

O QUE É UM PROJETO?
AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS DE UMA
SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA SOBRE A
METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Mariana Luís

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

O QUE É UM PROJETO?
AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS DE UMA
SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA SOBRE A
METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Mariana Luís

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

- Antoine de Saint-Exupéry

Terminou um dos percursos mais bonitos da minha vida! Apesar de ter sido percorrido de forma segura e persistente, não esqueço que só foi possível percorrê-lo por existirem pessoas incansáveis, que me apoiaram ao longo do mesmo. Guardo um pouco de todas em mim e sei que levam um pouco de mim convosco.

À *Professora Catarina Tomás*, um enorme obrigada, por tudo. Um obrigado, certamente não chega para agradecer pela paciência, apoio, rigor, exigência e as frequentes *provocações* que me fizeram refletir sobre o propósito da minha ação pedagógica e que educadora de infância quero ser. Muito obrigada por tudo, mas sobretudo por nunca me ter feito sentir sozinha, pela sinceridade e por acreditar em mim. Grande parte da minha evolução deve-se à sua exigência e por isso, não poderia estar mais grata a si. Foi um privilégio fazer este caminho consigo.

À *minha família*, em especial, à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão pelo apoio e amor incondicional, por apoiarem todas as minhas decisões, sem nunca me largarem a mão, mesmo com os obstáculos que a vida nos coloca. Obrigada por tudo e por serem os melhores, só faz sentido convosco do meu lado!

À *minha parceira*, Inês Dionísio, pela amizade, partilha, compreensão e apoio ao longo de todo este caminho que percorremos juntas. Obrigada pelo companheirismo e amizade e por nunca me soltarem a mão nesta jornada. Seguimos juntas e que sejamos sempre testemunhas dos nossos caminhos.

Às *amigas que são (também) família*, Mariana e Débora, o vosso apoio foi fundamental durante todo este caminho. Obrigada pelo apoio constante, pelas gargalhadas e por nunca me permitirem que me sentisse sozinha. Só assim faz sentido. *Ohana*.

Às *equipas educativas* com quem me cruzei na PPS I e II, que foram sem dúvida as melhores pessoas que se podiam ter cruzado comigo neste caminho. Guardo todas as aprendizagens, partilhas, conselhos e apoio. Um obrigado sincero a todas pela generosidade.

A todas as crianças com que me cruzei, pelo carinho e aprendizagens que me transmitiram diariamente. Valeu a pena por tudo, mas sobretudo porque conheci os/as meninos/as com os sorrisos mais bonitos que me receberam de braços abertos e disponíveis para partilhar o melhor do mundo.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como objetivo refletir e registar de forma sistemática e fundamentada as vivências sentidas ao longo do período do estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas em jardim de infância (JI), com um grupo de vinte crianças, uma educadora de infância, uma assistente operacional e uma supervisora.

Apresenta como problemática “*O que é um projeto? As conceções das crianças de uma sala de Jardim de Infância sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)*”, que surgiu de um interesse e necessidade do contexto, tendo como objetivo refletir e analisar a utilização da referida metodologia com um grupo de crianças.

A investigação caracteriza-se por uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, seguindo as diretrizes de investigação-ação e utilizando como técnicas de recolha de informação, a observação, consulta documental e entrevistas e como instrumentos, os registos diários e as fotografias. As principais conclusões retiradas da investigação, prendem-se com o impacto que a MTP teve no grupo de crianças durante a prática profissional supervisionada, analisando a forma como as coloca no centro do seu processo educativo, enquanto agentes, e todas as ferramentas e momentos diversos que lhes proporciona.

E a defesa do papel do/a educador/a de infância enquanto mediador/a e orientador/a, em momentos enriquecedores, promovendo espaços-tempos com as crianças, potenciando a sua participação, inclusive na construção do seu próprio conhecimento.

Palavras-Chave: Crianças; Educação de Infância; Jardim de infância; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report is based on Supervised Professional Practice II and aims to systematically and reasonably reflect and record the experiences experienced during the internship period, evidencing the apprenticeships carried out in a kindergarten (KG), with a group of twenty children, one kindergarten teacher, one assistant and a supervisor.

It presents as problematic “What is a project? The conceptions of children in a kindergarten room about the Project Work Methodology”, which emerged from an interest and need of the context, aiming to reflect and analyze the use of the present methodology with a group of children.

The investigation is characterized by an investigation of a qualitative and interpretative nature, based on an action investigation and using as techniques of information observation, the documentary consultation, interviews and as instruments, daily registers and photographs. The main conclusions drawn from the investigation are related to the impact that this methodology has on a group of children during supervised professional practice, analyzing how the placements at the center of their educational process, agents, and all the different tools and moments they provide.

And the defense of the role of the educator as a mediator and advisor, in enriching moments, promotes spaces with children, enhancing their participation, including in the construction of their own knowledge.

Keywords: Children; Childhood Education; Kindergarten; Project Work Methodology; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. OS PRIMEIROS OLHARES PARA A MINHA AÇÃO - CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA	3
2.1. <i>O que está à nossa volta importa</i> - O meio envolvente ao Jardim de Infância....	4
2.2. <i>Um olhar atento sobre o jardim de infância</i> - O contexto socioeducativo.....	5
2.3. <i>Vamos conhecer “os crescidos”</i> – Conhecer a equipa educativa	7
2.3.1. <i>Os “crescidos” da sala</i> - A Equipa Educativa da Sala 2.....	9
2.4. <i>O mundo dos “mais pequenos”</i> – Organização do ambiente educativo de sala	10
2.4.1. <i>E agora, onde brincamos?</i> - O espaço e os materiais	11
2.4.2. <i>E agora, quando brincamos?</i> - O tempo.....	14
2.5. <i>Conhecer os “pequenos gigantes”</i> – Retrato do Grupo de Crianças.....	15
2.6. <i>Um olhar perante as famílias dos “mais pequenos”</i> – Retrato das famílias	19
3. O QUE QUERO PARA A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA? - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	22
3.1. Intencionalidade educativa para a ação	23
3.1.1. <i>A brincar defino o meu caminho...</i> - Intenções educativas com as crianças.....	24
3.1.2. <i>Estreitando relações, definindo intenções</i> - Intenções educativas com as famílias.....	26
3.1.3. <i>Cooperar e delinear intencionalidades</i> - Intenções educativas com a equipa educativa.....	28
3.2. <i>Refletir sobre a minha ação pedagógica</i> - Avaliação global da concretização das intenções definidas.....	29
3.3. <i>Compreender a individualidade para agir</i> - Avaliação aprofundada de uma criança.....	31
4. O QUE É UM PROJETO? - AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS DE UMA SALA DE JI SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	35
4.1 <i>O que quero investigar?</i> – Identificação da Problemática	36
4.2. <i>Descobrir mais sobre a temática</i> - Revisão da literatura	37
4.3. <i>O caminho que segui</i> - Roteiro metodológico e ético	41
4.4. <i>O ciclo da IA: Planificação – Ação – Observação – Reflexão</i> - Análise de dados e apresentação de resultados	43

4.4.1. <i>O que é um projeto?</i> – Caracterização do percurso desenvolvido com um projeto realizado numa sala de Jardim de Infância.....	44
4.4.1.1. Fase 1: Definição do problema	44
4.4.1.2. Fase 2: Planificação e desenvolvimento do projeto.....	46
4.4.1.3. Fase 3: Execução	47
4.4.1.4. Fase 4: Divulgação/Comunicação do projeto	54
4.5. <i>E agora, o que dizem os/as adultos/as?</i> - Conceções sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto em Jardim de Infância	57
4.6. <i>Afinal, o que é então um projeto?</i> - Conceções das crianças de uma sala de Jardim de Infância sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto	62
5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO REALIZADO.....	66
5.1. A Construção da Profissionalidade	67
5.2. Considerações Finais	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	78
ANEXO A. Planta da Sala 2	79
ANEXO B. Fotos da Sala 2.....	80
ANEXO C. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante.....	81
ANEXO D. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante.....	84
ANEXO E. Estabelecimentos de ensino do agrupamento de escolas.....	92
ANEXO F. Rotinas Institucionais	93
ANEXO G. Caracterização do Grupo de Crianças.....	94
ANEXO H. Caracterização das Famílias	95
ANEXO I. Roteiro Ético.....	97
ANEXO J. Guião de Entrevista no âmbito da Investigação.....	106
ANEXO K. Entrevistas no âmbito da Investigação.....	108
ANEXO L. Análise Categorical das entrevistas realizadas	126
ANEXO M. Modelo do questionário de avaliação realizado às crianças	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Chuva de Ideias	46
Figura 2. Área do projeto	46
Figura 3. Divisão de tarefas	47
Figura 4. Tarefa: Perguntar ao 1.º ciclo.....	48
Figura 5. Tarefa: Perguntar a outras salas.....	48
Figura 6. Tarefa: Entrevistas no exterior	49
Figura 7. Carimbagem	50
Figura 8. Visita da Designer de moda	52
Figura 9. Visita da Prof. Doutora Teresa Vasconcelos	53
Figura 10. Jogo do Projeto.....	53
Figura 11. Livro do Projeto.....	54
Figura 12. Divulgação do Projeto.....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise Categorical das respostas das crianças sobre o que aprenderam com o Projeto	55
Tabela 2. Concepções no início e no fim do projeto - Síntese.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
NE	Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) e tem como principal objetivo abordar de um modo reflexivo a prática pedagógica desenvolvida em JI que decorreu entre 7 de outubro de 2019 e 23 de janeiro de 2020.

O documento apresenta todo o meu percurso num JI da cidade de Lisboa e demonstra todo o processo de intervenção educativa, evidenciando as vivências, as intenções, as reflexões e as motivações sentidas ao longo da PPS, concluindo com uma avaliação global sobre a minha ação pedagógica.

Quanto à sua estrutura, encontra-se dividido em quatro capítulos: i) caracterização para a ação; ii) análise reflexiva da ação; iii) o que é um projeto? - as conceções das crianças de uma sala de jardim de infância sobre a metodologia de trabalho de projeto; iv) considerações finais.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado de ***Os primeiros olhares para a minha ação - Caracterização para uma ação educativa contextualizada***, são evidenciados alguns traços característicos sobre o contexto educativo, nomeadamente o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças, realizando uma abordagem geral da organização e particularmente da sala onde decorreu a PPSII.

O segundo capítulo, ***O que quero para a minha prática pedagógica? - Análise reflexiva da intervenção***, resulta na definição das intencionalidades para a ação, mais concretamente as dedicadas a três atores educativos: crianças, famílias e equipa educativa. Para além disso, reflito sobre a complexidade do processo educativo e de toda a intervenção, assim como, a avaliação de uma criança realizada através da elaboração de um portefólio e a avaliação global da concretização das intenções delineadas.

No terceiro capítulo surge a introdução à investigação em JI – ***O que é um projeto? - As conceções das crianças de uma sala de jardim de infância sobre a metodologia de trabalho de projeto*** – neste tópico é identificada e fundamentada a problemática emergente, é realizada a revisão da literatura, apresentado o roteiro metodológico e ético e, por fim, apresentados e analisados os dados da investigação. Por fim, no último capítulo, ***Reflexão sobre o percurso realizado - Considerações finais***, surgem as considerações finais em que reflito sobre a construção da identidade profissional e a importância das duas práticas profissionais supervisionadas na mesma.

2. OS PRIMEIROS OLHARES
PARA A MINHA AÇÃO -
CARACTERIZAÇÃO PARA UMA
AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo inicial são realizados os primeiros olhares para a minha ação pedagógica, sendo apresentada uma caracterização reflexiva do contexto educativo em que me encontrei a realizar a PPS II, deste modo, irei realizar uma reflexão contextualizada e irei assegurar as intenções para a minha prática neste percurso em JI.

Relativamente à sua organização, este capítulo encontra-se subdividido em seis subcapítulos, nomeadamente: o meio, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias.

Reconheço que a criança tem um papel ativo no meio em que vive, no entanto, considero que o meio também tem efeitos na sua vida diária, em concordância com Tomás (2008) que defende que as “crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” (p. 391), sendo assim fundamental conhecer e caracterizar os ambientes onde vivem aquelas crianças.

Corroborando a presente premissa, e comprometendo-me com o rigor e critério da caracterização apresentada, recorri a distintas técnicas de recolha de dados, sendo estas: a observação participante e não-participante, o registo de notas de campo, análise documental, entrevistas e conversas informais com a equipa educativa.

2.1. O que está à nossa volta importa - O meio envolvente ao Jardim de Infância

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II, em JI, entre 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020, localiza-se numa freguesia histórica do concelho de Lisboa, mais concretamente com 7,94 km² de área, onde residem 36 821 habitantes e existem 21.314 alojamentos (dados de 2011).¹ Esta freguesia abrange cerca de 7% do território da cidade de Lisboa, englobando muito espaço florestal. Além disso, considero um dado importante o facto, de apresentar um índice alto de envelhecimento e também o peso do ensino básico no grau de instrução que surge quase a par com o ensino superior (21% e 25%, respetivamente). Desta forma, e em concordância com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as crianças não se desenvolvem e aprendem apenas no

¹ Dados sistematizados com base no sítio da Junta de Freguesia e na Câmara Municipal de Lisboa

contexto educativo, mas também no local onde vive ou já viveu, nomeadamente o meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9).

No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2017/2021) era mencionado a atividade económica predominante, referindo que o “tecido social cuja atividade económica se centra, primordialmente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio” (p. 4). Este aspeto é importante de referir porque no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças, e que dá nome a este relatório, o facto de haver muito comércio foi um aspeto importante no trabalho desenvolvido, como se verá.

O agrupamento de escolas englobava cinco estabelecimentos, servindo ainda uma população de dois bairros sociais com “características socioeconómicas e culturais” (PEA, 2017/2020, p.4).

2.2. *Um olhar atento sobre o jardim de infância - O contexto socioeducativo*

Quanto à dimensão estrutural da organização socioeducativa esta encontrava-se inserida no Agrupamento de Escolas (AE), sendo este um Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), criado a 4 de julho de 2012 (Despacho normativo n.º 20/2012, 3 de outubro).

O AE era constituído por cinco estabelecimentos com diferentes níveis educativos. Como referido na tabela E1 (cf. Anexo E), a organização socioeducativa encontrava-se inserida na Escola Básica C e comportava, oitenta e cinco crianças que se encontravam divididas por quatro salas.

No PEA (2017/2021) era ainda referido que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) representavam entre 6% a 7% da população escolar.

Estes alunos evidenciam situações problemáticas de carácter cognitivo, ao nível da linguagem e outras tipologias, com destaque para as problemáticas de carácter emocional, incluindo alunos com Síndrome de Asperger. Estas situações exigem uma adequação especializada, atempada e permanente nas respostas educativas. (PEA, 2017/2021, p. 4).

A entrada do contexto educativo era ampla e dispunha de diversos bancos e alguns trabalhos realizados pelas crianças quer durante as horas letivas, quer no âmbito das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Além disso, encontravam-se ainda algumas informações organizacionais como a listagem dos nomes de todas as crianças e informações relacionadas com a marcação dos almoços.

Depois da entrada, existia um corredor comum às salas (uma respetiva às AAAF e quatro salas de atividades), além disso, encontravam-se ainda duas casas de banho (cada uma partilhada por duas salas), uma casa de banho utilizada como fraldário, a sala de educadoras e uma sala de apoio onde alguns elementos da equipa educativa (terapeuta da fala, professora de educação especial, entre outros) podiam trabalhar individualmente com as crianças. Se de um lado do corredor encontrávamos todos estes espaços referidos, no outro encontrávamos um vidro e algumas portas que davam visão e acesso ao espaço exterior. O refeitório encontrava-se no piso superior, dado que este era partilhado pela Escola Básica e pela Escola Secundária.

O horário de funcionamento da mesma era de segunda a sexta-feira, apresentando a componente letiva das 09h00 às 15h15 e as AAAF das 08h00 às 09h00 e das 15h15 às 19h00.

No que concerne aos princípios orientadores, nomeadamente, a *visão*, o AE privilegiava sobretudo ser “referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa.” (PEA, 2017/2020, p.12).

Quanto à *missão*, o AE adotava cinco principais pontos, nos quais destaco três: i) “Diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social”, ii) “Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação” e iii) “Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo” (PEA, 2017/2020, p.13).

Por fim, como *valores* referiu que na formação das crianças e jovens deviam-se priorizar os seguintes “cidadania, respeito pela diferença, responsabilidade, autonomia, empenho, tolerância, solidariedade e excelência” (PEA, 2017/2020, p.13).

No Plano Anual de Atividades (PAA) estavam estabelecidas três grandes prioridades, sendo estas i) a construção de um AE de referência para a comunidade educativa, que apresenta como metas a promoção de um agrupamento inclusivo, assente numa perspetiva democrática e a promoção de um agrupamento eficiente no

que respeita à utilização dos seus recursos. Segue-se ii) definir uma estratégia de desenvolvimento profissional em que, de acordo com as metas, é necessário reforçar o desenvolvimento da profissão docente e garantir a formação contínua. Por fim, iii) uma promoção da oferta educativa de qualidade e rigor, que tem como principais metas melhorar a qualidade de oferta educativa e reforçar o papel das lideranças intermédias na organização (PAA, 2019/2020/, p. 1).

