



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional  
Supervisionada em Jardim de Infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**MÓNICA FÉLIX**

**NOVEMBRO de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional  
Supervisionada em Jardim de Infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Cristina Seixas**

**MÓNICA FÉLIX**

**NOVEMBRO de 2014**

## **AGRADECIMENTOS**

O meu percurso académico termina com a entrega deste relatório. O caminho que percorri durante os últimos quatro anos para alcançar o meu objetivo, ser Educadora de Infância, contou com o apoio de várias pessoas, que de diferentes formas marcaram este trajeto e a quem gostaria de agradecer.

À minha Mãe por todo o apoio que me deu, teve a capacidade de me acalmar nos momentos em que a luz ao fundo do túnel teimava em não aparecer.

Ao meu querido Pai que sem ele não teria sido possível o encerramento desta etapa na minha vida académica. Espero que se sinta orgulhoso do meu trabalho e onde quer que esteja que me continue a acompanhar como sempre o fez.

Aos meus irmãos pelo apoio e força que me foram dando ao longo do meu percurso académico.

Ao Ricardo pelo amor, paciência e por acreditar sempre em mim e no que sou capaz.

Ao resto da minha família que tinham sempre uma palavra confortante para me fazer continuar este caminho.

À educadora cooperante em Jardim de Infância, Carmo pela forma como me acolheu e pelo apoio que sempre me prestou.

À educadora cooperante em Creche, Vanessa pela segurança que me transmitiu ao longo da intervenção neste contexto.

Às equipas educativas dos dois contextos, Creche e Jardim de Infância, pela confiança e afeto que me foi transmitido e que foi fundamental para o sucesso de intervenção.

À supervisora institucional em creche Marina Fuertes pelas palavras sinceras que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional.

À supervisora institucional em Jardim de Infância e orientadora deste relatório Cristina Seixas pelo profissionalismo e saberes que partilhou comigo ao longo da Prática Profissional Supervisionada.

A todas as crianças que participaram neste trabalho e que sem elas nada disto faria sentido. Levo comigo cada uma e tudo o que me ensinaram.

## **RESUMO**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resultou da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância, no ano letivo 2013/2014.

O trabalho desenvolvido com os grupos de crianças, famílias e equipa educativa decorreu de um processo que teve início na Prática Profissional Supervisionada em Creche e terminou em contexto de Jardim de Infância. A intervenção decorreu durante o período de janeiro a maio de 2014. A PPS em creche ocorreu numa instituição privada, com um grupo com 12 crianças com dois anos de idade. Em relação à PPS em Jardim de Infância ocorreu numa instituição pública, com 23 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise crítica e reflexiva da intervenção desenvolvida nos contextos referenciados. No relatório é exposto uma caracterização cuidada dos dois contextos socioeducativos, as intenções definidas para a ação pedagógica com o grupo de crianças, as respetivas famílias bem como com a equipa educativa e por fim, é abordada a problemática mais relevante durante o período de intervenção.

A problemática, que atribuí título ao relatório, foca-se na compreensão do processo pelo qual são potenciadas aprendizagens significativas através da Metodologia de Trabalho de Projeto. A orientação que a prática pedagógica seguiu, durante a intervenção em contexto de Jardim de Infância, está diretamente relacionada com a problemática do relatório.

**Palavras-chave:** Metodologia de Trabalho de Projeto, Jardim de Infância, prática pedagógica, aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The following report was developed in the ambit of the Master's Degree in Preschool Education and resulted from the Supervised Professional Practise evolved within the social and cultural contexts of Nursery and kindergarten, in the school year 2013/2014.

The work that has been done with groups of children, families and educative team happened from a process that began in the Supervised Professional Practise in Nursery and finished in the Kindergarten contexts. The intervention occurred between January and May 2014. The SPP in Nursery happened in a private institution, with a group of twelve children with two years old.

Regarding the SPP in kindergarten, it took place in a public institution, with twenty three children with ages between four and six years old.

The main goal of this report is writing a critic and reflexive analysis of the intervention that happened in the contexts talked earlier. The report lies in the thorough profiling of the two social cultural contexts, the determined plans for the pedagogical action with the group of children, the respective families as well as the educative team. At last, it is covered the most relevant problematic during the intervention period.

The problematic, that entitles this report, focus on the comprehension of the process that gives valuable learnings through the project work methodology. The orientation that the pedagogical practise followed, during the intervention in the kindergarten context, is unequivocally connected with the problematic of this report.

**Keywords:** project work methodology, kindergarten, pedagogical practise, learning

## **ÍNDICE GERAL**

Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</b>	
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....	3
1.2. Contexto Socioeducativo.....	4
1.3. Equipa Educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	6
1.5. Grupo de crianças.....	7
1.6. Organização do tempo e espaço na sala de atividades.....	8
<b>CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO</b>	
2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	10
2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica.....	16
<b>CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA</b>	
3.1. Definição – Metodologia de Trabalho de Projeto.....	19
3.2. Critérios de Relevância nos Projetos .....	22
3.3 Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	23
3.4. Tempo de Duração dos Projetos.....	31
3.5. Participantes envolvidos na Metodologia de Trabalho de Projeto.....	31
3.6. Relação com o Meio Envolverte.....	33
3.7. Articulação Curricular.....	34
3.8. Promoção de Aprendizagens Significativas.....	35
3.9. Organização do Espaço Educativo.....	37
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>47</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Construção do “Universo” .....	28
<i>Figura 2.</i> Construção do “Foguetão” .....	28
<i>Figura 3.</i> Construção do “Sistema Solar” .....	28
<i>Figura 4.</i> Jogo – Bingo .....	28
<i>Figura 5.</i> Divulgação à outra sala do JI .....	30
<i>Figura 6.</i> Divulgação aos pais .....	30

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo A</b> - Caraterização das instituições .....	48
<b>Anexo B</b> - Caraterização do grupo de crianças de Creche.....	49
<b>Anexo C</b> - Caraterização do grupo de crianças de Jardim de Infância.....	51
<b>Anexo D</b> - Exemplo de um dia tipo na creche .....	55
<b>Anexo E</b> – Exemplo de um dia tipo no jardim-de-infância .....	56
<b>Anexo F</b> – Planta da sala de Creche .....	58
<b>Anexo G</b> – Planta da sala de Jardim de Infância .....	56

## **LÉXICO DE SIGLAS**

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada

**JI** – Jardim de Infância

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório pretende apresentar uma análise reflexiva sobre a Prática Profissional Supervisionada que decorreu no ano letivo 2013/2014 no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. A intervenção ocorreu nos contextos de Creche e Jardim de Infância no espaço de cinco meses.

A intervenção em Creche aconteceu durante todo o mês de janeiro, numa instituição privada com crianças com dois anos de idade. Quanto à intervenção em Jardim de Infância, decorreu durante aproximadamente quatro meses – fevereiro a maio – e teve lugar numa instituição da rede pública com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Como princípio ético a privacidade das crianças e das instituições foi mantida ao longo deste relatório. O nome das duas instituições foi mantido no anonimato bem como os nomes das crianças que foram representados através das siglas do seu primeiro e último nome.

A problemática patente neste relatório surgiu no contexto de intervenção em Jardim de Infância. As dúvidas sobre como a Metodologia de Trabalho de Projeto proporcionava aprendizagens significativas, criando um ambiente promotor adequado, em contexto de Creche, foram muitas. Na intervenção em Jardim de Infância essas dúvidas afirmaram-se e a Metodologia de Trabalho de Projeto foi levada a cabo. Depois de elaborar um plano de intervenção orientado por esta metodologia, uma vez que já possuía referencial teórico adquirido ao longo do meu percurso académico, percebi que através desta abordagem, onde as crianças têm uma participação ativa, em todo o processo envolvente para realização de um projeto, potenciava aprendizagens integradas. Só assim me foi possível concluir o presente relatório – A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada.

Assim o objetivo do presente relatório incide em analisar reflexivamente a prática profissional supervisionada de maneira a compreendê-la.

Quanto ao roteiro do relatório este encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo – pretende-se apresentar o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa

educativa, o grupo de crianças, as respectivas famílias e a organização do espaço e do tempo de cada sala de atividades dos dois contextos.

No segundo capítulo – Análise reflexiva da intervenção – pretende-se analisar a prática de uma forma reflexiva, abordando as intenções traçadas para a intervenção, segundo um referencial teórico, nos dois contextos junto das crianças, famílias e equipa educativa, bem como a fundamentação destas.

O terceiro capítulo corresponde à abordagem da problemática mais relevante durante o período da prática profissional supervisionada – A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância. Aqui apresenta-se a revisão da literatura que diz respeito à MTP, bem como os princípios subjacentes e as fases que compõe. O caminho que esta metodologia percorre e quais os elementos que devem ser abrangidos são também alguns dos pontos a que me dediquei.

Por último, no quarto capítulo apresentam-se as considerações finais, onde procuro refletir o impacto que a prática profissional causou na minha vida académica e profissional e como foi importante a experiência nos dois contextos em que estive inserida. No quarto capítulo faço também uma introspeção sobre as aprendizagens que fiz durante este período de intervenção e quais as dificuldades e lacunas que foram transversais neste meu percurso. A problemática também é abordada neste capítulo, mas de forma reflexiva, mais uma vez, isto porque as aprendizagens foram muitas durante estes cinco meses e a metodologia de trabalho de projeto é uma bagagem que levo para a minha vida profissional futura. Por fim, sucintamente, abordo as características que gostava que fizessem parte do meu futuro enquanto profissional de educação.

