



A metodologia de trabalho de projeto como estratégia promotora de participação das crianças. Um projeto desenvolvido numa sala de creche

Mara Vanessa Fernandes Cacheirinha

Escola Superior de Educação de Lisboa
maracacheirinha@hotmail.com

Resumo

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Creche e Outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 Anos. Trata-se de um projeto de pesquisa-intervenção (Castro & Besset, 2008) que pretende analisar como a metodologia de trabalho de projeto com crianças numa sala de creche promove, ou não, a sua participação. Do ponto de vista teórico o projeto está ancorado na Sociologia da Infância, com especial enfoque na infância como categoria social e compreendendo as crianças como atores sociais plenos. Partindo destes pressupostos e assumindo que as crianças são sujeitos de direitos, pretende-se explorar o direito à participação numa sala de creche, tendo como “andaime” a metodologia de trabalho de projeto, defendida por Katz (1997) e Vasconcelos (2011, 2012). Centrando a investigação numa sala de creche com crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, apresenta-se um trabalho de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através da aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (ITERS-R), das observações naturalistas e conversas informais com as crianças e com as auxiliares da sala, bem como da entrevista realizada à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, às auxiliares de ação educativa e às famílias. Considerando a, ainda incipiente, investigação feita sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e, ainda que é uma metodologia pouco explorada nas salas de creche em Portugal, este projeto assume um carácter inovador e ao mesmo tempo um grande desafio. Concluimos que na sala e com as crianças com quem desenvolvemos o projeto, a MTP assume-se como uma metodologia que promove a participação das crianças, concretizada na desocultação de interesses, escolhas, opiniões e tomada de decisões pelas crianças em todo o processo.

Palavras-chave: Crianças, Participação, Creche, Metodologia de Trabalho de Projeto

Abstract

This project was developed under the Specialization Course in Daycare and Other Social Equipment for Children from 0 to 3 years old. This is a research intervention (Castro & Besset, 2008) that aims to analyse how the methodology of project work with children in a day care room promotes, or not, children's participation. From the theoretical point of view the project is anchored on the sociology of childhood, with special focus on the defence of children as a social construction and children as social actor. Under this assumption and assuming that children are full subjects of rights, we intend to explore the right to participation in a day care room with the "scaffold" the working methodology of the project advocated by Katz (1997) and Vasconcelos (2011; 2012).

Focusing research in a day care room with children aged between 24 and 36 months, then presents the analysis of information gathered through the application of the Rating Scale Environment Day care (ITERS - S), of naturalistic observations and informal conversations with children and with the auxiliary of the room, as well as interviews with Professor Teresa Vasconcelos, auxiliary educational activities and families.

Considering the incipient research done on the Work Methodology Project (MTP) and also a methodology that is rarely explored in the rooms of day-care in Portugal, this project takes an innovative character and at the same time a challenge.

We conclude that the room and the children who developed the project, the MTP is assumed as a methodology that promotes the participation of children, embodied in unblinding of interests, choices, opinions and making decisions for the children in the whole process.

Keywords: Children, Participation, Daycare, Methodology Project

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Sociologia da Infância que existe uma preocupação em estudar

“a infância como objeto sociológico e as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio” (Tomás, 2007, 43).

É, também, com o contributo desta área que temos vindo a assistir a uma gradual consciencialização de que as crianças são atores sociais com voz e com direitos próprios que devem ser respeitados. Um desses direitos fundamentais centra-se no direito à participação, previsto na CDC (1989). Foi a partir da convicção de que a participação das crianças é um direito fundamental numa sala de creche que nasce este projeto (Sarmiento, 2006; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Acreditando que a voz das crianças tem que ser escutada e que a participação, também, se traduz numa efetiva influência das crianças e na negociação contínua entre o adulto e a(s) criança(s), será implementada a metodologia de trabalho de projeto numa sala de creche, tendo em vista a promoção da participação das crianças, a partir do que a Katz (1997) e Vasconcelos (2011; 2012) defendem.

No primeiro capítulo será realizado um enquadramento teórico, explorando conceitos definidos pela Sociologia da Infância, onde iremos refletir sobre o direito de participação das crianças. Será, ainda, abordada a metodologia de trabalho de projeto, explicitando esta prática e tentando encontrar pontos de convergência entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância.

No segundo capítulo, será privilegiado o diagnóstico e a problemática do projeto, bem como a caracterização do contexto e dos atores, onde serão descritos aspetos relacionados com o ambiente e destinatários da intervenção.

No capítulo III serão reveladas as orientações metodológicas e éticas do projeto, onde explicitaremos a metodologia utilizada na concretização da investigação, bem como as técnicas e o roteiro ético. Assim, assumiremos a investigação como estudo de caso, maioritariamente qualitativo, onde predominaram as observações e as entrevistas realizadas à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, às famílias e às auxiliares de educação.

No capítulo IV serão apresentados os dois projetos desenvolvidos numa sala de creche, bem como, a análise das observações e entrevistas realizadas. Por fim, no último capítulo serão apresentados os resultados inerentes à investigação, bem como as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Participação: perspectivas fundamentais sobre o conceito

Este projeto considerando as grandes linhas e pressupostos da pesquisa intervenção (Castro & Besset, 2008) terá como pressuposto o conceito de infância definido pela Sociologia da Infância, o qual a define

“como uma construção social, compreendendo as crianças como atores sociais plenos, competentes, ativos e com “voz” (Sarmiento, 2002; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Num mundo onde sempre existiram crianças, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2002), uma vez que as crianças representaram até início do século XX, um grupo sem quaisquer direitos, pouco autónomos, vítimas de um poder paternal absoluto que as mantinha reféns da sua vontade e de uma conseqüente falta de investimento na atribuição dos seus direitos. Como refere Abramowicz (2003):

“A história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. Essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças.” (p. 16)

Só mais tarde, por volta do século XVIII, com o nascimento de instituições de apoio à infância, escolas públicas, bem como uma reestruturação no seio das famílias, aceitando e assumindo os cuidados primários e o afeto como primordiais no desenvolvimento da criança, se observaram mudanças estruturais que deram início à concretização do caminho para promover a infância como uma categoria social. Para esta mudança muito contribuíram os saberes das diferentes ciências como a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina Infantil. Só assim foi possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos (Tomás, 2011). Formalizando estas mudanças foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a Convenção dos Direitos da Criança a 20 de Novembro de 1989, ratificada em Portugal a 21 de Setembro de 1990, onde a criança passou a ser vista como sujeito ativo e pleno de direitos. Documento que contempla 54 artigos distribuídos em três partes fundamentais: direitos de proteção, direitos de provisão e direitos de participação. Como refere Cunha e Fernandes (2012), a CDC surge como documento legitimador do direito à participação. É sobretudo a partir deste documento jurídico e da ação de diversos movimentos e organizações que se potenciou a discussão em torno da questão da participação daqueles que continuam a estar à margem das decisões, as crianças (Tomás, 2011).