Considero que ter acesso à leitura destes valores/princípios foi essencial enquanto estagiária, uma vez que atuei de acordo com os mesmos e contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

No que diz respeito ao modelo pedagógico, importa salientar que a organização socioeducativa não assumia um modelo único e comum a todas as salas, embora fossem utilizados instrumentos de organização e regulação do grupo propostos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) em algumas salas. Este modelo assume-se como um modelo pedagógico que oferece valores cruciais no desenvolvimento da criança enquanto cidadã, sendo estes a cooperação, o respeito, a autonomia, a democracia, a responsabilidade e o sentido de pertença num grupo heterogéneo, corroborando este princípio Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que “o modelo assenta, assim, numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura” (pp. 17-18).

Neste seguimento, a minha ação foi influenciada pelos princípios supramencionados, na medida em que os adotei na prática com o grupo de crianças, com a equipa educativa e em todas as propostas educativas realizadas.

2.3. *Vamos conhecer “os crescidos” – Conhecer a equipa educativa*

A equipa educativa do JI era constituída por quatro educadoras, cinco assistentes operacionais, sendo que uma delas era responsável pelo apoio às crianças com Necessidades Específicas (NE). Para além destes profissionais, existia ainda uma docente de educação especial. Importa salientar que estas profissionais trabalhavam em equipa todos os dias e desempenhavam funções que se complementavam e que

davam resposta às necessidades das crianças, das famílias e de toda a comunidade educativa, tal como preconizado nas OCEPE:

Também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.19).

Através de observação e de conversas informais foi possível verificar que a equipa trabalhava em conjunto, com o espírito de interajuda e privilegiando a comunicação recorrente e partilha de opiniões/saberes de forma a solucionarem todas as situações da melhor forma.

Em concordância a educadora cooperante, dava ênfase a esta articulação e cooperação entre todos os elementos da equipa educativa:

há atividades comuns em que articulamos entre salas. Depois há, por exemplo, em termos de reuniões, em que debatemos alguns casos, trimestralmente. Temos a avaliação a nível de grupos, que é partilhada entre todas, fazemos a avaliação, conversamos sobre aqueles casos que nos preocupam, partilhamos um bocadinho as dificuldades que sentimos e às vezes partilhamos estratégias que utilizamos que podem ajudar umas às outras e serem diferentes, e pronto, para além disso vamos sempre conversando a nível de prática (cf. Anexo C, - Entrevista à Educadora Cooperante).

Deste modo, considerei que se tratavam de momentos essenciais, o trabalho em equipa, uma vez que assentavam na reflexão conjunta e na troca de ideias e opiniões que fortaleciam as interações e neste sentido, potenciavam uma construção participada de sentido da ação educativa.

Quanto à avaliação formativa, a educadora cooperante referiu em entrevista (cf. Anexo C) que realizavam reuniões trimestrais, em que debatiam vários casos, faziam a avaliação relativa aos grupos, partilhando casos mais preocupantes, dificuldades sentidas, estratégias utilizadas, entre outras.

2.3.1. Os “crescidos” da sala - A Equipa Educativa da Sala 2

A equipa educativa da sala 2 era constituída por dois elementos: uma educadora de infância e uma assistente operacional. No Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2019/2020) era indicada a organização da equipa de sala através de um quadro com os horários respetivos. O horário letivo da educadora cooperante era das 09h-12h e da 13h15-15h15 e o não letivo (no estabelecimento) era às terças/quintas-feiras das 15h15 às 16h15. O atendimento aos encarregados de educação era realizado na primeira quarta-feira de cada mês das 15h15 às 16h15. No entanto, em conversa informal com a educadora, esta revelou que o atendimento às famílias acabava por ser muito flexível, sendo praticamente impossível cumprir o estabelecido (uma hora).

Relativamente ao horário da assistente operacional este encontrava-se compreendido entre as 08h30 e as 16h30.

Estes dois elementos trabalham juntos há dez anos, desta forma foi possível observar uma relação positiva assente na confiança, na partilha e na segurança. Aliás, aspeto que foi destacado pela educadora:

eu tenho a sorte de já estar com esta auxiliar há dez anos, desde que entrei para esta escola. Portanto, acabo por ter uma confiança já muito grande com a pessoa com quem trabalho, que acaba por me conhecer, por saber aquilo que eu gosto, como eu trabalho, a minha metodologia, o que é que eu gosto que se faça, o que é que eu gosto que não se faça (...). (cf. Anexo C - Entrevista à Educadora Cooperante).

De forma a contribuir para o bom funcionamento e gestão do grupo, existiu ainda a colaboração de outros intervenientes como uma docente de educação especial que dava apoio bissemanalmente a duas crianças com NE.

No PAA (2019/2020) estava referido que no âmbito do projeto “Crescer com Música”, promovido pela associação de pais, com colaboração de uma escola de música, semanalmente (quinta-feira) as crianças tinham uma sessão de música dada pela professora de música, das 14h15 às 15h00.

Existia, ainda, o projeto “Brincar com desporto”, promovido pela Junta de Freguesia, em que semanalmente (sexta-feira) das 09h30 às 10h15, as crianças beneficiavam de uma sessão de educação física, em conjunto com a sala 1, dinamizada por dois professores.

Considero que esta articulação entre intervenientes educativos era um fator positivo e benéfico para o grupo de crianças, na medida em que foi visível a parceria entre dinamizadores dos projetos e as educadoras na planificação e articulação de algumas atividades.

Em concordância no PCG (2019/2020) estava mencionado que de forma a valorizar os intervenientes, a assistente operacional e a educadora na sua prática pedagógica, a organização da equipa passava por determinados fatores, entre os quais: i) “presença de uma assistente operacional nas reuniões e atividades de grande grupo, para ajudar a manter a tranquilidade e a atenção, nomeadamente dos alunos mais novos, quer a dinamizar as atividades em si mesmas”; ii) “divisão de responsabilidades, de acompanhamento e dinamização das atividades de pequenos grupos” (p.10).

Corroborando a importância do bom ambiente e de interações positivas entre adultas e entre criança(s)-adulto(s), Luís (2018) defende que na “formação e construção co-participada devem ser incluídas, é claro, a partilha de saberes entre todos os membros da equipa pedagógica mas também (...) crescer no sentido da partilha e cooperação dando relevo e papel à criança na sua própria educação.” (p. 542).

2.4. O mundo dos “mais pequenos” – Organização do ambiente educativo de sala

Em conformidade com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do/a Educador/a de Infância, referenciado no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, no que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo, o/a educador/a de infância deve planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, assim como as atividades e os projetos curriculares, com o principal objetivo de alcançar aprendizagens significativas. Nesse seguimento, é sua função organizar “um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”.

Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a de infância planeie e organize o ambiente educativo de forma intencional para o desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar e harmonia do grupo de crianças, sendo este rico, diverso e desafiante, sempre focando os interesses, necessidades e curiosidades das crianças e nunca esquecendo a importância das relações entre pares e entre criança(s)-adulto(s)/a(s).

Desta forma, considero que as crianças terão oportunidade de serem crianças na sua plenitude.

Corroborando a presente premissa, Vasconcelos (2011) defende que é “fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças.” (p. 28).

Desta forma, Rocha, Lessa e Simão (2016) afirmam que é fundamental que a educação de infância seja promotor de igualdade de oportunidades no que concerne às condições de vida e aprendizagens futuras, sendo assim permanente o “processo de busca que permita apontar para a urgência da ação e possibilidades de uma ação educativa mais respeitosa, de uma formação humana que dê espaço para a criação e a originalidade, próprias das novas gerações.” (p. 46).

Assim, este subcapítulo analisa o ambiente educativo do contexto em que se realiza a PPS II, bem como apresenta uma reflexão sobre a organização do tempo, do espaço e dos materiais e a metodologia utilizada pela educadora cooperante.

2.4.1. *E agora, onde brincamos? - O espaço e os materiais*

Relativamente à organização do espaço e tendo em conta que este “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interacções com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2001, p.12), considero fundamental que o/a educador/a de infância tenha bem definidas as intenções dos espaços educativos que o grupo de crianças frequenta.

A sala 2 caracterizava-se por ser um espaço amplo e iluminado, uma vez que existia uma janela que ocupava na totalidade uma das paredes. Este espaço físico acolhia grande parte das atividades e rotinas diárias. Encontrava-se organizado por áreas diferenciadas de atividades que permitiam variadas aprendizagens. De acordo com PCG (2019/2020), a sala “não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao final.” (p.8).

A sala de atividades (cf. Anexo A – Planta da Sala) era constituída por uma zona com os cabides das crianças, uma arrecadação e um lavatório. Nas paredes da sala encontravam-se sempre diferentes produções das crianças de forma a valorizar os seus registos e a sentirem a sala como “deles”. As crianças tinham à sua disposição doze

áreas, nomeadamente: a área polivalente ou de reunião (tapete), a área dos jogos de chão/construções, a área da ciência e da natureza, a área da garagem, a área da matemática, a área dos jogos de mesa, área do faz de conta, área dos fantoches, área do biblioteca, área do computador, área da escrita e área das artes (recorte e colagem, modelagem, pintura, picotagem e desenho).

No PCG (2019/2020), a educadora referiu que defendia uma pedagogia participada e considerando “as necessidades e evolução do grupo, leva, a que no decorrer do processo educativo possa ser necessária a sua organização e reorganização” (p.8).

A educadora referiu ainda intencionalidades na organização das áreas, na medida em que as que exigem maior concentração estavam afastadas das outras, para além disso, a área das ciências encontrava-se junto a uma janela assim como a da biblioteca. A área das artes encontrava-se perto dos lavatórios “possibilitando uma maior facilidade de movimentos e utilização sempre que a situação o exija” (PCG, 2019/2020, p. 8). Além disso, todas se encontravam identificadas com o nome da mesa, com o símbolo/imagem respetiva, assim como o número das crianças permitida em cada.

O grupo tinha acesso a uma grande diversidade de materiais. Estes encontravam-se organizados em estantes com prateleiras ao seu nível e cuidadosamente identificados com símbolos/imagens e palavras.

Considero que o ambiente proporcionado nesta sala era muito rico e diverso, em áreas e materiais, uma vez que oferecia à criança a oportunidade de reconhecer segurança e potenciava o seu ímpeto exploratório, bem como promovia o estabelecimento de relações sociais. Em concordância, Portugal (2001) refere:

Na organização de um contexto que respeite as necessidades de todos (...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança (...) não se ignore ainda a necessidade de locais agradáveis para as famílias e outros adultos. (p.12).

No entanto, não só as salas devem ser consideradas espaços educativos, todos os ambientes físicos e materiais devem considerar a crianças como sujeito de direitos,

em concordância, Fernandes e Tomás (2004) afirmam que se assume como um desafio iminente da nossa sociedade “a garantia de uma dupla consciencialização: das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos e, dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva” (p.11). Nessa linha de pensamento, defendo que a criança deve ter um papel participativo em todo o processo educativo, nomeadamente na construção dos seus espaços educativos, assim, segundo Rocha (2007):

o fortalecimento, mas não a hegemonia das perspectivas que conceituam a criança como sujeito social, reproduzidor e produtor de cultura e de história, indicam mais recentemente e de forma tênue *uma compreensão diferenciada da participação das crianças no processo educacional* [ênfase meu], com base na afirmação de sua atuação social e de seu papel ativo nas relações sociais e na apropriação do conhecimento. (pp. 59-60).

Considerando que refletir sobre espaços educativos é, obrigatoriamente, refletir sobre ocorrências de diversos tipos de interação, importa referir o conceito de *ação social*, que assenta na ação das crianças tendo em conta a sua dimensão central, o corpo, problematizando assim a relação social com o outro. Desta forma, Coutinho (2010) menciona que “falar em ação das crianças significa assumir sua posição de dependência, mas sobretudo de ação sobre o outro, considerando que a estrutura institucional conforma algumas das suas ações, assim como as crianças atuam nessas estruturas e as modificam” (p. 103).

O espaço exterior do JI era um espaço amplo que continha uma caixa de areia, uma fonte de água (danificada), uma casa pequena, um castelo constituído por um escorrega e um balancé. Creio, no entanto, que os respetivos equipamentos não eram os mais adequados às características e desejos das crianças. Este facto era comprovado, nos momentos de recreio, em que as crianças demonstravam vontade de ficar na sala:

As crianças saem para o recreio e algumas, nomeadamente, a Lt., a L., a Lâ., a La. e a C., querem ficar para ajudar na construção dos livros – livro das reuniões, livro das comunicações e livro do tempo.

Com a ajuda da N., do L., do F. e do M. coloco informações sobre o projeto na parede em frente à área do mesmo (NC28, registo nº5, 15 de novembro de 2019).

2.4.2. E agora, quando brincamos? - O tempo

A organização temporal é uma componente essencial para o equilíbrio na vida de uma criança assim como para um ambiente educativo de qualidade. Desta forma Barbosa e Lobaruk (2017) mencionam que a “rotina, de certo modo, possibilita repetições de rituais sociais e culturais que apresentam um modo de organizar a vida” (p. 55), levando a que as crianças se sintam confortáveis e seguras, reconhecendo o momento que estão a vivenciar, bem como, preveem o momento que se irá seguir.

Na rotina pedagógica da sala, Ferreira (2004) defende a existência de duas temporalidades, a *ordem institucional adulta* e a *ordem instituinte infantil*. Na primeira, o/a educador/a desempenha um papel ativo na direção de regras/normas que estão implícitas na rotina, resultando numa tomada de decisão exclusiva do adulto.

Neste seguimento, a autora refere que “as regras institucionais constroem as actividades das crianças” (p. 129). Todavia, na segunda, a *ordem instituinte infantil*, caracteriza-se pelo envolvimento ativo das crianças nos tempos, espaços e materiais disponíveis, assumindo-se como papel principal na tomada de decisões em que o adulto intervém apenas quando pedido. Ferreira (2005) refere como necessidade iminente “assumir as crianças (...) como seres socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, participando activamente nos processos de (trans)formação das regras da vida social, pela sua adesão e conformidade” (p. 131).

Corroborando a premissa de que a criança deve ser o sujeito ativo do seu próprio processo educativo, Barbosa e Lobaruk (2017) referem que “as instituições de Educação Infantil necessitam estruturar sua rotina na perspectiva da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada, cuidada e exposta a um ambiente social que promova o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo.” (p. 55).

As autoras referem ainda a importância do papel do/da educador/a neste domínio, dado que deve colocar-se em segundo plano, de forma a possibilitar que a criança seja o ator principal mas assumindo a “responsabilidade de planejar vivências,

experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencialize as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas”. (p. 64).

Para que as crianças reconheçam esses momentos, o dia está organizado numa rotina em que é promovida uma sequência de acontecimentos estruturados e sucessivos.

No PCG (2019/2020) era referido que “os momentos de rotina são bem explícitos e dados a conhecer a todas as crianças, sendo que estas circulam autónoma e espontaneamente” (p.9).

Como se pode evidenciar na tabela F1 (cf. Anexo F), a rotina estava bem estruturada, no entanto podia “sofrer alterações sempre que se considerar benéfico para o grupo” devendo estas ser “sempre comunicadas e geridas em grande grupo” (PCG, 2019/2020, p.9).

No período da tarde, reúno com as crianças no tapete e depois de várias crianças me perguntarem pela história, explico: “Às vezes temos de fazer outras coisas mais importantes e por isso adiamos outras. Mas existirão mais momentos para ouvirmos muitas histórias”. Este momento serve para que as crianças percebam que as rotinas podem ser flexíveis face aos acontecimentos e vivências do dia-a-dia (NC26, registo n.º 26, 13 de novembro de 2019).

Quando questionada sobre as prioridades relativas à organização do tempo educativo, a educadora cooperante revelou que existem momentos que considera essenciais e dos quais não abdica, como é o caso do acolhimento.

Reconheço que na sala 2 existia um equilíbrio positivo entre os momentos de brincadeira/exploração e os momentos referentes a propostas educativas pensadas pela equipa educativa da sala. Em conformidade, Portugal (2000) refere que tempo de qualidade pode ser o “tempo de qualidade em que não se visa nada em especial, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a acção, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivo” (p. 93).

2.5. Conhecer os “pequenos gigantes” – Retrato do grupo de crianças

Este subcapítulo tem como finalidade retratar o grupo de crianças do contexto em que decorreu a PPS II, tendo por base a consulta documental, a entrevista à educadora cooperante, as notas de campo e as conversas informais tidas com a equipa educativa da sala.

De acordo com a educadora cooperante, ser criança é “ser natural, é ser puro (...) é o brincar, é o estar apaixonado pela vida e viver intensamente as coisas e estar ali muito motivado para aquilo que aí vem”. Apesar disso, reconhece e lamenta “que nem todas as crianças tenham esse privilégio”. (cf. Anexo C – Entrevista a educadora cooperante).

O grupo de crianças da sala 2 era constituído por vinte crianças, mais concretamente, onze meninos e nove meninas. O número de crianças do grupo era justificado pela presença de duas crianças com NEE (Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho), nomeadamente o T. e o D.