Os anexos referentes a este relatório e aos portefólios desenvolvidos em contexto de Creche e Jardim de Infância encontram-se disponíveis em CD agregado no final do relatório e ajudam em grande parte a compreender o que foi a intervenção nos dois contextos.

## **CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Neste capítulo pretendo fazer uma breve síntese sobre a caracterização das instituições onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada, referente aos contextos de Creche e Jardim de Infância. Apresento também a caracterização dos atores educativos: grupo de crianças, equipa educativa e famílias.

### **1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

A minha PPS em contexto de creche foi realizada numa instituição privada (instituição A) no concelho de Oeiras, deste modo, rege-se pelos documentos orientadores desta. Esta instituição disponibiliza valências de creche, jardim-de-infância (JI), 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico. A instituição foi inaugurada em 2005 e em 2009 houve necessidade de alterar as instalações, o que a torna, relativamente recente, com infraestruturas atuais. A proximidade a parques empresariais permite que muitos dos encarregados de educação trabalhem perto da instituição dos seus filhos. Deste modo, a instituição localiza-se numa zona favorável a várias pessoas e com diversos recursos que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças que a frequentam. Ao seu redor podem-se encontrar zonas residenciais, zonas comerciais, empresariais e de serviços cujo desenvolvimento foi e continua a ser exponencial.

Relativamente à minha PPS em contexto de jardim-de-infância, esta foi realizada numa instituição da rede pública do Ministério da Educação (instituição B), e por isso apresenta, apenas, valência de jardim-de-infância. Esta instituição está inserida num Agrupamento de escolas e onde está agrupado mais um jardim-de-infância, deste modo, funcionava “na directa dependência da administração pública central e local” (Diário da República – I Série-A, 1997, p.2829). A instituição está situada numa avenida onde existe muito comércio local e está envolvida em zonas residenciais, tornando muito prática a rotina das famílias, no que diz respeito, à entrega e recolha dos seus filhos na instituição.

Ambas as instituições estão localizadas no distrito de Lisboa, no concelho de Oeiras. Situam-se junto ao Rio Tejo, o que proporciona diversas experiências significativas para as crianças.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

Resultante da análise da informação facultada nos documentos estruturantes, a população atendida na instituição A é essencialmente famílias jovens, grande parte de classe média e classe média-alta. Estas apresentam vidas profissionais que exigem grande dedicação, fixadas na freguesia onde a instituição está situada ou noutras que fazem fronteira. A instituição abarca, também, população não residente na freguesia mas que trabalha perto desta.

A instituição A foi criada por uma família, profissionalmente ligada à Educação, que sentiu a necessidade de ter um papel ativo na construção da sociedade, assim, criar uma Escola tornou-se fundamental. A instituição sempre teve a preocupação de ir ao encontro das necessidades dos alunos, bem como as das famílias. Inicialmente a instituição apenas tinha as valências de creche e jardim-de-infância e dava apoio às outras valências através do Estudo Acompanhado, recebendo crianças de outros níveis escolares após o horário letivo. Em 2009, sentiu-se a necessidade de integrar, também o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com cada criança ao longo dos seis anos. A funcionar desde 2009, as novas instalações têm a capacidade para acolher crianças em valência de creche, jardim-de-infância, 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico. O horário de funcionamento é das 7:30h às 20h.

No que diz respeito à instituição B, de acordo, também, com a análise dos documentos estruturantes, a população atendida é essencialmente famílias de classe média e classe média-alta. A maioria das famílias pertence à freguesia onde está inserida a instituição, sendo que algumas provêm de outras freguesias da cidade de Lisboa, uma vez que a instituição situa-se no limite entre os concelhos de Oeiras e Lisboa. Por ser um JI da rede pública, os candidatos são selecionados com base nos critérios do Ministério da Educação, dando prioridade às crianças com mais idade (5 anos), depois às de quatro anos de idade e por fim às crianças com três anos de idade.

Sendo que as crianças condicionais<sup>1</sup> têm prioridade no “recrutamento”. A instituição foi inaugurada em 2003, sendo que em 2004 houve necessidade de alterar o nome. Esta tem capacidade para 100 alunos, uma vez que há 4 salas de jardim-de-infância. A instituição B situa-se numa zona urbana residencial com elevada densidade populacional, deste modo o horário de funcionamento é das 8:30h às 18:30h. A maioria das crianças frequenta o JI durante o horário correspondente ao trabalho dos pais.

### **1.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa do grupo, onde realizei a minha PPS, em contexto de creche, é constituída pela educadora, pela técnica auxiliar de ação educativa e por professores de atividades extra curriculares. A educadora apresenta 5 anos de serviço e cabe-lhe a função de orientar o grupo ao longo do dia, sendo responsável pelo trabalho pedagógico, executando-o e justificando-o no âmbito da Educação de Infância. A educadora é quem planifica, estrutura, organiza e orienta as atividades realizadas pelo grupo. A técnica auxiliar de ação educativa desempenha funções diversas, dando apoio ao trabalho planificado pela educadora, podendo este ser influenciado pela opinião e apoio desta.

Relativamente à equipa educativa onde realizei a minha PPS, em contexto de JI, esta é constituída pela educadora e pela assistente operacional. A educadora acumula a função de Coordenadora de Departamento e apresenta 36 anos de serviço, sendo que no ensino regular está há sete anos e anteriormente fazia parte da equipa do ensino especial. À educadora cabe a função de proporcionar aprendizagens significativas, criar o plano curricular de grupo, desenvolver com o grupo as competências pretendidas, gerir o bom funcionamento da sala, entre outras variadíssimas funções. A assistente operacional foi colocada no JI pela Câmara Municipal e desempenha funções diversas, como apoiar na dinâmica do grupo durante o período letivo e durante o período não letivo fica encarregue da limpeza da sala e da organização do espaço antes e depois do período letivo. A educadora e a assistente operacional trabalham como uma verdadeira equipa pois contribuem para o bom ambiente educativo vivenciado dentro da sala de

---

<sup>1</sup> Crianças que completam os seis anos entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro têm entrada condicionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Não havendo vaga nesta valência estas crianças permanecem mais um ano no JI.

atividades. Estes dois agentes educativos partilham a sala há já três anos consecutivos. Relativamente aos outros agentes educativos que integram esta equipa (terapeuta da fala e educadora de ensino especial), estes trabalham com determinadas crianças<sup>2</sup>, durante o período letivo, de forma a melhorarem o seu desenvolvimento global.

Importa referir que cada agente educativo é essencial para o bom funcionamento de um dia tipo, sendo essencial que a equipa educativa da sala crie condições para aprendizagens significativas. Pude observar a cumplicidade e partilha por parte dos agentes educativos nos dois contextos em que estive inserida.

#### **1.4. Família das crianças**

Na instituição A, no que diz respeito às famílias das crianças, posso situá-las numa situação sociocultural classe média e classe média-alta. Uma vez que a maioria dos pais/mães, no que concerne às habilitações literárias, têm cursos superiores em diversas áreas, como as engenharias, saúde, ciências, matemáticas, entre outras. A proximidade a parques empresariais torna-se uma mais-valia para a instituição, pois, potencia a hipótese de os pais trabalharem perto da creche dos seus filhos. Relativamente ao agregado familiar, a maioria, das famílias, apresenta uma estrutura nuclear, ou seja, as crianças vivem com os dois progenitores. Os pais, na sua maioria, trabalham e sete das doze crianças do grupo tem irmãos, sendo que 5 crianças são filhos únicos.

Relativamente ao grupo da instituição B, as famílias das crianças, apresentam uma situação sociocultural classe média e classe média-alta, sendo que, a maioria dos pais/mães, no que concerne às habilitações literárias, têm o 12º ano de escolaridade. Grande parte das crianças vive com os dois progenitores, tal como acontecia no contexto de creche. Os pais, também na sua maioria, trabalham e apenas 3 apresentam-se numa situação de desemprego. Em consequência disto, mais de metade do grupo, fica no prolongamento do JI e dois frequentam um ATL fora da instituição. As restantes crianças ficam a cargo dos avós ou pais ou mesmo da empregada, que era o caso de uma criança. Nesta instituição, mais de metade das crianças têm irmãos.

---

<sup>2</sup> No início do ano letivo a educadora apresenta uma avaliação diagnóstica das crianças que necessitam deste acompanhamento. É importante referir que a educadora faz uma análise com as famílias, destas crianças, para que estas deem o consentimento para que este trabalho possa ser desenvolvido.

Nas duas instituições todas as crianças residem no distrito de Lisboa, muitas delas nos arredores das respectivas instituições.

### **1.5. Grupo de crianças**

Na instituição A, o grupo é constituído por um total de doze crianças. À exceção de duas crianças, que completaram os dois anos durante o mês de janeiro, as restantes já tinham perfeito os dois anos de idade até ao mês de intervenção. Das doze crianças seis são meninas e seis são meninos. A maioria do grupo frequenta a instituição já desde o berçário e é acompanhado pela mesma técnica auxiliar de ação educativa, o que transmite uma segurança no grupo de crianças. As restantes crianças que se encontram a frequentar a instituição pela primeira vez, rapidamente se adaptaram ao grupo e a mesma segurança foi-lhes transmitida por parte dos agentes educativos.