Completando a CDC surgiram, mais tarde, três protocolos adicionais e facultativos: O Protocolo facultativo à CDC relativo à participação de cri-

anças em conflitos armados¹, Protocolo facultativo à CDC relativo à venda de crianças, prostituição infantil² e pornografia infantil e, por último, o protocolo facultativo à CDC relativo à instituição de um procedimento de comunicação³.

Apesar da existência destes documentos legais, continuamos a observar violações e não cumprimento do mesmo. Continuamos a ouvir falar dos direitos da criança em discursos dos governos, sem qualquer intenção na promoção de políticas que sustentem e valorizem a infância e a sua participação. Torna-se, assim, fundamental que as instituições de apoio à infância assumam um papel promotor da participação infantil, bem como de divulgação e garantia dos seus direitos. Concretizando um dos direitos fundamentais presentes na CDC e, defendendo que as crianças deverão ser as principais intervenientes em todas as ações e processos que a envolvem, torna-se fundamental assumir a participação infantil como um dos pilares das práticas em creche.

¹Sendo o primeiro adotado e aberto à assinatura pela resolução 54/263 da AGNU, de 25 de Maio de 2000. A entrada em vigor na ordem internacional registou-se a 12 de Fevereiro de 2002 e a assinatura em Portugal a 6 de Setembro de 2003. Este protocolo veio reforçar a proteção das crianças contra qualquer participação em conflitos armados, bem como, promover adoção de medidas possíveis para garantir que as crianças não participem diretamente nas hostilidades.

²O segundo protocolo foi adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 54/263 da AGNU, de 25 de Maio de 2000. Entrou em vigor na ordem internacional a 18 de Janeiro de 2002, tendo sido assinado em Portugal a 6 de Setembro de 2003. Este protocolo veio alargar as medidas que os Estados Partes devem adotar a fim de garantir a proteção da criança contra a sua venda, prostituição infantil e pornografia infantil. Assim, os Estados Partes deverão proibir a venda de crianças, bem como a prostituição e pornografia infantil.

³Por fim, surge o terceiro protocolo facultativo à CDC, relativo à instituição de um procedimento de comunicação, aprovado pela AGNU a 19 de Dezembro de 2011. Em Janeiro de 2014 já existiam dez países que ratificaram este protocolo, incluindo Portugal. Estima-se que o mesmo entrará em vigor em Abril do presente ano. Este protocolo assume que as crianças (individualmente ou em grupo) podem apresentar queixas sobre violações específicas dos seus direitos nos termos consagrados na CDCA. Considera-se, assim, um procedimento de comunicação que protege expressamente o direito das crianças a uma via de recurso eficaz em caso de violação dos seus direitos. O presente protocolo vem reforçar os mecanismos de responsabilização, o que permitirá não só ajudar a identificar lacunas nos sistemas judiciais para criança ao nível nacional, mas também apoiar as instituições independentes de defesa dos direitos fundamentais das crianças, como esclarece a CDC. Importa referir que em virtude destes novos protocolos, apenas as crianças cujos governos ratificaram o Protocolo Facultativo, poderão apresentar queixa ao Comité dos Direitos da Criança.

Estabelecendo diálogo(s) entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância

A participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re) interpretações, (re) construções e (re) significações Ferreira (2004 citado em Tomás, 2011). Para não cair no esvaziamento ideológico do conceito de participação importa centrar a investigação, acreditando que

“participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p.49).

É a partir deste conceito que se desenvolverá este projeto. Pretende-se, assim, dar “voz” e tornar as crianças participativas e integrantes no seu processo de descoberta e exploração daquilo que a rodeia, numa sala de creche. Esta participação passará por um contributo das crianças no planeamento e realização das atividades. Uma estratégia para promover esta participação pode passar pela implementação da metodologia de trabalho de projeto. Segundo Katz e Chard (1997)

“esta abordagem dá ênfase ao 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. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.” (p.5).

Focando a investigação na participação ativa das crianças, pretende-se analisar a pedagogia/trabalho de projeto (Vasconcelos, 2011; 2012) como estratégia para promover a participação numa sala de creche. Acreditando que a metodologia de trabalho de projeto engloba todo um conjunto de práticas que promovem a participação das crianças, bem como lhes dá oportunidade de explorarem temas que surgiram das suas próprias dúvidas ou da sua análise ao meio que a envolve torna-se fundamental explicitar, sem recurso à exaustão o que se entende por metodologia de trabalho de projeto e como surgiu este modelo curricular. Assim, segundo Vasconcelos (2011) o modelo surge nos Estados Unidos, em 1918, por William Kilpatrick, aluno de John Dewey. Já no Reino Unido foi implementado pela psicóloga Susan Isaacs nos anos 60. Em Portugal foi divulgado no ano de 1943 por Irene Lisboa no seu livro *Modernas Tendências de Educação*. Também nos anos 60, Sérgio Niza e o Movimento da Escola Moderna (MEM) já iniciavam pesquisas nesta área. Em Itália, nos anos 90, foi divulgado pelas escolas de Reggio Emilia o trabalho realizado no âmbito desta metodologia. Um dos grandes marcos para a divulgação e promoção desta metodologia foi a criação de um livro intitulado *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância* por Katz e Chard, em 1987 e traduzido em português em 1997. A última versão deste livro é publicada em 2009 em Portugal, com o título *A Abordagem por Projetos*

na Educação de Infância. Teresa Vasconcelos tem sido uma defensora e promotora desta metodologia de trabalho tendo descrito

“a metodologia de trabalho de projeto como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância” (2012, p.10).

A Metodologia de Trabalho de Projeto em Creche? Entre possibilidades e constrangimentos

Explicitando melhor a abordagem da metodologia de trabalho de projeto começaremos pelo significado de projeto. Segundo Katz (1997)

“um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (p.3).

Poderemos incluir que o tópico ou tema parte, na maior parte das vezes, de interesses, dúvidas e questionamentos da criança. Quando se considera a criança como um ser ativo, com direito a expressar as suas opiniões é possível criar uma ponte entre a metodologia de trabalho de projeto, conceito abordado pela Pedagogia e a participação da criança, conceito abordado pela Sociologia da Infância. Segundo Mateus (2011 citado em Mateus, 1995, p.75):

“É um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. É uma aprendizagem na qual o processo pode ser tanto ou mais importante do que o produto. Começa por ser o projeto de um professor ou equipa, decorre de uma intenção de desenvolvimento da autonomia e capacidade de intervenção dos alunos e a ideia terá sucesso, desde que os alunos se apropriem dela e construam os seus próprios projetos.”

Apesar de retratar o trabalho de projeto em escolas, este excerto clarifica, de forma óbvia, a importância do trabalho de projeto na promoção da participação das crianças, bem como no desenvolvimento de capacidades fundamentais, como a autonomia e a capacidade de decisão.

