto incentivar a criança a construir o seu pensamento crítico.

Conversar com uma criança, entrar nas suas brincadeiras e questioná-la sobre o que observamos parece “inocente”, no entanto, reflete-se numa ferramenta crucial para a construção do pensamento crítico pois, como refere Carvalho (2018), “Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de revelar sentidos nunca antes sequer imaginados” (Carvalho, 2018, p. 3). Ademais, Dinis (2011), afirma que “o pensamento crítico possui particularidade de ser um pensamento examinador e avaliador do e sobre o próprio pensamento” (p. 42). Castro (2008) acredita “que se educa desde a mais tenra idade” (p. 104) o ato de pensar e, a par disto, o pensamento crítico. É nestes diálogos que o/a educador/a deve colocar questões com intencionalidade, dando

espaço à criança para responder e, também, questionar, construindo assim o seu pensamento crítico.

### 4.3. Roteiro metodológico e ético

A presente investigação apresenta como temática “**A Pedagogia de Projeto no Jardim de Infância: contributos para a construção do pensamento crítico da (e pela) criança**”. Mantendo-me atenta, pude auferir que a MTP estava presente não só em toda a rotina da sala, como também no pensamento (crítico) de todo o grupo,

**LS:** “Já temos um projeto, é este. Tive uma ideia. Fui à exposição de Bordalo II que aproveita o lixo e cria obras de arte. A maioria eram animais, mas eu gostava que fizéssemos aqui na sala um Torre Eiffel com garrafas de plástico” (NC n.º 85).

Neste capítulo, será explicitado o roteiro metodológico ético (Anexo E), pois, “seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (Bogdan & Bicklen (1994, p. 52), o método e as técnicas utilizadas na investigação corrente.

A investigação da problemática a elaborar será apoiada numa abordagem de **natureza qualitativa**, dado que me basearei em questionários e, por isso, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Bilken, 1994, p.48) e por se basear em “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Ainda alinhado com o carácter da minha investigação, foi utilizado o método de pesquisa **estudo de caso**, que “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.82).

No que concerne às técnicas e instrumentos de recolha de dados, optei por seleccionar, no âmbito da **observação indireta**: (i) um inquérito por questionário às educadoras (anexo B); (ii) um inquérito por questionário às crianças (anexo D); e no quadro da **observação direta**: (iii) as notas de campo (Anexo A) e as reflexões semanais (Anexo A).

Para com as crianças, recorri ao assentimento, questionando se queriam participar e explicando em que consistiam as perguntas. Enquanto ouvia as suas respostas,

registava-as no meu computador, utilizando as iniciais de cada um (Tomás, 2011; Artigo 7.º, da lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, do RGPD).

Quanto às educadoras, já a par da temática da investigação em causa, mostraram-se imediatamente disponíveis para participar no guião que construí cuidadosamente, baseando-me nos objetivos que defini inicialmente.

Conforme o supramencionado, o recurso ao **inquérito por questionário** advém da necessidade de: (i) compreender os contributos da Pedagogia de Projeto na ativação e no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em idade pré-escolar; (ii) analisar as conceções e práticas das Educadoras em contexto sobre a Pedagogia de Projeto e a sua influência na estimulação do pensamento crítico das crianças; (iii) analisar, através das representações das crianças sobre o Trabalho de Projeto, a sua influência na ativação do pensamento crítico.

Relativamente à **observação direta**, de acordo com Aires (2015), esta fundamenta-se “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo [sic] com 29 situações específicas” (p.24). A par disto, permitirá ainda apresentar um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p.150).

No que concerne à **análise de conteúdo**, (Silva e Fossá, 2013) afirmam que se baseia numa “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p.2) e “conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo” p. 3), serviu para analisar as evidências recolhidas. Na fase da **pré-análise**, a primeira fase a cumprir durante o método da análise de conteúdo, baseei-me em bibliografia diversa e de qualidade, procurando teóricos que me auxiassem na fundamentação da minha investigação. Os dados recolhidos foram alvos de uma leitura e análise atenta.

Depois, foi feita uma leitura e análise atenta aos dados recolhidos, quer seriam tratados no ponto seguinte.

Aquando da **exploração material** – segunda fase -, tornando-se necessário “classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (Silva & Fossá, 2013, p.2), os dados foram organizados (Anexo C) e, posteriormente, construída uma árvore categorial (Anexo F) constituída por “tema”,

“categorias”, “subcategorias”, “unidades de contexto” e “n.º de ocorrências”. Para o inquérito por questionário que foi realizado por recolha indireta às crianças, foram elaborados gráficos consoante as respostas dadas.

Na última fase da análise de conteúdo, assegurada pela **interpretação dos resultados obtidos**, a informação obtida através das educadoras e das crianças foi cruzada com a revisão da literatura anteriormente efetuada, assim como com as notas de campo recolhidas ao longo da prática.

Posteriormente, serão elaboradas as considerações finais, onde farei um balanço geral da PPSII, elaborando breves reflexões acerca do Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança, a prática investigativa em abordagem e o envolvimento das famílias. Torna-se ainda necessário salientar que os resultados e conclusões finais da presente problemática serão enviadas à OS (APEI, 2011).

O maior constrangimento que encontrei na realização da investigação-ação foi não me ter sido permitido, por parte da OS, pedir consentimentos aos pais. Com a DT ficou claro que não seriam revelados quaisquer dados que comprometessem a identidade das crianças, sendo assim desnecessário o pedido de consentimentos.

## **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

### **4.4.1. Caracterização dos Participantes**

Os inquéritos por questionário foram feitos a duas pessoas do sexo feminino, educadoras de infância, formadas através do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Sendo que ambas já experienciaram a valência de jardim de infância e contam com cinco e seis anos de serviço. A par disto, no que concerne ao tema **Metodologia de Trabalho de Projeto**, declaram ter tido formação não só através da formação inicial, como também fora do contexto escolar.

Foi também elaborado um questionário por recolha indireta às crianças da sala onde realizei a PPS II, recorrendo ao seu **assentimento**, no entanto, apesar de terem sido

envolvidas no estudo as 26 crianças, apenas 18 quiseram participar, tendo sido elas seis raparigas e 12 rapazes.

#### 4.4.2. Resultados dos questionários às educadoras

No que concerne às entrevistas realizadas às educadoras, ambas afirmam que o educador deve ser um **agente participativo**, indo ao encontro de Malaguzzi (1998, cit. in Lino, 2007), que afirma que “para ajudar[mos] a[s] criança[s] a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Este apoio refere-se ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem.” (p.100). Uma das educadoras declara ainda que, na sua perspetiva, o educador deve adotar um **papel mediador** e, ainda neste âmbito, ambas concordam que o educador deve apoiar/orientar, a par do que fundamenta Filippini (1990, cit. in Edwards 1999, p.160), que declara que o/a educador/a deve adotar um papel “de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. (...) [encara] o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (p.160), Ludovico (2011), também intercede neste assunto e assume que o adulto deve “possuir as competências necessárias para levar a cabo a tarefa de fazer as crianças progredirem no seu nível de desenvolvimento global.” (p.129). Ainda de acordo com Rafael (2005, p.174), “a aprendizagem por descoberta implica uma orientação geral proporcionada pelo professor ou pelos materiais preparados e exige ainda, nalguns casos, pré-requisitos (...), sendo evidente que o adulto deve reunir e partilhar as ferramentas necessárias à exploração, tendo em conta necessidades e interesses do grupo. Foi o exemplo da NC n.º 44, onde a educadora orientou o diálogo com vista a perceber as principais conceções das crianças, quando se encontravam numa Visita à Torre de Belém: “Após a visita, o grupo reuniu e respondeu à questão orientada

pela educadora: “Quais as diferenças que podemos observar entre a Torre Eiffel e a Torre de Belém?”

De seguida, procurou-se indagar as educadoras acerca das suas **perspetivas sobre a MTP na Educação Pré-Escolar**. Assim mesmo, quanto aos **sinais de prontidão à iniciação à MTP**, uma educadora acredita que estes se revelam quando surgem questões por parte da criança. Por outro lado, outra educadora acredita que deve ser feita a partir dos 2 anos. Em concordância, Castro (2008) e Marchão (2010, 2012, 2016, 2019) e outros teóricos declaram que, pela importância que tem, o pensamento deve ser estimulado e ativado desde cedo. Desta forma, “a utilização do pensamento crítico (...) [é] uma das finalidades educativas a promover logo desde o Jardim de Infância (...), embora se assumam que as práticas pedagógicas vinculadas a esse objetivo não sejam fáceis de operacionalizar” (Marchão, 2016, p. 49).

No que concerne aos **contributos da MTP para o desenvolvimento e aprendizagem**, as educadoras entraram em concordância quando remataram que desenvolve competências, criando “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir”, aprendem a refletir, a não desistir perante os obstáculos e principalmente, “aprendem a gostar de aprender.” (Ministério da Educação, 1998, p.153).

Em contrapartida, as educadoras divergem quando uma privilegia a participação ativa, a par de Vasconcelos (2011<sup>a</sup>) que declara que, durante a elaboração de um projeto, “a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p.9). Ainda segundo Marchão (2010, 2012, 2016, 2019), a criança deve adotar um papel participativo e, conseqüentemente, tomar decisões, tendo liberdade para agir, fomentando-se, desta forma, um ambiente profícuo à aprendizagem da construção do pensamento crítico. Assim, segundo Marchão (2010, 2012) cabe ao adulto incentivar a criança a construir o seu pensamento crítico.

No que diz respeito à **influência da MTP na organização do ambiente educativo**, ambas as entrevistadas concordam que deve ser flexível, indo ao encontro de Ministério da Educação (1998), que refere que os adultos “(...) elaboram a distribuição das tarefas e fazem a gestão e a organização do ambiente educativo ao nível do tempo, do

grupo, do espaço e dos recursos humanos e materiais necessários para a realização do projeto. Este processo decorre com a supervisão e orientação do educador que, através da sua observação à organização do grupo, “aconselha, orienta, dá ideias, [e] regista.” (p.142).