No grupo havia uma criança que teve necessidade de integrar o PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) em 2013, sendo que na altura do estágio, já não o integrava.

O grupo mostra-se muito curioso e empenhado nas tarefas propostas. Algumas crianças já são capazes de se expressar verbalmente. Todas as crianças, do que pude observar e comprovar através das atividades desenvolvidas, conseguem atingir os objetivos que a educadora traça para determinada tarefa ou mesmo para o mês. As diferentes temáticas que foram trabalhadas com o grupo ao longo do ano letivo, até ao mês de janeiro (mês de estágio), resultaram de competências que as crianças foram adquirindo, tornando as experiências significativas. Todo o grupo apresentava geralmente satisfação nas atividades propostas e desejo em realizar mais.

O grande objetivo durante o ano letivo é a autonomia por parte das crianças, no que concerne aos cuidados de higiene (exemplo lavar as mãos), a alimentação (comer sozinho e utilizando os dois talheres, uma vez que em janeiro todo o grupo comia apenas com a colher), o controlo de esfíncteres, entre outros.

Relativamente ao grupo de crianças da instituição B este é constituído por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, havendo um menino que tem quatro anos de idade porque só teve vaga na respetiva sala. Das vinte e três crianças, doze são meninos e onze meninas. A maioria das crianças apresenta

nacionalidade Portuguesa, à exceção de duas meninas que têm nacionalidade Brasileira. No grupo, três crianças, do sexo masculino, apresentam necessidades educativas especiais e a educadora achou fundamental que houvesse uma atenção mais individualizada por parte de profissionais específicos (terapeuta da fala e educadora de ensino especial) e também dentro da sala de atividades, por parte da educadora.

O grupo, relativamente à área de expressão e comunicação, apresenta maior percentagem de competências adquiridas e à área de expressão dramática e motora apresenta maior percentagem de competências emergentes. O grupo tem dificuldade em permanecer atento, principalmente em atividades de grande grupo. Deste modo, valoriza-se o trabalho de pequeno grupo, uma vez que as crianças tiram melhores benefícios com este.

Em anexo apresento a caracterização mais aprofundada do grupo de crianças em Creche (Anexo B) e em Jardim de Infância (Anexo C).

#### **1.6. Organização do tempo e espaço na sala de atividades**

Em ambos os contextos existia uma rotina diária que era cumprida, não deixando de ser flexível, permitindo que se tirasse melhor partido das situações que iam surgindo (exemplo de um dia tipo na creche – Anexo D - e no jardim-de-infância - Anexo E).

O espaço físico contribui para aprendizagens ativas, devendo este estar adequado às necessidades das crianças. A utilização de objetos e materiais que motivem o grupo torna-se crucial, pois permite que as crianças aprendam ativamente.

Na instituição A, o espaço físico (planta da sala em Anexo F) é amplo e com bastante luminosidade, há três janelas grandes, que permitem a entrada de luz natural na sala tornando este espaço agradável. Os materiais estão ao alcance das crianças para que estas possam explorar livremente, criando também autonomia no grupo. As produções das crianças realizadas ao longo do período letivo são expostas em murais abaixo de um metro de altura, para que estejam ao nível do olhar das crianças. A sala está decorada conforme as épocas festivas e estão sempre expostos os trabalhos desenvolvidos, na sala de atividades, para que os pais estejam a par do trabalho que vai sendo feito. Considero importante destacar o instrumento que inicia o dia tipo na sala de creche: quadro de

marcação de presenças (as crianças que estão na sala vão colar a sua fotografia na escola).

No que diz respeito ao jardim-de-infância, instituição B, o espaço físico (planta da sala em Anexo G) também este é amplo, mas devido à localização, não beneficia apenas de luz natural. As áreas estão bem definidas e o grupo gere muito bem a lotação máxima de cada uma, sendo que existem instrumentos<sup>3</sup> que ajudam nessa gestão. A sala está decorada com trabalhos das crianças o que torna a sala mais rica e acolhedora. Todos os materiais existentes na sala são adequados ao grupo e permitem diversas explorações por parte de todas as crianças. A educadora utiliza vários instrumentos que ajudam na gestão da sala de atividades, como referido anteriormente: o mapa de presenças, o mapa do tempo, o calendário, o quadro das áreas (onde as crianças escolhem as áreas em que querem trabalhar), o mapa do computador (onde se regista quem tem ido ao computador semanalmente) e o quadro das tarefas (onde se regista as tarefas que cada criança é responsável semanalmente).

A educadora tem a possibilidade de expor os trabalhos que são realizados durante o período letivo, à porta da sala, dando a possibilidade aos pais de poderem observar o que é feito na sala de atividades.

---

<sup>3</sup> Em cada área existe um placar que só permite que X crianças estejam nesta, ou seja, quando as crianças escolhem as áreas têm de colocar a sua fotografia neste mesmo placar. Dou um exemplo específico para ilustrar melhor a ideia: a área da casinha só tem quatro vagas para as fotografias das crianças o que impede a entrada de mais crianças nesta área quando já está lotada por quatro crianças.

## **CAPÍTULO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo pretendo apresentar os princípios psicopedagógicos com os quais me identifico e expor e fundamentar as intenções que defini como base para a minha Prática Profissional Supervisionada, de acordo com a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, apresentado anteriormente.

### **2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

Durante a primeira infância (primeiros três anos de vida) e a segunda infância (três aos seis anos de vida) as alterações que a criança sofre são muitas, tanto a nível físico, cognitivo, emocional e social. Desde já, os aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança são fatores que, como futura educadora de infância pretendo preservar e criar condições necessárias para que estes se possam concretizar da melhor maneira.

Para estudar o desenvolvimento humano foram criadas várias perspetivas teóricas, sustentadas em crenças diferentes. Conhecendo e analisando cada uma delas, percebo que o contributo da Psicologia do Desenvolvimento será uma mais-valia, no meu percurso académico e profissional.

A perspetiva psicanalítica “está relacionada com as forças inconscientes que motivam o comportamento humano” (Papalia & Olds, 2000, p. 40). Vários teóricos, como Erikson e Miller, sustentam esta perspetiva, mas foi Freud (1856 – 1939) que a desenvolveu. Freud era crente que o comportamento humano seria controlado por impulsos inconscientes poderosos e através da observação clínica desenvolveu a teoria psicosexual.

A perspetiva do comportamento “interessa-se não pelas forças inconscientes, mas pelo comportamento que pode ser observado e estudado objectiva e cientificamente” (Papalia & Olds, 2000, p.45). Os teóricos que desenvolveram teorias sobre esta perspetiva foram Pavlov, Skinner e Watson. Acreditavam que o desenvolvimento humano resultava da aprendizagem, ou seja, o comportamento alterava-se ao longo dos tempos com base na adaptação do meio ou na experiência.

A perspetiva cognitiva “está interessada nas mudanças qualitativas nos processos de pensamento e no comportamento que reflete tais mudanças” (Papalia & Olds, 2000,

p.48). O psicólogo Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo e criou estádios para as diferentes mudanças que ocorriam no pensamento ao longo dos tempos. Segundo Piaget, os estádios referentes às idades das crianças com que estive em contacto durante a PPS foram: o Sensório-motor (do nascimento até aos dois anos de idade) e o estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos de idade). De acordo com estes estádios, o grupo de crianças de Creche encontrava-se no primeiro e em contexto de Jardim de Infância no segundo.

Abordando o primeiro estágio referido, Sensório-motor, “a atividade cognitiva ... baseia-se principalmente na experiência através dos sentidos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.103), e como tal, pretendo que as atividades desenvolvidas passem por esta experiência. Assim uma das intenções que defini foi criar situações onde as crianças fossem estimuladas pelos sentidos. A experiência através dos sentidos é uma forma de criar interação com o meio, uma vez que a ausência de linguagem nestas idades é comum.

No estágio intuitivo ou pré-operatório “o pensamento sofre uma transformação qualitativa” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.106) e as crianças já não estão reduzidas “ao seu meio sensorial” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.106). As crianças aprendem intuitivamente, não se preocupando com a precisão. Nesta fase a linguagem é uma forma de se expressarem, contribuindo para o desenvolvimento linguístico. Nesta fase nota-se um aumento na quantidade de palavras que uma criança com dois anos consegue proferir e que uma criança de sete diz. Deste modo, “a diferença mais importante [deste estágio para o anterior] é, evidentemente, o nível de comunicação” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.108).

Por fim, a perspetiva contextual foi suportada por Vygotsky. Este acreditava que “o desenvolvimento humano pode ser compreendido somente em contexto social” (Papalia & Olds, 2000, p.51). Esta perspetiva, é com a qual eu mais me identifico, uma vez que o contexto de cada criança permite-lhe realizar tarefas autonomamente e tarefas que podem ser realizadas por si mesma que ainda não o consegue fazer, mas através da interação com um adulto ou uma criança é possível a sua realização. Segundo Kohlberg a interação entre os pares é um dos fatores mais experiente que promove o desenvolvimento moral. Assim, as tarefas que a criança não consegue realizar

autonomamente e apenas com o apoio de outra criança permitem que exista um “maior equilíbrio entre dar e receber e maior necessidade de consenso para se chegar às decisões” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.191).