É importante salientar que a metodologia de trabalho de projeto deverá fazer parte de todo um conjunto de práticas em creche, o currículo, e não, constituir a sua totalidade. Como refere Katz (1997)

“o trabalho de projeto deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea” (p. 10).

Para ser considerado metodologia de trabalho de projeto deverão ser

consideradas diferentes etapas. Assim, segundo Vasconcelos (2012) são consideradas quatro fases na elaboração de um projeto:

Fase 1 – Definição do problema: formula-se o problema ou as questões a investigar.

Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho: define-se o que se vai fazer, quais as tarefas atribuídas a cada elemento, quem pode ajudar.

Fase 3 – Execução: nesta etapa inicia-se o processo de pesquisa e de experiências diretas. Organiza-se e representa-se a informação recolhida.

Fase 4 – Avaliação/divulgação: nesta fase o grupo deverá divulgar os resultados obtidos e os conhecimentos apreendidos.

Quando procuramos algumas referências teóricas em Portugal sobre MTP em creche, somos confrontados com a pouca investigação sobre esta temática. Segundo Vasconcelos

“estão a ser documentadas algumas experiências em creche que poderão ser consideradas MTP” (2014) .

A autora⁴ identifica como um dos aspetos fundamentais a ter em conta na implementação desta metodologia em creche, o facto de a repensar, adaptando-a à idade das crianças e acreditando que as fases do projeto não deverão ser sequenciais e tão formais como as conhecemos no jardim de infância. Para esta investigadora

”quando se trata de creche prefiro falar em “orientação para trabalho de projeto. Implica investigação, questionamento e problematização, e exploração e partilha” (Entrevista, 2014).

Não menorizando a MTP em creche pretende-se, assim, contemplar as principais características desta metodologia, mas adequando-o, mais uma vez, à faixa etária das crianças, bem como a orientação das crianças “numa verdadeira problematização e exploração do processo investigativo” (Entrevista, 2014).

Outra das características específicas desta metodologia prende-se com a sua divulgação e avaliação. Vasconcelos refere, ainda, que

“trata-se de uma avaliação de processo a partir do caminho efetuado por elas (crianças). Podemos recolher dados avaliativos com educador/a, auxiliares e família. Com as crianças podem-se recolher indicadores de envolvimento e narrativas daquilo que elas digam” (Entrevista, 2014).

⁴Seminário “Metodologia de trabalho de projeto com crianças”, englobado no II Encontros e Diálogos sobre Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Lisboa

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS ATORES

Diagnóstico e Problemática do Projeto

Partindo da aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - ITERS-S, realizada durante o mês de novembro de 2013, numa sala de creche de uma IPSS, no concelho de Palmela, a um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses e, analisando os seus resultados, combinados com diversas observações e diálogos com as crianças e auxiliares, foi identificada a problemática deste projeto: a maioria das atividades realizadas na sala de creche são propostas exclusivamente pelos adultos. Assim, e para uma melhor compreensão da problemática, vejamos os seguintes excertos:

“Durante a realização do desenho relativo ao fim de semana (atividade proposta pela educadora), a Madalena que já reproduz a figura humana escolhe, de forma aleatória, um lápis de cor e começa a fazer rabiscos. Não olha para o que está a fazer: Então Madalena o que estás a fazer? Hum...não sei, não quero fazer este trabalho. Mas porquê? Hoje não quero. A educadora não insistiu na realização da atividade.” (Nota de campo de 4 de novembro de 2013).

“Abordando a temática do corpo humano, a educadora mostra algumas imagens reais que refletem o tema e propõe que cada criança pinte as diferentes partes (cabeça, tronco e membros) para depois construir um puzzle. O Daniel que revela concentração ao longo da conversa diz prontamente: mas temos que pintar com lápis? Sim – disse a educadora. Mas então eu não quero... Então queres pintar com o quê? – perguntou a educadora. Eu não quero pintar. Só quero fazer o puzzle!” (Nota de campo de 14 de Novembro de 2013)

Estas observações demonstram alguma falta de motivação pelas atividades propostas pelo adulto. É observável, também, uma falta de interesse nos temas abordados. Nesta abordagem encontramos o adulto como figura central do processo educativo, decidindo o que e como fazer, subjugando a criança a um papel passivo. Torna-se, assim, fundamental repensar a creche como um espaço mais democrático, onde as crianças também possam expressar as suas vontades e serem ouvidas, tornando-a um ser ativo, com voz e pleno de direitos. Pretende-se “acentuar uma concetualização da participação infantil que recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja o testemunho da legitimidade da sua ação social.” (Fernandes, 2005, p.114).

Mais ainda, práticas organizacionais emanadas do conselho de administração estabelecem a obrigatoriedade a que no início do ano letivo seja lançado um tema a abordar nas várias salas. Assim, é elaborado um plano anual com as temáticas a abordar. Este plano é realizado por cada educadora, sem que as crianças sejam consideradas como coparticipantes.

Por conseguinte, o problema que neste projeto se enuncia centra-se na presumível ausência de participação das crianças na sala. São diversos os âmbitos dessa ausência e afonia: (i) no plano anual de sala e (ii) nas planificações quinzenais realizadas pela educadora.

Considerando que a participação é um dos direitos da criança, consagrado internacional e nacionalmente, torna-se fundamental incluir as crianças em todo o processo de planeamento e realização das atividades (Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Uma estratégia para promover a sua participação pode passar pela implementação da metodologia de trabalho de projeto.

Segundo Katz (1997)

“esta abordagem dá ênfase ao 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. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.” (p.5).

Focando a investigação na participação ativa das crianças, pretende-se analisar a metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, 2012) como uma “tentativa” para atingir essa mesma participação. Em Portugal são várias as investigações e publicações que revelam o sucesso da MTP com crianças entre os 3 e os 6 anos, bem como, com crianças que frequentam o 1º CEB. Rangel e Gonçalves (2010) apresentam as principais características desta metodologia, explicitando o porquê da sua implementação, bem como quais as suas possibilidades. Considerando que a MTP não deverá ser única e exclusiva num currículo, defendem que:

“há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia. Por isso, ela não é, nem nunca poderá ser, do nosso ponto de vista, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.” (p.26)

Mateus (2011) centra a sua investigação numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, referindo Barbier (1991 citado em Mateus, 2011) que a MTP se caracteriza por ser desenvolvida em equipa, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados. Como já referido anteriormente Teresa Vasconcelos (2012) tornou-se pioneira no estudo da MTP em Portugal. Mais recentemente realizou e coordenou um estudo editado pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, onde o principal objetivo

“é demonstrar a importância da introdução da metodologia de trabalho de projeto desde os primeiros anos, como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (p.7).

Caracterização da Instituição

A investigação será realizada numa sala de creche, numa Instituição Social de Solidariedade Social (IPSS), numa vila rural, no distrito de Setúbal, concelho de Palmela. A instituição iniciou a sua atividade no início dos anos oitenta e surgiu da necessidade de um grupo de pais.