Através da tabela G1 (cf. Anexo G), podemos verificar que o grupo da sala apresentava uma *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004), nomeadamente, no que se refere ao género, idade (entre os quatro e os seis anos) e percurso institucional. No entanto, como refere Ferreira (2004) “a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (p. 76). Quanto ao percurso institucional, oito crianças permaneceram no grupo da sala 2 no atual jardim de infância.

Relativamente às crianças com NEE, o D. apresentava diversas problemáticas como: “a linguagem; um atraso do desenvolvimento global grave; desaceleração do crescimento a partir dos dozes meses; macrocefalia e dolicocefalia (DPM *bordeline*); andou tarde; retirou a fralda em 2019 com episódios de enurese isolados; dificuldade de equilíbrio.” (PCG, 2019/2020, p. 4). Relativamente ao T., a criança apresentava diferentes problemáticas sendo estas: “a linguagem; perfil de desenvolvimento muito abaixo do esperado para a sua idade cronológico, com alterações expressão e compreensão linguísticas; fragilidade grafo-motora; desenvolvimento pessoal e social e alterações na comunicação e interação social e nos comportamentos de comunicação não-verbal; sem controlo esfinteriano”. (PCG, 2019/2020, p. 4).

As duas crianças recebiam diferentes tipos de apoio e encontravam-se abrangidas por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho), nomeadamente o artigo 8.º, medidas universais: acomodações

curriculares ambientais, organizacionais, motivacionais e apresentação. O artigo 9.º, medidas seletivas: apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens. E o artigo 27.º, o adiamento da matrícula. (PCG, 2019/2020, p. 4).

A relação do grupo com estes dois casos era diferente. No caso do T., todo o grupo se mostrava muito *preocupado* e *protetor* com o mesmo, auxiliando-o nos diferentes momentos.

O T. começa a chorar e a chamar pela avó, o grupo revela-se muito preocupado, enquanto a Educadora o tenta acalmar. Quando a criança se volta a sentar, mais calma, as colegas Al. e C. dão-lhe carinho e perguntam-lhe: “O T. quer à avó é?”, “Tem saudades da avó, é?”. (NC6, registo n.º 6, 14 de outubro de 2019).

Quanto ao D., as crianças geralmente afastavam-se dele, rejeitando brincar ou interagir com o mesmo em alguns momentos, na medida em que a criança na interação com o par revelava alguma agressividade.

O D. encontra-se na área da casa com outras crianças, nomeadamente a L. e o M. O D. diz-me que vai fazer sopa, mostrando-me alguns alimentos, no entanto, os colegas não interagem com o mesmo. Referem que a criança desarruma o espaço e não querem brincar com ele. O D. dirige-se a mim ou chama-me, por diversas vezes, para me envolver na sua brincadeira. Assim, dirijo-me à área e brinco com a criança, comendo a sopa que preparou. (NC3, registo n.º 6, 09 de outubro de 2019).

No que diz respeito às características socio-emocionais, nomeadamente a interação entre pares, excetuando o caso anteriormente referido, observei uma boa relação entre todas as crianças, comprovada em vários momentos, mas sobretudo no momento de brincar quer em sala, quer no espaço exterior.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (...) que estão fortemente implicados

nos processos de identificação social. A interactividade é, deste modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções táticas que lhe dão sequência e contorno” (Sarmiento, 2002, p. 11).

Ainda nesta dimensão, mas analisando a interação entre criança-adulto/a, o grupo apresentava uma boa relação com todas as adultas da sala. De acordo com Pires (2018), os/as profissionais de educação de infância devem reconhecer as crianças enquanto verdadeiros atores sociais e lembrar-se que a “criança não é um ser incapaz, sem conhecimentos e sem voz, é antes uma pessoa que, como qualquer outra, se encontra em constante desenvolvimento, capaz de se expressar, de se fazer ouvir e de fazer escolhas.” (p. 39).

Como traços estruturantes, o grupo revelava ser curioso, participativo e interessado, no entanto demonstrava, ainda, alguma dificuldade no cumprimento de regras em momentos de grande grupo, como exemplifica o seguinte excerto:

No período da tarde, após a sessão de música, peço que as crianças continuem sentadas, uma vez que tenho que falar com as mesmas. Explico que hoje estou “um pouco triste” com o grupo, pois o comportamento em vários momentos não tem sido bom. Refiro que na reunião com o Diretor, a maioria das crianças estavam irrequietas e não prestaram atenção, no “jogo do peixinho” para formarmos o comboio também não se comportaram bem e, por fim, na sessão de música algumas crianças também não estiveram muito atentas. Através de uma conversa, tento que as crianças percebam que é importante estarem atentas e respeitarem quando outras pessoas estão a falar, sobretudo quando nos estão a ajudar e faço com que se ponham no lugar da pessoa que está a falar e que não é ouvida. (NC22, registo n.º 7, 07 de novembro de 2019).

No PCG (2019/2020), como fragilidade a educadora mencionou que o grupo mostrava “falta de confiança”, o que originava “dificuldade na resolução de conflitos” (p.5).

A L. está sentada no chão e aparentemente *triste*, a Educadora dirige-se à criança e pergunta se a mesma lhe quer explicar o que se passa. Perante a insistência da Educadora, a criança refere que se chateou no recreio com a Ca. e a Al.. A Educadora reúne as crianças e tenta resolver o

conflito entre as mesmas, tentando que cada uma explique as suas razões para se terem zangado e sugerindo que devem conversar para tentar resolver os problemas e não se afastarem. Depois de resolvida a situação a educadora sugere que vão brincar juntas e desta forma decidem fazer um teatro. Nesse sentido, fazem convites para cada colega, escrevendo o nome em cada um e o número da ordem que têm nos mapas utilizados na sua rotina de sala. A educadora ajuda-as furando os convites e colocando um fio, para que os convidados o pendurem ao pescoço. (NC1, registo n.º 17, 07 de outubro de 2019).

Ao nível do domínio da linguagem, existiam oito crianças que apresentavam algumas dificuldades de “articulação bem como necessidade de uma maior ampliação de vocabulário e atividades que estimulem a utilização de linguagem em contexto” (PCG, 2019/2020, p. 5).

Apresentavam como principais gostos e interesses a música, dança, jogos, construções e histórias.

Ao longo do projeto desenvolvido com o grupo de crianças – “O que é um projeto?” – pude ainda comprovar o espírito crítico que caracterizava o mesmo e que foi demonstrado no desenrolar do projeto.

Por fim, importa ainda salientar a autonomia das crianças em vários momentos da rotina diária, nomeadamente no momento de higiene e no de alimentação. Existindo apenas alguns casos que necessitavam de maior apoio individualizado.

2.6. *Um olhar perante as famílias dos “mais pequenos” – Retrato das famílias*

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças tem por base as informações recolhidas no PCG (2019/2020).

No que concerne à nacionalidade, a maioria das famílias era de nacionalidade portuguesa, nomeadamente dezassete pais e dezasseis mães. No entanto, existia um pai e uma mãe de nacionalidade moldava, uma mãe de nacionalidade angolana, uma mãe e um pai brasileiro.

Quanto ao agregado familiar das crianças, destaco que onze viviam com o pai e com mãe (família nuclear), sete crianças viviam com a mãe, uma criança vivia com o

pai e família paterna (mãe faleceu no início do ano letivo) e uma das crianças estava à guarda partilhada. Importa ainda referir que, excetuando uma criança, todas tinham um ou mais irmãos.

Como se pode observar na tabela F1 (cf. Anexo F), a faixa etária dos pais/mães do grupo de crianças apresentavam algumas discrepâncias, sendo que o pai e a mãe mais jovens tinham 27 e 28 anos, respetivamente, e os mais velhos tinham 44 e 48 anos.

No que concerne ao nível de instrução das famílias, pode afirmar-se que existia heterogeneidade, sendo que existiam pais/mães com o 6.º ano, 9.º ano, 12.º ano, licenciatura e mestrado.

Quanto ao nível socioeconómico, apenas duas mães se encontravam desempregadas, embora em algumas situações não existissem dados.

No PCG (2019/2020) constatei que cerca de doze famílias moravam no concelho de Lisboa e oito moravam fora do mesmo (p.2).

A educadora cooperante referia ainda que privilegiava sempre a articulação com as famílias uma vez que considerava “um parceiro essencial em todo o processo educativo”, afirmando que na sua ação educativa, tinha o cuidado de promover momentos e situações que facilitavam a relação (PCG, 2019/2020, p. 7).

Uma vez que não consegui comparecer ontem, peço que neste momento da manhã as crianças me contem o que fizeram ontem. O grupo revela que recebeu dois familiares: o pai da Ct. (que abordou a sua profissão: veterinário) e a mãe da Lt. (que participou na hora do conto).

As crianças dizem, *entusiasmadas*, que o pai da Ct. explicou o que fazia na sua profissão, de que animais tratava, trouxe materiais e explicou-lhes diferentes coisas. Revelam ainda que questionaram se um veterinário fazia projetos. Ao que ele respondeu que não.

Depois partilham que a mãe da Lt. foi à sala contar uma história e contam-me qual foi a história (NC29, registo n.º 3, 19 de novembro de 2019).

Em conversa informal e como forma de consulta documental, a educadora cooperante partilhou comigo diversa documentação relativa à articulação com a família. Um dos documentos assentava num questionário, de forma a perceber se as famílias se encontravam disponíveis para ir à sala, eventualmente falar sobre a profissão ou participar na hora do conto e ainda uma questão relativa à disponibilidade horária. Creio

que este primeiro contacto com a família era muito importante e dava opção de escolha à família em participar ou não, conforme o seu interesse e disponibilidade.

O outro documento partilhado determinava a avaliação da família após o primeiro período. Assim, apelando a um maior envolvimento da família, a educadora colocava algumas questões sobre a adaptação do ano letivo, as diferenças de comportamento observadas nos educandos e o que consideravam que deveria ser reforçado. Além disso, dava espaço para sugestões que as famílias pretendessem fazer.

Em relação às reuniões, a educadora mencionou que, na organização, habitualmente eram realizadas quatro reuniões anuais: uma em setembro (geral) e com a presença do diretor do agrupamento e uma a cada trimestre, onde era feita e entregue a avaliação da criança. Refere que na sua prática, optava por realizar a primeira avaliação trimestral em janeiro, após o período de adaptação, onde mostrava as rotinas da sala e utilizava um *powerpoint* para dar a conhecer o que as crianças faziam na sala e a metodologia usada. Nos restantes momentos de avaliação, optava por reuniões individuais de forma a permitir uma maior aproximação às famílias e partilhar vivências e situações individuais de cada criança. (cf. Anexo C – Entrevista Educadora Cooperante).

3. O QUE QUERO PARA A
MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

- ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentado um leque de intenções delineado ao longo de toda a minha ação pedagógica durante a PPS II, que orientou a minha intervenção educativa, de forma a dar resposta à caracterização anteriormente apresentada. Este ponto faz a ponte entre a caracterização dos vários domínios e as intenções educativas elaboradas por mim, tendo sempre por base a observação sistemática e reflexiva.

Neste seguimento, considereei essencial encarar a planificação como um ato fundamental e intencional da ação pedagógica uma vez que direciona a ação, a intervenção como a etapa que marca a ação, a reflexão como uma exigência pedagógica e a avaliação como um momento de partilha. Em todas as fases é necessária a participação assídua dos três atores educativos: crianças, famílias e equipa educativa.

Ao longo de toda a minha prática foram planificados diversos momentos que surgiram do interesse, necessidade e/ou curiosidade do grupo. Esta foi sempre a minha maior preocupação, potenciar momentos que fossem ao encontro da heterogeneidade do grupo, em que não se pretende que adquiram as capacidades ao mesmo tempo, mas sim que assente numa pedagogia diferenciada e participativa.

3.1. Intencionalidade educativa para a ação

Considero que a ação pedagógica deve ser orientada por princípios orientadores que estão delineados desde início, mas que devem ser ajustados no decorrer da prática e através das descobertas das diferentes pessoas, contextos e realidades. Neste seguimento, considero que ações como observar, planear, registar e avaliar são estratégias que devem ser tidas em conta e organizadas numa prática sistemática e contínua, durante todo o processo educativo, bem como na definição de intenções com os três atores educativos: crianças, famílias e equipa educativa.

Assim, faz parte da função do/a educador/a refletir, orientar e, se necessário reorganizar a sua prática pedagógica, analisando as potencialidades e as fragilidades do grupo de crianças, assim como, os seus interesses, necessidades e curiosidades, potenciando assim intencionalidades educativas, que têm como principal fim o progresso do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e a regulação do bem-estar físico e emocional.

Enquanto futura educadora de infância, durante a minha ação pedagógica, optei por adotar uma atitude reflexiva e responsiva, tendo por base estes processos fundamentais: observar, registar, planejar e avaliar.

No que concerne à observação, tive a oportunidade de realizar uma observação participante e não-participante, através das quais, compreendi diversos traços dos intervenientes educativos. Nesse sentido, observei no JI os diversos espaços educativos e respetivos materiais, as rotinas e a forma como a equipa educativa atuava para o bom funcionamento da organização e o bem-estar de todas as crianças.

Também tive oportunidade de contactar com as famílias que são a primeira instituição social das crianças e, sobretudo, com as crianças que me ensinaram que há muito mais por detrás de uma ação, por mais simples que ela nos pareça.

Para que a observação ganhe forma é necessário o registo (diário ou semanal) de modo a que a nossa visão seja sempre fundamentada com momentos ou situações que aconteceram e que motivaram alguma ação.

No que diz respeito ao planeamento, este caracteriza-se como um elemento intencional da ação pedagógica, uma vez que o direciona. Não obstante, o planeamento e a avaliação são ações indissociáveis, pois apresentam um maior significado se decorrerem uma da outra. Em conformidade, Silva et al (2016) refere que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p.13).

Importa ainda salientar que, a par do supramencionado, tive sempre por base, na minha prática pedagógica, as vertentes indissociáveis educar e cuidar, a função principal da criança, o brincar, e a premissa de dar liberdade à criança, para isso mesmo, ser apenas criança.

Em conformidade, delineei um conjunto de intencionalidades, que visam atribuir significado à minha prática educativa, guiando-a e que têm por base três eixos de intervenção, sendo estes: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Para a definição das intencionalidades educativas, recorri às minhas observações sistemáticas e reflexivas, à caracterização para a ação e à consulta documental do PCG (2019/2020).

3.1.1. A brincar defino o meu caminho... - Intenções educativas com as crianças

Relativamente ao grupo de crianças delineei um conjunto de seis intenções, tendo como principal objetivo dar resposta às necessidades e aos interesses das mesmas, valorizando sempre a criança como sujeito ativo e consciente do seu próprio processo educativo. Neste seguimento, Vasconcelos (2011) reconhece às crianças “a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão” (p. 31).

Neste sentido, como primeira intenção defini i) **estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças, baseada na confiança, na partilha, na segurança e no respeito**. Assim, desde o início da minha prática, tive a preocupação em criar um ambiente positivo para a criança, no qual me reconhecessem como figura de referência e como alguém próximo e confiável.

Seguidamente, considerei necessário ii) **reconhecer e respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança como ser único e individual**, assim foi possível perceber as características de cada criança e a sua evolução ao longo do tempo.

Além disso, privilegiei durante todo o processo educativo relacionar as necessidades, interesses e curiosidade que observava nos momentos educativos propostos, de forma a iii) **reconhecer a criança como sujeito de direitos e privilegiar a participação das crianças, envolvendo-as no seu processo educativo tendo sempre por base os seus interesses/necessidades**.

A presente reunião de conselho é realizada no período da tarde e tem como objetivos realizar o balanço semanal e definir a planificação para a próxima semana com as crianças. Neste sentido, todo o grupo pode participar na mesma e sugerir momentos/atividades que tenha interesse a realizar (NC23, registo n.º 6, 08 de novembro de 2019).

No que concerne à quarta intencionalidade, defini a iv) **promoção de propostas educativas contextualizadas, inclusivas, holísticas e diversificadas**. Ao longo da minha prática tentei sempre desafiar as crianças e fazê-las superarem-se a si próprias, alcançando novas conquistas. Dei continuidade ao trabalho da educadora cooperante e incentivei sempre as crianças a tornarem-se mais autónomas, valorizando as suas iniciativas.

No seguimento da intenção delineada anteriormente, surgiu a intenção **v) implementar a metodologia de trabalho de projeto (MTP)** como metodologia adotada na prática e de forma a nos guiar por um caminho de várias descobertas.

A MTP é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades. (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 26).

Por último, mas igualmente importante, defini a intencionalidade que já por si é um direito que assiste à criança, a liberdade de *brincar*. Assim determinei como sexta intenção **vi) privilegiar os momentos de brincadeira**, ou seja, permitir que a criança seja livre e tenha a oportunidade de ser criança na sua totalidade, e desta forma, brinque de forma livre e natural. Nesse sentido, Ferreira e Tomás (2016) apelam à “necessidade de repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização no JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido” (p. 453).