Algumas perspectivas foram importantes para o estudo do desenvolvimento humano e foram a base para poder realizar a ação pedagógica.

Como futura educadora de infância uma intenção que priorizo é o respeito pelas crianças e por cada uma delas como Ser Humano. “Aquilo que eu espero dos meus alunos tem de ser pautado pelo respeito pelas suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes” (Cunha, 1996, p.61), assim tal como o autor, eu pretendo respeitar todas as crianças que fizeram e irão fazer parte da minha vida profissional e não só, de forma a compreender as suas características individuais e com estas delinear o meu percurso profissional.

É importante conhecer cada criança para que seja possível encontrarmos um caminho indicado para esta e que com este a criança desenvolva competências e saberes, uma vez que “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Como futura educadora de infância pretendo preservar as minhas atitudes e ser um modelo para as crianças. Segundo Piaget o conceito de imitação surge muito cedo. Assim “a imitação é, em primeiro lugar, uma prefiguração da representação, isto é, constitui no decurso do período sensório-motor<sup>4</sup>, uma espécie de representação em actos materiais e ainda não em pensamento” (Piaget & Inhelder, 1993, p.54), deste modo pretendo ser um modelo para as crianças mas de forma a desenvolver o pensamento destas. Através da imitação as crianças irão representar o ato e conseqüentemente, a representação tornar-se-á num instrumento para construir a sua própria identidade.

Os interesses das crianças são um fator crucial para aplicar a metodologia de trabalho de projeto, sendo esta a metodologia com a qual mais me identifico, uma vez que o “princípio da intenção – toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer

---

<sup>4</sup> Período que antecede a linguagem. “a criança elabora, nesse nível, o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (Piaget & Inhelder, 1993, p.9).

respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (Vasconcelos, 2011a, p.10). Tendo em conta os interesses e a curiosidade do grupo de crianças, com quem trabalhamos, podemos construir um caminho para que estas adquiram os saberes e competências previstos. A metodologia de trabalho de projeto é a abordagem com a qual me identifico, como referi anteriormente e por isto, este ponto torna-se crucial como uma das intenções para a prática. “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação 1997, p.19).

A reflexão constante por parte das crianças parece-me fundamental, uma vez que, refletindo sobre as suas práticas constroem a sua identidade. Segundo Freire (1975) a educação através de um problema é a condição para que exista aprendizagem.

A educação libertadora problematizadora, já não pode ser o acto de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos . . . a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (Freire, 1975, p.96)

Assim, a educação através de problemas que são encontrados pelas crianças permite que estas reflitam sobre o problema e construam o seu próprio pensamento. Através desta ação o conhecimento é adquirido e as aprendizagens são realizadas.

As aprendizagens realizadas pelas crianças têm de ter um rigor científico isto porque “a educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente considerada a etapa inicial de educação básica.” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Deste modo é importante que as crianças quando transitem para o 1ºCiclo do Ensino Básico, todos os conhecimentos e saberes que transportam sejam cientificamente corretos. Tomo este principio como fundamental porque o grupo de crianças, que está inserido no contexto de pré-escolar, possui idades entre os quatro e os seis anos, uma vez que são crianças condicionadas (como explicado no capítulo anterior).

Ainda assim a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>5</sup> considera como princípio geral desta valência:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (1997, p.19).

Torna-se fundamental na educação pré-escolar que “o educador de infância mobilize o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001)<sup>6</sup>. Deste modo, transmitir saberes com rigor científico é uma das intenções que eu tenho como fundamental para a minha ação.

O diálogo é muito importante, isto porque a criança encontra neste uma maneira de se exprimir, expor as suas ideias, segundo João dos Santos “parece absurdo aprender-se sem falar, sem diálogo” (1982, p. 147). Para que isto seja uma forma de comunicação na sala, com os colegas e mesmo com o educador, a criança tem de se sentir capaz de fazê-lo. Para isso é importante que o educador dê espaço à criança para o fazer. Segundo Freire (1975)

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. (p.97)

Assim, o educador precisa de saber escutar, saber partilhar e mais importante saber criar um ambiente em que tudo isto seja possível. Deste modo, o diálogo é uma ferramenta que eu pretendo saber utilizar, tornando-a como uma intenção para a ação. “Devia ser ele [o diálogo] o ambiente em que normalmente se move a criança na escola e em casa” (Cunha, 1996, p. 67), uma vez que é a “linguagem [um dos

---

<sup>5</sup> Decreto-Lei N.º 5/97, de 10 de Fevereiro

<sup>6</sup> Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de Agosto

aspectos] *únicos* da emoção, pelos quais o homem pode representar mentalmente o mundo exterior e pelo qual tem o poder de criar símbolos” (Santos, 1982, p. 156).

É extremamente importante também que o educador consiga contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo. Para isso, este tem de se basear numa pedagogia diferenciada para conseguir chegar a todas as crianças “a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 130).

O educador tem de estar atento às características de cada criança e interesses para que consiga com o trabalho realizado chegar ao grupo no global e a cada criança especificamente. Para isto é importante realizar avaliações como base para planear “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 140).

Despertar a curiosidade das crianças é também um fator que o educador tem de ter em conta. Se o educador encontrar um tema que seja pertinente naquele momento<sup>7</sup> deverá elucidar e despertar a curiosidade das crianças nesse âmbito.

Portanto, durante a acção, o educador deverá estar atento às circunstâncias e se se for caso disso escolher um *tópico* para o projeto “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

As intenções que o educador tem para a acção não são apenas pensadas para as crianças. Deste processo educativo faz parte a família, uma vez que a educação pré-escolar foi pensada como um *apoio* “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Assim, os educadores “podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Holmann & Weikart, 2004, p. 117). E também a comunidade educativa da instituição, “mas, não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando

---

<sup>7</sup> Por exemplo: o grupo apresenta uma alimentação pouco saudável e o educador percebe que é um tema crucial de ser abordado por aquele grupo de crianças.

a escola de conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens” (Ministério da Educação, 1997, p.23). As intenções são pensadas também para estes dois parceiros, a família e a comunidade educativa. O educador deverá fazer a articulação de todos os agentes educativos “no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (Ministério da Educação, 1997, pp. 22-23).

Por fim, outro dos fatores que o educador deverá ter em conta, na educação pré-escolar, é o facto de as crianças que estão nesta valência transitarão para o 1ºCiclo do Ensino Básico no ano letivo seguinte, neste caso específico. Deste modo, torna-se fundamental que haja uma articulação com este nível de ensino para que facilite esta transição das crianças. Durante a prática profissional supervisionada este fator foi importante, uma vez que as crianças estavam a realizar esta transição. Torna-se assim imprescindível que o educador estabeleça contacto, antes da transição das crianças, com os colegas do nível de ensino posterior, de forma a manter informado o futuro professor sobre as competências, capacidades e saberes de cada criança que transitará para este nível.

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997, p. 28).

## **2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica**

No seguimento do referencial teórico, apresentado anteriormente e tendo em conta a - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo - apresento as **intenções pedagógicas que defini como fundamentais no trabalho desenvolvido com o grupo de crianças** do contexto socioeducativo de creche:

- a) Respeitar cada criança individualmente e o grupo na sua totalidade;
- b) Reconhecer as características individuais e compreender as suas capacidades e limitações;

- c) Estimular o pensamento lógico através da criação de jogos que permitam à criança a resolução de problemas;
- d) Criar oportunidades de desenvolver um dos cinco sentidos: tato;
- e) Orientar a criança de acordo com as atividades propostas;
- f) Promover o envolvimento de todas as crianças nas atividades propostas.

Na mesma sequência, apresento as intenções pedagógicas que defini como fundamentais no trabalho desenvolvido com o grupo de crianças do contexto socioeducativo de jardim-de-infância:

- a) Respeitar cada criança individualmente e o grupo na sua totalidade;
- b) Reconhecer as características individuais e compreender as capacidades e limitações de cada criança;
- c) Promover aprendizagens significativas com rigor científico relacionando-as com o projeto;
- d) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- e) Contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo: expressão/comunicação, conhecimento do mundo e formação pessoal e social;
- f) Adequar a Prática Profissional Supervisionada de acordo com as necessidades das crianças.

Em relação às **intenções pedagógicas estabelecidas no trabalho com as famílias**, estas foram transversais aos dois contextos socioeducativos:

- a) Promover a participação das famílias nas atividades que forem possíveis de tal acontecer;
- b) Promover a comunicação e o diálogo com os primeiros agentes educativos, através, não só mas também, da divulgação dos trabalhos realizados com as crianças na sala de atividades.

Por fim, **as intenções pedagógicas com a equipa educativa** são também comuns aos dois contextos socioeducativos:

- a) Promover o respeito e o trabalho cooperativo com a equipa educativa de sala e com a restante equipa da instituição;

b) Criar ocasiões de bem-estar e momentos de partilha com a equipa educativa.