Neste momento, a instituição consagra dez salas de creche, distribuídas por dois espaços físicos e quatro salas de pré-escolar, um salão polivalente, um centro de recursos (mediateca), uma cozinha, dois refeitórios (um que serve a creche e outro o pré-escolar), dois espaços exteriores para recreio. A equipa educativa da instituição é constituída por coordenadora pedagógica (educadora de infância dedicada somente à coordenação), doze educadoras de infância, uma professora de 1ºCiclo, uma professora de ensino especial, dezasseis auxiliares de educação e um professor de Educação Física. Como serviços de apoio encontramos a equipa da limpeza e a equipa da lavandaria. Neste momento não existe nenhum modelo pedagógico que reja a intervenção dos profissionais. Através do Plano de Atividades Pedagógico da Creche é possível verificar uma preocupação pelos cuidados prestados, qualidade de afetos e desenvolvimento global da criança. Sendo seu objetivo

“o de proporcionar e cuidar da sua saúde e da sua alimentação, complementado estes cuidados com a componente educativa, onde se privilegia a educação da criança acompanhada por Educadores de Infância.” (Plano de Atividades Pedagógicas, 2012).

Poderá ler-se, também, no mesmo documento:

“os principais objetivos do projeto educativo são: respeitar a criança na sua individualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, promover atividades pedagógicas adequadas a cada faixa etária, incentivar a participação das famílias, fomentar os valores da solidariedade, realçar a importância da comunicação, valorizar as diferentes estruturas familiares.”

O trabalho curricular é determinado através de um plano trienal, onde são definidos temas a explorar em cada ano letivo. Esta decisão é tomada pelo conselho de administração, coordenadora pedagógica e educadoras de infância. As atividades realizadas em sala são planificadas pelas educadoras quinzenalmente (na creche) e semanalmente (pré-escolar). Estas planificações, sempre que necessário, são alteradas em função das necessidades das crianças. Na entrada da instituição podem observar-se alguns trabalhos realizados pelas famílias, bem como algumas informações (ementa, passeios ou algum evento especial). Nas salas, também, podem ser observados realizados pelas crianças (individuais ou em grupo).

Caracterização dos Atores

As Famílias

Através dos dossiers individuais de cada criança foi possível verificar que todas as crianças vivem com a sua família biológica. A maioria das crianças integra famílias nucleares com irmãos. Estas famílias residem todas no concelho de Palmela, em zona rural, próximo da creche.

Como informação complementar, pode afirmar-se que quatro irmãos destas crianças frequentam a mesma instituição e cinco já frequentaram em anos anteriores.

Constatamos, também, algumas situações de desemprego.

Através de diálogos mantidos com as famílias apercebemo-nos de a maioria dos pais tem horários e dias de trabalho rotativo, ocupando algumas vezes o fim de semana com a profissão.

Pode constatar-se que a maior parte destas famílias não mantém contacto entre si fora da creche. Existe, sim, uma rede de apoio familiar na maior parte das famílias constituída, na sua grande maioria, pelos avós. Esta rede de suporte verifica-se, principalmente, nos momentos de transição entre creche-família e vice-versa. Através de diálogos mantidos com as crianças, apercebemo-nos que, por vezes, o fim de semana é passado com os avós devido à rotatividade de horários do emprego dos/as pais/mães.

O Espaço

A sala onde decorreu a investigação é uma sala de dimensões reduzidas com a existência de móveis que ocupam a quase totalidade das paredes e sem recantos. Existe um esforço por parte da equipa por organizar espaços diferentes dentro da sala. Assim, encontramos a área da casa, e a área da biblioteca e da escrita, esta composta por livros, revistas, ficheiros de imagens reais, diferentes tipos de papéis, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro. Existem, também, dois tapetes com almofadas. A maior parte dos materiais e brinquedos encontra-se à disposição da criança, conferindo segurança e autonomia. A sala ainda possui um espaço para o grande grupo constituído por duas mesas redondas e cadeiras, ocupando grande parte da sala. Os espaços definidos anteriormente têm regras, definidas no início do ano letivo pela equipa e pelas crianças. Estas regras conferem segurança e organização. A sala tem acesso direto ao jardim exterior.

As Crianças

O grupo onde será implementado o projeto é constituído por dezoito crianças (nove meninos e nove meninas), com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A equipa da sala é constituída por uma educa-

dora de infância e duas auxiliares de educação, com dez e vinte anos de experiência. Fazendo a análise do grupo de crianças, concluímos que apenas duas frequentam a creche pela primeira vez e que a maior parte das frequenta a creche desde a sala do berçário. As idades das crianças estão compreendidas entre os dois e os três anos. Este grupo de crianças foi formado pela junção de dois grupos de crianças, que transitaram de duas salas. Assim, é claramente visível um maior companheirismo entre o grupo de crianças mais velhas, que transitou da mesma sala.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E ÉTICAS DO PROJETO

Roteiro Metodológico e Ético

Ao longo deste capítulo apresentaremos as diferentes orientações metodológicas e éticas que nos regeram durante a investigação. Esta investigação realizou-se numa sala de creche, entre novembro de 2013 e abril de 2014, com dezoito crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A investigadora é a educadora responsável por este grupo de crianças, sendo este o primeiro ano letivo que as acompanha. É, assim, desenvolvida uma metodologia participativa, onde a investigadora tem um papel de parceiro, cogерindo a sua intervenção com os outros intervenientes – as crianças. (Fernandes, 2005). Houve necessidade de criar ou pelo menos tentar, um distanciamento com o que é familiar, criando um olhar crítico e questionando profundamente o que normalmente pode ser considerado “rotina”.

As considerações de natureza ética aplicadas à investigação com crianças são, ainda, em muitas áreas, elitistas, adultocêntricas e descontextualizadas (Alderson, 1995; Alderson & Morrow, 2011). Acredita-se que algumas das investigações realizadas continuam a colocar a criança como mero sujeito de investigação, predominando o poder e os interesses do adulto. Como já referido anteriormente, a CDC veio dar um contributo para a mudança destas práticas considerando a criança um sujeito ativo, com direitos de participação.

Christensen e Prout (2002 citado em Fernandes, 2005) propõem que se considere uma simetria ética entre crianças e adultos, ou seja, relações de investigação baseadas num permanente diálogo entre adultos e crianças ao longo do processo de investigação, em que os princípios éticos que orientam a investigação são partilhados pelo grupo social das crianças e pelo grupo social dos adultos. Foi, assim, criado um roteiro ético composto por diferentes momentos distintos, mas fundamentais. Inicialmente foi realizada uma conversa com as crianças explicitando todo o processo e informando cada um do seu papel na investigação. Como observado na caracterização dos atores foi assegurada a confidencialidade de todos

os dados apresentados. Solicitou-se, também, o assentimento informado, através de uma conversa realizada com as crianças. Como refere Ferreira (2010):

“nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência. (p.164).