Assim, defendi que as brincadeiras surgissem de si próprias figurando-se em momentos espontâneos, alegres e construtivos.

Percebemos, então, que brincar tem a ver com superar frustrações: a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer. É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. (Monteiro & Delgado, 2014, p.109).

3.1.2. *Estreitando relações, definindo intenções* - Intenções educativas com as famílias

Silva (2007) caracteriza a relação escola-família uma “relação armadilhada”, na maioria das vezes, esta detém inúmeras potencialidades. No entanto, refere que nesta relação, em consequência das suas ações, “todos podem ganhar, mas também todos podem perder” (p. 117). Neste sentido, indica existirem diversas vantagens para os diferentes atores sociais, ou seja, quando melhor for a relação entre as escolas e as famílias, mais as crianças serão beneficiadas no que se prende com o seu sucesso educativo. Também os docentes irão apresentar uma maior satisfação na sua prática profissional e as famílias sentem-se mais valorizadas e integradas.

Acreditando na presente premissa, em que as famílias se afirmam como um dos três atores educativos, reconheço que as mesmas devem ser chamadas a participar no processo educativo dos seus educandos, delineando assim a primeira intenção **i) promover uma relação positiva, baseada em valores como a confiança e o respeito.**

Em concordância, ao longo da PPS II, tive como principal objetivo aproximar-me das famílias, conhecê-las e dar-me a conhecer, explicitando o motivo da minha presença e as minhas intencionalidades com as crianças e mostrando-me sempre disponível para esclarecer alguma dúvida.

Para a minha segunda intenção defendi **ii) a partilha com as famílias de momentos e acontecimentos da vida da criança, de forma a dar a conhecer às mesmas as conquistas que as crianças vão alcançando e que estas não têm oportunidade de testemunhar.**

Além disso, ao longo de toda a minha ação pedagógica, atuei sempre baseada numa ética profissional, evitando juízos de valor e/ou preconceitos que me fizessem avaliar qualquer família, resultando a minha terceira intenção **iii) respeitar todas as famílias e os seus diferentes processos de participação.** Assim, para Sá (2002) “reinventar a democracia na escola parece-nos a melhor forma de provocar a cidadania (individual e colectiva) e esta implica “contaminar” com o político todos os domínios a interação social” (p.144).

Por último, importa referir que, para além da minha carta de apresentação, me mostrei disponível ao longo de todos os acolhimentos, traçando a quarta intencionalidade **iv) acolher as famílias e as crianças, demonstrando disponibilidade e interesse, salientando que por vezes as famílias também precisam de compreensão por parte da equipa educativa.**

3.1.3. Cooperar e delinear intencionalidades - Intenções educativas com a equipa educativa

Reconheço que a equipa educativa é um interveniente fundamental, que potencia o bem-estar das crianças e transmite segurança e confiança ao grupo, assim, o trabalho em equipa é determinante de forma a proporcionar um harmonioso ambiente educativo.

Sendo o trabalho colaborativo uma mais-valia, creio que também as intencionalidades educativas serão mais facilmente alcançadas se todos os intervenientes educativos participarem no planeamento, intervenção e avaliação dos momentos com o grupo de crianças, desta forma o processo será enriquecido por diferentes perspetivas e assentará num processo conjunto e articulado.

Em conformidade, Argêncio (2018) defende “tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais, espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa.” (p. 476).

Neste sentido, a minha primeira intenção assentou em i) **conhecer e colaborar com a equipa educativa da sala**, de forma a estabelecer uma relação positiva com a educadora cooperante e com a assistente operacional, assente sobretudo no respeito, confiança, entreaajuda e partilha.

Para alcançar esse objetivo comuniquei sempre abertamente com ambas, partilhei opiniões/ideias e demonstrei sempre disponibilidade para ajudar no necessário.

Em reflexão conjunta, a educadora sugere que podíamos colocar um identificador da área do projeto, tal como existe nas restantes áreas, para que as crianças pudessem colocar o seu cartão com nome, quando se encontram lá a trabalhar (NC25, registo n.º 6, 12 de novembro de 2019).

A segunda intenção prendeu-se com ii) **integrar nas dinâmicas educativas, de forma desenvolver um trabalho cooperativo**. De forma a cumprir a respetiva intencionalidade tentei sempre participar em todos os momentos de rotina do grupo, fundamentei sempre as minhas perspetivas, mas sempre respeitando os princípios das restantes profissionais, contribuindo assim para o processo educativo reflexivo.

Por fim, defini a terceira intenção que engloba as anteriores mencionadas, **iii) estabelecer uma relação de respeito e partilha de saberes com a equipa educativa da sala**, através de reflexões conjuntas, discutindo planificações tendo em vista os interesses e necessidades do grupo, assim como a avaliação dos momentos realizados.

Em suma, acredito que o trabalho cooperativo em que tive oportunidade de participar, ao longo do contexto da PPS II, resultou numa intensa aprendizagem e reflexão pessoal, uma vez que todos os intervenientes educativos estiveram sempre disponíveis para me auxiliar e para partilhar experiências que enriqueceram a minha formação e a construção da minha identidade profissional.

3.2. Refletir sobre a minha ação pedagógica - Avaliação global da concretização das intenções definidas

No presente subcapítulo surge a necessidade de realizar uma avaliação global sobre as intenções inicialmente definidas, percebendo se as mesmas foram cumpridas, nomeadamente as intenções delineadas para os três atores educativos: crianças, famílias e equipa educativa.

Considero que *refletir* e *avaliar* são processos indissociáveis e fundamentais em educação de infância. Neste sentido, Cardona (2007) valoriza os presentes processos em educação de infância, uma vez que apesar de estar sujeito às mesmas questões que nos outros níveis educativos, caracteriza-se por uma grande especificidade não só pela idade das crianças, mas sobretudo pela indefinição curricular que se tem vindo a caracterizar este nível educativo.

No entanto, em educação de infância a avaliação deve ser encarada como um processo “integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, e porque a avaliação é, neste nível educativo, um processo que deve estar presente, é indiscutível assumi-la não só para identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança” e ainda para aperfeiçoar a prática pedagógica (Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

Corroborando a presente premissa, considero que avaliar terá sempre um caráter “integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (DGIDC, 2011, p.1).

No que se refere às intenções educativas com as crianças, foram delineadas um conjunto de seis intenções. Considero que durante toda a prática, alcancei todas as intencionalidades a que me propus, nas quais tive sempre em consideração as

características individuais e os ritmos de cada criança. Em conformidade, Sousa e França (2014) defendem que o/a educador/a têm um papel fundamental “na criação de oportunidades de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças, num contexto de currículo emergente, que resulta da prática, isto é, que não determina a prática.” (p.51).

Para além disso, de forma natural, foi criada uma relação assente no afeto, respeito, segurança e confiança, embora considere que o apoio da equipa educativa da sala foi muito importante neste ponto.

Tive sempre o cuidado de ouvir o grupo de crianças e privilegiar a sua participação, envolvendo-as no processo educativo e apresentando propostas educativas que respeitassem os seus interesses/necessidades, também tive o cuidado de reconhecer as conquistas diárias das crianças. Neste sentido, a criança deve ter um papel ativo na sua avaliação, considerando-as sempre atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011), dando-lhes “voz” e poder de decisão e priorizando sempre a sua participação no processo de planeamento, assim, Marchão e Fitas (2014) defendem que “a criança é a protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando.” (p. 29).

Durante toda a prática tentei desenvolver a autonomia do grupo enquanto competência pessoal. A minha ação pedagógica centrou-se a motivar as crianças a tornarem-se mais autónomas e a superarem obstáculos que iam encontrando diariamente, dando-lhe liberdade para descobrirem por si próprias e valorizando todas as suas iniciativas, reconhecendo-lhes o papel de agentes do processo educativo.

Privilegiei sempre os momentos para as crianças brincarem livremente, respeitando esta ação como a ação mais importante da vida diária das crianças, que permite conhecerem-se, conhecerem os outros, conhecerem o que as rodeia e tudo o que isso implica. Esta ação é de extrema importância e só através dela a criança irá adquirir competências e características necessárias para a sua vida futura.

No âmbito da minha investigação, defini como intenção implementar a metodologia de trabalho de projeto (MTP), desenvolvendo assim um projeto com o grupo de crianças.

Quanto às intencionalidades educativas estabelecidas para as famílias, promovi sempre uma relação positiva, baseada no respeito, na confiança e sempre com a

preocupação de acolher as famílias e as crianças, demonstrando interesse e disponibilidade.

Apesar do facto da maioria das crianças frequentar as AAAF e isso revelar-se um constrangimento na relação com as famílias, tentei sempre potenciar momentos de diálogo em situações informais, sobretudo nos momentos de acolhimento, com alguns familiares. Desta forma, adaptei-me sempre às diferentes formas de estar de cada família e respeitei as suas formas de participar no processo educativo.

Em suma, considero que cumpri as intencionalidades a que me propus e tive sempre em consideração a importância das famílias enquanto principal parceiro educativo e a necessidade de uma relação de proximidade entre as famílias e o contexto.

No que concerne às intenções educativas com a equipa educativa, considero que estabeleci uma relação centrada na confiança, no respeito e, sobretudo, na partilha. Demonstrei sempre interesse e disponibilidade para aprender e conhecer mais sobre cada profissional e a sua prática na presente organização, desenvolvendo uma relação de respeito e partilha de saberes, potenciadas sobretudo em conversas informais. Considero que integrei todos os momentos de grupo e desenvolvi, assim, um trabalho cooperativo.

Desta forma, acredito que o trabalho cooperativo e a confiança que existiu entre nós resultou numa aprendizagem intensa, repleta de muitas conquistas. Assim, foi fundamental o apoio e a disponibilidade que demonstraram sempre em me ajudar e ouvir.

3.3. *Compreender a individualidade para agir* - Avaliação aprofundada de uma criança

No início da PPS II, foi-nos proposta a elaboração do portefólio de uma criança, enquanto instrumento de avaliação, onde seriam descritas todas as suas conquistas e colocadas as produções/registos da mesma (Easley & Mitchell, 2003). Para além disso, foram colocados registos escritos onde eram relatados comportamentos e atitudes em situações de iniciativa própria, exploração de espaços e materiais e interação com outros pares.

O portefólio está em consonância com alguns, muitos dos princípios da avaliação na educação de infância porque permite ter uma visão holística da aprendizagem da criança, permite ver o carácter contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação, a valorização da participação das crianças no seu processo educativo, a recolha de informação contextualizada e em tarefas reais e, ainda, a diversidade, o cruzamento e a complementaridade das informações sobre cada criança (Parente, 2015, p. 6).

Depois de conviver com o grupo de crianças e observar individualmente cada uma delas, optei por realizar o portefólio da L., embora reconheça que todas as crianças tinham traços de personalidade característicos e únicos.

A L. revelou ser uma criança *meiga, alegre, comunicativa, interessada, afetuosa e muito cuidadosa* com o próximo, para além disso criei com a mesma uma relação especial e de grande partilha, que justifica a minha escolha. Comuniquei esta intenção primeiramente à criança, questionando-a se queria realizar o mesmo, posteriormente à educadora cooperante que concordou e considerou uma boa opção para realizar a observação e avaliação. Depois, questioneei a família através de um consentimento informado enviado pelo caderno de recados, onde expliquei em que consistia o portefólio. Neste consentimento foram garantidos os pressupostos de confidencialidade e a devolução da informação pela entrega da versão final do portefólio à família, para que tivessem conhecimento das vivências da criança e do seu desenvolvimento.

Coloco também no caderno de recados da L., o consentimento informado para o portefólio individual. Optei por fazer o portefólio individual com a L. por considerar que a criança tem uma função muito importante no grupo e sobretudo com o T., uma vez que está constantemente preocupada com o colega e tem a preocupação de o ajudar em todas os momentos. Este cuidado e preocupação com o outro foram traços de personalidade na L. que me interessaram e motivaram para a construção do portefólio individual. Embora reconheça qualidades e questões interessantes em todas as crianças para construção de um portefólio individual. (NC13, registo n.º11, 24 de outubro de 2019).

Assim, seguiu-se o processo inerente à avaliação, respeitando os momentos de observação, recolha, interpretação e análise das aprendizagens, desenvolvimento e conquistas da criança. Complementando esta premissa, importa salientar que o portefólio não é um mero instrumento de avaliação, mas sim uma estratégia, centrando-se no progresso/evolução realizada pela criança, sendo por isso fundamental no processo de ensino e possuindo uma natureza interativa (Parente, 2012).

No que se refere à estrutura do portefólio, este apresenta-se como um documento organizativo e com um leque de informação diversa que explana as experiências, vivências e conquistas da L. “recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança” (Silva & Craveiro, 2014, p.38) e para além disso, através desta estratégia, a criança acaba por ser o principal agente no seu processo educativo e por ter um papel participativo.

O portefólio da L. foi organizado através de observações e registos diários, fotografias e produções da criança, respeitando uma sequência temporal, que demonstraram interações entre pares, interações entre criança-adulto, interações em diversos espaços educativos, interações com materiais e gestão de conflitos. O portefólio encontra-se dividido por capítulos: i) o primeiro capítulo assenta em conhecer quem é a L. e os seus gostos e interesses; ii) no segundo capítulo conhecemos a sua família pelo “seu olhar”; iii) no terceiro capítulo evidenciam-se registos, fotografias e produções assentes na área de Formação Pessoal e Social; iv) no quarto capítulo encontramos registos, fotografias e produções que se enquadram na área da Expressão e Comunicação; v) o quinto capítulo resulta no conjunto de registos, fotografias e produções assentes na área do Conhecimento do Mundo; vi) por fim, no sexto capítulo, constatamos alguns registos, fotografias e produções relativos ao projeto desenvolvido “*O que é um projeto?*”.

Importa reforçar que a L. participou em todo o processo, foi a mesma que decidiu como seria o seu portefólio e que produções e fotografias gostaria de colocar no mesmo, para além disso fez comentários aos diferentes momentos, de forma a realizar uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem.

Como futura educadora de infância identifico-me com a referida estratégia de avaliação, uma vez que através do portefólio posso observar a evolução da criança e adaptar o restante processo às necessidades de cada criança.

Refletindo sobre a importância deste na prática pedagógica, Silva e Craveiro (2014) defendem que o portfólio apresenta “um potencial transformador do profissional e da sua prática, com consequências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (p.38).

4. O QUE É UM PROJETO? -
AS CONCEÇÕES DAS
CRIANÇAS DE UMA SALA DE
JI SOBRE A METODOLOGIA
DE TRABALHO DE PROJETO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo resulta na reflexão da presente problemática que dá nome à investigação realizada durante a PPS II, assim, encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo estes: i) identificação e fundamentação da problemática; ii) revisão de literatura sobre a problemática identificada; iii) roteiro metodológico e ético; iv) apresentação e discussão de dados.

4.1. O que quero investigar? – Identificação da problemática

É este estar em investigação e não o fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objeto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes das Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais - Teresa Ambrósio

A problemática “**O que é um projeto? - As concepções das crianças de uma sala de JI sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto**” – emergiu de uma necessidade e de um interesse do contexto onde realizei a PPS II. Durante a PPS foi realizado um projeto, com o grupo de vinte crianças, assente nos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Este projeto surgiu num momento de partilha em grande grupo e da minha observação, que me fez perceber que várias crianças do grupo nunca tinham realizado projetos, nem sabiam o que era um projeto. Não obstante, pareciam demonstrar interesse em saber mais sobre a temática.

Neste seguimento, este projeto foi tão *desafiante* e *especial* para os/as envolvidos/as, que se tornou também um interesse pessoal, investigar e aprofundar mais a temática, conseguindo conciliar todo o conhecimento adquirido ao longo da prática e do percurso académico.

Além disso, considerei que o projeto foi uma mais-valia sobretudo para as crianças e creio que é importante refletir sobre isso e questionar-me, enquanto estagiária e futura educadora de infância, sobre a MTP, tanto as suas potencialidades como os seus constrangimentos, o impacto que esta pode ter num grupo de crianças e nos profissionais que a praticam, assim como, o papel de cada ator social na mesma.

Neste seguimento, importa perceber melhor a presente investigação e a sua importância, em conformidade, Cardoso e Rego (2017) defendem que a investigação é útil aos/às profissionais de educação, na medida em que “contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para

melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (p.21).

No desenrolar da investigação tive sempre presente o princípio de que as “crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças. Por conseguinte, podemos afirmar “que há uma influência mútua entre contextos e crianças.” (Tomás, 2008, p. 391). Nesse sentido, foi importante para mim usufruir do que a comunidade e os parceiros educativos, isto é, o meio, podiam oferecer ao grupo de crianças durante a presente investigação.

4.2. Descobrir mais sobre a temática - Revisão da literatura

Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele, casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar trabalhareis até ao fim dos vossos dias. – Karl Popper

Primeiramente, parece-me essencial fazer um enquadramento teórico quanto à MTP no mundo e, mais concretamente, em Portugal.