Relativamente ao seu **contributo para a estimulação do pensamento crítico**, uma educadora refere a necessidade de pensar e a outra a formulação de hipóteses, como principais intervenientes, relacionando-se com (Ministério da Educação, 1998) quando diz que a MTP cria “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir”, aprendem a refletir, a não desistir perante os obstáculos e principalmente, “aprendem a gostar de aprender.” (p.153). No que concerne às **etapas incidentes na ativação do pensamento crítico** foram alvo de grande unanimidade, tendo ambas respondido “todas”, afirmando Almeida (2010), que “(...) passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação da hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas; o papel do professor é o de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; as interações são altas quer entre professor-criança, quer entre criança-criança; o trabalho é realizado a nível individual, em pequeno e em grande grupo.” (p.26). Atendendo à **priorização de etapas**, ambas colocam no topo da lista a execução, no entanto, uma educadora também realça a definição da problemática e o planeamento. A exclusão da última etapa – de divulgação e avaliação - pode dever-se aos **constrangimentos** que ambas as entrevistadas apontam relacionados com as datas comemorativas, uma vez que é, na maioria das vezes, nesta etapa que se priorizam outros acontecimentos, deixando os projetos em pausa ou, em casos extremos, inacabados. Constituem-se como evidências a NC n.º 69: “Começaram os preparativos para a Festa de Natal(...). Desta forma, os projetos “A Escadaria Selarón chega até ao céu?” e “Torre *Eiffel*” ficarão em *stand-by* durante algumas semanas”; e a NC n.º 18 “Os preparativos dos círculos para a *Kindness Week* continuam e algumas crianças interrompem a sua atividade no Projeto da Torre *Eiffel*.”, onde em ambas as ocorrências a atenção do projeto foi partilhada com comemorações alheias ao mesmo.

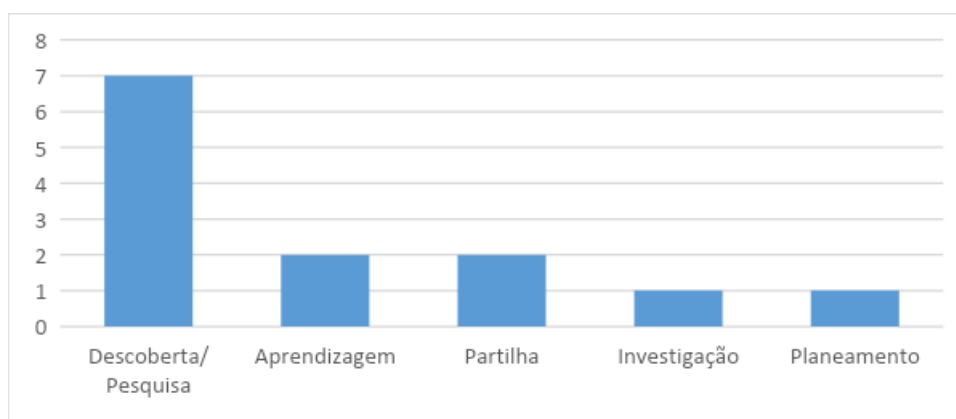
Finalmente, no que toca ao **envolvimento das famílias** nos projetos que decorrem em sala, as educadoras concordam que as famílias podem participar em diferentes etapas. Realçam a 3.<sup>a</sup> fase – referindo as etapas de pesquisa, registo e partilha em sala –, bem como a 4.<sup>a</sup> fase – destacando as etapas de divulgação e avaliação.

#### 4.4.3. Resultados dos questionários às crianças

Tal como supramencionado, procurou-se indagar as conceções das crianças da sala sobre o Trabalho de Projeto, levando-me a analisar o seu contributo para a ativação do pensamento crítico, através de um questionário por recolha indireta onde foram inquiridas 18 das 26 crianças pertencentes à sala, por não terem demonstrado interesse em participar. Quando questionadas acerca do que consideram ser um projeto, a maioria considerou ser um processo de descoberta/pesquisa, enquanto que as restantes dividiram as suas respostas entre aprendizagem, partilha, investigação e planeamento (Figura 1). Durante a prática, foi possível aferir que, sempre que surgia a necessidade de procurar resposta a uma questão levantada, fosse pelo grupo ou pelo adulto, a frase “podemos fazer um projeto” era ouvida, evidenciando a conceção de que se baseia na pesquisa de algo.

**Figura 1.**

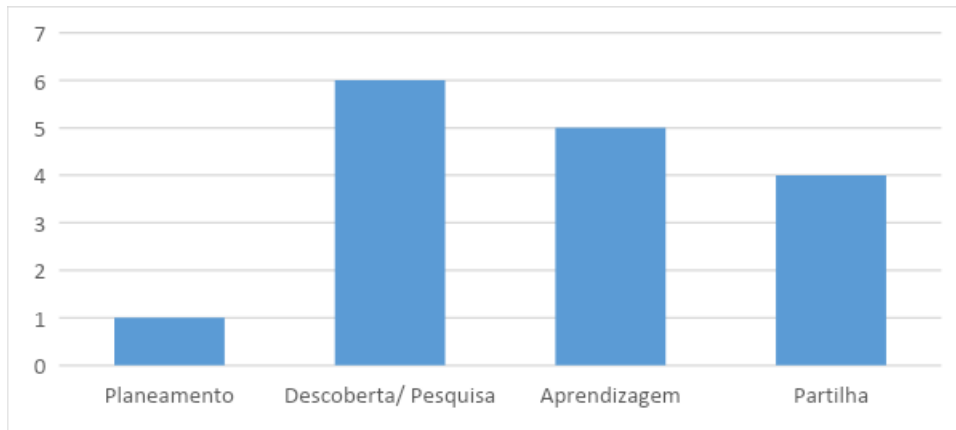
*O que é para ti um projeto?*



As respostas a esta questão vão ao encontro da seguinte “Para que servem os projetos? (Figura 2), continuando a predominar o processo de descoberta/pesquisa e, logo a seguir, o processo de aprendizagem.

**Figura 2.**

*Para que servem os projetos?*

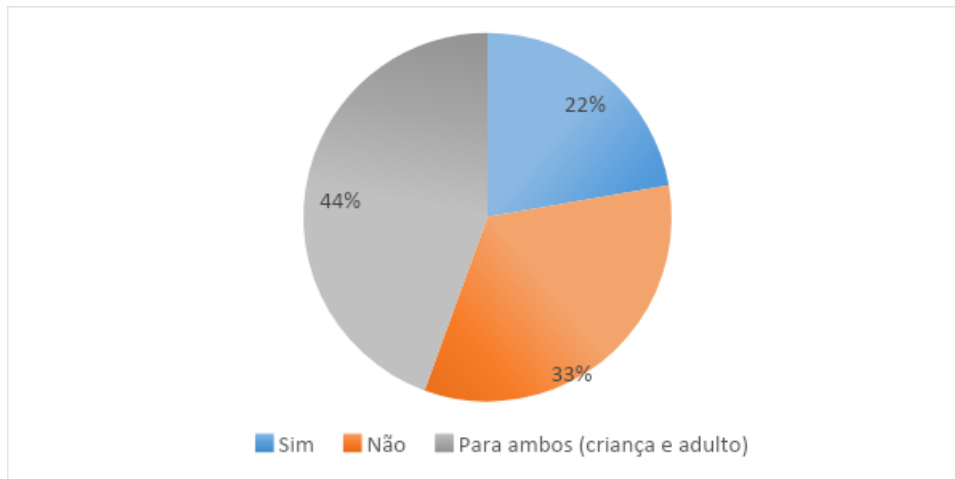


O que se depreende destas respostas, vindas de crianças que já experienciaram todo o processo que um projeto implica, é que têm a noção do que é um projeto, quais as fases que têm de ser ultrapassadas e qual a sua finalidade, conforme é possível depreender através da NC n.º 85 (Anexo A): “Já temos um projeto, é este. Tive uma ideia. Fui à exposição de Bordalo II que aproveita o lixo e cria obras de arte. A maioria eram animais, mas eu gostava que fizéssemos aqui na sala uma Torre Eiffel com garrafas de plástico”.

Relativamente à questão “Achas que os projetos são para adultos?”, as respostas dividiram-se, embora 45% das crianças considere que os projetos podem ser para adultos e crianças (Figura 3). Uma das crianças referiu, inclusivamente, que “*os adultos ajudam-nos a descobrir coisas*”, levantando aqui o tema do papel do educador/cuidador neste processo. Acredito que esta conceção se relacione com o papel da educadora em sala: atento, participativo e orientador, dando segurança ao grupo, sentindo que o adulto estará presente quando necessário.

**Figura 3.**

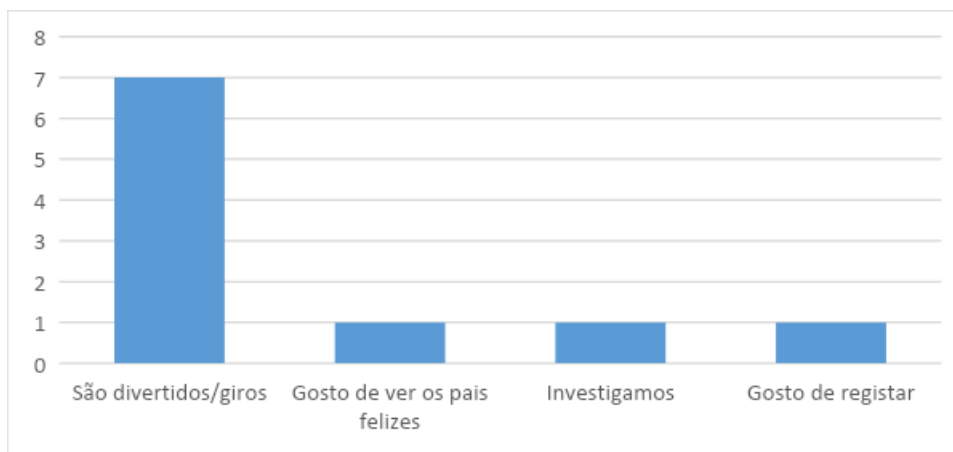
*Achas que os projetos são para adultos?*



A par disto, questionou-se se as crianças gostam de fazer projetos, de modo a corroborar a última afirmação, sendo que, no total de 18 respostas, apenas uma criança respondeu negativamente, justificando que está “sempre a estudar”. Na Figura 4, é possível apurar-se as razões pelas quais este grupo gosta de fazer projetos.