Outra preocupação foi seguir o princípio da não discriminação (Fernandes, 2005), reforçando a ideia de que a participação era voluntária, podendo participar ou não, ou mesmo, desistir a qualquer momento.

Estudo de Caso

Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Segundo Yin (2005 citado em Duarte, 2008) o estudo de caso é, também, caracterizado segundo dois critérios fundamentais: o tipo de pergunta (como ou porquê) e a necessidade de “esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima compreensão dessa situação”. Esta investigação assume-se, assim, como um estudo de caso, caracterizado por observações diretas, em ambientes naturais, recolha de dados através de diferentes meios e análise de um grupo de crianças. Acreditando que o objetivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996 citado em Araújo et. al, 2008) pretende-se com esta investigação, analisar e responder a uma problemática concreta numa sala de creche, englobando múltiplas fontes de evidência, com o objetivo de validar os processos desenvolvidos e alcançar o maior grau de fiabilidade.

Observação

Como refere Mendes (2003)

“o método da observação define por excelência a prática da sociologia (...). Quer essa observação seja ou não participante, prolongada ou não, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento da análise dos fenómenos em estudo.” (p.18)

Sendo a observação uma das técnicas mais utilizadas para recolha de dados nas investigações qualitativas e nos estudos de caso, revelou-se, também, nesta investigação como estratégia fundamental. Assim, pode-

mos afirmar que a observação é a técnica através do qual o investigador capta episódios do objeto em estudo, bem como coloca o investigador em contacto direto com o objeto a estudar. Ao longo da investigação conjugou-se a observação com outras técnicas de recolha de dados.

Aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche

Para alcançar o diagnóstico da problemática que deu origem a este projeto, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de informação. Assim, e cumprindo com o roteiro ético com o objetivo de criar um distanciamento com o que é familiar, foi solicitado a uma educadora de outra sala para aplicar a ITERS-R - Infant and Toddlers Environment Rating Scale – Revised (Harms, Cryer, Clifford, 2002) traduzida em português, Escala de Avaliação do Ambiente Educativo de Creche – Edição Revista, na sala onde decorreu a investigação. Para um melhor enquadramento da aplicação da escala importa referir, de modo breve, alguns aspetos que caracterizam esta forma de avaliação. Assim, a ITERS-R apresenta-se como uma revisão da ITERS (1990). Esta escala foi criada com o objetivo de avaliar globalmente a qualidade de creches e outros equipamentos para crianças até aos 30 meses. Esta aplicação, na elaboração desta investigação foi realizada com a versão portuguesa. Para definir e medir a qualidade, a ITERS-R⁵ baseia-se em três fontes principais: evidências da investigação de várias áreas relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), perspetivas de profissionais acerca das melhores práticas e constrangimentos práticos da vida real nos contextos de educação e de cuidados para crianças (Harms et al., 2002).

Depois de observados os resultados, conseguimos identificar alguns pontos fracos: atividades, estrutura do programa e mobiliário. A análise dos resultados obtidos permitiu-nos compreender algumas das observações realizadas, que nos indicavam alguma falta de motivação por parte das crianças na concretização de algumas atividades.

⁵A ITERS-R possui 39 itens, divididos em 7 subescalas:

I – Espaço e mobiliário (espaço interior, mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras, condições para descanso e conforto, arranjo da sala e exposição de material para as crianças)

II – Rotinas de cuidados pessoais (chegada/saída, refeições/merendas, sono, fraldas/uso da casa de banho, práticas de saúde e práticas de segurança)

III – Escuta e conversação (ajudar as crianças a compreender a linguagem, ajudar as crianças a utilizar a linguagem e utilizar livros)

IV – Atividades (motricidade fina, jogo físico ativo, arte, música e movimento, blocos, jogo dramático, brincadeira com areia e água, natureza/ciência, uso de televisão, vídeo e/ou computador e promover a aceitação da diversidade)

Entrevistas

Como refere Mendes (2003)

“as entrevistas procuram verificar como as pessoas atribuem sentido às suas vidas, e constituem uma boa técnica para ver como, fora dos contextos habituais de trabalho, outras economias do desejo emergem e como a identificação pessoal numa dada esfera afeta outras pertenças.” (p.9)

A entrevista foi uma técnica utilizada com as famílias das crianças envolvidas na investigação e com as auxiliares da sala onde decorreu a mesma. Pretendeu-se, também, através de uma entrevista não com a Prof. Doutora Teresa Vasconcelos saber a sua opinião em relação à abordagem da MTP em creche.

A entrevista aplicada às famílias foi entregue a cada uma e realizada pela mesma em contexto familiar, com o objetivo de analisar a posição de cada uma em relação à MTP, bem como interpretar o comportamento/reação das crianças em contexto familiar acerca desta metodologia. Em relação às auxiliares de educação, a entrevista foi realizada em contexto institucional e de forma informal, com o objetivo de analisar a sua opinião acerca da MTP.

Fotografia

Segundo Kramer (2002, p.52) a fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. A fotografia foi uma técnica utilizada pela investigadora, que “visou documentar a investigação com registos perenes da realidade observada” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 8). Pretendeu-se, assim, recorrer à fotografia como forma de monitorização dos projetos realizados. Todas as fotos foram autorizadas pelas famílias das crianças, através de um consentimento informado, bem como através da autorização das crianças através do assentimento informado, realizado em conversa com as crianças.

V – Interação (supervisão da brincadeira e da aprendizagem, interação entre pares, interação pessoal/criança e disciplina)

VI – Estrutura do programa (horário, jogo livre e atividades em grupo)

VII – Pais e pessoal (condições para pais, condições para necessidades individuais do pessoal, condições para necessidades profissionais do pessoal, interação e cooperação entre o pessoal, continuidade do pessoal, supervisão e avaliação do pessoal e oportunidades para desenvolvimento profissional)

A cotação de cada item varia entre Inadequado (1), Mínimo (3), Bom (5) e Excelente (7).

Análise de conteúdo

Guerra (2012) refere que:

“É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência”. (p.62)

Esta técnica foi utilizada para analisar as observações realizadas, bem como as respostas dadas nas entrevistas às famílias e às auxiliares de educação. Para facilitar a compreensão dos dados foram construídas tabelas, divididas em categorias. Estas categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu” (Bogdan & Biklen, 1994).

OS PROJETOS DESENVOLVIDOS: ESTRELAS E CARACÓIS

Projeto “As Estrelas”

Considerando que a MTP “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas conhecidas” (Vasconcelos, 2011, p.2) pretendeu-se, de acordo com os interesses e vontades das crianças implementar esta metodologia. Este projeto surgiu depois de ter sido contada a história “Dançar nas Nuvens” (Starkoff, 2010), que caracteriza a vontade da personagem principal querer viver nas nuvens. No final da leitura da história, algumas crianças comentaram a história, surgindo a questão a investigar: as estrelas cadentes voam?