Cada intenção educativa que apresento foi sustentada no “processo reflexivo de observação” (Ministério da Educação, 1997, p.14) que realizei sobre os contextos socioeducativos onde tive a oportunidade de realizar a PPS. De acordo com esta observação defini como intenção o caminho que precisava de realizar com os dois grupos de crianças envolvidos.

## **CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Tendo em conta a minha intervenção, no contexto em Jardim de Infância, a problemática que teve mais pertinência durante este período foi **A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância**. Esta será abordada no presente capítulo.

Neste capítulo pretendo, segundo um referencial teórico, apresentar os princípios desta metodologia e de que forma esta se relacionou com a minha intervenção. Ao longo do capítulo pretendo expor alguns momentos da PPS que ilustram as fases que esta metodologia contém.

Para elaborar o presente relatório, a metodologia de investigação utilizada foi a abordagem qualitativa. Para tal, esta investigação teve como base a prática profissional supervisionada essencialmente em contexto de Jardim de Infância.

Esta abordagem é utilizada na investigação-ação, uma vez que a dinâmica que caracteriza esta metodologia é a relação entre a teoria e a prática. Esta investigação deve ser descritiva e sustentada por técnicas de recolha de informação. A observação participante é uma destas técnicas, uma vez que permite ter contacto direto com a prática e por isso torna-se tão importante nesta abordagem. Esta foi utilizada ao longo da PPS, bem como outras igualmente importantes como: recolha e análise de notas de campo, registos fotográficos, produções das crianças, entre outros suportes.

### **3.1. Definição – Metodologia de Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. Um dos grandes objetivos da MTP é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças.

Através desta abordagem um determinado *tópico* é analisado em profundidade, o que permite à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011b, p.10).

“Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Por este motivo, durante a ação o educador deverá procurar quais os interesses do grupo e se achar pertinente o interesse de apenas uma criança deverá ter também este em consideração.

As crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema. (...) uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projecto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção. (Katz & Chard, 2009, p. 123)

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11) o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Trata-se assim de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

Deste modo, no Jardim de Infância, a abordagem de diferentes *tópicos* através da Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais-valia, uma vez que “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 17).

Assim, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove *o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e*

*investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente”* (Katz & Chard, 2009, p.3).

A abordagem de projetos, como forma de promover aprendizagens significativas, torna-se uma mais-valia para as crianças. Isto porque promove o conhecimento acerca do *tópico* do projeto e, agregado a isso, outras aprendizagens são realizadas, uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo. Segundo Katz e Chard (2009), através da MTP não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do *tópico* do projeto mas também ajuda a “fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem” (p. 3).

Esta metodologia opõe-se à conceção tradicional de educação “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), ou seja, o ensino e a aprendizagem não são realizados num único sentido, mas sim em vários. Isto significa que, as crianças através desta metodologia são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem *estudados*. Para isso, é preciso que exista uma “constante reflexão” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) de forma a perceber se determinado tópico é um potencial projeto ou não. Cabe ao educador orientar o trabalho nesse sentido, uma vez que, “o responsável máximo pela escolha dos temas é o educador, uma vez que é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 121). Ainda assim, os interesses podem variar entre as diferentes crianças de um mesmo grupo. Deste modo, o educador deve organizar o grupo tendo em conta este parâmetro. Desta forma, esta metodologia “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22).

### 3.2. Critérios de Relevância nos Projetos

Segundo Vasconcelos (2011b) os critérios de relevância para a escolha de um projeto devem ser sustentados pelo educador. Na MTP o educador tem a função de perceber se determinado *tópico* é dinamizador de aprendizagens significativas para o grupo.

O educador deve ser capaz de selecionar os *tópicos* dos projetos através de critérios que sejam transversais à promoção de “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 2009, citado por Vasconcelos, 2011b, p.18). Assim, a escolha do *tópico* deve partir de curiosidades que as crianças tenham, de forma a desmistificar dúvidas e criar um caminho para alcançar os conhecimentos pretendidos, ou seja “um bom trabalho de projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (Katz & Chard, 2009, p.31).

Os conhecimentos científicos adjacentes a um projeto são importantes, mas para além disso é importante que as crianças, através desta metodologia, desenvolvam “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 2011b, p.18).

Por último, segundo Katz e Chard (2009) é importante que o educador na selecção dos temas para os projectos ajude “as crianças a tornarem-se participantes competentes na sociedade democrática” (p.126). Os projetos devem, também, promover competências a nível da formação pessoal e social, deste modo, “é importante que as crianças aprendam a ser *cidadãs* através dos projectos que realizam: sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos, 2011b, p.18). Assim, Vasconcelos (2011a) afirma

Os projectos devem ser relevantes ética e culturalmente: os projectos são significativos para as crianças, trabalham na sua “zona de desenvolvimento proximal”<sup>8</sup> (Vygotsky, 1978) e

---

<sup>8</sup> “Termo de Vygostky para designar o nível em que a criança *quase* que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado, pode *efectivamente* realizá-la” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36) para isto, a criança precisa de *andaimes*, metáfora aplicada pelos investigadores, e que diz respeito a um

provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projectos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação (p.15).

### **3.3. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto está definida por diferentes fases no processo de aprendizagem através de projetos. Segundo Vasconcelos (2011b) podemos encontrar quatro fases distintas nesta abordagem: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação e divulgação. Estas serão desenvolvidas e ilustradas de seguida.

#### **a) Fase 1 – Definição do Problema**

Um projeto pode começar de diferentes formas. Alguns podem partir de interesses das crianças, outros de problemáticas que o educador tem como pertinente e outros de um assunto que o educador e as crianças têm em comum. Existem diversos pontos de partida que dão início a um projeto, no entanto devem salvaguardar a importância de irem de encontro ao interesse das crianças.

Nesta primeira fase é importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p.102), de forma a encontrar um caminho para o desenvolvimento do projeto. Este percurso é delineado pelas interrogações, incógnitas e dificuldades encontradas, que as crianças têm acerca do *tópico* do projeto.

---

“suporte temporário dado a uma criança que está a executar com mestria uma tarefa” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36).

Antes de iniciar um projeto deverá existir uma “discussão preliminar” (Katz & Chard, 2009, p.150) que tende a basear-se na partilha de saberes e de informações que o grupo já tem acerca do *tópico*, a “troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz & Chard, 2009, p.103).

Para definir o *tópico* é importante realizar uma pesquisa que poderá abrir novas ideias e o percurso do projeto pode-se delimitar a partir desta, uma vez que “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011b, p. 14). Na nota de campo seguinte apresento um diálogo realizado entre mim e uma criança e que teve um grande impacto na definição do *tópico* do projeto.

R. - “Toma! Fiz um desenho para ti.”

Estagiária – “Obrigada e o que é que desenhaste?”

R. – “ É o nosso planeta e um cavaleiro a matar uma aranha.”

Estagiária – “Muito bem. E sabes qual é o nome do nosso planeta?”

R. – “Sim, o planeta Terra. Também há o Júpiter, só que eu esse não fiz.”

Estagiária – “Ah muito bem e desenhaste mais alguma coisa?”

R. – “Sim, um foguetão. Está aqui.”

Estagiária – “Obrigada, gostei muito do desenho!”

(Nota de Campo 18 de Fevereiro de 2014)

Depois deste diálogo e de conversas que foram surgindo com a educadora cooperante encontrei o *tópico* do projeto e a partir daí o trabalho foi surgindo nesse sentido. O *tópico* do projeto surgiu de um interesse das crianças e em concordância com a educadora cooperante, assumi como um projeto a ser desenvolvido ao longo da PPS.

## **b) Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**

Durante esta fase a elaboração de mapas conceptuais deve ser feita, pois através destes consegue-se ter noção do percurso que o projeto vai tomar. Nestes mapas formulam-se questões às quais se pretende dar resposta ao longo da execução do projeto.

A criação de uma tabela deve ser composta com as seguintes questões: *O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? O que vamos fazer? Onde vamos procurar?* que ajudam na planificação do trabalho. “A planificação conjunta surge . . . como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111).

Através destas perguntas as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e que percurso deve percorrer. Com estas tabelas a metodologia e os instrumentos necessários são definidos e a divisão de tarefas ajudará na organização do projeto.

Pretende-se nesta etapa também criar uma previsão do que será feito e calendarizado para tornar mais claro para as crianças o caminho do projeto e ajudar o educador a orientar-se acerca das atividades. Nesta fase os pais devem ser informados sobre o projeto e deverão ser convidados a participar, uma vez que as suas contribuições serão uma mais-valia para o projeto. Durante a PPS esta troca de experiências resultou muito bem, esse convite ocorreu, nesta fase e apresento-o de seguida:

#### Convite para os pais

<p>Olá Pais,</p> <p>Estamos a fazer um projeto sobre o sistema solar e pretendemos construir um livro e fazer um teatro sobre o mesmo. Para isso precisamos de saber muitas coisas sobre este.</p> <p>Queríamos pedir a vossa ajuda para sabermos mais sobre este tema. Esta investigação é muito importante para nós.</p> <p style="text-align: right;">Obrigada</p>
---

Fonte: elaborado por mim em conjunto com as crianças

Através deste convite muitos pais deram o seu contributo e diversas informações acerca do tópico foram transpostas para o restante grupo, no decorrer do projeto.