Existem pressupostos teóricos que sustentam a MTP, nomeadamente a abordagem de Vygotsky, no âmbito da Psicologia, que colocava a criança como construtora do seu processo de aprendizagem e que defendia que com a ajuda do outro a criança pode chegar mais longe. Outro conceituado psicólogo, Jerome Bruner acaba, mais tarde, por defender, tal como Vygotsky, a teoria construtivista, ou seja, a aprendizagem em comunidade que deve servir de andaime à própria criança (Bruner, 1976).

As primeiras teorias sobre a presente metodologia ou método surgiram no início do século XX, por John Dewey, filósofo e pedagogo, que defendia que a aprendizagem e a experiência eram processos indissociáveis. Nesse sentido, a experiência era o verdadeiro motor da aprendizagem, em conformidade, (Dewey, 1896, citado por Westbrook, 2010) o pedagogo afirma que:

a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida (p. 244).

No entanto, apenas com William Heard Kilpatrick, pedagogo, considerado discípulo de Dewey, que publica em 1918 a obra *The Project Method*, surge verdadeiramente a abordagem por projetos. Assim, como refere Vasconcelos (1998), na obra indicada Kilpatrick defendia que “um currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança. Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo” (p. 135).

Neste sentido, o pedagogo revelou que através de projetos a criança poderia então experienciar mais e nessa experiência é que estava a verdadeira aprendizagem, defendendo já na altura o processo educativo centrado na criança e não no educador, este que deveria ter um papel de mediador durante o mesmo. Em conformidade, Kilpatrick (2006) menciona “com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (p. 29).

A MTP começa a ser discutida, nos anos 60 do século XX na Europa, nomeadamente no Reino Unido, através de Susan Isaacs, psicóloga. Em Portugal, chega através de Irene Lisboa, em 1943 com a obra *Modernas Tendências de Educação*. Mais tarde, em 1987, a obra *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância* de Lilian Katz e Sylvia Chard é a grande potenciadora desta metodologia e foi apenas divulgada em Portugal em 2009.

Assim, como expõe Cacheirinha (2018), também Teresa Vasconcelos “tem sido uma defensora e promotora desta metodologia de trabalho” (p. 283) e como tal, foi uma honra e um privilégio contar com a sua participação quer no projeto desenvolvido durante a PPS II, quer na presente investigação.

O Movimento de Escola Moderna (MEM) integra também nas suas rotinas a existência de trabalho de projeto (Niza, 1996), na medida em que se assume como um modelo socio-construtivista, baseado na teoria de Vygotsky, focado nas interações sociais e na convivência com o outro. Em conformidade, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que “o modelo assenta, assim, numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no

trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura” (pp. 17-18). Também o modelo pedagógico Reggio Emília engloba esta metodologia. Neste sentido, esta abordagem pedagógica centrada em problemas (Vasconcelos, 2011) passa a ter um grande destaque e relevância na educação pré-escolar.

Tendo refletido e analisado os pressupostos teóricos que sustentam a MTP, segue-se uma análise mais estrutural sobre a presente metodologia.

De acordo com Ferreira (2009), a MTP é constituída por características próprias que fazem da mesma “uma forma de trabalho pedagógico potenciadora do desenvolvimento, nos indivíduos, das competências que a sociedade da informação e em constante mudança exige actualmente.” (p. 143). Neste seguimento, é imprescindível que os profissionais de educação tenham contacto com a mesma e reconheçam as potencialidades que a mesma ofereça na prática pedagógica e em tudo o que lhe está inerente.

A MTP assume como uma das suas principais e mais importantes características, dar resposta aos interesses e/ou necessidades das crianças, valorizando as vivências/experiências das mesmas. Em conformidade, Rangel e Gonçalves (2010) definem a presente metodologia como uma “resolução de problemas” (p.23) e explicam que desta forma, se deve partir de “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar” (p.23). Assim, torna-se essencial que as crianças a experienciem, pois tal como afirma Vasconcelos (1998) é “este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (p.125). Desta forma, a autora revela que esta é uma metodologia transversal a vários domínios e que tem características que ajudarão a criança a tornar-se um cidadão mais capaz e autónomo.

Além disso, a respetiva metodologia vem valorizar não só a criança, como tudo o que a envolve e tudo o que traz com ela, desta forma Reis (2018) defende que “crianças totalmente conscientes e informadas daquilo que é o meio que as rodeia terão certamente uma participação e voz mais efetivas na tentativa de construção de uma sociedade mais respeitadora para todos.” (p. 23). A MTP potencia aprendizagens integradas, e através delas pretende-se que as crianças sejam participativas e interventivas.

Ao longo dos tempos tem-se assistido a uma mudança na forma como olhamos para a criança e a valorizamos enquanto agente e ator do seu processo de aprendizagem, assim:

a criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito (Tomás, 2014, p. 137).

Neste sentido, importa que a nossa prática se adeque aos nossos valores, surgindo, assim, a MTP que veio colocar a criança no lugar de “investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2009, p.9), tornando-a competente, apta, autónoma e que gere o seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto ao/à educador/a de infância que acompanha o projeto, este deve ser o mediador de todo o processo, dando espaço e liberdade à criança de sugerir, dar opinião, tomar decisões, tendo voz em todo processo. Neste seguimento, Katz e Chard (2009) afirmam que o “educador de infância é, durante esta fase, fonte de conselhos e opiniões” (p.103), devendo “aprofundar o relato das experiências das crianças e incentivá-las a partilhar as suas interpretações” (p.103).

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2009, p.9).

Neste sentido, em concordância com Vasconcelos (2011) a MTP é constituída por quatro fases: i) definição de problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução e iv) divulgação. Refere ainda que para além de sequenciais no tempo, estas fases, “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17).

4.3. O caminho que segui - Roteiro metodológico e ético

Tendo em conta que a problemática a que me propus investigar assenta na utilização da metodologia de trabalho de projeto na prática educativa de uma sala de Jardim de Infância, existem complementos necessários para que a investigação seja credível e o mais correta possível, tendo por base métodos, instrumentos e técnicas assentes em pressupostos éticos.

Deste modo e corroborando a presente premissa, Coutinho et al. (2009) defendem “que qualquer acto de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso” (p. 356), optei por delinear os seguintes objetivos de investigação: i) **caracterizar as conceções das crianças sobre o que é um projeto;** ii) **analisar as conceções e a ação das educadoras entrevistadas sobre metodologia de trabalho de projeto;** iii) **analisar o projeto desenvolvido pelas crianças da sala de JI.**

O percurso metodológico a desenhar tem em conta que esta investigação é de natureza qualitativa (Stake, 1999), tendo-se optado, do ponto de vista do método, por uma investigação-ação, dado que este, segundo Cardoso e Rego (2017) assenta num processo realizado pelas pessoas que já estão envolvidas nele, “tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar” (p.23). Neste sentido, é fundamental que haja uma articulação teórico-prática.

Todavia, Stake (1999) defende que apesar de a investigação qualitativa ser específica em determinado contexto, não tem que estagnar em si própria, assim:

dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (1999, p. 78).

No que diz respeito às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, pode-se afirmar que estas assentam num “ecletismo metodológico” (Queirós & Rodrigues, 2006). Em conformidade, recorri a um conjunto de diversas técnicas e instrumentos, assentes em diversas categorias: observação, registos fotográficos, consulta documental e entrevistas.

Neste sentido, foi feita uma triangulação com os dados teóricos, ou seja, de forma a complementar os dados procurei utilizar todas as ferramentas que me foram disponibilizadas. Em concordância, Vasconcelos (2016) defende que “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p.85).

Quanto à observação, esta foi certamente uma das principais técnicas utilizadas durante toda a minha ação pedagógica, assim adotei uma observação direta, indireta e participante o que, segundo Coutinho (2002) é a prática mais correta: “a observação participante é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (p. 55).

Quanto aos registos fotográficos, estes foram fundamentais durante todo o processo, dado que complementaram diversos registos escritos. Em concordância, Sarmiento e Trevisan (2017) revelam a sua importância, afirmando que as “metodologias visuais nos estudos da criança encontram no conceito de narrativa gráfica um importante recurso, na medida em que ele favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais” (p. 22).

Existiram ainda variadas conversas informais entre mim e toda a equipa educativa, em que partilhámos experiências, vivências e pontos de vista que auxiliaram durante o desenrolar da investigação. Relativamente às entrevistas realizadas às educadoras surgiram no âmbito de dar resposta às suas conceções sobre a metodologia de trabalho de projeto e à sua aplicação com os grupos de crianças.

O objetivo inicial era realizar seis entrevistas (a todos os educadores participantes no projeto desenvolvido durante a PPS II), no entanto um dos educadores não pôde participar. Nesse seguimento, foram realizadas cinco entrevistas, nomeadamente às quatro educadoras da organização socioeducativa e à Professora Doutora Teresa Vasconcelos. Importa salientar que todas as entrevistadas autorizaram a utilização dos seus nomes na análise/discussão dos dados.

Por fim, referir ainda que no que diz respeito à consulta documental, foram analisados documentos pertencentes à respetiva organização e fundamentação teórica relacionada com a problemática de modo a enriquecer a investigação.

É assim essencial considerar as crianças os principais agentes ativos com *ação social* (Coutinho, 2011), competentes, como sujeitos de direitos e participativos. Corroborando, é necessário afirmar que as crianças são atores reflexivos e *produtores de cultura* (Sarmiento, 2004), rejeitando a ideia de que a infância está associada à idade, não sendo este um constrangimento.

Considerar a criança como um sujeito de direitos implica a promoção dos direitos de participação da mesma pois “Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser” (Castro, 2001, p. 29).

Neste seguimento, foi importante garantir todos estes pressupostos éticos não só com as crianças como com todos os atores educativos envolvidos, assim surge um roteiro ético para uma prática profissional supervisionada eticamente situada.

O presente roteiro ético (cf. Anexo I) assenta nos princípios éticos e deontológicos indicados para o trabalho de investigação com as crianças (Tomás, 2011), assim como os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), e como os promovi junto das crianças, das famílias e da equipa educativa. Assim, foram assegurados e garantidos a todos os participantes da minha investigação dez princípios.

4.4. O ciclo da IA: Planificação – Ação – Observação – Reflexão - Análise de dados e apresentação de resultados

Neste subcapítulo é realizada uma triangulação de dados, nomeadamente das observações e registos (escritos e fotográficos), que decorreram ao longo do projeto desenvolvido com o grupo, das entrevistas realizadas, como referi anteriormente, às quatro educadoras da organização socioeducativa e à Professora Doutora Teresa Vasconcelos, participantes no referido projeto. O objetivo foi o de “pôr em evidência as constantes, as regularidades e o fundo comum a diferentes actores sociais” (Dantas, 2016, p. 264).

A escolha das entrevistadas considerou “todas as relações entre protagonistas na produção de saber e de acção” (Benavente, Costa & Machado, 1990, p.2), ou seja, pessoas que pelas suas características e pela ação que desenvolvem sobre MTP, seja

teórica-metodológica seja *in loco*, possibilitam a articulação entre a investigação e a ação.

Importa referir, que foi fundamental e de grande relevância científica a participação de quem tem tanto para dizer sobre a MTP e partilhar sobre a sua (atual ou anterior) prática educativa. A análise assentou e dialogou com a literatura especializada, dando assim resposta à problemática da presente investigação.

4.4.1. O que é um projeto? – Caracterização do percurso desenvolvido com um projeto realizado numa sala de Jardim de Infância (Planificação e Ação).

Para dar início à presente investigação optei por caracterizar o percurso realizado ao longo da PPS II, nomeadamente o projeto desenvolvido com o grupo de crianças, analisando as características da MTP e os comportamentos das crianças às mesmas.

A MTP é uma metodologia que se centra na resolução ou na descoberta de problemas que são encontrados pelas crianças, neste sentido, ao longo de um processo as crianças procuram encontrar respostas para o seu problema inicial. Corroborando a presente premissa Mateus (2011), defende que “trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem.” (p.3).

Em conformidade com Vasconcelos et al. (2011), o presente projeto seguiu diferentes fases, sendo estas: (i) definição de problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução e (iv) avaliação/divulgação. Mais concretamente, o projeto desenvolveu-se entre o dia 22 de outubro de 2019 e o dia 14 de janeiro de 2020.

4.4.1.1. Fase 1: Definição do problema

Sendo fundamental que esta primeira fase assente num interesse ou necessidade do grupo optei, assegurando uma prática pedagógica pautada por valores democrática, reunir com o grupo de crianças e explicar que durante o período em que estaria presente teria que desenvolver um projeto com as mesmas. No entanto, a

situação desencadeadora, surgiu exatamente neste momento, quando percebo que várias crianças do grupo, sobretudo as que tinham entrado no presente ano letivo, nunca tinham realizado projetos e algumas também não sabiam o que era um projeto. Desta forma, percebi neste primeiro momento uma das características da MTP, que de acordo com Katz e Chard (2009) assenta em “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema.” (p.102).

Seguindo o método construtivista (Silva, 2005), surgiu então da necessidade e do interesse do grupo a questão: **“O que é um projeto?”**, como o seguinte excerto dá conta:

Em seguida, iniciamos a reunião, na qual relembro que ontem estive uma pessoa na sala. As crianças respondem que foi a minha professora, assim informo-os que tenho que realizar um trabalho, nomeadamente um projeto com o grupo.

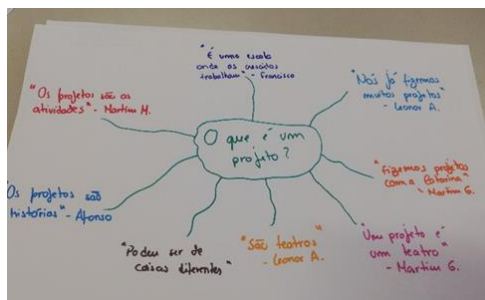
Daí surge a partilha entre o grupo sobre o que é um projeto e acabo por perceber que algumas crianças desconhecem o significado da palavra. Achando este um facto curioso e do interesse das crianças, opto por questionar: - “o que acham que é um projeto?” (NC11, registo n.º 7, 22 de outubro de 2019).

Assim, foi reunido tudo sobre a palavra projeto, existindo já algumas conceções por parte das crianças, sendo estas:

- "É uma escola onde os crescidos trabalham" – F., 4 anos;
- "São teatros" – L., 6 anos;
- "Um projeto é um teatro" - M., 5 anos;
- "Os projetos são histórias" – A., 5 anos;
- "Fizemos projetos com a Catarina" - M., 5 anos;
- "Nós já fizemos muitos projetos" – L., 6 anos;
- "Os projetos são atividades" - Mm., 5 anos;
- "Podem ser coisas diferentes" – G., 6 anos. (NC11, registo n.º 7, 22 de outubro de 2019).

Em conformidade, Katz e Chard (1997) referem que o “conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar da criança.” (p.5).

Figura 1
Chuva de Ideias



Seguiu-se então um longo caminho de descoberta e de muitas vivências com o objetivo de dar resposta à questão inicial. Importa referir a importância do presente percurso seguir as propostas das crianças.

Ao trabalhar com a MTP, o/a educador/a de infância deve também refletir sobre a organização do espaço na sala, assim, foi criada uma área dedicada apenas ao projeto. Em conformidade, Katz e Chard (2009) defendem que “Durante a primeira fase do projecto, as exposições dão às crianças a oportunidade de recolherem, classificarem, representarem e partilharem conhecimentos correntes sobre um número limitado de itens relevantes.” (p.174).

Figura 2
Área do projeto



4.4.1.2. Fase 2: Planificação e desenvolvimento do projeto

Ao longo do presente projeto foi privilegiada a participação das crianças em todos os momentos do mesmo. Importa salientar que seguindo e respeitando a prática da educadora cooperante, o projeto foi realizado com todas as crianças da sala e apesar deste facto colocar-me, inicialmente na dúvida, rapidamente percebi que o facto de todas participarem no projeto, apresentava também benefícios. Corroborando a presente premissa, Katz e Chard (2009) expõem que “Ao longo do trabalho de projecto, as crianças podem desenvolver a sua competência social através de oportunidades para

falarem, trabalharem e brincarem em conjunto na sala de actividades” (p.116). Desta forma, ao longo do presente projeto observei a união que se formou em volta do projeto, demonstrando que o trabalho de campo cria oportunidades de aproximação entre pares.

Nesta segunda fase, caracterizada pela fase de traçar um plano (Vasconcelos, 2011), optámos por dividir as tarefas, assim cada criança pôde escolher a sua preferência em relação às mesmas, organizando-se em grupo de dois/três elementos. Nesta fase, comprovei a organização das crianças assistindo a momentos de autonomia e independência e espírito de ajuda entre as crianças, fomentado pelas características da MTP.

Figura 3
Divisão de tarefas



Através das sugestões de tarefas dadas pelo grupo de crianças, assumi um papel de mediadora, partindo sempre do que as crianças pretendiam descobrir. Neste sentido, acredito que a presente metodologia apela a uma descentralização do papel do/da educador/a, apelando a um equilíbrio nos papéis.

4.4.1.3. Fase 3: Execução

De acordo com Vasconcelos (2011), nesta terceira fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (p.16)

Após definirmos como faríamos a nossa pesquisa, demos início à mesma. Começámos o processo de pesquisa de informação recolhida pelas famílias. Desta forma, compreendemos que o apoio de outros parceiros educativos é característico desta metodologia.