**Figura 4.**

*Gostas de fazer projetos? Porquê?*



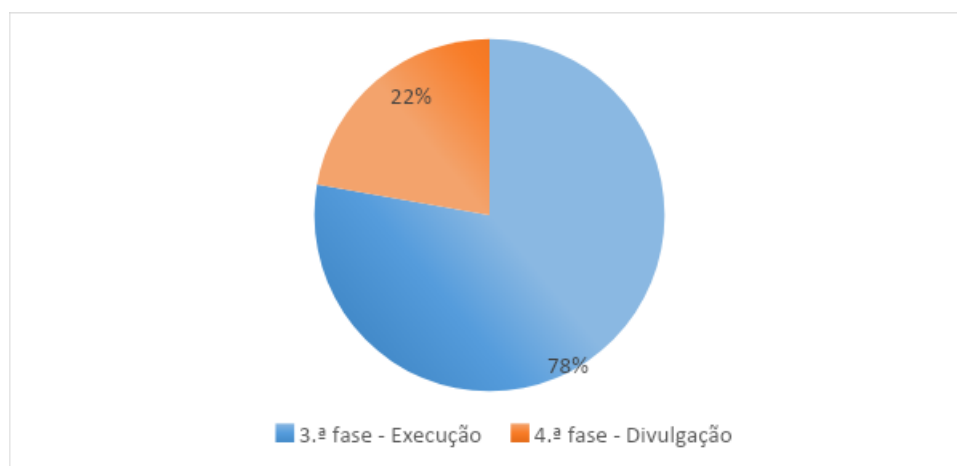
Além da maioria mostrar prazer em participar em projetos, a verdadeira razão de gostarem de o fazer deve-se ao facto de os mesmos partirem dos seus interesses

individuais ou de grupo. Integrar a criança numa investigação que se relacione com o seu dia-a-dia e com os seus interesses permite que se torne sujeito do conhecimento, aprenda de forma ativa e procure respostas para as suas questões (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Em concordância, Rangel & Gonçalves (2011) alertam para “Que se parta, para o trabalho escolar e para a aprendizagem, dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio – mais ou menos alargado – em que vivem”. Na figura 5, ainda é possível confirmar que a fase que as crianças mais gostam nesta metodologia é a 3.ª fase da MTP, a fase da execução, onde, efetivamente, participam ativamente. Na NC n.º 110 (Anexo A), facilmente se percebe o envolvimento das crianças com a MTP, através do seguinte diálogo: “A mesa alojava três crianças e, entre diversas conversas, surgiu, mais uma vez, o tema dos projetos: “Porque é que vamos apresentar isto aos pais?” “Porque já acabámos o projeto”, responde outra criança.”

Fala-se aqui, na fase da divulgação, onde as crianças deram a sua sugestão e conseguem, posteriormente, explicar do que se trata esta fase na metodologia de trabalho por projeto em ambiente de brincadeira, sem escolarizar.

### Figura 5.

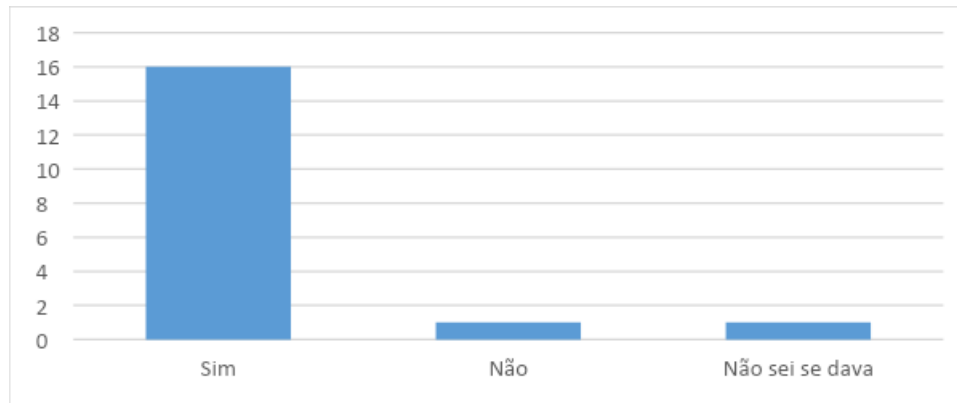
*Qual é a fase que gostas mais?*



Ouvindo novamente a voz das crianças, das 18 inquiridas, 16 confessam que gostavam de realizar um projeto em casa com os seus pais, enquanto que uma delas mostrou pouco interesse e outra ficou na dúvida se seria possível (Figura 6).

**Figura 6.**

*Gostavas de fazer um projeto em casa, com os teus pais?*



Em concordância, Folque et al. (2016), Portugal (2012) e Lemos (2015), citados por Mata e Pedro (2021), colocam ainda em destaque que o fator da participação e do envolvimento das famílias é determinante para que haja qualidade na educação das crianças, como quando

“O DR trouxe escaravelhos da sua quinta que apanhou com a ajuda dos seus pais para levar para a OS. Quando decidiu mostrá-los à educadora, esta mostrou-se alegre e surpresa, dizendo, prontamente, para os trazer para a reunião da tarde. Esta apresentação demorou o tempo que a criança necessitou e houve tempo para que o restante grupo explorasse” (cf. NC n.º 4, Anexo A).

#### 4.4.4. Síntese dos Resultados

Tendo por base os questionários elaborados às educadoras, no que diz respeito às **perspetivas sobre a Educação de Infância**, ambas entraram em concordância quando afirmaram ser importante que o educador assumisse um papel de agente participativo, que apoiasse as crianças de forma intencional e sistemática, prestando-lhe apoio e orientação, e constituindo-se como um mediador.

Relativamente às **perspetivas sobre a MTP em Educação Pré-Escolar**, mais concretamente sobre os **sinais de prontidão à iniciação à MTP**, as educadoras discordam, sendo que uma refere os 2 anos como idade propícia e outra acredita que esta

disposição vai sendo revelada quando as crianças colocam questões. A literatura refere que “deve ser estimulado e ativado desde cedo” (Marchão, 2016, p. 49). Entram em concordância quando afirmam que um dos contributos para o desenvolvimento e aprendizagem consiste no desenvolvimento de competências e divergem quando uma educadora realça a participação ativa. A influência da MTP na **organização do ambiente educativo** também aufere uma partilha de conceções entre as educadoras, ao afirmarem que este deve constituir-se como um ambiente flexível. A necessidade de pensar, realçada por uma educadora, e a formulação de hipóteses, apontada por outra, foram afirmadas como **contributos da MTP para o desenvolvimento do pensamento crítico**. O maior **constrangimento** que encontraram foi comum, sendo ele as datas comemorativas, levando a que os projetos sejam interrompidos e o interesse seja perdido. Acerca da priorização de etapas, ambas as educadoras privilegiam a etapa da execução, no entanto, uma educadora revela também ser prioritária a definição da problemática e outra, o planeamento. Por último, mas não menos importante, ambas revelam ser importante o envolvimento das famílias, tendo as educadoras demonstrado que podem ser incluídas nas fases de pesquisa, partilhas na sala, registos e divulgação e avaliação.

Quanto às **conceções das crianças acerca da MTP**, foi notório que as mesmas consideram um **projeto** algo baseado na descoberta/pesquisa e que estão a par das fases que têm que ser ultrapassadas até ao seu término, bem como a sua finalidade. Indo ao encontro do supracitado, as crianças também evidenciam o papel do educador durante a MTP, reconhecendo a maioria que os projetos tanto podem ser para adultos como para crianças. Compreendeu-se também que na sua grande maioria, as crianças **gostam de fazer projetos** porque “são divertidos/giros”, evidenciando, assim, a importância de participarem em atividades do seu interesse. Através de inúmeras notas de campo e do estudo realizado foi também possível perceber que a **fase da divulgação** é a preferida da maioria do grupo, referindo muitas vezes a vontade de “mostrar aos pais” o que descobriram. Por último, relativamente à **realização de um projeto** em casa com os pais, a maioria respondeu afirmativamente, revelando-se crucial o **envolvimento das famílias** na MTP, como referiram as educadoras, em diversas fases de concretização do projeto.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
| ' ' | | ' ' |

Na minha perspetiva, a profissionalidade docente é aprimorada sempre que existe aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, reflexão sobre a prática pedagógica e constante procura de desenvolvimento de competências.

Durante a minha formação inicial, foi-me possível desvendar as metodologias de ensino, conhecer alguns autores e, muito vagamente, ter contacto com a arte de planificar e avaliar. Pude frequentar todas as valências de ensino até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e perceber que a minha especialização iria incidir sobre a Educação Pré-Escolar – a base do ensino e aprendizagem.

Iniciei o meu caminho na Escola Superior de Educação de Santarém, onde realizei os 3 anos de Licenciatura em Educação Básica e, quando fui informada que o mestrado em Educação Pré-Escolar não iria abrir vagas, pensei de imediato em “voar”. Ser admitida na Escola Superior de Educação de Lisboa foi um privilégio e uma aventura para quem nunca tinha saído da sua zona de conforto. Novas pessoas, novos sítios e aprendizagens bastante díspares. Foi evidente que a minha formação na licenciatura tinha sido bastante diferente, mas nunca desisti de tentar acompanhar o ensino que, finalmente, considerava incisivo na área que mais me fascinava. Permaneci atenta, interessada e, quando chegou o momento de ingressar no primeiro estágio e ter contacto direto com mais uma realidade de ensino, lancei-me de mente aberta e pronta para aprender, formando sempre as minhas opiniões pessoais.

Foi através das minhas Práticas Profissionais Supervisionadas em Creche e Jardim de Infância que pude dar continuidade à profissionalidade docente que, até então, construía, baseada em teóricos com que mais me identificava e metodologias de ensino. Nas PPS I e II, tive o privilégio de assistir ao Ensino Pré-Escolar na sua plenitude. Guiada por educadoras cooperantes em constante reflexão e aprendizagem, aprendi que cada dia é uma conquista para todas as crianças e que, nos mais “insignificantes” momentos, há algo que se aprende.

Em ambos os estágios refleti bastante sobre a minha prática, tanto com as minhas educadoras cooperantes e auxiliares, como individualmente. Fiz retrospectivas diárias sobre a minha prática pedagógica, analisando os pontos onde poderia melhorar com vista a melhorar a aprendizagem dos meus grupos, e mostrei-me sempre disponível a ouvir outras perspetivas, indo ao encontro do que afirma Júnior (2010) “um olhar crítico e

reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581).

. Por ser um processo dinâmico e grupal, tendo em conta que acredito que a nossa profissionalidade docente deve ser construída com base nas partilhas dos demais, acredito também que a interação com outros profissionais da educação é uma forma valiosa de construir a profissionalidade docente. Por sorte, na OS onde realizei os meus estágios existe um ótimo ambiente de equipa, juntando-se os profissionais de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico todos os dias à hora de almoço. Nestes “convívios” e pausas participava em conversas e trocas de perspetivas acerca da Educação, ouvia relatos de situações com crianças e interessava-me por perceber as diferentes formas de lidar com as ocorrências. Apesar de ser sabido que cada pessoa tem a sua prática, acredito que a partilha de vivências nos ajuda a construir a nossa profissionalidade docente pois, se nos basearmos em exemplos reais e suas consequências, conseguimos fazer as nossas “escolhas” metodológicas.