Nesta fase a planificação torna-se uma previsão do que se irá fazer, criando assim flexibilidade no planeamento. “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011b, p. 15). Assim ao longo do projeto esta planificação pode ser alterada, por diversas razões – porque o interesse das crianças

seguiu por outro caminho, porque as atividades planeadas não se ajustam ao que as crianças procuram, entre outras.

Numa *planificação não-linear*, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas - , faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo estar globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares) (Vasconcelos, 2011b, p.15).

Através da afirmação da autora pode-se constatar que a planificação do projeto é importante ser prevista, tendo sempre em consideração que esta pode ser flexível.

### **c) Fase 3 – Execução**

Durante esta fase, segundo Katz e Chard (2009) é importante que o educador promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o *tópico* do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo.

A procura de respostas ao problema que foi levantado inicialmente, segue um caminho claro e que deve ser trabalhado consoante o interesse das crianças. Ou seja, o caminho deverá ser projetado de acordo com as questões que o problema levanta às mesmas, isto porque “como os temas dos projectos são extraídos . . . dos interesses das crianças, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos podem ter para elas uma relevância cultural real.” (Katz & Chard, 2009, p.82)

É importante que o educador incentive “o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105). Através destas competências, já consolidadas pelas crianças, promove-se o desenvolvimento da criança bem como a motivação desta no projeto, isto porque, uma vez que estas competências estejam

adquiridas dão maior conforto à criança para expressar os seus sentimentos, necessidades e conhecimentos. Durante a PPS esta foi uma das minhas preocupações e tentei intervir não só na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1978, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36), mas também na *Zona de Desenvolvimento Atual* (Vygotsky, 1978, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36)<sup>9</sup> uma vez que a criança sente-se confortável nesta zona e a comunicação é feita de uma forma independente.

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* definido por Vygotsky não pode ser esquecido nesta fase dos projetos, uma vez que potencializa aprendizagens significativas. Nesta zona as crianças conseguem alcançar aprendizagens inicialmente potenciais em aprendizagens reais, isto com o auxílio de pares ou adultos mais competentes nessa tarefa. É importante que o educador ou uma criança mais competente nessa tarefa crie essa estimulação para que as crianças se sintam capazes de atingir aprendizagens possíveis em determinada idade.

Durante esta fase da MTP as crianças constroem o seu conhecimento através da descoberta, criando assim o seu próprio pensamento acerca de determinado assunto. O educador deverá facultar “os materiais e [dar] sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz & Chard, 2009, p.105).

Nesta fase “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões” (Vasconcelos, 2011b, p.16) criando a realidade do que está a ser investigado, conseguindo representar os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo desta fase.

Fazendo novamente o paralelismo com o período da minha intervenção este ponto foi importante na minha PPS, como se pode observar na seguinte nota de campo:

No início do projeto achei importante criar um modelo em formato 3D que desse uma noção de como estariam dispostos os

---

<sup>9</sup> De acordo com os conceitos que Vygotsky definiu para estas duas zonas de desenvolvimento da criança, a *Zona de Desenvolvimento Atual* corresponde ao que a criança consegue fazer autonomamente, sem ajuda. Em relação à *Zona de Desenvolvimento Proximal* diz respeito ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais competente na tarefa. Através desta orientação recebida por outra pessoa fará com que a aprendizagem potencial se transforme em aprendizagem real.

planetas do sistema solar. As crianças assim o acharam também. Esse modelo foi criado e hoje terminamos essa construção. As crianças através deste conseguiram ter uma ideia de como seria o sistema solar e isso tornou-se o mais importante.

(Nota de Campo de 2 de maio de 2014)

É importante durante a execução do projeto que as atividades sejam diversificadas – elaboração de desenhos, pinturas, quadros, mapas, gráficos, livros, atividades de expressão corporal, entre outras – e que permitam às crianças encontrar respostas às questões apontadas na segunda fase do projeto. Através disto, pretende-se que a sala de atividades se transforme num “laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, citado por Vasconcelos, 2011b, p.16).

As figuras 1, 2, 3 e 4 que se seguem ilustram algum do trabalho que foi desenvolvido durante a PPS em Jardim de Infância:



*Figura 1. Construção do “Universo”*



*Figura 2. Construção do “Foguetão”*



*Figura 3. Construção do “Sistema Solar” em 3D*



*Figura 4. Jogo – Bingo*

#### **d) Fase 4 – Avaliação e Divulgação**

Esta é a última fase de um projeto, Vasconcelos (2011b) menciona-a como a “fase da socialização do saber” (p. 17). É a fase que permite a avaliação do projeto e a divulgação para diferentes pessoas: pais, encarregados de educação, outras salas do Jardim de Infância e outras pessoas que se mostrem curiosas. Como menciona Rangel e Gonçalves (2010) “todo o trabalho deve resultar num *produto final* socializável” (p.23).

É importante que nesta fase exista uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e é espectável que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105).

Como forma de divulgar o projeto, as crianças “podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p. 106). Esta é uma divulgação possível de ser realizada mas não é a única, pode-se fazer através de folhetos, mensagens de rua, cartazes, entre outras. É crucial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto.

Durante a PPS a realização da divulgação ocorreu da melhor maneira, pois as crianças conseguiram expor os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e explicar as atividades realizadas para alcançar aprendizagens relativas ao *tópico* do projeto, a nota de campo que se segue mostra isso mesmo:

A divulgação do projeto surgiu numa atividade que permitiu a consolidação de conhecimentos. As salas do Jardim-de-Infância foram convidadas a participar nesta divulgação, bem como os pais. Através desta consegui, de uma forma indireta, avaliar o projeto, isto porque muitas questões foram levantadas pelos convidados e o grupo, no geral, conseguiu responder corretamente

às questões. Ainda assim, pretendi que cada grupo abordasse as diferentes fases do projeto explicando-as e através desta dinâmica essa avaliação também pôde ser feita.

(Nota de campo de 16 de maio de 2014)

A *apresentação*, aos colegas das outras salas do Jardim de Infância, decorreu de forma sequencial, ou seja, cada grupo teve a oportunidade de expor o que foi realizado em cada fase do projeto e fazer uma breve explicação dos conhecimentos adquiridos. No fim da apresentação do projeto foi dado espaço aos convidados para formularem questões que foram surgindo ao longo desta. A partir daqui as crianças seriam capazes de esclarecer as dúvidas levantadas.

A avaliação é um ponto crucial no encerramento do projeto e que não deverá ser realizada somente nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto o que permitirá espelhar o trabalho desenvolvido. Nesta fase é importante que o educador reúna todos os processos individuais e que reflita sobre o “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011b, p. 17).

As figuras 5 e 6 que se seguem ilustram a divulgação do projeto durante a PPS em Jardim de Infância:



Figura 5. Divulgação à outra sala do JI



Figura 6. Divulgação aos pais

Tendo em conta as fases mencionadas anteriormente, é importante referir que estas podem “não [ser] sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011b, p.17).

### **3.4. Tempo de Duração dos Projetos**

Em relação à duração que um projeto deve ter, também é uma questão importante, no que diz respeito às características desta metodologia. Segundo Silva (2005), esta “pode ser muito variável . . . dependendo da idade das crianças e, sobretudo, das oportunidades que anteriormente lhes foram proporcionadas de participar realmente no desenvolvimento de projectos” (p.61). É necessário na realização de projetos que as crianças “aprendam a projectar, tornando-se progressivamente mais competentes em conceber, planejar, desenvolver, avaliar e comunicar projetos” (Oliveira, citado por Silva, 2005, p.61).

Deste modo, Silva (2005) refere que “para pensar no tempo de duração de um projecto, é também de ter em conta a sua importância no desenvolvimento da autonomia” (p.61). A duração de um projeto não se classifica pelo tempo mas sim pela oportunidade que este oferece para promover aprendizagens, assim pode-se classificar este como “um tempo “forte” e enriquecedor da aprendizagem” (Silva, 2011, p.125).

Deste modo, é importante que o educador saiba que um projeto não se classifica pelo seu tempo de duração. O projeto tem de ser capaz de desenvolver competências e saberes às crianças, independentemente da duração deste.

### **3.5. Participantes envolvidos na Metodologia de Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto baseia-se no trabalho cooperativo entre diferentes intervenientes, “mesmo durante a realização do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de crianças e professores, quer com outros adultos” (Silva, 2005, p.62).

A abordagem desta metodologia surge “como uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.108). Deste modo, as crianças são os principais agentes ativos deste processo.

A inclusão dos pais e encarregados de educação neste processo é uma das mais-valias que esta metodologia oferece para alcançar os objetivos pretendidos com maior

eficácia. Pretende-se que a educação pré-escolar complemente a ação educativa da família, desta forma, incentivar a participação desta na vida escolar traz efeitos vantajosos na educação das crianças. Assim, estes podem participar de diferentes formas. Os pais podem abordar as crianças sobre o *tópico* do projeto e falarem um pouco sobre este, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz & Chard, 2009, p.157). Esta participação, na minha opinião, deverá ser espontânea por parte dos pais. Ainda assim, o educador deve estimular para que isso aconteça. Deste modo, é importante “que os pais sejam, desde o início, informados da realização do projecto e convidados a participar” (Silva, 2005, p. 62).