Em seguida, dirijo-me para a área do computador com a C., de forma a realizar o recado para enviar às famílias. O presente recado é constituído por uma breve explicação, em seguida, uma ilustração da criança e por fim, espaço para que as famílias possam responder. Os recados são colados em todos os cadernos para que as famílias tenham mais tempo durante o fim de semana. (NC14, registo n.º 7, 25 de outubro de 2019).

Seguiram-se inúmeras propostas educativas nesta terceira fase, ainda no âmbito da pesquisa, decidimos questionar as outras salas da organização socioeducativa quer no pré-escolar como no 1.º ciclo.

Figura 4

Tarefa: Perguntar a outras salas



Figura 5

Tarefa: Perguntar ao 1.º ciclo



Outra das características da MTP prende-se com a utilização dos recursos que o contexto pode oferecer, sendo por isso fundamental que as crianças sejam conscientes do meio onde estão inseridas e do que isto lhes pode oferecer, desta forma “terão certamente uma participação e voz mais efectivas na tentativa de construção de uma sociedade mais respeitadora para todos” (Reis, 2018, p. 23). Neste sentido, foi fundamental ao longo do presente projeto o contacto com a comunidade, para isso o grupo de crianças visitou a biblioteca da Escola Secundária pertencente ao AE, de forma a responder à tarefa “Procurar em Livros”. A visita foi agendada em articulação com a responsável da biblioteca que nos ajudou na descoberta.

Posteriormente, e tendo em conta que a “oportunidade para se fazerem escolhas é uma característica geral importante do trabalho de projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 111), estas decidiram, em grande grupo quais os locais da comunidade onde gostariam de realizar entrevistas. Assim, chegaram a um consenso e seleccionaram o cabeleireiro, o café, o banco, a mercearia, a loja de animais e os bombeiros. Corroborando Katz e Chard (2009) defendem que a “aprendizagem das crianças

pequenas é maximizada através da sua interacção efectiva com o ambiente em que estão inseridas e com os membros da sua comunidade” (p. 145).

De uma forma geral, todos os entrevistados da comunidade aderiram à nossa abordagem, no entanto, demonstraram-se *notoriamente surpreendidos* com a questão colocada. Assim, foi importante também as crianças verem essas reações e perceberem que a questão também era difícil para os/as adultos/as, dando-lhes assim mais motivação na sua descoberta.

Ao longo das entrevistas foi notório que as crianças começavam a adquirir noções do que é um projeto e as fases inerentes ao mesmo, uma vez que tentavam ajudar os/as entrevistados nas suas respostas.

Assim evidenciamos algumas das características da investigação-ação, que de acordo com Almeida (2001) se prende com “por sobre o pano de fundo da interpenetração e circularidades complexas entre três ordens de categorias: as das ciências (nomeadamente as sociais), as de tipo político-institucional e as do senso comum.” (p. 176), conjugando assim diferentes atores e recorrendo “a sensibilidades que, não sendo as mesmas, se vêm levadas, de forma inequívoca, a serem comunicantes, não de forma incidental, mas de modo estrutural/estruturante.” (p. 176).

Figura 6

Tarefa: Entrevistas no exterior



Para além das presentes entrevistas foram realizadas outras, nomeadamente ao Diretor do AE e também aos responsáveis das AAAF.

- “Então, mas será que o Diretor, que tem um cargo tão importante, faz projetos para a escola?”. Desta forma, o diretor responde que sim e explica que o projeto que tem passa sobretudo pela felicidade e bem-estar das crianças, desta forma precisa de arranjar os espaços para que todas as crianças se sintam bem. (NC22, registo n.º 3, 07 de novembro de 2019).

Foram essenciais as pesquisas no computador e nos livros realizadas na sala de atividades, na medida em que complementaram a informação que já tínhamos sobre o tema e deram às crianças outras ferramentas para continuar a descoberta. É também neste período onde nos confrontamos com a descoberta do livro *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* (2011) organizado por Teresa Vasconcelos. Foi aqui que conheceram a autora, que tinha dado aulas na ESEI e que apresentava um longo trabalho e investigação referente à problemática.

Depois conto com elas quantas fases existem nos projetos, chegámos à conclusão que são 4. Assim, vamos descobrir o que fazemos em cada uma e as crianças dizem que querem desenhar. Na primeira fase, percebermos que é quando temos a ideia do projeto; na segunda fase, descobrimos que é quando pensamos o que vamos/queremos fazer; na terceira fase, percebemos que temos que escrever e desenhar tudo o que vamos descobrindo; na quarta fase, partilhamos com as famílias/colegas tudo o que aprendemos. Neste livro também descobrem muitas “chuvas de ideias” (NC31, registo n.º 3, 21 de novembro de 2011).

Neste seguimento, através desta pesquisa que está inerente às características da metodologia, compreendi que as crianças foram ganhando mais confiança e certeza nos “passos” que iam dando. Em conformidade, Katz e Chard (2009) afirmam que depois de conhecerem o tema “as crianças que ganharam confiança no que já sabiam a seu respeito podem ser encorajadas a ir mais longe para procurarem novas informações que virão aumentar os seus conhecimentos básicos” (p. 171). Além disso, ganhavam também mais espaço para se afirmarem enquanto agentes de direito a proporem o rumo que queriam que o projeto tivesse.

Figura 7
Carimbagem



Ainda neste âmbito, importa realçar a integração curricular que surge no desenvolvimento do projeto. Nesse seguimento, as crianças abordam diferentes propostas que respeitam diferentes áreas das OCEPE (2016), nomeadamente na Área de Expressão e Comunicação, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (exploração de rimas e palavras difíceis) e o domínio da Matemática (contagem de letras e organização e tratamento de dados), ainda, na Área do Conhecimento do Mundo (conhecer e interagir com a comunidade) e sobretudo a Área da Formação Pessoal e Social (construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania).

Neste seguimento, existe uma integração curricular e uma construção articulada do saber, tal como expõe Silva et. al (2016), o processo educativo deve apresentar uma “configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade”. (p.10). Complementando a presente premissa, Ferreira (2013) refere que esta metodologia “possibilita um ensino de natureza interdisciplinar, resultante da articulação e mobilização de conteúdos de várias áreas do saber para a busca de respostas para as questões colocadas” (p.325).

O projeto deve seguir o caminho que as crianças desejarem, nesse sentido, serão elas as construtoras do seu próprio processo pedagógico, na medida em que se assumem como “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2).

O papel dos/as adultos/as é acompanhar, mediando os acontecimentos e estimulando sempre que necessário, de forma a encorajar as crianças a procurarem respostas para as suas curiosidades.

Corroborando a presente premissa, o grupo de crianças propôs a visita de adultos/as à sala para as ajudarem neste trabalho, nomeadamente, a mãe (professora) e o primo (arquiteto), do F. e do Lo., respetivamente, que abordaram a sua profissão e o projeto que desenvolvem nas mesmas, assim como, as respetivas características dos mesmos. Em conformidade, Silva (2007) defende que “o tipo de apoio que as famílias conseguem activar junto dos seus educandos pode fazer a diferença no que respeita, por exemplo, ao sucesso educativo” (p.121), afirmando-se assim mais uma vez a importância que a família assume na MTP.

Receberam ainda a visita da *designer* de moda, que revelou como era feito o seu projeto de desenhar/criar roupa.

Figura 8

Visita da Designer de moda



Posteriormente, foram realizadas outras visitas à sala, nomeadamente a do Educador/Formador Bruno Leite - contactado pela supervisora da ESEI, a professora Catarina Tomás - que revelou ter ficado curioso com o projeto e a sua implementação. O grupo revelou-se *motivado* e *animado* por receber o mesmo.

Assim, pergunta às crianças o que acham que é um projeto e o que têm feito.

A Lt. diz que um projeto é: - "Algo que temos em mente e queremos muito de fazer". O F. menciona: - "É algo que queremos muito fazer".

Em seguida, o M. diz - "Começámos por fazer uma reunião" e o R. completa: - "E uma chuva de ideias". Posteriormente a educadora sugere que vamos até junto ao placard para mostrarmos tudo o que temos feito.

As crianças falam sobre as tarefas do projeto, o que fizemos em cada uma, a quem perguntámos e pedimos ajuda. (NC35, registo n.º 7, 27 de novembro de 2019).

Finalizámos as visitas à sala com a visita da Professora Teresa Vasconcelos, autora de um dos livros que explorámos. O facto de a Professora apresentar diversas obras relacionadas com a MTP e deter, assim, bastante conhecimento sobre o tema, foi muito importante para as crianças.

Depois de se apresentarem, as crianças começam a explicar o que começámos a fazer no nosso projeto. A Professora Teresa Vasconcelos faz perguntas sobre o processo e ouve cada criança. Seguimos para a área do projeto, onde as crianças podem explicar o que fizeram recorrendo aos mapas e às imagens. Explicam a chuva de ideias inicial, as tarefas, o caminho das profissões (arquiteto, professora, designer de moda), as entrevistas realizadas, as palavras difíceis que encontram (inclusive a "fase" no livro da

professora) e as quatro fases do nosso projeto. (NC49, registo nº 4, 08 de janeiro de 2020).

Figura 9

Visita da Prof. Doutora Teresa Vasconcelos



Para além disso, houve sempre a preocupação de aprender a brincar, de forma a tornar o percurso mais dinâmico e lúdico, tendo em conta que um dos interesses das crianças eram os jogos. Assim, foram criados vários: i) jogo da memória; ii) jogo das imagens; jogo do dominó e iv) jogo do projeto.

O i) jogo da memória que era constituído por diversas cartas com as imagens dos projetos realizados anteriormente na sala.

O ii) jogo das imagens que era constituído por dois tabuleiros iguais (com as imagens selecionadas na pesquisa ao computador), um dado e tampas.

O iii) jogo do dominó que era constituído por diversas peças que continham os desenhos das crianças sobre a temática.

O iv) jogo do projeto que era constituído por um tabuleiro de chão grande e peões feitos de garrafões. O jogo era adaptado do jogo da glória e o objetivo era passar por todas as fases de um projeto, respondendo a várias questões relacionadas com o mesmo. Desta forma, o presente jogo serviu também de momento de avaliação.

Figura 10

Jogo do Projeto



4.4.1.4. Fase 4: Divulgação/Comunicação do projeto

A quarta e última fase do projeto assenta na divulgação e avaliação de todo o percurso realizado. Em conformidade com Vasconcelos et al. (2011) caracteriza-se pela fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17), assim espera-se que sejam divulgados todos os conhecimentos adquiridos e que sejam avaliados os mesmos.

Privilegiando todo o caminho percorrido pelo grupo de crianças até ao momento, creio que este momento é fundamental para partilhar com os/as outros/as as experiências vividas e as emoções sentidas. Assim, sendo este um projeto das crianças e para as crianças e sendo sempre baseado nos seus interesses e nas suas curiosidades, só poderiam ser as próprias a definirem como queriam divulgar o seu projeto. Desta forma, o grupo sugeriu a apresentação de um vídeo e a elaboração de convites para a respetiva comunicação.

Assim, a divulgação foi realizada no anfiteatro da Escola Superior de Educação de Lisboa para um vasto público, constituído por colegas, famílias, educadoras e todos/as aqueles/as que estiveram envolvidos/as ao longo do projeto.

Outra das formas de divulgação realizadas pelo grupo foi a construção de um livro sobre o projeto com as crianças, incluindo no mesmo todo o processo vivenciado.

Figura 11
Livro do Projeto



Figura 12
Divulgação do Projeto



Tendo terminado o projeto, foi necessário realizar a avaliação do mesmo e perceber todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelas crianças e pelas adultas.

De acordo com Vasconcelos (2011), esta última fase “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente,

devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p. 17).

Tabela 1

Análise Categral das respostas das crianças sobre o que aprenderam com o Projeto

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Aprendizagens/ Conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do projeto	Metodologia de Trabalho de Projeto	Características do Projeto	“Os projetos têm 4 fases” – G., 6 anos.	3
			“Há muitos projetos diferentes” – Al., 5 anos.	
			“Aprendemos o que é uma chuva de ideias e que em muitos projetos existem” – R., 5 anos.	
	Interação com o contexto social	Novas vivências	“Conhecemos o diretor” – C., 6 anos.	2
			“Aprendemos o “caminho” das profissões: professora, designer de moda e arquiteto” – Lt., 6 anos.	
	Competência comunicativa	Oralidade	“Fazer entrevistas” – Mm., 5 anos.	4
			“Aprendemos a fazer reuniões” – Lo, 6 anos.	
			“Aprendemos palavras difíceis” – V., 5 anos.	
		“Rimas da palavra projeto” – M., 5 anos.		
		Escrita	“Aprendemos a escrever a palavra projeto, tem sete letras” – G., 6 anos.	1
Interação entre pares	Ludicidade	“Fizemos jogos: jogo da memória e jogo das imagens” – N., 4 anos.	1	

Nota. Elaboração Própria

Tal como evidenciado na tabela acima apresentada, o grupo de crianças revelou ter adquirido diversas competências, no que concerne à **(i) Metodologia de Trabalho de Projeto**, nomeadamente às **(a) Características do Projeto**, em que são referidas

diversas particularidades como por exemplo as fases de um projeto ou a chuva de ideias.

Foi ainda destacado a **(ii) Interação com o contexto social**, respetivamente as **(a) Novas vivências**. Desta forma, algumas crianças nomearam momentos que vivenciaram e em que conheceram participantes que os ajudaram a descobrir mais sobre as suas profissões, e, conseqüentemente, sobre a temática. Em conformidade, Niza (2006) expõe que “Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade da aprendizagem.” (p. 546).

Emergiu ainda a categoria **(iii) Competência comunicativa**, surgindo as seguintes subcategorias **(a) Oralidade** e **(b) Escrita**. O Mm. e o Lo. revelaram diferentes situações de comunicação tidas ao longo do projeto, como as reuniões e as entrevistas, demonstrando terem ampliado o seu conhecimento referente à comunicação, nomeadamente quanto à competência textual (oral), como refere o Mm. a “fazer entrevistas”. Além disso, como afirma o Lo. aprenderam “a fazer reuniões”, desta forma ampliaram a competência pragmática, na medida em que utilizaram a linguagem oral em contexto (formal/não formal), comunicando de forma adequada em diferentes situações.

No âmbito da competência lexical, aprenderam também diversas palavras novas, que o V. caracterizou como “palavras difíceis”. No campo da oralidade, emergiu também a competência fonológica, uma vez que ficaram mais atentos a unidades sonoras das palavras de forma a “brincar” com as mesmas, fazendo “rimas da palavra projeto” (M.).

Quanto aos conhecimentos adquiridos respetivos à escrita, alargaram a sua competência ortográfica, uma vez que compreenderam a organização da palavra projeto, reconhecendo as letras a que compõem (“Aprendemos a escrever a palavra projeto, tem sete letras” – G).

Por fim, no que respeita à categoria **(iv) Interação entre pares**, mais concretamente na subcategoria **(a) Ludicidade**, a N. revela que “Fizemos jogos: jogo da memória e jogo das imagens”, em que aprendemos brincando e vivenciámos momentos de brincadeira em grande grupo através de recursos feitos pelos próprios. Neste seguimento, tal como defendem Reis e Martins (2017) “Ao comunicarem o trabalho que realizaram, as crianças assumem o seu papel de intervenientes na aprendizagem do outro e assim estabelecem-se parcerias de trabalho facilitadoras de aprendizagem efetiva” (p. 66).

Para além destas partilhas em grupo foram realizadas avaliações individuais, em forma de questionário (cf. Anexo M), que nos ajudaram a compreender que as crianças adquiriram conhecimentos referentes à temática, como as “palavras difíceis” que descobriram. Além disso, foi notório que todo o grupo se envolveu no projeto e todos responderam que tinham gostado de o realizar. Outro dos aspetos que evidenciou as aprendizagens e vivências das crianças e, se reflete assim na avaliação, foi a forma como se empenharam e quiseram participar em todas as fases do projeto, partilhando com o grupo e com as visitas que recebíamos na sala. Através do questionário individual, foi perceptível que a maioria das crianças ficou a perceber o que era um projeto referindo que “é algo que queremos saber e fazer”.

4.5. *E agora, o que dizem as adultas?* - Conceções sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto em JI

Assumindo que as entrevistas são uma parte fundamental que vem complementar a investigação, neste caso, com as perspetivas de práticas educativas reais. Em conformidade, Máximo-Esteves (2008) defende que uma entrevista apresenta um carácter “intencional e orientado que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (pp. 92-93).

No que diz respeito às entrevistas realizadas às educadoras (cf. Anexo K) optei por realizar uma grelha de análise categorial (cf. anexo L) constituída por um conjunto de temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e a sua devida frequência.

No que concerne ao tema **Prática Pedagógica e MTP**, emergiram duas categorias, sendo elas **(i) Formação da entrevistada**, constituído pelas subcategorias **(a) Formação específica em MTP** e **(b) Pressupostos Teóricos das MTP** e **(ii) Conceção sobre MTP**, que engloba as subcategorias **(a) Lugar da criança no processo** e **(b) Interesses das crianças**.