Dos profissionais com que me cruzei também retirei valores de ética profissional, aprendendo com educadoras responsáveis, empenhadas e cumpridoras. Ainda assim, penso que a ética profissional caminha de mãos dadas com a nossa ética pessoal, sendo improvável “vestir-se uma capa” e adotar-se máximas e valores diferentes daqueles que desde sempre nos regemos. Acredito que, apesar de me considerar uma pessoa de valores intrínsecos, as PPS fizeram-se desenvolver capacidades neste âmbito. Considero que, se trabalharmos eticamente, respeitando os valores dos demais e seguindo certas máximas (de responsabilidade, assiduidade, respeito, proteção de dados, etc), a nossa prática será valorizada e tida como um exemplo.

Incluo o estabelecimento de relações positivas com as crianças, colegas de equipa e famílias na construção de uma identidade profissional sólida, reconhecendo que um bom ambiente entre a comunidade escolar leva à partilha de conhecimentos e fragilidades, tornando a nossa prática mais estável. Para tal, creio ser necessário que nos predispuñhamos a ouvir e a aprender com os outros, levando-nos a um compromisso de melhoria ininterrupta.

Apesar de ter frequentado, durante o mestrado, uma OS que promete (e cumpre) cultivar relações, atender ao ambiente educativo, utilizar a disciplina positiva e a metodologia de trabalho por projeto, respeitando em todos os momentos da rotina o bem-estar e o interesse das crianças, focar a aprendizagem no brincar e envolver as famílias, durante a licenciatura não presenciei estes valores. Pretendo adotar práticas de ensino progressistas, em detrimento de uma educação transmissiva que coloca o docente no centro do processo de ensino e de aprendizagem, sendo este “(...) quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.17). Considero que este paradigma de ensino limita as crianças e fomenta “o isolamento e o trabalho individual, conduzindo à passividade do aluno e à obediência cega à autoridade” (Piaget, 1928, citado por Simão et al., 2005, p.26). Contrariamente, uma prática educativa assente em paradigmas participativos que, presume uma pedagogia construtivista e socioconstrutivista, determina que a criança constrói ativamente o seu próprio conhecimento através das diferentes interações que estabelece, uma vez que, estas permitem-lhe dar sentido à realidade em que se insere e, ao mesmo tempo, oferecem-lhe a possibilidade de estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos e os novos conhecimentos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para além de todas estas aprendizagens, pude observar de perto que a brincadeira e o respeito pelas emoções das crianças devem estar no centro da nossa prática. Aprender através da brincadeira é a melhor forma de aquisição de conhecimentos quando estes são partilhados de forma leve, lúdica e interativa. A par disto, conheci e contactei com a disciplina positiva, que apoia a frustração assistida, a partilha de estratégias que auxiliem as crianças a lidar com as suas emoções, baseada no apoio e na compreensão, para que as crianças se sintam valorizadas e tidas em consideração. Trabalhei, todos os dias, para que as crianças com que lidava percebessem que, enquanto não conseguissem expressar os seus sentimentos, tinham em mim alguém que as ajudava a expressar e a encontrar uma resposta.

Deste último tópico retirei ferramentas reais, ou seja, observei as minhas educadoras cooperantes e guardei estratégias que considero positivas e respeitadas para com as crianças.

Como refere Tomás (2014), a criança “não é um mero recetor das influências (p. 137) e essa foi o maior ensinamento que retirei das PPS. Pude trabalhar com crianças de faixas etárias distintas (1, 2, 5 e 6 anos) e personalidades diferentes, no entanto, todas elas traziam a sua bagagem e acrescentavam algo à sala. Acredito também que este acrescento se devia à disponibilidade existente para tal partilha. No fundo, as crianças tinham espaço para acrescentar, partilhar e ensinar, tanto aos pares como aos adultos. Sendo vistas e tratadas como pessoas com experiências, emoções, sentimentos, gostos e vontades, respeitando-as. Ainda assim, aprendi que “dar asas para voar” também significa estabelecer limites (tão necessários a um desenvolvimento saudável) no tempo certo, da forma certa- fundamentada e respeitosa.

No módulo I, em Creche, estagiando numa sala de 1 ano, retirei a **importância da observação** e consolidei que estar com bebés ou crianças de tenra idade, não significa apenas satisfazer as suas necessidades básicas. Na sala onde estive. Participei e observei provocações constantes por parte da educadora cooperante que, atenta aos interesses do grupo, organizava os dias e dinamizava atividades que fossem ao encontro dos gostos das crianças. Aprendi que, numa idade tão precoce, o/a educador/a, através da observação, consegue encontrar brincadeiras e atividades estimulantes o suficiente para captar não só a atenção das crianças, como também contribuir para uma aprendizagem holística. Considero que, apesar de bastante desafiante, foi o estágio que me deu as ferramentas certas para saber lidar com as emoções de uma criança. Aprendi que com muita calma, diálogo, validação de sentimentos e compreensão, consigo chegar perto de alguém que apenas procura ser compreendido, ainda que não saiba como fazê-lo.

No presente módulo, já com esta bagagem “emocional”, contactei com **o modelo pedagógico da Pedagogia por Projeto** e aprendi que é possível incluir as crianças em todas as fases do mesmo, desde que seja do seu interesse. Em suma, que tudo o que as cativar ou deixar interessadas, terá a sua atenção, envolvendo-se e desenvolvendo o projeto até que o interesse dite o seu fim. Através deste fascínio que foi observar um grupo, uma educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa tão fascinados pelo

mundo da descoberta e da partilha, surgiu a presente investigação, ao conviver com crianças tão opinativas, imaginativas, curiosas e interessadas. Percebi, de imediato, que a Pedagogia por Projeto tinha influência no seu pensamento crítico e que não encontraria um tema para a minha investigação tão relacionado com a prática como este.

Um dos pontos fortes apontados por ambas as educadoras à minha prática foi a reflexão, processo que privilegiei desde o primeiro dia com vista a melhorar continuamente. Durante as sextas em Creche, em momentos-chave, acontecimentos ou sempre que observava algo que sentia que me interessava saber e justificar na ação das educadoras cooperantes, questionava-a(s), obtendo sempre respostas calmas e explícitas.

Considero, também, que a realização de notas de campo me trouxe uma visão mais crítica e pensativa acerca dos mais “insignificantes” momentos do dia, adotando uma postura de observação constante. Fez também parte do meu percurso observar a relação educadora-auxiliar, ouvindo os comentários pertinentes que ambas faziam sobre o grupo, comportamentos, conquistas ou acontecimentos variados, fomentando em mim a vontade de manter uma relação igualmente saudável de trabalho. Observei educadoras que não distinguiam trabalho, incluíam e valorizavam quem com elas trabalhava, ouvindo e dando-lhes uma voz ativa na sala. Com isto, aprendi que, apesar da intencionalidade educativa ser o que nos diferencia, quando mantemos um bom rácio, a sala e o grupo funcionarão em pleno.

Pressuponho, então, que a chave para uma profissionalidade docente de qualidade é a formação contínua auxiliando-me a progredir na sua carreira, bem como na “constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172), mas como um processo em curso (Sá-Chaves, 2005), que lhe permite não só refletir criticamente sobre a teoria e a prática (Nóvoa, 1992), mas também aprimorar e desenvolver novas estratégias, a fim de atender às mudanças e exigências que pressupõem a melhoria das práticas pedagógicas, por meio a dar resposta a todas as crianças (Nóvoa, 1992). Creio que a construção da profissionalidade docente é um processo dinâmico e contínuo que deve ter como objetivo aperfeiçoar a prática pedagógica e oferecer uma educação de qualidade às crianças que se cruzam no nosso caminho, nunca esquecendo que a formação deve ser incessante porque as crianças assim o exigem. Nenhuma é igual

nem merece ser tratada de tal forma e, para isso, é necessário que o/a educador/a que a acompanhe se instrua e busque estratégias diferentes todos os dias.

Termino esta minha etapa de formação com uma certeza: todos os dias em que frequentei a OS, respeitei a individualidade de cada criança e refleti, em grupo e individualmente, para melhorar a minha prática pedagógica. A par disso, reflito e concordo com Sarmiento (2009) quando exprime que “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (p. 61).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Como tenho vindo a mencionar ao longo do meu relatório de estágio, valorizo bastante a reflexão sobre a minha prática pedagógica. Neste sentido, torna-se fulcral realizar uma reflexão global do presente documento.

Faço um balanço geral positivo em relação à PPS II, sentindo que o meu empenho e dedicação ficaram espelhados não só ao longo do relatório como, principalmente, na vida do grupo com que privei durante quatro meses. A par disto, sinto que estabeleci uma ótima relação com toda a equipa educativa da OS, tendo aprendido um pouco com todo o pessoal docente e não docente. Por último, mas não menos importante, fui acolhida e integrei as famílias na minha prática tendo, por isso, concretizado todas as intenções e objetivos a que me propus.

Acerca do papel do educador, participativo, mediador e repleto de estratégias e questionamentos provocadores e assertivos, consolido que só assim somos capazes, enquanto profissionais de educação, de contribuir para a estimulação do pensamento crítico das crianças com que partilhamos saberes e reunimos novas aprendizagens. Agir e, principalmente, questionar com intencionalidade educativa sem dar respostas, aufere às crianças a liberdade total para imaginar, refletir e reformular pensamentos. Apesar de ser visível a relação entre a MTP e a construção do pensamento crítico, torna-se fulcral que conduzamos a nossa prática consoante o contexto em que se insere, revelando-se pertinente, principalmente, adaptar a forma como seguimos as fases da MTP.

Quanto ao Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (Anexo A), que "conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas" (Formosinho e Parente, s.d., p.60), considero que foi uma mais valia a elaboração do mesmo, podendo acompanhar de perto a evolução da AS e integrá-la em todo o processo, observando-a entusiasmada em todos os momentos.

Relativamente à prática de investigação desenvolvida na presente PPS, considero que não poderia estar melhor enquadrada no contexto. Para além de ter sido do meu interesse e considerar fundamental alinhar com os interesses do contexto, investigar a influência da pedagogia por projeto no pensamento crítico de crianças no jardim de infância com um grupo e educadoras que assim o incentivam, é poder refletir e partilhar ideias diariamente, participando em diálogos longos e entusiasmantes com todas as crianças.

Aquando da realização do estudo, tornou-se complexo relacionar os gráficos inerentes às respostas das crianças ao questionário por recolha indireta com pressupostos teóricos, tendo esta análise e discussão se baseado, maioritariamente, em notas de campo, acreditando que este constrangimento possa ter influenciado o processo. Independentemente disso, saliento que o contributo da experiência prática e investigativa constituiu-se bastante pertinente para a minha futura intervenção profissional, dado ter tido a oportunidade de conhecer diferentes perspetivas sobre a MTP e o seu contributo para a construção do pensamento crítico da (e pela) criança e ter analisado diversos pressupostos teóricos, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Revela-se importante apresentar algumas conclusões mais significativas da problemática investigada, nomeadamente que: (i) é importante que o educador assuma um papel de agente participativo, que forneça apoio e orientação às crianças e se constitua como um mediador; (ii) a necessidade de pensar e a formulação de hipóteses surgem como contributos da MTP para o desenvolvimento do pensamento crítico; e (iii) se torna crucial o envolvimento das famílias na MTP nas diversas fases de concretização do projeto.