Foi constituído um grupo de seis crianças e um adulto, interessados em responder à questão: duas meninas, quatro meninos e a educadora da sala. Foi realizada uma primeira reunião com o grupo e com a educadora onde se registou o que cada criança já sabia em relação às estrelas, aquilo que gostariam de saber e como iríamos descodificar a questão de investigação, que deu mote ao projeto. Assim, foi realizada uma visita à mediateca da instituição, onde se recolheram livros sobre o tema. Foi, também, solicitado às famílias alguns livros ou imagens/textos retirados da internet acerca do tema. Foram consultados livros e observadas im-

agens reais. Iniciou-se, assim, a terceira fase do projeto: a execução. Decidiu-se construir um álbum que compilasse todas as descobertas feitas pelas crianças. Cada criança ilustrou, através do desenho e de colagens, a descoberta que tinha feito. Os registos escritos foram realizados pela educadora. Todas as decisões necessárias foram tomadas pelo grupo. Chegando à última fase, onde se pretende que se divulgue e avalie, o projeto foi dado a conhecer às restantes crianças da sala. Assim, foi realizada uma apresentação, onde o grupo revelou as suas descobertas e a resposta à questão de investigação. A divulgação foi, também, realizada numa sala de pré-escolar (3 anos), como sugerido por um dos elementos do grupo. Foi, assim, realizada uma conversa com as crianças da sala de pré-escolar, bem como com a educadora, com o objetivo de lhes pedir autorização e se gostariam que o grupo apresentasse o projeto na sua sala. A proposta foi aceite, realizando-se assim, a divulgação nesta sala. No final, as crianças agradeceram a divulgação e elogiaram o projeto, tendo algumas referidos que “tinham gostado muito”. O projeto foi exposto junto à sala. Com o objetivo de realizar a avaliação do projeto, o grupo reuniu-se e conversou sobre alguns aspetos.

“A educadora disse: gostaram de fazer o projeto? Porquê? Todas as crianças manifestaram vontade em expressar a sua opinião. Assim, uma de cada vez e, pela ordem decidida pelas crianças, a Madalena disse: sim, porque estamos a fazer as estrelas e porque também estão lá os amigos. O Luís referiu: sim, porque foi divertido, porque eu gosto e porque os amigos estão a fazer o projeto connosco. Gostei muito de pintar o sol e fazer as estrelas. Já o Guilherme disse: sim, gostei de fazer pintura. O Tomás disse: sim, porque gosto de pintar com o pincel e com o lápis. O Salvador respondeu: sim, porque fiz as estrelas com os lápis e elas não voam. Por fim, a Lia respondeu: sim, gostei de fazer o sol e o desenho. E também gostei de ir à biblioteca. E gostariam de fazer mais projetos? – disse a educadora. Sim, eu gostava de fazer um sobre as ondas do mar. – disse a Madalena. E eu sobre os outros planetas. – disse o Luís. Está bem, depois conversamos com todos os amigos para saber quem vos quer ajudar nesses projetos.” (Nota de campo de 25 de fevereiro de 2014)

Projeto “Os caracóis”

Este projeto surgiu durante uma visita ao jardim da instituição na parte da manhã. Uma criança descobriu alguns caracóis junto da rede. Rapidamente solicitou a atenção da educadora para a sua descoberta. Foram tiradas fotografias e observados diferentes caracóis. Esta situação provocou alguma agitação em alguns elementos do grupo. As crianças revelaram curiosidade em observar e tocar nos caracóis. Com esta descoberta, surgiram algumas questões: o que eles comem ou se têm patas. De regresso à sala, formou-se, então, um grupo para desenvolver este projeto, constituído por sete crianças (três meninos e quatro meninas) e a educadora da sala. Numa primeira conversa com o grupo foi registado o que as crianças sabiam em relação ao tema, o que gostariam de saber e quais os métodos de pesquisa. Assim, ficou decidido fazer uma visita à mediateca da instituição, com o propósito de consultar alguns livros e a internet e solicitar às famílias livros ou documentos sobre o tema. Com a ajuda da responsável da mediateca alugaram-se alguns livros que abordavam a temática pretendida. Depois de analisados alguns livros e algum material trazido por uma das famílias, iniciou-se a construção de um álbum onde se compilou a informação recolhida e que respondia às questões colocadas no início da investigação. Foram realizadas colagens e desenhos para ilustrar todas as descobertas do grupo. No final do projeto foi divulgado na sala. À semelhança do projeto anterior, algumas crianças sugeriram que este projeto fosse divulgado a outra sala. O grupo concordou e decidiu realizar a sua comunicação às crianças da sala de 1º CEB. Foi, assim, realizada uma conversa onde o grupo explicou o que iria fazer, bem como ajustar a melhor hora para a sua apresentação. No dia agendado foi, então, realizada a comunicação. No final, as crianças da sala de 1º Ciclo partilharam alguns dos projetos realizados ao longo deste ano letivo. O projeto foi exposto junto à sala.

Concretizando a avaliação deste projeto com o grupo de crianças, foi realizado um diálogo em que foram abordados alguns aspetos sobre a concretização do mesmo.

“Mara eu quero dizer uma coisa. – disse o Daniel. Eu também. – disse a Margarida. Calma. Vamos falar um de cada vez para podermos ouvir o que todos têm para dizer. Então diz lá Daniel. – disse a educadora. Eu gostei muito de fazer este projeto, porque eu falei e vi muitos livros. Agora já podes dizer Margarida. – disse o Daniel. A Margarida referiu: eu gostei de fazer o projeto dos caracóis, porque descobri coisas e fui à sala dos meninos grandes. Mais alguém quer dizer alguma coisa sobre o projeto? – disse a educadora. Sim, eu. – disse o António. Então diz António. – disse a educadora. Eu gosto dos caracóis e eles comem fruta e espinafres. Depois quero fazer mais. Está bem António depois vamos conversar sobre o que estás a pensar fazer. E tu, Benedita, queres dizer alguma coisa? – disse a educadora. A Benedita abana a cabeça afir-

mando que queria falar. Então podes falar. Eu gostei muito, porque foi divertido. – disse a Benedita. Eu também acho que foi muito divertido e gostei de ver os projetos dos meninos crescidos. – disse o Luís. Eu também gostei de ir aquela sala da professora e dos outros meninos. Ah e também gostei de pintar com tinta e também de fazer com os amigos. – disse a Andreia. Eu também gostei de fazer com os amigos – disse a Isabel. E gostariam de fazer mais projetos? – disse a Educadora. Sim, sim, sim. – responderam as crianças. Mara não podemos esquecer o projeto dos outros planetas. – disse o Luís. A Mara não se esqueceu. Agora terminamos o projeto “os caracóis” e depois conversamos sobre esse. Pode ser? – disse a educadora. Sim, pode. – disse o Luís. (Nota de campo de 4 de Abril de 2014)

Metodologia de Trabalho de Projeto em Creche: algumas dimensões e outros tantos desafios

“A avaliação não é uma simples medição de resultados finais; é um processo contínuo articulado com a ação, e os resultados finais são uma parte da avaliação.” (Guerra, 2000, p. 186).