Primeiramente, importa caracterizar de forma breve e geral as cinco entrevistadas que participaram na investigação. Nesse sentido, uma das educadoras (atualmente aposentada), exerceu também funções de professora e coordenadora na

Escola Superior de Educação de Lisboa, as restantes quatro educadoras trabalham na organização socioeducativa em contexto de JI. A Professora Doutora Teresa Vasconcelos (e1) possui um bacharelato em Educação de Infância, um mestrado realizado em Nova Iorque e um doutoramento na Universidade de Illinois. A educadora Célia Fonseca (e2) tem um bacharelato em Educação de Infância e CESE em Pedagogia Social. A educadora Catarina Veloso (e3) apresenta uma licenciatura em Educação de Infância e um mestrado em Intervenção Precoce. A educadora Suzana Chalupa (e4) possui uma licenciatura em Educação de Infância, e, por fim, a educadora Estela Acabado (e5) revela ter licenciatura em Educação Pré-Escolar, uma especialização em Educação Especial e o 1.º ano de um mestrado na área das Expressões Artísticas.

No presente tema, concluí que na primeira categoria e no que diz respeito à formação específica em MTP, as entrevistadas dividem-se, na medida em que algumas apresentam formação académica, como a e1 que revela ter tido “formação com uma das grandes especialistas em trabalho de projeto,” e outras revelam conhecer a MTP através do contacto com “práticas pedagógicas de outras colegas educadoras” (e3) e/ou pesquisa e literatura: “Não tenho formação específica em MTP. Os conhecimentos adquiridos advêm da literatura, nomeadamente através da pesquisa de informação do Modelo Pedagógico *Movimento da Escola Moderna*” (e4).

Efetivamente, Ferreira (2009) defende que a formação é um “espaço da sua preparação para o exercício de uma profissão cada vez mais complexa, porque imbuída de novas exigências socialmente determinadas, não possa negligenciar a metodologia de trabalho de projecto.” (p.146).

Já quanto aos pressupostos teóricos que sustentam a metodologia, as educadoras identificam pontos em comum como sendo uma abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas (e2), na participação ativa das crianças (e5) e na forma como é necessária a relação com os outros (e3). No entanto, como refere a Professora Doutora Teresa Vasconcelos, os pressupostos teóricos prendem-se com “Vygotsky e Bruner no campo da psicologia; Dewey e no campo da pedagogia; Também Susan Isaacs no campo da psicologia e pedagogia, uma vez que ela trabalhava desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual”, sendo assim uma metodologia com bases sólidas nos diferentes campos de estudo.

No que se refere à perspetiva que têm sobre a metodologia, concordam que a criança se encontra no centro do processo educativo assumindo o papel de agente,

sendo que esta metodologia assenta “na construção de conhecimento feita pela própria criança.” (e3). Corroborando a presente premissa Vasconcelos (1998) defende que uma “filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (p.133).

Efetivamente, a presente abordagem deve assentar no interesse das crianças e estar relacionada com a vida das crianças (e1), de forma a motivá-las para a sua descoberta. No entanto, uma das educadoras revela que sempre que adotou a presente metodologia na sua prática, a orientou tendo em conta os interesses das crianças, mas “sem fundamentalismos, coerente e tentando não intelectualizar demasiado o processo” (e5).

Assim, neste ponto as educadoras divergem as suas perspetivas, tendo visões distintas sobre o processo da metodologia, no entanto fica claro que o mais importante é a problemática emergir do interesse das crianças que conseqüentemente “dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.31).

No que diz respeito ao tema **Características da MTP**, resultaram duas categorias **(i) Potencialidades**, constituído pelas subcategorias **(a) Construção do conhecimento por parte da criança**, **(b) Aprendizagens significativas**, **(c) Competências Sociais**, **(d) Resolução de problemas**, **(e) Envolvimento das famílias** e **(ii) Constrangimentos**, que engloba as subcategorias **(a) Participação das crianças**, **(b) Papel do/a educador/a**, **(c) Tempo** e **(d) Recursos**. Por fim, surge a categoria **(iii) Diversidade de conceções/práticas**, em que emergiram subcategorias como a **(a) Formação**, **(b) Interesse** e **(c) Característica comum**.

Nesta temática, as entrevistadas reconhecem diferentes potencialidades à metodologia e à sua aplicação com um grupo de crianças, nomeadamente o facto de “a construção do conhecimento feita pela própria criança, rompendo com uma transmissão de conhecimento direto e expositivo” (e3), na medida em que articulam novos saberes, assim como as diversas aprendizagens significativas atingidas, as competências sociais desenvolvidas uma vez que este processo “conduz as crianças a trabalharem em parcerias e a comunicarem aos colegas os seus percursos” (Cruz, 2017, p.60). Efetivamente, o espírito de entreajuda é notório ao optar pela MTP na ação pedagógica, na medida em que todos/as trabalham com um objetivo comum.

Para além disso, identificam benefícios na utilização da metodologia, uma vez que as crianças procuram dar resposta a problemas que encontram, através de recursos existentes, estimulando competências como a resiliência e a persistência.

O envolvimento das famílias é também apontado como potencialidade, na medida em que esta metodologia potencia “o envolvimento das famílias no trabalho realizado no jardim de infância, bem como permite um maior conhecimento das mesmas sobre o que fazem os seus filhos, valorizando a conceção da educação de infância.” (e2).

No que se refere aos constrangimentos, um dos pontos mais referidos pelas entrevistadas foi a participação das crianças, pois referem que as crianças que participam nos projetos são, maioritariamente, sempre as mesmas e “por vezes só uma minoria do grupo está interessada e realmente envolvida” (e5), sendo assim necessárias estratégias para envolver as restantes.

Quanto ao papel do/a educador/a identificam a dificuldade do mesmo se descentrar da sua ação e colocar-se apenas no papel de mediador/orientador (e1; e5). Referem também a falta de recursos (e1; e2) como uma dificuldade, pois a presente metodologia apresenta como uma das suas características a utilização dos mesmos.

Por fim, concordam que o tempo é uma variável importante, por ser, na maioria das vezes, um processo demorado, o que se pode refletir no tempo dedicado a outras propostas educativas ou mesmo, na motivação/interesse das crianças, ou seja, o “tempo necessário que a educadora tem que despender fora da componente letiva para ir pesquisando sobre o tópico a trabalhar e durante o processo/ etapas da metodologia, de forma a facilitar e orientar o trabalho posterior com as crianças no percurso a seguir.” (e2).

Nesse sentido, sendo um tempo um dos pontos mais apontados enquanto constrangimento, Rangel e Gonçalves (2010) defendem que “pode afirmar-se, como princípio que, para estas idades os projetos devem ser de duração curta e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (p.28), revelando mais uma vez a necessidade do projeto ter um carácter flexível ao longo do mesmo.

Acreditam ser natural a diversidade de conceções e práticas relativas à MTP, encontrando justificação sobretudo na diversidade de formação ou inexistência da mesma, assim como no interesse do/a educador/a de infância. No entanto, uma das docentes revela que o mais importante é tentar sempre salvaguardar que se trata de um projeto investigativo (e1). Em conformidade Guedes (2011) defende que realizar

projetos é a “forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação” (p. 5).

O terceiro tema refere o **Papel dos/as envolvidos/as na MTP**, surgindo como categorias **(i) Crianças**, com as subcategorias **(a) Agente** e **(b) Participação ativa** e **(ii) Adultos** com as subcategorias **(a) Mediador** e **(b) Estimular a curiosidade**.

Nesta dimensão da entrevista, as educadoras enfatizam o papel da criança enquanto principal agente do processo e revelam que durante o mesmo as crianças são curiosas e autónomas, assumindo uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento. As docentes revelam que o seu papel é de “mediadores e parceiros” (e2) durante toda a investigação, promovendo situações desafiantes, estimulando a curiosidade e apoiando durante todo o processo. De acordo com Vasconcelos (1998) o “educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (p.145)

O quarto tema prende-se com a perspetiva sobre o **Projeto: O que é um projeto?**, emergindo as seguintes categorias **(i) Impacto nas crianças** com a subcategoria **(a) Desenvolvimento de competências** e **(b) Temática** e **(ii) Impacto nos adultos** com a subcategoria **(a) Reflexão**.

Neste tema, as entrevistadas revelam que ao contactarem com o presente projeto, comprovaram que existiu o desenvolvimento de diversas competências quanto à problemática assim como relativamente à Formação Pessoal e Social. Referem ainda a dificuldade inerente à temática que foi visivelmente superada pelas crianças:

Penso que foi uma experiência excelente que permitiu às crianças crescer imenso e desenvolver competências nas diversas áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação e na área do conhecimento do mundo. Tornaram-se crianças mais críticas e mais interventivas perante a realidade, sentindo que aumentou a sua confiança em si próprias. (e2).

Quanto ao impacto que teve nas suas práticas, defendem um discurso de utilidade, na medida em que as fez refletir sobre a metodologia: “foi importante na medida em que me permitiu também refletir sobre a temática, permitindo assim aperfeiçoar a minha prática, no âmbito da MTP.” (e3).

O último tema aborda a **Relação entre a MTP e outros parceiros educativos**, surgindo as categorias **(i) Equipa Educativa** com a subcategoria **(a) Aproximação entre equipa**, **(ii) Comunidade** com as subcategorias **(a) Recursos**, **(b) Saberes**, **(c)**

Aproximação e (iii) Família com as subcategorias (a) Envolvimento nos projetos e (b) Valorização.

Neste seguimento, as perspetivas das entrevistadas coincidem no que respeita à equipa educativa, dado que afirmam que o presente método pode aproximar a mesma, uma vez que partilham reflexões e “colaboram na resposta a questões colocadas pelas crianças” (e3).

Quanto à comunidade, a educadora e1 é a única que refere que a comunidade é útil, na medida em que proporciona recursos e detém saberes diversos e que serão também importantes para a investigação. Revelam ainda que esta metodologia aproxima as crianças do meio e dá-lhes a conhecer melhor o mesmo (e1; e2).

Por fim, no que concerne à família, concordam que é fundamental o envolvimento das mesmas no projeto e concordam que as fases mais fáceis para o fazer é na pesquisa e/ou na divulgação do projeto. Afirmam que esta metodologia aproxima as famílias e que, de forma geral, as mesmas gostam e valorizam os projetos realizados pelas crianças: “É uma coisa tão bonita de ver e os pais adoram que haja uma instituição como o pré-escolar que valoriza os seus filhos” (e1). Desta forma, conclui-se ser essencial o acompanhamento por parte das famílias durante todo o processo, na medida em que todos os atores educativos saem beneficiados com a partilha e envolvimento.

Em concordância com os dados apresentados e discutidos, concluo que a MTP apresenta muitos benefícios para a gestão de um grupo de crianças e que dispõe de ferramentas muito ricas para os mesmos. Além disso, as entrevistas realizadas às profissionais de educação foram fundamentais de forma a encontrar pontos em comum inerentes à metodologia nas diferentes práticas educativas, assim como compreender as perspetivas das diferentes educadoras.

4.6. *Afinal, o que é então um projeto?* - Conceções das crianças de uma sala de JI sobre a MTP

Tal como defendem Fernandes, Sarmiento e Tomás (2005) é essencial “considerar e reivindicar as crianças como seres competentes, racionais, no fundo, trata-se de considerar que a criança é parceira na investigação, partilha de todo o processo, integra um espaço intersubjectivo, de forma genuína, efectiva e ética.” (p.64).

Neste sentido, considero nesta última fase da investigação importante comparar as respostas iniciais e as respostas finais dadas pelas crianças, de forma a compreender o contributo do mesmo, por um lado, para o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação; e por outro, como sistematização da fase de reflexão da metodologia de investigação-ação.

Assim, na primeira partilha feita sobre a presente temática, apenas sete crianças caracterizaram o que para si era a definição de projeto.

Tabela 2

Concepções no início e no fim do projeto - Síntese

Crianças	Concepções no início do projeto	Concepções no fim do projeto
Lt. (6 anos)	Não respondeu	“Aprendi que um projeto é algo que queremos saber e fazer”
C. (6 anos)	Não respondeu	“Aprendi o que era um projeto: é uma coisa que queremos saber e fazer”
G. (6 anos)	“Podem ser coisas diferentes”	“Um projeto é o que queremos saber e fazer”
Lo. (6 anos)	Não respondeu	“Aprendi muitas palavras: fase, avaliação, protótipo, designer e plano”
L. (6 anos)	“São teatros”	“Aprendi que um projeto é uma coisa que queremos saber”
La. (5 anos)	Não respondeu	“Um projeto é uma coisa que queremos saber e fazer”
Mm. (5 anos)	“Os projetos são atividades”	“Aprendi o que é um projeto”
Lâ. (5 anos)	Não respondeu	“Um projeto é o que queremos construir”
Ct. (5 anos)	Não respondeu	“Um projeto tem quatro fases”
Al. (5 anos)	“Nós já fizemos muitos projetos”	“É uma coisa que queremos saber e aprender”
V. (5 anos)	Não respondeu	“Um projeto é algo que queremos saber e aprender”
M. (5 anos)	“Um projeto é um teatro”	“É o que nós queremos saber e aprender”
E. (5 anos)	Não respondeu	“Aprendi a fazer projetos”
Af. (5 anos)	“Os projetos são histórias”	“Aprendi as fases de um projeto”
R. (5 anos)	Não respondeu	“Um projeto é o que queremos saber e fazer”
N. (4 anos)	Não respondeu	“Aprendi o que é um projeto, é difícil”
Da. (4 anos)	Não respondeu	“Aprendi palavras difíceis: protótipo, fita métrica, chuva de ideias, fase e avaliação”

F. (4 anos)	“É uma escola onde os crescidos trabalham”	“Um projeto é o que nós queremos saber”
-------------	--	---

Nota. Elaboração própria.

Como podemos evidenciar na tabela acima referida, após ser desenvolvido o projeto e ser realizada a avaliação do mesmo, foi possível analisar as respostas dadas pelas crianças. Na tabela constatamos as concepções das crianças no início do projeto e as concepções das crianças no final do mesmo. O D. e o T. não constam na tabela por terem tido uma avaliação diferenciada e adaptada às suas características individuais, neste sentido, ambas as crianças analisaram algumas imagens do desenrolar do projeto e identificaram as mesmas.

Estas concepções finais foram obtidas através do questionário, aplicado a 15 de janeiro de 2020, e através do mesmo pudemos concluir que a maioria das crianças revelou saber o que é um projeto, dando a resposta “é aquilo que queremos saber ou fazer”, para além disso, referem características de projetos como por exemplo “ter quatro fases”, “existirem diferentes projetos” e que os projetos têm “chuvas de ideias”, por exemplo. Desta forma, é possível constatar que o presente projeto teve impacto neste grupo de crianças e em cada uma delas, embora de forma distinta.

Para além disso, na tabela também observamos a diferença nas respostas que apresentavam uma concepção inicial, uma vez que mudaram as suas respostas, definindo com clareza o que é um projeto. As diferentes faixas etárias também são um dado curioso na análise, na medida em que percebemos que todas as crianças adquiriram diversas aprendizagens, interiorizando que fazer um projeto “é difícil” (N., 4 anos).

Importa salientar que através do questionário se constata que todas as crianças revelaram prazer na realização do projeto, destacando alguns momentos/propostas como as suas preferidas.

Durante a presente investigação, verifiquei que através da MTP a criança adquire noções de planeamento, espírito crítico, bem como lhe permite desenvolver competências pessoais e sociais. No entanto, cabe aos adultos a mediação de todo o processo: o devolver as questões às crianças, fomentar a sua curiosidade e estimular a sua pesquisa.

A criança aprende a participar na vida do grupo, a dar a vez, e, sabe que os outros são tão importantes quanto ela. Aprende a colocar-se no lugar do outro e a dar o seu contributo para a resolução de situações no grupo (Reis & Martins, 2017, p. 62).

Apesar de também apresentar alguns constrangimentos como analisado anteriormente, através da presente investigação consegui compreender que a MTP concede às crianças a oportunidade de aprendizagens mais completas e significativas.

Na minha perspetiva, este é o valor mais importante da prática de um/a educador/a: o colocar a criança enquanto agente, sujeito e participante ativo no seu processo educativo, dando-lhe espaço para serem co construtoras do seu conhecimento, respeitando os seus ritmos e capacidades, facultando-lhes ferramentas e mostrando-lhes o valor e o respeito que se deve ter pelo outro. Para este conhecimento foi fundamental contar com a perspetiva das educadoras da organização e, em *especial*, com a Professora Doutora Teresa Vasconcelos que partilhou muito conhecimento sobre a MTP. Foi um privilégio contar com tamanho conhecimento na presente investigação.

Em suma, contactando uma vez mais com a metodologia consegui compreender as suas potencialidades na ação educativa e de que forma é possível implementá-la e contribuir para garantir direitos da criança a uma educação de infância de qualidade (European Commission, 2014; Ferreira & Tomás, 2018).