Em suma, pude privar com famílias e crianças que se mostravam satisfeitas com a OS e, principalmente, incluídas e valorizadas. Observei diálogos de partilha, amizade e muita cooperação e confiança, evidenciando a “família” que a OS constitui.

# REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional (1ªeds).  
Universidade Aberta.
- Almeida, F. (2010). A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B.-E.S.E.
- Almeida, L. e Rosário, P. (2005). Leituras construtivistas de aprendizagem. In Miranda, G. e Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (p.141-165). Lisboa: Relógio d'Á.
- Almeida, P. M. (2012). Aprender com a Expressão Dramática! Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal.
- Alves, A. P. A., Correia, L. D. M., & Pereira, A. P. D. S. (2011). Perturbações de espectro do autismo e programas de intervenção educativa: o caso português.
- APEI. (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada. APEI.
- Azevedo, C., & Gonçalves, D. (2006). O Valor e Utilidade da Filosofia Para Crianças. *Saber Educar*, N.º4, 99-111.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/890/2/Cad4\\_FilosofiaDaniela.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/890/2/Cad4_FilosofiaDaniela.pdf).
- Baptista, M.S.C. (2013). Os Pais e a Família no Jardim de Infância: Uma Parceria na Construção e Desenvolvimento do Currículo [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Barbosa, M. C. S. (2006). Por amor e por força: rotinas na educação infantil. *Artmed*.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez., S. B. Santos., & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Proposições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação* 20(21), 141-159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). *Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*.
- Carvalho, A. L. A. (2019). *Comunicar para incluir em contexto de jardim de infância (Doctoral dissertation)*.
- Carvalho, M. (2018). O problema da formação em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos. In M. T. Santos (Coord.), *Filosofia e crianças: pressupostos e linhas de um curso* (pp. 134-154) [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5016/3/MCCarvalho\\_ProblFormFilCriancaPratPress\\_pp134-154.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5016/3/MCCarvalho_ProblFormFilCriancaPratPress_pp134-154.pdf) .
- Castro, G. (2008). Ensinar Filosofia a crianças. In M. Ferreira (Coord.) *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp. 104-155). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2826/3/Ensinar%20filosofia%20a%20criancas.pdf>.
- Coelho, V. L. M., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2015). *Parceria família-creche na transição do bebé para a creche*.

- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: Metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 83-105.
- Costa, M. F. F. A. (2012). Desenvolvimento da linguagem na criança: Hábitos orais e perturbações da fala. [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma de Ciências da Saude.
- Correia, S. & Serra, H. (2005). Educação Especial- Diferenciação do Contexto à Prática. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 9-16.
- Cruz, S. H. V., & Cruz, R. C. A. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em aberto*, 30(100), 71-81.
- Decreto-Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 151.
- Dinis, C. (2011). O que é a Filosofia para crianças: Programa de Matthew Lipman. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI  
[https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%20a7%20a3o\\_Carlos %20Dinis.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%20a7%20a3o_Carlos%20Dinis.pdf).
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999) As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Westview Press.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.

- Formosinho, J. & Parente, M. C. (s.d). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49 – 77). Universidade do Minho.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G., *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. (p.145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. González, J. M. Nieto & A. Portela (Eds.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación.
- González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S.A.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*.
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D., & Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 47-6.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais* (pp. 1-20).
- Kishimoto, T. M., & Santos, M. W. (Org.). (2016). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)*. Cortez Editora.

- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In Fróis (Coord.), Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. (pp. 127-145). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (1996). Construindo modelos de gestão escolar. Instituto de Inovação Educacional.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (3ª. Edição) (p.93-121). Porto: Porto Editora.
- Ludovico, O. (2011). O Processo de tornar-se educador de infância num contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Tese de Doutoramento. Évora: I.I.F.A. – U.E.
- Marchão, A. (2010). (RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3788>.
- Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Edições Colibri.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. Revista Lusófona, 32, 47-58. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512>.
- Marchão, A. (2019). Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades. [Conferência apresentada]. XII Jornadas da infância. Ribeira Grande, S.Miguel, Açores. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%3%aaancia%20Cri%20an%20com%20ag%3%aaancia\\_%20pensamento%20cr%3%adtico\\_Am%20a%20March%3%a3o.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%3%aaancia%20Cri%20an%20com%20ag%3%aaancia_%20pensamento%20cr%3%adtico_Am%20a%20March%3%a3o.pdf).

- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 27-41.
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal - entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. *Novas Edições Académicas*.
- Martins, E. e Szymanski, H. (2004). Artigo: A Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205%20-%20V4N1.htm>. Acedido a 20 de junho de 2023.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância.
- Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de educação de infância*, 97, 47-50.
- Medeiros, S. F. L. (2019). Práticas de diferenciação pedagógica em Matemática no contexto pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Doctoral dissertation).
- Ministério da Educação – D.E.B. (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- Muraro, D. N., & Castilho, E. P. A. (2017). O diálogo e a comunidade de investigação no contexto escolar. *SABERES: Revista interdisciplinar de filosofia e educação*, 1(16), 116-128. <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/11435>

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2006). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *A escola vista pelas crianças*, 12, 9-28.
- Pimentel, G. B. N. M (2014). *Pedagogia diferenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre*. Universidade dos Açores, Portugal
- Pinto, A. M. M. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-deinfância*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12858>
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — N.º 167. Portugal,
- G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e praticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e praticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.

- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Projeto Educativo da Organização Educativa (2020).
- Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. In Miranda, G. e Bahia, S., Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. (p.141-165). Lisboa: Relógio d'Á.
- Ramos, M., & Valente, A. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. Da Investigação às Práticas, I (2), 2-16. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em 29 de junho de 2023. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2811/1/Iniciação%20à%20ciência%20através%20da%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas.
- Regulamento Interno. (2022).
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, p.14.
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, (6), 27-34.
- Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre o desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. Cadernos de Educação de Infância, 31-37.

- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (2016). Formação e criação artística no Projeto Opus Tutti: arte para todos os lugares da infância através do Peça a Peça itinerante. *Cadernos de Educação de Infância*, 29-34.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.). Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto Editora
- Salgado, S. A. V. (2019). Prática de Ensino Supervisionada - As emoções das crianças: Uma relação de aprendizagem. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20584>
- Santos, M., Fonseca, T. e Matos, F. (2009) Que se ganha com o Trabalho de Projeto?, *Noesis*, 76, 26-29.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Simão, A. V., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G., Freire, I., Menezes, I., Amado, J., Almeida, L., Morgado, L., Rafael, M., Lemos, M., Lourenço, O., Rosário, P., Bahia, S., & Nogueira, S. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógios D'Água.

Soares, F. (2018). *Parceria escola família* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich].

Tavares, S., Lino, D., & Hortas, M. J. (2017). Crianças como investigadoras em Educação Pré-Escolar. *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 133-145.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*.

Vasconcelos, T., Melo, N., Mendes, M. O. e Cardoso, C. (2009). Queremos saber porque é que a Lua tem diferentes fases... *Infância na Europa*, 16: 12-13.

Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

Outros documentos consultados: Website da Organização Socioeducativa

ANEXOS

| " " | | " "



ANEXO A  
Portefólio Individual  
| " | | " |

O Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II encontra-se separado do presente relatório, num documento PDF, denominado AnexoA\_PortefólioIndividualPPSII\_FilipaDomingues\_2021100\_MEPEA

ANEXO B  
Guião Questionário às  
Educadoras

| " | | " |

---

## GUIÃO DE QUESTIONÁRIO

---

**Destinatárias:** Educadoras de Infância

**Objetivos:**

- Compreender os contributos da Pedagogia de Projeto na ativação e no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em idade pré-escolar.
- Conhecer as conceções e práticas das Educadoras sobre a Pedagogia de Trabalho de Projeto e a sua influência na estimulação do pensamento crítico das crianças

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>● Legitimar a entrevista;</li><li>● Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório da PPS II;</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar da devolução das transcrições.</li></ul>	

<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer o percurso profissional da educadora.</li> </ul>	<p>B1. Fale-me um pouco do seu percurso profissional (formação, anos de serviço e percurso).</p> <p>B2. Recebeu formação e/ou procura manter-se (in)formada relativamente à MTP?</p>	
<p><b>C.</b> Perspetivas sobre a educação de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender o papel do educador de infância na MTP</li> </ul>	<p>C1. Qual considera ser o papel do educador de infância na abordagem da MTP?</p>	
<p><b>D.</b> Perspetivas sobre a MTP em Educação Pré-Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender as conceções das educadoras acerca do papel da MTP: <ul style="list-style-type: none"> <li>- No desenvolvimento e aprendizagem das crianças</li> <li>- Na organização do ambiente educativo</li> <li>- No pensamento crítico</li> <li>- Na envolvência das famílias</li> </ul> </li> </ul>	<p>D1. Com base na sua experiência profissional, em que idade e/ou fase do percurso educativo entende ser recomendável ou mais profícuo o fomento/implementação da MTP?</p> <p>D2. Tendo a Organização como referencial teórico e regendo-se a sua própria prática pela MTP, quais considera serem os seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar?</p> <p>D3. Considera que a MTP influencia a organização do ambiente educativo? Em que aspeto(s)?</p>	

		<p>D4. De que modo considera que esta pedagogia contribui para a estimulação do pensamento crítico da criança?</p> <p>D5. Consegue encontrar-lhe algum(ns) constrangimento(s) à sua ação educativa?</p> <p>D6. Que etapas prioriza na sua operacionalização?</p> <p>D7. Procura e/ou vem conseguindo, de algum modo, envolver as famílias nesta prática? Se sim, que estratégias costuma utilizar?</p>	<p>D6.1. Qual ou quais delas entende mais diretamente incidir(em) na ativação do pensamento crítico da criança? De que forma?</p>
<p><b>E. Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

Anexo C  
Respostas das Inquiridas  
| | | | |

## EDUCADORA 1

### **B1. Fale-me um pouco do seu percurso profissional (formação, anos de serviço e percurso)**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e iniciei o meu percurso em 2018 (no presente colégio). Entrei para uma sala de 1 Ano que acompanhei até à presente sala dos 5 Anos.

### **B2. Recebeu formação e/ou procura manter-se (in)formada relativamente a esta metodologia?**

Sim, recebemos formação com o formador Bruno Leite.