Espelhando a presente citação, pretendeu-se realizar uma monitorização dos projetos ao longo da sua execução. A monitorização realizou-se a partir de observações descritas no diário de campo e análise das entrevistas realizadas. Como complemento foram, também, integradas algumas fotografias. Assim, ao longo da elaboração dos projetos foram realizadas observações que clarificam todo o processo. Através da análise das entrevistas realizadas às famílias analisou-se a opinião das mesmas em relação à MTP, bem como a reação/motivação das crianças ao longo da realização dos projetos. Importa clarificar que estas crianças nunca tinham tido contacto com a MTP, revelando um total desconhecimento sobre o significado de um projeto. A educadora já tinha desenvolvido esta metodologia com crianças que frequentavam o pré-escolar, numa outra instituição e as auxiliares de educação não tinham conhecimento desta metodologia. Apresentaremos, então, as categorias definidas para analisar as observações das crianças registadas em diário de campo.

MTP e as Crianças: assumir responsabilidades e motivação

As observações descritas revelam vontade e entusiasmo na concretização do projeto. As crianças ansiavam realizar as tarefas, apesar de definido a priori as responsabilidades de cada uma. Esta foi, realmente, uma etapa que se foi alcançando ao longo da execução dos projetos. A maior parte das crianças conseguiu assumir a capacidade de ser responsável e executar grande parte das tarefas definidas em conjunto. Através das observações foi, também, possível verificar alguma curiosidade no resultado final, bem como, motivação e vontade em continuar a desenvolver o projeto. Como refere Katz (1997):

“o trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam. Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar.” (p.23)

Relações entre pares e o sentimento de pertença

As crianças revelam entre si estreita relação, mas também assumem lógicas de classificação social, nomeadamente a preferência por algumas crianças e demonstrando essas emoções. Esta situação pode, também, ter motivado algumas a integrarem o grupo. Como defende Sarmiento (2002):

“a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. (...) Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (p.14)

Através das observações recolhidas constatamos existir um sentimento de pertença das crianças em relação aos seus projetos. Nos diferentes momentos surgem preocupações das crianças em conservar e preservar o que construíram.

Aquisição de conhecimentos

Através de algumas observações constatamos as crianças a revelarem as suas descobertas. Revela, assim, a aquisição de conhecimentos e novos conceitos. Como refere Katz (1997, p.150)

“um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos.”

Estas imagens retratam um momento de pesquisa e investigação na me-

diateca e o momento em que o grupo do projeto “As estrelas” divulgava os conhecimentos na sala de pré-escolar.

MTP e as Famílias: conhecimento e opinião sobre a MTP

Refletindo sobre as respostas dadas pelas famílias à entrevista aplicada iremos, como referido anteriormente, definir categorias e analisá-las. Em relação ao conhecimento, podemos verificar que apenas uma família tinha conhecimento desta metodologia:

“Conheço a metodologia. Sou professora e utilizei muitas vezes este método para cativar e estimular as crianças.”(FA)

Assim, a maioria das famílias estabeleceu o primeiro contacto com esta metodologia durante a concretização dos projetos “As estrelas” e os “Caracóis”. Analisando a opinião das famílias, a maioria considera a MTP importante e que impulsiona o desenvolvimento das crianças. Concretizando esta afirmação parece-nos importante expor as respostas dadas pelas famílias:

“Parece-me interessante que as crianças sintam que fazem parte de alguma coisa importante.” (FJ) e “torna-se mais interessante e motivante explorar e aprender desta forma.” (FB).

Como referem:

“Fazer da sua hipótese uma experiência e resolver as suas questões.”(FC), “Trabalho em grupo, fá-las pensar no tema que estão a trabalhar, sentem que participam em algo.” (FJ) e “Motivadora. Orientada pelas crianças. Faz pensar no porquê das coisas.”. (FB).

Fazendo uma análise acerca dos pontos fortes revelados nas entrevistas, afirmamos que as famílias enumeraram aspetos relacionados com a autonomia, trabalho em equipa e sentimento de pertença. Em relação aos pontos fracos nenhuma família os enunciou.

Competências e capacidades que desenvolve na criança (ou não) e a continuidade da MTP

Analisando as respostas relacionadas com as competências e capacidades que esta metodologia pode desenvolver na criança, observamos que a maioria das famílias deu especial enfoque às questões relacionadas com investigação, pesquisa e capacidade de resolução de problemas.

“Desenvolve a capacidade de procurar resolver as suas próprias questões.” (FC)

“Capacidade de pensar e de pesquisa, criatividade. Motiva o trabalho de grupo e individual.” (FM)

Observando as respostas sobre a continuidade da MTP, verificamos que,

à exceção de duas famílias que não responderam à questão, todas as famílias assumiram a continuidade da MTP como relevante para o desenvolvimento global das crianças e como estratégia de as motivar para a exploração do meio que as rodeia.

“Sim, torna o aprender mais interessante divertido, dirigido às questões do momento e dando-lhes importância.” (FB)

“Sim, porque as crianças ficam com mais conhecimentos e mantêm-nas interessadas e motivadas.” (FG)

“Sim. É uma forma das crianças se mostrarem interessadas por determinados temas.” (FJ)

Partilha da criança com a família e interesse e motivação da criança

“Sim, desde o primeiro momento em que foi lançada a questão pelo Tomás. À medida que ia desenvolvendo o trabalho, introduzia-o também na família, com o intuito de obter respostas às suas perguntas.” (FA)

“Sim, disse que estava a fazer o projeto das estrelas. Pediu para vermos livros sobre estrelas e no final que foi apresentar o projeto à sala dos meninos maiores. Estava muito satisfeita e orgulhosa.” (FB)

“Sim. Disse que fazia parte do “projeto”. Perguntei qual e disse “o caracol”. Também disse quem eram os outros amigos que faziam parte do mesmo. Fez alguns comentários sobre caracóis.” (FJ)

Analisando as citações das famílias acima transcritas, podemos concluir que as famílias afirmaram que as crianças partilharam alguns aspetos dos projetos em contexto familiar e centrou-se com as diferentes etapas dos projetos.

“Sim, interessado e muito motivado. Gostei muito de o ver muito motivado com a MTP.” (FC)

“Sim. Eu perguntei o que ele tinha desenhado e a resposta foi que eram estrelas a cair do céu.” (FF)

“Sim, muito. A Margarida todos os dias pega em papel e caneta e pergunta-me o que comem os caracóis e em simultâneo vai “escrevendo” as minhas respostas e comenta-as se concorda ou não.” (FJ)

“Sim, bastante. Falou sobre o projeto muitas vezes. Falando com outros meninos e primos da idade dele com vontade de ensinar o que aprendeu.” (FM)

Depois de fazer a análise às respostas dadas pelas famílias, podemos inferir que a maioria das famílias sentiu que as crianças estavam interessadas e motivadas para a concretização dos projetos, através de alguns aspetos que as crianças partilharam em casa sobre os mesmos.