Outra das formas que os encarregados de educação têm de participar nos projetos é através do diálogo com as crianças, realizado ao longo de todo o tempo de um projeto, fazendo pequenas perguntas que os mantêm atualizados acerca deste: *Em que fase do projeto estão? O que já aprendeste? Que atividades já desenvolveram?* Através destas, os encarregados de educação têm oportunidade de perceber de que forma estão os seus filhos envolvidos no projeto. Este questionamento, acerca do projeto, não deve ser apenas realizado às crianças. Os pais podem perguntar também ao educador, uma vez que a “comunicação desempenha um papel importante, sendo fundamental devolver aos pais o que as crianças fizeram a partir das suas contribuições” (Silva, 2005, p.62).

Por fim, os pais podem contribuir para o projeto participando ativamente no decorrer do projeto, contribuindo com os seus conhecimentos. Esta participação ativa pode passar por várias atividades: contar uma história, dramatizar um teatro, colaborar nas atividades propostas, trazer ideias novas para a sala, entre outras. Durante a PPS em Jardim de Infância tentei que os pais estivessem envolvidos de todas estas formas, referidas anteriormente, mas procurei que a participação ativa fosse um dos pontos incluídos. A seguinte nota de campo mostra isso mesmo:

A pesquisa, sobre o sistema solar, que a A.R fez com os pais foi fundamental para esta fase do projeto. Depois de a A.R apresentar a pesquisa, algumas dúvidas surgiram, no grande grupo, acerca dessa

mesma informação. Vou procurar situar-me nestas questões levantadas e desenvolver mais à frente no projeto.

(Nota de Campo do dia 7 de março de 2014)

### **3.6. Relação com o Meio Envolve**

O contacto com o meio envolvente, é outro dos aspetos que faz parte da Metodologia de Trabalho de Projeto. Incluir o meio envolvente permite às crianças ter contacto com o mundo real e aprender com o que as rodeia. De acordo com Brito (2009) “as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas proximidades da escola contribuem para que as crianças . . . tomem consciência de que a biodiversidade que caracteriza estes espaços urbanos [é rica em aprendizagens significativas]” (p.5538). Fazendo o paralelismo entre o exemplo que os autores Brito (2009) apresentaram e o contexto da PPS, posso afirmar que a envolvência dos espaços, em redor da instituição, contribui para o desenvolvimento das crianças no sentido do *tópico* do projeto. A nota de campo seguinte demonstra a afirmação:

A visita do grupo ao planetário ajudava na compreensão do projeto “O Sistema Solar” e consolidava os conhecimentos adquiridos. Fiquei “frustrada” por não ter sido possível ter dado esta oportunidade ao grupo, mas vou propor aos pais, se assim for possível, que o façam em família.

(Nota de campo de 8 de maio de 2014)

Deste modo, o contacto com o meio envolvente é uma mais-valia no desenvolvimento da criança e de acordo com o modelo sócio construtivista este é significativo nas aprendizagens realizadas pelas crianças. Assim, o modelo sócio construtivista, como promotor de aprendizagens significativas faz parte do que considero importante para incluir em contexto educativo, uma vez que este modelo realça o contexto em que a criança está inserida “a atenção ao contexto pode também alertar-nos para as diferenças no modo de uma criança agir em contextos diferentes” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.15).

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1986) (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.14) realça a importância do contexto para perceber o desenvolvimento humano,

deste modo “devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ele ou ela se desenvolve” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.14). Incluir as experiências sociais no contexto educativo torna-se uma forma de aprender, isto porque, as experiências vividas fora do contexto apoiam o desenvolvimento da criança. Assim, durante a PPS apoiei a minha prática nesta conceção, valorizando o contexto de cada criança e a experiência que tinha.

### **3.7. Articulação Curricular**

A Metodologia de Trabalho de Projeto caracteriza-se pela articulação curricular. Quando analisamos o trabalho através de projetos percebemos que esta abordagem “não está ligada a nenhuma disciplina em particular” (Perrenoud, 2001, p.111). O *tópico* do projeto permite essa articulação curricular, uma vez que este deve ser abrangente, para que seja possível esclarecer as dúvidas que possam surgir com a questão-problema que dá início ao projeto.

Quando falamos da realização de um projeto pressupõe-se que exista uma análise integradora das diferentes áreas de conteúdo. Deste modo, “a integração curricular utiliza, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento” (Beane, 2003, p.96). Ou seja, para alcançarmos o conhecimento global de um *tópico* é importante que se *estude* todas as áreas, de forma, a construir o nosso conhecimento de uma forma ampla das diferentes perspetivas.

Através da integração do currículo conseguimos que o *estudo* de um determinado *tópico* faça mais sentido para as crianças, tal como Beane (2003) afirma,

Quando a integração do conhecimento é advogada nas escolas, é usualmente defendida com base em argumentos que torna o conhecimento mais acessível ou mais significativo ao retirá-lo de compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens (p.97).

A forma de construção de conhecimento pratica-se do geral para o particular e através da formulação de questões consegue-se estreitar o conhecimento acerca de um *tópico*. O questionamento permite-nos alcançar essa mesma integração do currículo,

porque através deste conseguimos aceder às diferentes áreas de conteúdo relacionadas com um tema.

O conhecimento constrói-se, desde o princípio da História, a partir de abordagens holísticas, do questionamento do real que nos circunda, do perguntar o porquê das coisas.

E esse perguntar começa por ser, historicamente, uma pergunta global, um perguntar holístico. Tal como qualquer questionamento de partida formulado por cada um de nós. É à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo, que se vai desenvolvendo a capacidade analítica” (Roldão, 2004, citado por Leite & Arez, 2011, p.65).

É importante que o educador esteja atento a esse questionamento, porque só assim consegue “definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimentos para os abordar” (Beane, 2003, p. 97).

### **3.8. Promoção de aprendizagens significativas**

Pode definir-se a aprendizagem como um processo que dura toda a vida e através do qual o sujeito motivado, numa situação problemática, resolve o problema, atingindo a meta e modificando-se de forma duradoura. Essa transformação duradoura permite-lhe transferir o aprendido para novas situações. (Santos, 1977, pp.19-20)

Através da Metodologia de Trabalho de Projeto conseguimos promover aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que “um projecto confronta-se com “verdadeiros” problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (Perrenoud, 2001, p.112). Sendo a motivação um fator fundamental para esta promoção é importante que as crianças avancem “para o trabalho escolar e para a aprendizagem,

dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio . . . em que vivem” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23).

A Metodologia de Trabalho de Projeto implica o envolvimento e a participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho. Deste modo, a promoção de aprendizagens significativas torna-se mais favorável, uma vez que a educação não só é participada, como também partilhada. Refiro como educação partilhada porque é visível, em todo o processo de trabalho, a partilha de experiências entre as crianças através das discussões que fomentam o trabalho de projeto, bem como através de outras situações que promovam essa educação. Outro conceito associado a esta metodologia é também a educação cooperativa e em interação o que permite a partilha de saberes no alcance às respostas das questões levantadas.

Também o trabalho de campo promove aprendizagens significativas, isto porque estão diretamente em contacto com o real. Através deste “as crianças . . . observam deliberadamente os diferentes pormenores e podem vir a ser capazes de registar essas observações em notas de campo” (Katz & Chard, 2009, p. 109).

Esta metodologia é uma mais-valia quando o trabalho é realizado com as crianças e a pensar nestas, mas tem de se ter em conta que não poderá ser a única metodologia adotada pelo educador.

Há, contudo, objectivos 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 objectivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26).

### 3.9. Organização do Espaço Educativo

Durante a PPS em contexto de Jardim-de-Infância, a criação de um espaço que dinamizasse o projeto não foi de todo possível. Inicialmente, em conversa com a educadora cooperante, percebi que era fulcral para o desenvolvimento das crianças, de acordo com a área de conteúdo que estava na base do projeto: área do conhecimento do mundo, a criação de uma – área das ciências. Tal como já referi, isso não foi possível pois o espaço da sala não o permitiu, ainda assim, várias atividades foram sendo feitas para colmatar essa lacuna, se assim se pode chamar.

Ainda assim criei na sala um espaço dedicado ao projeto onde se pudesse observar tudo o que ia sendo feito a nível do projeto. A educadora cooperante facultou-me grande parte dos placares da sala e foi aqui que expusemos o que íamos aprendendo, desde quadros, tabelas, pinturas, investigações entre outras coisas. Pretendi dar oportunidade a todo o grupo de estar em contacto com o que os colegas iam fazendo, primeiramente através de uma pequena *apresentação* por parte da criança em questão e de seguida da exposição do trabalho. Assim a “partilha de conhecimentos proporcionou novas aprendizagens por todos” (Costa & Pequito, 2007, p.112). A seguinte nota de campo mostra como as crianças reagiam à exposição dos trabalhos realizados nos placares da sala.

Durante um trabalho realizado na mesa retangular do canto, o A.R. afirmou: “Quem me dera sentar-me aqui nesta mesa, assim podia estar sempre a olhar para os trabalhos que os amigos trouxeram sobre o sistema solar.”

(Nota de Campo de 20 de março de 2014)

A criação de um livro sobre o sistema solar, bem como a criação deste em formato 3D, foi uma das formas que as crianças encontraram de exporem o que tinham aprendido com o projeto.