### **C1. Qual considera ser o papel do educador de infância na abordagem da MTP?**

O adulto tem o papel fundamental de apoiar a criança em todo este processo e também faz parte do projeto. O adulto também pode colocar questões no projeto e pode fazer sugestões, organiza o ambiente educativo e planeia em função do projeto. Por exemplo, planeia os momentos de pesquisa, os espaços e os materiais a utilizar, visitas de estudo...

### **D1. Com base na sua experiência profissional, em que idade e/ou fase do percurso educativo entende ser recomendável ou mais profícuo o fomento/implementação da MTP?**

A partir do momento em que as crianças comecem a questionar. Antes disso, é possível desenvolver projetos através dos interesses das crianças (que o adulto identifica), mas seguindo uma temática e não todas as etapas da MTP.

### **D2. Tendo a Organização como referencial teórico e regendo-se a sua própria prática pela MTP, quais considera serem os seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar?**

Através do trabalho por projeto, desenvolvem-se competências como a curiosidade, hábitos de questionamento e procura de respostas, o trabalho em equipa, a colaboração e o respeito pelo outro, competências ao nível da comunicação e, acima de tudo, o pensamento, a criatividade e o espírito crítico e reflexivo.

**D3. Considera que a MTP influencia a organização do ambiente educativo? Em que aspeto(s)?**

Sim, por vezes a disposição da sala pode mudar pela necessidade de se criar uma área que faz sentido para o projeto. Também o que é organizado nas paredes é feito de acordo com as etapas do projeto e do que faz sentido e vai acontecendo ao longo do mesmo.

**D4. De que modo considera que esta pedagogia contribui para a estimulação do pensamento crítico da criança?**

Porque coloca a criança em constante necessidade de pensar sobre o que está a fazer, a fazer perguntas e a procurar respostas às suas perguntas e também a pensar sobre como e o que o quer descobrir.

**D5. Consegue encontrar-lhe algum(ns) constrangimento(s) à sua ação educativa?**

Por vezes, é difícil seguir o projeto sem interrupções devido às celebrações como o Natal ou o Carnaval. Por vezes estas interrupções fazem com que algumas crianças percam o interesse pelo que estavam a investigar.

**D6. Que etapas prioriza na sua operacionalização?**

Todas. Talvez menos a etapa de divulgação e avaliação que por vezes fica condicionada pelas datas em que os projetos se desenvolvem.

**D6.1. Qual ou quais delas entende mais diretamente incidir(em) na ativação do pensamento crítico da criança? De que forma?**

Todas desde que as crianças estejam envolvidas em todas as etapas. Na fase de definição do problema são as próprias crianças que colocam as questões e demonstram os seus interesses. São as próprias que definem qual o projeto a desenvolver. Na fase de planeamento, as crianças decidem o quê e como investigar. Têm de pensar sobre o que já sabem, sobre o que gostariam de saber e que meios podem utilizar para descobrir e saber mais. Durante a execução, as crianças vão descobrindo e adquirindo novos conhecimentos que vão sistematicamente confrontando com o que já sabiam ou pensavam saber, registando todas as novas descobertas e, por vezes, levantando novas questões. Na fase final, de avaliação e divulgação, são convidados a comunicar o que descobriram e o que viveram durante todo o projeto e ainda, a refletir sobre o que foi feito e a autoavaliar o que fizeram.

**D7. Procura e/ou vem conseguindo, de algum modo, envolver as famílias nesta prática? Se sim, que estratégias costuma utilizar?**

Sim. O modo como o procuramos fazer depende do projeto. Por exemplo, podem participar nas etapas de pesquisa (se as crianças escolherem esta forma de pesquisa), podem ser convidados a fazer partilhas na sala (por exemplo, da profissão), podem ser convidados a assistir à etapa de divulgação e podem também fazer parte da avaliação do projeto.

**Obrigada pela sua disponibilidade!**

## **EDUCADORA 2**

**B1. Fale-me um pouco do seu percurso profissional (formação, anos de serviço e percurso)**

Fiz o mestrado em Educação Pré-Escolar e trabalho na área desde 2017. Comecei por fazer uma substituição de 6 meses em Creche. E depois em 2017 entrei para o colégio. Comecei numa sala de 2 Anos e acompanhei o grupo até à sala dos 5 Anos. Depois tive numa sala de 2 Anos e este ano na sala de 1 Ano.

**B2. Recebeu formação e/ou procura manter-se (in)formada relativamente a esta metodologia?**

Não recebi formação específica, diria eu. Aprendi no curso na faculdade, em estágios, em práticas profissionais, pela leitura de documentos e por formações.

**C1. Qual considera ser o papel do educador de infância na abordagem da MTP?**

O educador tem o papel de mediador de todo o processo, para além de também ser um agente que participa na investigação e construção do conhecimento. O educador tem um papel fundamental na escolha da problemática ou do tema - pois nem todos os temas têm potencial para constituir um projeto. Ao longo do desenvolvimento do projeto, o educador deve ter o cuidado de realizar pesquisas e estar informado do tema, de modo a conseguir ajudar e orientar as investigações.

**D1. Com base na sua experiência profissional, em que idade e/ou fase do percurso educativo entende ser recomendável ou mais profícuo o fomento/implementação da MTP?**

Considero que faz sentido a abordagem da metodologia de trabalho por projeto a partir dos 2 anos sendo que nesta faixa etária os processos de cada etapa devem ser adaptados. Até nos 3 anos, estes processos ou etapas devem ser adaptados a cada grupo. Em creche, na sala de 1 ano acho que não faz sentido, uma vez que as explorações devem ter por base experiências - as crianças podem estar envolvidas em temas, mas não projetos. Na sala dos 2 anos, um tema pode ser encarado como projeto. Por exemplo, as crianças veem um avião a passar no céu em tempo de recreio - é possível surgirem uma série de experiências dentro desse tema. Podemos olhar com olhos de projeto sem o ser: parte de um interesse - o som dos aviões - o olhar para cima e apontar com os dedos sempre que passa um avião; o irem à biblioteca procurar em livros, imagens de aviões, irem à impressora recolher fotografias de aviões (anteriormente escolhidas pelas crianças) - só estes pequenos passos já fazem parte da pesquisa. Nesta faixa etária o adulto é mais que tudo um mediador e o sujeito que orienta este processo inicial. Na fase de pesquisa, surge a importância das famílias e da sua colaboração. Pode surgir de um simples convite: “quem é que já andou

de avião? Estamos entusiasmados com o tema e gostávamos de ter registos fotográficos” - daqui surgem diálogos e partilhas. Na fase da pesquisa pode se culminar a fase da execução em que se pode criar uma área da sala destinada aos aviões. Depois, dependendo do grupo, segue-se a divulgação. Nesta faixa etária, será algo do género de uma experiência em conjunto: convidar os pais a entrarem no avião da sala. Diria que a fase da avaliação se prende com as observações e notas de campo que o educador regista. A partir dos 3, 4 e 5 anos esta metodologia já tem outro papel e outro seguimento. As crianças já têm outro tipo de linguagem e de percepção crítica, sendo possível surgirem questões e interesses passíveis de se tornarem em projetos.

**D2. Tendo a Organização como referencial teórico e regendo-se a sua própria prática pela MTP, quais considera serem os seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar?**

A Metodologia de Trabalho por Projeto para além de promover o desenvolvimento de competências transversais ao currículo - na medida em que se tenta englobar todas as áreas em torno de uma problemática - permite às crianças participarem ativamente no planeamento e na “execução” do processo de aprendizagem. Desenvolve também o pensamento crítico, a formulação de hipóteses, a cooperação com os outros e a linguagem.

**D3. Considera que a MTP influencia a organização do ambiente educativo? Em que aspeto(s)?**

Considero que o ambiente educativo deve ser flexível, tendo espaço e tempo para se realizar momentos em grande grupo, pequeno grupo e individualmente - estando relacionado com diferentes momentos/etapas da MTP.

**D4. De que modo considera que esta pedagogia contribui para a estimulação do pensamento crítico da criança?**

Esta pedagogia promove o desenvolvimento do pensamento crítico da criança na medida em que se formulam hipóteses sobre uma problemática, um tema ou uma questão. Quando surge uma questão, por exemplo de alguma criança, esta questão é trazida ao grande grupo

para que se debatam ideias. Nestes momentos, quem ouve e quem participa está constantemente envolvido num ambiente de hipóteses, questões, concordâncias e discordâncias - nascendo assim o interesse em querer saber mais e descobrir.

**D5. Consegue encontrar-lhe algum(ns) constrangimento(s) à sua ação educativa?**

Sim. Por vezes, torna-se complicado conciliar o tempo de desenvolvimento do projeto com datas comemorativas, como festa de final de natal, dia da mãe, dia do pai, etc.

**D6. Que etapas prioriza na sua operacionalização?**

As etapas dependem sempre da faixa etária das crianças que estou a acompanhar. Mas diria que seria a etapa da pesquisa e da concretização.

**D6.1. Qual ou quais delas entende mais diretamente incidir(em) na ativação do pensamento crítico da criança? De que forma?**

As etapas que se relacionam mais com o pensamento crítico penso que são o início - registo das questões, do que querem saber e de como vão descobrir; e a etapa da pesquisa e apresentação do que descobriram, na medida em que as crianças se deparam com as ideias iniciais e com o que descobriram.

**D7. Procura e/ou vem conseguindo, de algum modo, envolver as famílias nesta prática? Se sim, que estratégias costuma utilizar?**

Acho que as famílias devem estar sempre envolvidas nos processos de aprendizagem de cada criança ou do grupo. Num projeto, pode-se pedir a colaboração das famílias em pesquisas, em momentos que venham mostrar alguma coisa à sala, nos registos que se fazem - dar espaço para as famílias conseguirem comentar o processo, e claro, na fase da divulgação e avaliação do projeto - através do livro de projeto.

**Obrigada pela sua disponibilidade!**

ANEXO D  
Guião e respostas do  
questionário às crianças

| | ' ' | | ' ' |

## **Recolha indireta**

### **1. O que é para ti um projeto?**

PD - “O que descobrimos sobre a Escadaria Selarón (que tem azulejos).”

SG- “Aprender as falas.”

BP- “Para ver umas coisas.”

EG- “Uma coisa que eu gosto.”

RV- “É saber o que é que tem nas coisas que nós descobrimos.”

AR- “É coisas que nós descobrimos sobre coisas que nós pesquisamos.”

JG- “É uma coisa que se apresenta.”

AS- “Um projeto é nós investigarmos coisas de uma coisa que vamos apresentar.”