MTP e as Auxiliares de Educação: conhecimento e opinião sobre MTP

Observando as respostas dadas pelas auxiliares de educação, concluímos que nenhuma tinha conhecimento da MTP. Referiram que era uma metodologia “boa”, despertando interesse nas crianças em saber mais.

“Não tinha conhecimento. É a primeira vez que tenho contacto com a mesma.” (AA)

“Não. Este ano letivo.” (AB)

“Ajuda as crianças a aprenderem mais sobre o tema em questão.” (AA)

“É bom. Desperta interesse nas crianças em aprender.” (AB)

Em relação aos pontos fortes as auxiliares referiram que “ser responsável” é um dos pontos com maior relevância nesta metodologia. Referiram ainda que desenvolve a curiosidade e “aprendem a analisar”. Não foram identificados pontos fracos.

Fazendo a análise das respostas, as auxiliares afirmaram que esta metodologia potencia novos conhecimentos sobre diversos temas, bem como promover o trabalho em grupo. Assim como refere AA: “Aprendem a trabalhar em grupo” e AB: “Aprendem sobre os vários temas.”

Contrariamente à resposta da auxiliar AB em que afirma que os adultos “ensinam”, a auxiliar AA remeteu o papel do adulto como um suporte na compreensão dos diferentes pontos que são explorados num projeto. Em relação ao papel das crianças, as auxiliares focaram as suas respostas na aquisição de conhecimentos, bem como na motivação para “aprender”.

Em relação ao gosto em desenvolver a MTP, as respostas revelam vontade em desenvolver esta metodologia. Acreditando que esta metodologia é “boa” para o “desenvolvimento das crianças” as auxiliares afirmaram que gostariam de ver a continuidade da MTP. Em relação à formação sobre MTP concluímos que as auxiliares gostariam de ter formação sobre esta metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando esta etapa com a convicção de que a criança é um ser ativo, pleno de direitos e capaz de fazer escolhas, assumimos o desafio de trazer à tona a sua voz. Este capítulo assume-se, assim, como “resposta” à problemática levantada. Será a metodologia de trabalho de projeto uma estratégia de promoção da participação das crianças, numa sala de creche?

Esta foi a premissa que delineou toda a investigação que se ancorou teoricamente num diálogo permanente entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância. Esta “ponte” foi construída através de conceitos comuns, em que a criança e a participação são identificados como aspetos centrais e fundamentais em contextos educativos.

Através de observações realizadas em contexto de sala, bem como entrevistas às famílias e auxiliares de educação, ao longo deste estudo verificámos que a MTP constitui-se como uma estratégia capaz de promover a participação numa sala de creche. É uma metodologia centrada na criança, constituída por diversas fases com o objetivo de alcançar a resposta a uma questão inicial colocada pelas crianças. Durante o desenvolvimento dos projetos as crianças foram confrontadas com a concretização de escolhas, tomada de decisões, elaboração de registos gráficos e escritos sobre os conhecimentos adquiridos. Através destas ações as crianças tiveram a oportunidade de influenciar as dinâmicas criadas na sala.

Outro elemento crucial para a resolução desta investigação foi a entrevista realizada à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, onde nos revela claramente que a MTP promove a participação das crianças. Esta entrevista surgiu como oportunidade de esclarecimento em relação à MTP em creche. Ainda sem conclusões exatas sobre esta dinâmica de trabalho em creche, Vasconcelos alertou-nos para a especificidade desta metodologia referindo que

“tendo em atenção o nível etário das crianças, analisando, o tipo de problemas que encontram e se realmente estamos a orientar as crianças numa verdadeira problematização e exploração do processo investigativo. Quando se trata de creche prefiro falar em “orientação para trabalho de projeto”. Implica investigação, questionamento e problematização, e exploração e partilha, mas não podemos esperar uma sequencialidade de fases – bastante formal e segmentada – como temos para o Jardim de Infância.” (Entrevista, 2014)

Acreditamos que, apesar de se ter verificado a promoção da participação das crianças na concretização dos projetos “As estrelas” e “Os caracóis”, esta deve ser promovida em todas as ações realizadas com as crianças. O papel dos adultos é fundamental para a promoção da participação das crianças em creche. Saber escutar, saber olhar, perceber os sinais que as crianças nos transmitem e orientá-la nas suas descobertas, é essencial para a negociação entre o adulto e a criança. No decorrer desta

investigação deparámo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à posição da investigadora, que foi, também, participante ativa da investigação. Foram, assim, criadas algumas estratégias de distanciamento com o que nos é familiar, de forma a criar a objetividade necessária para a conclusão do estudo. Acreditamos que, com a realização de estudos pertinentes sobre a participação das crianças e a MTP em creche consigamos, de alguma forma, revelar outras perspetivas fundamentais sobre a temática.

Acreditando que ainda há um grande caminho a ser trilhado, esperamos que esta investigação “abane” algumas consciências, de modo a refletirem sobre a temática abordada e a serem repensadas estratégias para melhorarmos as nossas práticas, enquanto educadores de infância, colocando o interesse superior da criança na linha da frente.

Concluindo esta investigação, temos a consciência de que a participação das crianças, é ainda, um assunto que merece ser aprofundado nas suas várias vertentes, acreditando que só assim conseguiremos criar nas “nossas” salas de creche um espaço verdadeiramente democrático, onde cada um tem o seu papel e a sua voz ativa.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, 14 (42), 13-24.
- Alderson, P. & Morrow V. (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage Publications.
- Alderson, P. (1995), *Listening to children: children, ethics and social research*. London: Barnado's.
- Araújo, C. et al (2008). Estudo de caso. Universidade do Minho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2013). Do outro lado da cidade. *Sociologia, problemas e práticas*, 72, 79-101.
- Castro, L. & Besset, V. (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Editora NAU.
- Cunha, A., Fernandes, N. (2012). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Consultado em http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook_Final.pdf
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. *Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. (2005). *Participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em Repositorium da Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção de permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 151-182.
- Guerra, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. 1ªEd. 2006 Reimp. Set. 2008, fev. 2010, jan. 2012. Parede: Principia Editora, Lda.
- Guerra, I. (2000). A avaliação de um projeto de intervenção. *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em Ciências Sociais* (p.175-207). Lisboa: Principia.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, S. (2002). *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Mendes, J. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, Março). “Não, não somos jornalistas”. Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. *Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso*. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas*, I (3), 21-43.
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudo da Criança da Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2007). *A participação não tem idade*. *Contexto e Educação*, 78, 45-68.
- Vasconcelos, T. (2014, fevereiro). *Metodologia de trabalho de projeto com crianças*. Comunicação apresentada no II Encontros e Diálogos sobre Educação de Infância, Lisboa.

- Vasconcelos et al. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Yin, R. K. (1994). Case Study Research. Design and Methods (2nd ed.). London: Sage.