No fim do meu percurso de intervenção, a exposição que criámos como forma de divulgação do projeto encheu-me de orgulho, pois as crianças mostravam os trabalhos de forma orgulhosa e conseguiram fazer passar as aprendizagens que foram realizando ao longo destes meses. Para a divulgação do projeto foi necessário criar um espaço na sala para expor os trabalhos realizados no âmbito deste.

A exposição para os pais foi guiada pelas próprias crianças, o que permitiu uma *apresentação* mais detalhada, esclarecendo as dúvidas que iam surgindo ao longo desta. Esta exposição ocorreu de uma forma mais informal, uma vez que cada criança acompanhou o seu familiar nos vários pontos que elucidavam o projeto.

Por fim, penso que através da Metodologia de Trabalho de Projeto consegui proporcionar experiências favoráveis ao desenvolvimento das crianças e que as aprendizagens realizadas foram significativas.

## **CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente capítulo pretendo caracterizar o impacto da minha intervenção nos dois contextos – Creche e Jardim de Infância – e refletir sobre a construção da minha identidade profissional sustentada nos quatro anos da minha formação.

A oportunidade de intervir na prática profissional supervisionada permitiu – me pôr em prática todos os conhecimentos que retive durante os anos da minha formação académica. Clarificou-me, acima de tudo, que estaria no caminho certo para a construção da minha identidade profissional e trouxe-me segurança neste aspeto.

As dúvidas serão uma constante na minha vida profissional futura, mas a PPS ajudou-me a esclarecer as dúvidas que foram surgindo ao longo destes anos. Com esta consegui ter a perceção do ambiente educativo que deve existir para promover o desenvolvimento das crianças. Sei que futuramente não será tudo retilíneo e que as minhas aprendizagens não terminam com a conclusão do curso. Ao longo da minha profissão desejo promover aprendizagens para os grupos que irei encaminhar e com estes aprender muito, porque cada grupo é um grupo e com cada um deles novos obstáculos/desafios irão surgir.

Ao longo da minha formação académica<sup>10</sup> estive, em diversos contextos, em contacto com a metodologia – Metodologia de Trabalho de Projeto – e durante estes cinco meses (janeiro – maio) percebi que a problemática presente neste relatório foi um método que me facilitou todo este processo. Digo isto porque ajudou-me a promover as aprendizagens que eu tracei para os dois grupos de crianças e acima de tudo permitiu-me aprender tanto quanto eu desejava, através da partilha de experiências e vivências que obtive com estas crianças.

Ao longo da minha intervenção procurei adequar o currículo às necessidades e capacidades das crianças através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo e das aprendizagens e projetos curriculares com o objetivo de promover aprendizagens integradas.

---

<sup>10</sup> Neste capítulo falo, em grande parte, na minha formação académica porque foi uma aprendizagem constante durante todo o período do curso e que tentei por em prática nos contextos em que tive o prazer de estar inserida.

Em Creche e Jardim de Infância, em relação à organização do tempo, pude perceber que é importante que este seja flexível e que se adeque às necessidades das crianças e ao seu ritmo. Este ponto é fundamental, isto porque é importante que haja rotinas para que as crianças se saibam orientar, no que diz respeito ao tempo.

Durante a prática profissional planejei vários momentos do dia, tendo em conta as competências e conhecimentos das crianças e também as atividades que proporcionam aprendizagens das diferentes áreas de conteúdo. Tendo em conta os dois contextos, na Creche as dificuldades foram acrescidas porque, até então, nunca tinha orientado um grupo com estas idades. Ainda assim, penso que ultrapassei estas dificuldades da melhor maneira, isto porque as características do grupo estiveram na base para a construção das planificações. A observação realizada é uma mais-valia para conhecer as competências e conhecimentos do grupo e assim permite ajustar as planificações de forma a promover aprendizagens significativas.

Procurei criar, com todas as crianças, uma relação de confiança, segurança, compreensão e acima de tudo uma relação afetiva. Este é o princípio que pretendo levar comigo para a minha vida profissional e conseguir manter esta relação com todas as crianças que dela fizerem parte. Durante a PPS esta relação foi bem conseguida de ambas as partes, uma vez que as crianças deixaram-me entrar nos seus espaços e eu ia de braços abertos para partilhar experiências com estas crianças. Sem isto a prática profissional estaria em risco uma vez que é com as crianças e para as crianças que eu pretendo trabalhar como educadora de infância.

Outra das relações que é fundamental no ambiente educativo é a relação e trabalho promovido pela equipa educativa. Nos dois contextos esta relação foi baseada na cooperação e confiança que ambas as partes proporcionaram. As educadoras de infância e as auxiliares tiveram um papel importante para que a PPS tenha sido um sucesso, isto porque, desde sempre a partilha de experiências, o *espaço* que me foi dado e a confiança que foi depositada em mim, nos dois contextos, foram a base para que o ambiente educativo fosse o melhor. Reconheço que as educadoras de infância sempre se disponibilizaram para me ajudar moderando as minhas dúvidas, inseguranças e preocupações e só assim o foi porque esta relação foi criada. Consegui assim descobrir,

por mim, o caminho para alcançar determinadas aprendizagens importantes nesta profissão.

A família e a instituição são dois agentes educativos e que não foram esquecidos durante a PPS. Procurei que a participação, por parte destes, fosse ativa e ao longo do projeto, sempre que possível, isso aconteceu. É importante que estes dois agentes participem ativamente na vida escolar da criança contribuindo para a sua educação. Antes de começar a PPS, este era um dos pontos em que apresentava maior receio – e ainda apresento, mas mais atenuado – isto porque nunca tinha tido a oportunidade de experienciar esta relação com as famílias das crianças e com a restante instituição. Em parte esta relação foi estabelecida, nos dois contextos. Quando assim não o é, o educador não pode desistir de criar esta relação porque estes dois agentes são cruciais na educação da criança. Assim, é importante motivar e incentivar a participação das famílias nas atividades da sala, promovendo um ambiente promotor de aprendizagens para as crianças.

Relacionando todos estes pontos que referi, encontrei na Metodologia de Trabalho de Projeto uma forma de consagrar todos estes aspetos e criar um ambiente facilitador de aprendizagens.

Contudo, olhando para trás consigo encontrar erros que cometi e lacunas que tive durante o meu percurso que foram essenciais para perceber que futuramente não os posso cometer. Mas também sei que foi com os erros e dificuldades que foram surgindo ao longo do período de estágio que me ajudaram a crescer como futura educadora de infância. Sem este percurso, apesar dos obstáculos, não conseguiria estar onde estou hoje e, mais do que isso, permitir-me fazer uma introspeção sobre o que foi o meu percurso durante estes cinco meses e como melhorar aspetos menos positivos.

Aprendi que acima de tudo temos de ser Seres Humanos capazes de ajudar e compreender as pessoas que estão à nossa volta e só assim conseguiremos *mudar o mundo*. Todo este percurso foi um desafio para mim e neste relatório está bem patente isso. Mais do que um desafio, foi uma aventura, que me fez crescer como profissional de educação que pretendo ser.

Como futura educadora de infância quero ser uma pessoa capaz de saber ouvir, saber exprimir e acima de tudo saber orientar o grupo – promover aprendizagens

significativas nas diferentes fases de desenvolvimento das crianças. Quero ser uma pessoa atenta e que saiba identificar as necessidades de cada criança. Quero saber refletir sobre o meu desempenho e com isto fortalecer a minha prática... Quero ser um apoio para o desenvolvimento e educação de cada criança. Quero que a minha profissão me traga as melhores recordações!

\*

\* \*

Termino com uma avaliação positiva do meu desempenho, uma vez que vivi, errei e aprendi. Como futura educadora de infância a prática profissional em Creche e Jardim de Infância deu-me conhecimentos essenciais para a minha vida profissional que brevemente irá começar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.

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

Brito, A. F. (Coord.). (2009). Caça ao Tesouro: Uma Aprendizagem pela Descoberta. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5535-5543). Braga: Universidade do Minho.

Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, I. C. & Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...” Projectos simples... Complexas Aprendizagens. *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, 115-126.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. (1ª Ed). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ferro, A. (1995). *A Técnica na Psicanálise Infantil*. Rio de Janeiro: Imago.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2ª Ed). Porto: João Barrote.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). Educar a criança. (3ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e Turma*. Porto: Editora Asa.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projectos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 79-99.

Ministério da Educação. (1997). *Educação Pré-Escolar: Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7ª Ed). São Paulo: Artmed Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Perrenoud, Ph. (2001) Aprender na escola através de projectos: porquê? como?. *Porquê construir competências a partir da Escola?*, (pp.109-121). Lisboa: Editora Asa.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. (1ª Ed). Porto: Edições Asa.

Ramos, M. M. S. & Valente, A. C. (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.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.

Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. (6), 61-72.

- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação – I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.
- Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá...*Da Investigação às Práticas, I* (3), 118-132.
- Sprinthall, N., A. & Sprinthall, R., C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.123-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

## **Legislação**

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – II Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República — I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

## **Documentos Oficiais**

Plano Curricular de Turma 2013/2014 - Creche

Projeto Curricular de Escola 2013/2014 – Creche

Projeto Educativo 2009/2014 - Creche

Regulamento Interno 2013 - Creche

Plano Curricular de Grupo 2013/2014 – Jardim-de-Infância

## **ANEXOS**