FR- “Um projeto é quando fazemos no projetor alguma coisa. um projeto pode ser uma coisa que nós projetamos tipo a Torre Eiffel como o Gustave Eiffel fez a torre Eiffel.”

LR- “Um projeto é uma coisa estamos a fazer para uma festa.”

KH- “É desenhar coisas, aprender coisas e fazer.”

AL- “É fazer uma coisa que vamos poder fazer. Um projeto é quando vamos apresentar uma coisa que nós escolhemos.”

LM- “É ver como é que as coisas são feitas.”

AM- “Não sei.”

TS- “Eu acho que é procurar coisas.”

JS- “Uma coisa projetada.”

DP- “Projeto é... nós falarmos no projeto.”

BC- “Um projeto é pessoas que pesquisam coisas. Acho que são coisas que as pessoas fazem.”

GM- “É uma coisa que nós fazemos para fazer e desenhar essa coisa e também para ser uma coisa grande. Mais? ou foi gigante? É uma coisa que tem várias cores e também pode ter escadas.”

### **2. Para que servem os projetos?**

PS- “Descobrir coisas.”

SG- “Para mostrar aos pais.”

BP - ...

EG- “Para estudar e para perceber.”

RV- “Para sabermos o que nós descobrimos.”

AR- “Para aprendermos a fazer coisas e a seguir nós fazemos essas coisas. Sobre coisas que nós pesquisamos e também nós fazemos coisas interessantes.”

JG- “Para mostrar às pessoas as coisas que nós fazemos.”

AS- “Para aprendermos as coisas que vivem noutros países, noutros sítios.”

FR- “Os projetos servem para fazermos coisas e também podemos tipo alguém constrói uma casa, mas primeiro tem que fazer um projeto. Tipo um projeto para saber como é que vai ser a casa.”

LR- “Servem para saber mais.”

AL- “Para apresentar aos pais, aqui na sala às outras pessoas poderem ver.”

LM- “Para sabermos coisas sobre a Escadaria, sobre a Torre Eiffel, sobre essas coisas todas.”

AM- “Para nós pesquisarmos as coisas que encontraram noutros países.”

TS- “Para pesquisar, para encontrar coisas.”

JS- “Para descobrir coisas, talvez.”

DP- “Para falar as palavras (e mais? - Filipa) (mais acabou- Daniela).”

BC- “Para descobrir coisas.”

GM- “Para desenhar e são uma coisa gira para fazer, fizemos a torre de belém, a escadaria fica no brasil e a Torre Eiffel fica em França. mas no Campo de Marte.”

### **3. Gostas de fazer projetos? Porquê?**

PD- “Gosto, para aprender.”

SG- “Sim, para ver os pais felizes.”

BP- “Não, porque é uma seca e estou sempre a estudar com a minha mãe, porque eu quero ver televisão.”

EG- “Gosto, porque são giros e faço muitas vezes.”

RV- “Gosto, porque são divertidos.”

AR- “Gosto, porque assim nós pesquisamos coisas e a seguir já sabemos fazer coisas.”

JG- “Gosto, porque eu gosto de ver os projetos feitos.”

AS- “Gosto, porque projetos é bom fazer... investigamos.”

FR- “Gosto, porque são giros e têm diversão e descobrimos coisas.”

LR- “Gosto, porque eu gosto de descobrir coisas”  
AL- “Sim, porque é giro fazer.”  
LM- “Gosto, porque são giros de fazer.”  
AM- “Sim, porque podemos ver coisas que nós nunca vimos.”  
TS- “Sim, porque desenhei no projeto da escadaria.”  
JS- “Sim, porque são divertidos, porque assim podemos aprender.”  
DP- “Sim, porque eu adoro projeto.”  
BC- “Gosto, porque são coisas que nós vamos descobrir e estamos todos ansiosos.”  
EM- “Gosto porque são bons e giros. Posso ir? Demora quanto tempo?”

#### **4. Qual a fase de que mais gostas num projeto? Porquê?**

PD- “Descobrir quanto mede a escadaria e a Torre Eiffel.”  
SG- “As falas, o registo.”  
BP- “Mostrar aos pais.”  
EG- “Perceber.”  
RV- “Ver o que tem no projeto (livro) e de pesquisar coisas sobre a Escadaria.”  
JG- “Pesquisar”.  
AS- “Descobrir as coisas da Escadaria e da Torre Eiffel.”  
FR- “Descobrir coisas.”  
LR- “O que é que é uma fase? (...) Ah, do registo”.  
AL- “Colar as fotografias no livro.”  
LM- “Saber como é que as coisas foram criadas.”  
AM- “Da pesquisa.”  
TS- “Divulgação aos pais.”  
JS- “Aprender coisas.”  
DP- “Escrever.”  
BC- “É “Porque é que se chama Torre Eiffel”. Ah” Escrever e mostrar aos pais”  
GM- “Escrever.”

#### **5. De todos os projetos que fizeste, qual foi o teu favorito?**

PS- “Torre Eiffel.”  
SG- “Torre Eiffel.”  
BP- “Torre Eiffel.”  
EG- “O dos Bichos da Seda.”  
RV- “Escadaria Selarón.”  
AR- “Escadaria.”  
JG- “Torre de Belém.” (Projeto da Torre Eiffel)  
AS- “Da Torre Eiffel.”  
FR- “Torre Eiffel.”  
LR- “Torre Eiffel.”  
AL- “Da Escadaria Selarón.”  
LM- “Da Escadaria Selarón.”  
AM- “Torre Eiffel.”  
TS- “Da Torre Eiffel.”  
JS- “Da Torre Eiffel.”  
DP- “Torre Eiffel.”  
BC- “É o da Torre Eiffel.”  
GM- “Torre Eiffel.”

## **6. Achas que os projetos são para os adultos?**

PD- “Não, também, para as crianças. Para as crianças aprenderem coisas.”  
SG- “Não, porque eles não querem fazer projetos.”  
BP- “Sim, porque estão sempre a trabalhar”  
EG- “Não, porque há crianças que fazem muitas vezes.”  
RV- “Acho, porque os adultos ajudam”  
AR- “Não, são para as crianças. Não, são para as crianças e para os adultos, porque assim sabem mais coisas.”  
JG- “São para as crianças e os adultos, para os adultos verem e as crianças verem.”  
AS- “Não, também podem ser para crianças. porque as crianças também aprendem na escola e na escola também se fazem projetos e os adultos também fazem no trabalho. Não sei sobre o quê, isso o meu pai nunca me contou. Vai sair do trabalho, vai para outro. E é isto tudo. Está bem?”

FR- “Acho, porque os adultos ajudam-nos a descobrir coisas. Sim, para descobrirem coisas. Muitas coisas!”

LR- “Também são para crianças.”

AL- “Não, porque são para as crianças e para os adultos.”

LM- “Não, porque as crianças também fazem.”

AM- “Não, porque os adultos já sabem algumas coisas que nós ainda não sabemos, então eles não fazem projetos porque já sabem.”

TS- “Não, porque as crianças ainda não aprenderam muita coisa. Porque eu acho que eles já fizeram muuuitos projetos.”

JS- “Não porque os projetos podem ser feitos na escola e os adultos estão no trabalho.”

DP- “É, porque é.”

BC- “Não, porque as crianças com as professoras fazem e com os pais. Os adultos também podem fazer.”

GM- “Não, porque as crianças já fizeram.”

## **7. Gostavas de fazer um projeto em casa, com os teus pais? Porquê?**

PD- “Não sei se ia dar... porque depois os meus pais não me deixam ver o computador e o *Ipad* e eu só posso duas vezes por dia, quando tomo a sopa e de manhã.”

SG- “Sim, para lhes dar algum presente ou alguma coisa.”

BP- “Sim, porque eu não fiz nunca e eu quero tentar.”

EG- “Gostava, porque acho giro e gosto de fazer com os pais.”

RV- “Sim, porque nunca fiz.”

AR- “Sim, porque eu gosto de fazer projetos, sobre países que ainda não fomos e as idades dos países todos.”

JG- “Sim, porque assim os meus pais viam como é que se faz”

AS- “Não sei... porque ainda não pensei nisso... Sim, porque assim fazia com a minha família.”

FR- “Sim, porque ia ser giro e porque ia gostar de ver a cara da minha coelha a fazer um projeto.”

LR- “Gostava porque gostava de aprender coisas sobre as letras e sobre as Torres. Porque o meu tio pediu para fazermos um projeto sobre as torres para acrescentar ao livro diário.”

AL- “Porque vai ser giro.”

LM- “Sim. eu vou fazer sobre “como é que os elefantes nascem”, porque vou pesquisar.”

AM- “Sim, porque eu nunca fiz

TS- “Não, porque... mas no fim de semana? “Eu acho que não dá, porque no fim de semana o meu pai aos sábados acho que tem sempre um jogo de rãguebi e depois no domingo eu saio sempre de casa para almoçar fora. Quando voltasse da escola durante a semana não, porque assim eu tinha que tomar banho, depois vou jantar logo e depois vou direto para cama.”

JS- “Sim, porque quando nós fazemos projetos na escola também temos oportunidade de fazer com os nossos pais em casa.”

DP- “Sim, porque eu gosto de projetos.”

BC- “Sim, porque eu gosto de fazer projetos com eles. Nunca fiz, mas quero experimentar.”

GM- “Sim. porque nunca fiz com os meus pais e quero fazer sobre a Ponte do Vasco da Gama. Sabes porque é que eu disse do Vasco da Gama? Porque a minha irmã é do Vasco Gama. Chama-se (...) a minha irmã. Eu sei escrever o nome dela. Posso ir?”

ANEXO E  
Roteiro Ético da  
Investigação

| " | | | " |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011).	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011).	Prática Profissional Supervisionada II
<p><b>1. Objetivos do trabalho.</b> Conforme Tomás (2011), a explicitação dos objetivos do trabalho de investigação, a todos/as os/as envolvidos/as, é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u>  “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).  “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>De modo a construir a minha ética democrática (Tomás, 2011), desde o primeiro dia que me apresentei a todos/as os/as envolvidos na OS (equipa, famílias, crianças) sempre que oportuno. A primeira apresentação foi realizada pela Diretora Técnica da OS, aquando da visita guiada e, quando integrei a sala de pré-escolar apresentei-me à equipa educativa. Às famílias, apresentei-me através de conversas no acolhimento, com a participação da EC. Relativamente à investigação, apresentei a questão orientadora e os objetivos à EC e à minha Supervisora de Estágio, de forma a debater a pertinência dos mesmos. No decorrer da investigação, partilharei com a equipa e com a Supervisora de Estágio as minhas atividades, bem como resultados (APEI, 2011). Desde o início do estágio, que disponibilizei para auxiliar a equipa educativa sempre que oportuno (APEI, 2011).</p>

<p><b>2. Custos e benefícios.</b> Tomás (2011), menciona que o/a investigador/a deve identificar os custos (tempo, inconveniência, embaraço, intrusão de privacidade) da investigação, bem como os benefícios para todos/as os/as envolvidos/as.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><u>Para com a equipa:</u>  “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2).</p>	<p>Consoante Tomás (2011), o/a investigador/a deve ser capaz de identificar os custos e os benefícios que a sua investigação irá causar a todos/as os/as envolvidos/as.</p> <p>Durante o estágio, tentei não interferir com a rotina diária estabelecida pela equipa, refletindo sempre com a EC sobre os melhores dias para dinamizar atividades (APEI, 2011). Não acredito que tenha causado um custo temporal à equipa, visto que todas as atividades foram aprovadas pela EC e em horários específicos que a EC disponibilizava e continua a disponibilizar para a minha prática.</p> <p>Em relação aos benefícios, considero que qualquer atividade, que planificada de acordo com o superior interesse do grupo em abordagem, é promotora de aprendizagem e desenvolvimento do grupo. (APEI, 2011).</p> <p>Relativamente à equipa, fiz questão de estar atenta e questionar sempre que necessário para aprender com as suas ações. Com a EC fiz e faço reflexões diárias, onde pensamos sobre o que poderíamos ter melhorado em certo momento ou planeamos atividades seguintes, pensando sempre no grupo. Assim, toda a minha Prática Profissional Supervisionada constituiu-se benéfica para a minha pessoa. (APEI, 2011).</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade.</b> Em conformidade com Tomás (2011), as questões de privacidade</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p>	<p>De forma a proteger os dados de todos/as os/as participantes, utilizei sempre siglas nos seus nomes (APEI), 2011. No que diz respeito às crianças, uma</p>

<p>e confidencialidade devem ser negociadas com os/as envolvidos/as.</p>	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).  <u>Para com a equipa:</u>  “(…) não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).</p>	<p>letra, à equipa da sala, um código de duas letras e à equipa da OS pelo cargo que ocupam na mesma.  Quanto às famílias, conforme conversa com a Supervisora de Estágio, foi-me dito que não seria necessário elaborar um consentimento.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver a excluir.</b> É crucial justificar quais os processos de seleção ou exclusão das crianças na investigação (Tomás, 2011).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>	<p>No decorrer da investigação, foram e serão realizadas atividades que abordem a Pedagogia de Projeto. Nessas atividades, todas as crianças do grupo tiveram a oportunidade de participar, e por isso, incluí todas as crianças na investigação, independentemente da criança (APEI, 2011).</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação.</b> Todos/as os/as envolvidos/as devem ser informados/as sobre os objetivos, natureza da investigação, os métodos, o tempo, os resultados e os processos utilizados (Tomás, 2011).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)  <u>Para com as famílias:</u></p>	<p>Em concordância com o princípio 1 de Tomás (2011), apresentei os objetivos e atividades à EC e à Supervisora de Estágio através do envio das planificações, de forma a perceber se seria necessário proceder a alguma alteração. A investigação e os resultados serão também apresentados à equipa durante a investigação.</p>

	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Às famílias, conforme conversa com a Diretora Técnica, foi-me dito que não seria necessário elaborar um consentimento.</p>
<p><b>6. Consentimento informado.</b> Os/As pais/mães e as crianças devem ter a seu dispor a informação sobre a investigação, e que a recusa ou desistência, não poderá prejudicar nenhum/a envolvido/a (Tomás, 2011).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u>  “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança) (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p>	<p>Apesar de Tomás (2011) e APEI (2011) mencionarem que é necessária a autorização e informação dos tutores dos intervenientes sobre a investigação, a minha OS referiu que não seria necessário proceder à elaboração de consentimentos, pois em lado algum iriam aparecer características das crianças ou da OS.</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões.</b> Tomás (2011), aconselha a que exista uma devolução do resultado da investigação.</p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p>	<p>À equipa, tal como será conversado com a EC, serão disponibilizados os resultados da investigação.</p>

	<p>“a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes” (p.2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p.2).</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa.</b> Além das crianças, também as famílias e equipa educativa devem ser consideradas sobre o impacto da investigação (Tomás, 2011).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Para com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p><u>Para com a equipa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Considero que as atividades que planifiquei e irei planificar serão promotoras para a construção do pensamento crítico da (e pela) criança através da Pedagogia de Projeto. Já para a equipa, como considero que a área da educação não é estanque e o tema que investigo é atual e pertinente, considero que causará um impacto positivo (Tomás, 2011).</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as.</b> Tomás (2011), citando O’Kane (2005), evidencia a importância de tornar todo o processo de investigação “transparente” (p. 167).</p>	<p><u>Para com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>	<p>Durante a investigação, transmiti à equipa as atividades que planeava colocar em prática, bem como a questão orientadora e os seus objetivos.</p>

	<p><u>Para com as famílias:</u>  “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).  “Fornecer às famílias informações” (p.2).  <u>Para com a equipa:</u>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	
<p><b>10. Tratamentos dos dados.</b></p>	<p><u>Para com as crianças:</u>  “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).  <u>Para com as famílias:</u>  “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2).  <u>Para com a equipa:</u>  “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p.2).</p>	<p>De forma a proteger a identidade de todas as crianças, referir-me-ei a todas por siglas. Em relação às fotografias, a pedido a Diretora Técnica da OS e da Supervisora de Estágio, nenhuma poderá aparecer a cara ou qualquer parte do corpo que identifique a criança, bem como nenhum logotipo da OS onde me encontro. No que concerne à equipa, referir-me-ei também por siglas e, no que diz respeito à OS, não aplico o seu nome em lado algum, sendo sempre utilizada a sigla “OS”.  Todas as informações relativas à presente investigação serão armazenadas num computador protegido por palavra-passe e que só eu tenho acesso.</p>

ANEXO F  
Árvore Categorical  
| ' ' | | ' ' |

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	N.º DE OCORRÊNCIAS
Caraterização Profissional	Formação Académica	Mestrado em Educação Pré-Escolar	“Mestrado em Educação Pré-Escolar”	2
	Tempo de Serviço	5 anos	“(…) trabalho na área desde 2017”	1
		6 anos	“Iniciei o meu percurso em 2018”	1
	Percurso Profissional (valências)	Creche	Pré-Escolar	“Entrei para a sala de 1 ano que acompanhei até à presente sala dos 5 Anos.”
“(…) substituição de 6 meses em Creche (….) tive numa sala de 2 anos e este ano na sala de 1 Ano”				2
Formações relacionadas com a MTP	Sim		“Entrei para a sala de 1 ano que acompanhei até à presente sala dos 5 Anos. (….) acompanhei o grupo até à sala dos 5 anos”.	2
			“(…) com o formador Bruno Leite” “Aprendi no curso na faculdade, em estágios, em práticas profissionais, pela leitura de documentos e por formações.”	2
Perspetivas sobre a Educação de Infância	Papel do Educador na MTP	Mediador	“(…) papel de mediador de todo o processo (….)”	2

Perspetivas sobre a MTP em Educação Pré-Escolar	Sinais de prontidão à iniciação à MTP	Agente Participativo	“(…) pode colocar questões no projeto e pode fazer sugestões, organiza o ambiente educativo e planeia em função do projeto.” “(…) agente que participa na investigação e construção do conhecimento.”	2
		Apoio/Orientação	“(…) também faz parte do projeto.” “(…) deve ter o cuidado de realizar pesquisas e estar informado do tema, de modo a conseguir ajudar e orientar as investigações.” “(…) papel fundamental de apoiar a criança em todo este processo (…)”	2
		Surgimento de questões	“(…) a partir do momento em que as crianças comecem a questionar”	1
	Contributos para o Desenvolvimento e Aprendizagem	2 anos	“(…) a partir dos 2 anos sendo que (…)	1
		Desenvolvimento de Competências	devem ser adaptados (…)	1
			um tema pode ser encarado como um projeto.”	
		“(…) desenvolvem-se competências como a curiosidade, hábitos de questionamento e procura de respostas, o trabalho em equipa, a colaboração e o respeito pelo outro, competências ao nível da comunicação e, acima de tudo, o pensamento, a criatividade e o espírito crítico e reflexivo.”	2	

		Participação Ativa	<p>“Desenvolve também o pensamento crítico, a formulação de hipóteses, a cooperação com os outros e a linguagem.”</p> <p>“(…) permite às crianças participarem ativamente no planeamento e na “execução” do processo de aprendizagem.”</p>	1
	Influência na Organização do Ambiente Educativo	Ambiente Flexível	<p>“(…) a disposição da sala pode mudar pela necessidade de se criar uma área que faz sentido para o projeto.”</p> <p>“(…) deve ser flexível, tendo espaço e tempo para se realizar momentos em grande grupo, pequeno grupo e individualmente (…)”</p>	2
	Contributo para a Estimulação do Pensamento Crítico	Necessidade de Pensar	“(…) constante necessidade de pensar sobre o que está a fazer, a fazer perguntas e a procurar respostas às suas perguntas e também a pensar sobre como e o que o quer descobrir.”	1
		Formulação de Hipóteses	“(…) ambiente de hipóteses, questões, concordâncias e discordâncias - nascendo assim o interesse em querer saber mais e descobrir.”	1
	Constrangimentos	Datas Comemorativas	“(…) difícil (….) devido às celebrações como o Natal ou o Carnaval (….) fazem	2

			com que algumas crianças percam o interesse pelo que estavam a investigar.” “(…) complicado conciliar o tempo de desenvolvimento do projeto com datas comemorativas (…)	
	Priorização de Etapas	Execução	“As etapas dependem sempre da faixa etária das crianças (….) diria que seria a etapa da pesquisa e da concretização.” “Todas. Talvez menos a etapa de divulgação e avaliação”	2
		Definição da Problemática	“Todas. Talvez menos a etapa de divulgação e avaliação”	1
		Planeamento	“Todas. Talvez menos a etapa de divulgação e avaliação”	1
	Etapas Incidentes na Ativação do Pensamento Crítico	Todas	“Todas desde que as crianças estejam envolvidas em todas as etapas.” “(…) penso que são o início (….) e a etapa da pesquisa e apresentação (….)”	2
	Envolvimento das Famílias	Pesquisa	“(…) podem participar nas etapas de pesquisa (….)”	2
		Partilhas na Sala	“(…) podem ser convidados a fazer partilhas na sala (….)”	2

		Registos	“(...) nos registos que se fazem (...)”	1
		Divulgação	“(...) podem ser convidados a assistir à etapa de divulgação (...)”	2
		Avaliação	“(...) podem também fazer parte da avaliação do projeto.”	2