5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO REALIZADO

| ' ' | | ' ' |

Chegado ao final de um dos ciclos mais importantes da minha formação acadêmica, creio que há muito para refletir e, neste sentido, este último capítulo tem como principal objetivo refletir sobre (i) a contribuição das PPS I e II para a construção da profissionalidade e (ii) considerações finais sobre o percurso vivenciado.

5.1. A Construção da Profissionalidade

Ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas (creche e jardim de infância) contribuíram bastante para o desenvolvimento e aprofundamento da minha identidade profissional em processo, na medida em que fui confrontada com diversos desafios que me levaram a uma reflexão sobre a minha ação e sobre as razões que justificam a mesma.

Desta forma, acredito que a reflexão é uma capacidade fundamental em educação de infância de forma a não “estagnar” ou a adotar práticas com as quais não concordo, como por exemplo, a escolarização das crianças pequenas. Neste sentido, emerge a clara necessidade de reflexão sobre a ação e através de um pensamento crítico tentar sempre melhorar a prática pedagógica.

Quanto às crianças com que me cruzei considero que criei sempre relações assentes no afeto, no respeito e na confiança, assegurando sempre as características e necessidades individuais. Neste sentido, segundo Tomás (2012), “torna-se necessário, assim, desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogênea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças, porque ele é, em si mesmo, um processo socialmente construído.” (p.125). Além disso, considerei em todas as minhas ações, a criança enquanto principal agente do processo educativo e um sujeito pleno de direitos, não devendo por isso ser “excluídas dos processos de decisão e participação” (Tomás, 2011, p.140).

No que concerne às equipas educativas, estas foram sempre um grande suporte durante as minhas práticas supervisionadas, no sentido em que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, através de partilha de vivências e ideias e através da partilha das suas práticas. Foram verdadeiros parceiros educativos durante toda a minha prática. Em conformidade, T. Sarmiento (2016) defende que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p.3).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, os/as educadores/as de infância devem reger-se por cinco indicadores durante os períodos de reflexão, sendo estes:

- a) Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;
- b) Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em suma, considero que toda esta aprendizagem contribuiu para a construção da minha profissionalidade e na certeza de que educadora pretendo ser: olhando para as crianças como sujeitos ativos, competentes e participantes na sua aprendizagem, dando-lhes espaço e ouvindo-as em primeiro lugar, respeitando os seus ritmos e as suas capacidades e valorizando as suas experiências, as suas vivências e o seu habitus, utilizando o conceito de Bordieu (1979).

Considerando a ética um valor essencial da profissão de educadora de infância, priorizei durante toda a minha prática princípios éticos e deontológicos, tal como Caetano e Silva (2009) defendem, as questões éticas são “entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensamento e a acção, o objectivo e o subjectivo” (p. 50) e dessa forma “extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e colectivos.” (p. 50).

A par disto, creio essencial referenciar ainda a relevância que o/a orientador/a tem ao longo de ambas as práticas: são as pessoas que nos acompanham, que nos ouvem, que nos veem a evoluir e a ambicionar cada dia ser mais e melhor, são as pessoas que esperam essa dedicação da nossa parte mas que também a retribuem

através de críticas construtivas e muitos conselhos, contribuindo também para a construção da nossa identidade profissional.

Por fim, importa privilegiar a formação académica oferecida na Escola Superior de Educação de Lisboa e, conseqüentemente, todas as unidades curriculares e respetivos professores/as, que me deram a oportunidade de me questionar, de me reinventar e de me formar enquanto Educadora de Infância.

5.2. Considerações Finais

Chegou ao fim mais uma das minhas enriquecedoras experiências em contexto de estágio, em que tanto aprendi, refleti e partilhei. Acredito que este percurso foi repleto de conquistas e de uma grande aprendizagem no que respeita à construção da identidade profissional, mas também a nível pessoal.

De acordo com Silva et al. (2016) a “ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). Neste sentido, refletindo sobre as duas práticas vividas, as equipas que me acolheram, as crianças que conheci, as famílias com as quais tive oportunidade de me cruzar e de aprender, permanecem, sem dúvida, sentimentos como a gratidão, saudade e a certeza que o foco foi sempre evoluir a nível profissional e pessoal.

Este percurso ficou marcado por muita ambição e dedicação, mas também por muita ansiedade inicial e sobretudo antes de iniciar as PPS. Porém, as pessoas que encontrei ao longo de ambas as práticas foram incansáveis e generosas, partilhando as suas experiências e conhecimentos, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar.

Neste seguimento, considero fundamental que este processo não se desenrole de forma solitária, ou seja, é importante que exista uma reflexão pessoal, no entanto, por se caracterizar por uma construção inter e intra pessoal é importante que se processe em conjunto com as pessoas que se encontrem nos espaços profissionais que nos recebem (T. Sarmiento, 2009).

Enquanto futura profissional de educação tive sempre o cuidado de ter um olhar reflexivo sobre a minha prática, adequando-a aos contextos, aos grupos, às equipas e às famílias, demonstrando sempre preocupação em promover uma ética democrática através da consulta de todos estes atores sociais.

Relativamente à investigação realizada, apraz-me dizer que foi bastante enriquecedora, uma vez que me fez refletir, mas também vivenciar o desenvolvimento de um projeto, assente nos pressupostos teóricos da MTP e analisar o seu desenvolvimento com aquele grupo de crianças. Concluindo sobre as suas potencialidades e constrangimentos no âmbito do JI.

Acredito que potencieei momentos ricos e diversos em ambas as práticas, apesar de desenvolver investigações distintas, acredito que ambas tiveram impactos positivos nas crianças e nos adultos que as vivenciaram e sobretudo tiveram um impacto enorme em mim e no meu crescimento enquanto profissional de educação. Através delas tentei sempre respeitar os interesses e as necessidades das crianças, apresentando uma atitude responsiva e respeitando as dinâmicas das equipas que me acompanhavam.

Através das intervenções que tive, consegui compreender a importância que o trabalho de um/a educador/a de infância detém na vida de uma criança e como pode e deve ser vista como figura de referência, mas além disso respeitar sempre as crianças enquanto pessoas com valores, sentimentos, capacidade de decisão e vivências.

Todos os momentos vividos ao longo deste percurso contribuíram bastante para o meu crescimento profissional e pessoal, foi um caminho de muita construção e reflexão, mas que me deu sobretudo certezas sobre o futuro. Corroborando a presente premissa, T. Sarmiento (2009) defende que: “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional.” (p.61).

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. C. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175-176.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166.
- Argêncio, S., (2018). “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?” Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 469-529). CIED.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 11 de novembro de 2019 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L. (1990, fevereiro). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Minuit.
- Barbosa, M., C., & Loboruk, J., C. (2017). Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In S. S. Albuquerque, J. Felipe & L. V. Corso (Orgs), *A Educação Infantil em tempos de retrocessos. Lutamos pela Educação*. Editora Evangraf Ltda.
- Caetano, A., P. & Silva, M., L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardoso, A., P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes et al. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Castro, L. (2001). «Da invisibilidade à acção, crianças e jovens na construção da cultura», In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro (pp.19-46). Nau Editora.
- Costa, M., L. & Caldeira, A., I., M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II*

- encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). CIED.
- Coutinho, A. (2002). *As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação Infantil* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, A. (2011). *Ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII* (2), 355-378.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina
- Cruz, A. (2017). Produção de obras - Atividade cultural guiada por projetos numa sala de jardim-de-infância. *Escola Moderna, 5*, 56-60.
- Dantas, A. R. (2016). Análise de Conteúdo: um caso de aplicação ao estudo dos valores e representações sociais. In M. Lisboa (Ed.), *Metodologias de Investigação Sociológica* (pp. 261-286). Edições Húmus.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei nº 116/2018, de 19 de junho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 246.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Easley, S-D., & Mitchell, K. (2003). *Portfolios Matter: What, Where, When Why and How to Use Them*. Pembroke.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. EU.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In M. J. Sarmiento, A. B. Cerisara (Orgs). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa.

- Fernandes, N., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12 (13), 50-64.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Sociology of Children and Childhood*. 10th Conference of the European Sociological Association, 1-18.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento
- Ferreira, M. (2005). "Brincar às arrumações", arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como atores sociais no Jardim de Infância. *Reflexão e Ação*, 1, 115-132. Universidade de Santa Cruz do Sul.
- Ferreira, C., A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 143-158.
- Ferreira, C., A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328. Editora UFPR
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al (Eds.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (pp. 445-455). ESEPF.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Fonseca, A., C., L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás e C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 153-160). CIED.

- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40 (5ª série), 5-12.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. H. (2006). *O Método de Projeto*. Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Leite, T. (2012). “Um presente feito de muitos passados”: a formação de educadores e professores na Escola de Benfica. Conferência realizada no Encontro comemorativo dos 150 anos da formação de professores. CIED.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma 67 praxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109–140). Porto Editora
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de infância*, 110, 5-10.
- Luís, V. (2018). “Bebé dá licença? Quantos passos?” Procurar a ação social das crianças na creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 530-562). CIED.
- Marchão, A., J., & Fitas, A., C., P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O Portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 64, 27-41.
- Mateus, M., N., E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Ministério da Educação.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 107-114.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Artmed.
- Niza, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*, (pp. 545-547). Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.

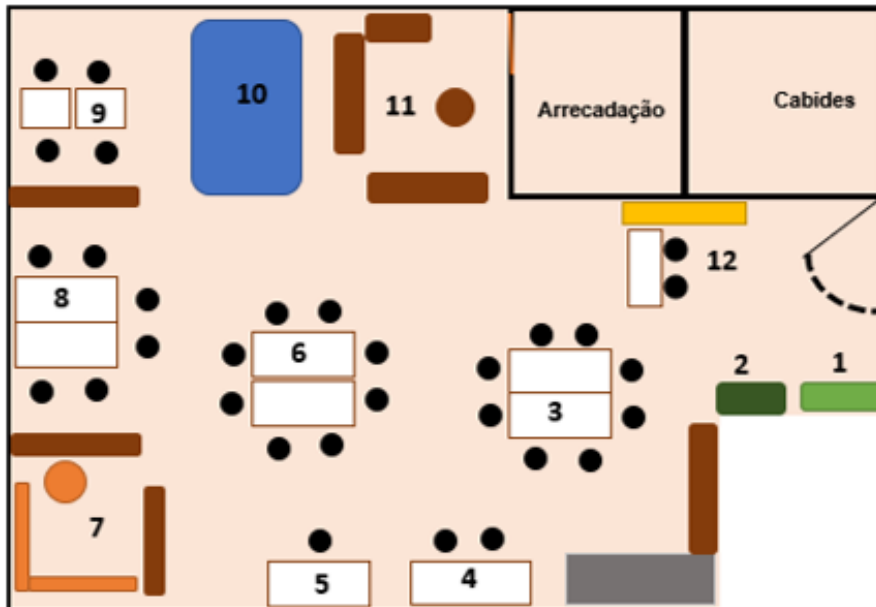
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas*.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Parente, C. (2015). Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem. Universidade do Minho: Centro de Investigação em estudos da Criança.
- Pires, A. R. (2018). “As crianças participam... Olha, quando cantamos elas cantam connosco”. A Participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 28-53). CIED.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, 1, 85-105.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Conferência Etnografias em Contexto Urbano.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Investigação às Práticas*. Tangerina, Educação e Ensino.
- Reis, I. (2018). Como desenvolver projetos de intervenção. *Escola Moderna*, 6, 23-30.
- Reis, I. & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Escola Moderna*, 5, 61-67.
- Rocha, E., A., C. (2007). 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. *Revista Zero-a-Seis*, 17, 52-65.
- Rocha, E., Lessa, J. & Buss-Simão, M. (2016). Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 31–49.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M., J. (2002). Imaginário e culturas da infância. Universidade do Minho.

- Sarmiento, M., J. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In Passeggi, Furnaletto e Palma (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp.77-94). Editora CRV.
- Sarmiento, T. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, 33, 17-34. Editora UFPR
- Silva, I. L. (2005). Projetos e Aprendizagens. In H. Almeida (Org.), *Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Areal Editores.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In M. Miguéns (Ed.), *Actas do Seminário Escola, Família, Comunidade* (pp. 115-140). Conselho Nacional de Educação.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 29, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17,18, 141-156.
- Stake, R., E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11, 119-134. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa intervenção na infância e juventude* (pp. 387-408). Trarepa.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?. *Da Investigação às Práticas*, II(1), 118-129.

- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In Tomás, C., & Fernandes, N. (Eds.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-26). Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2,3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2011a). CNE – Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 79.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2018). Re-visitando a recomendação nº 3/2011 sobre educação das crianças dos 0 aos 3 anos. In S. Torres (Ed.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*, 13-25. CIED.

ANEXOS

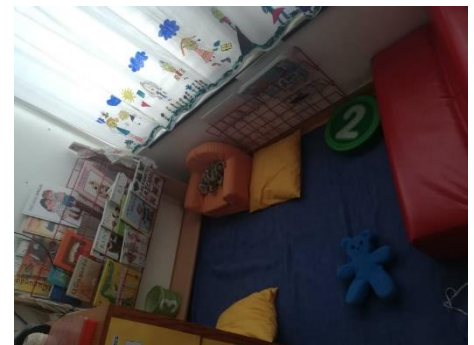
ANEXO A. Planta da Sala



Legenda:

- | | |
|----------------------------|---|
| 7. Área da garagem | 1. Área da Biblioteca |
| 8. Área dos fantoches | 2. Área da Matemática |
| 9. Área das artes | 3. Área da Ciência e Natureza |
| 10. Área da Escrita | 4. Área dos jogos de chão/construções e área polivalente (tapete) |
| 11. Área do Computador | 5. Área do Faz de Conta |
| 12. Área dos Jogos de mesa | 6. Área do Projeto |

ANEXO B. Fotos da Sala



ANEXO C. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre a educação de infância, a criança e o lugar da mesma no jardim de infância e as famílias e as suas formas de participação, assim como, o trabalho em equipa.
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim de infância, assim como, a organização do ambiente educativo e a planificação/documentação/avaliação.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da Educadora 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância? B3. Quando começou a trabalhar na área da educação, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? B4. Fale-me do seu percurso profissional.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da Educadora na organização socioeducativa 	B5. Fale-me do seu percurso nesta organização. B6. Ocupa, ou ocupou, outro cargo nesta organização?	

		B7. Se sim, que requisitos e competências julga necessários para o desempenho do cargo? B8. Frequentou alguns cursos/ações de formação?	
C. Trabalho em Equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim de infância 	D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no jardim de infância? D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? D4. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?	<ul style="list-style-type: none"> - Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?
D. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância 	E1. Como é feita a comunicação com as famílias? E2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? E3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo(s)?	-Compreender o tipo de envolvimento/participação;
E. Conceção da(s) criança(s) em jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções de criança e infância da educadora 	F1. Como define ser criança? F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância? F3. Como caracteriza o grupo de crianças da sala 2?	
F. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos e o modelo pedagógico seguidos pela educadora 	G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.
G. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo 	H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. - Perceber se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente

			educativo (espaços, materiais, rotinas).
H. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de avaliação 	H1. De que forma é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar. - Agradecer a disponibilidade.

ANEXO D. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante

- **B. Conhecer o percurso profissional da Educadora**

B1: Qual a sua formação nesta área profissional?

Eu tenho bacharelato em Educadores de Infância, e depois tirei um CESE, um Curso Superior de Estudos Especializados em pedagogia social.

B2: Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?

Há 25 anos

B3: Quando começou a trabalhar na área da educação, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

As dificuldades são, talvez, o domínio do grupo, que acho que é o normal quando se começa a trabalhar com crianças, a intencionalidade, o ver o que é que é mais prioritário, o pensar o que é que devo fazer primeiro, o que é que faz mais sentido, um bocadinho o que diz a experiência pronto. Depois com a experiência acaba por ser tudo muito mais natural e não ser preciso estar a pensar nas coisas com tanto pormenor. **Estagiária:** E atualmente ainda sente algumas dificuldades?

As dificuldades existem sempre. Porque os grupos são sempre diferentes e com as dificuldades e as problemáticas que existem nos grupos acaba por haver sempre obstáculos.

B4: Fale-me do seu percurso profissional.

Eu comecei no particular, fiquei no sítio onde estagiei logo no último ano onde estive, logo com um grupo a meu cargo como estagiária. Acabei por ganhar experiência, fiquei logo a trabalhar nesse sítio até que resolvi sair para o Ministério da Educação e arriscar.

Estive nos apoios educativos do Ministério da Educação, foi um ano em que havia a possibilidade das educadoras poderem dar apoios ao 1.º Ciclo, portanto fui experimentar coisas diferentes. Estive no 1.º Ciclo a dar apoios, durante dois anos, acho que foram dois anos letivos dentro da equipa de Educação Especial que foi muito giro. Foram experiências muito ricas e completamente diferentes e a visão um bocadinho da escola acabou por ampliar um bocadinho.

Depois daí, parti para a liga dos deficientes motores, também estive com deficientes ainda a fazer uma baixa de uma pessoa que lá estava e que também foi muito rico, em dois ou três meses que lá estive, aprendi imenso, uma equipa multidisciplinar de terapias de fala, psicometricista. Tinha vários psicólogos, e todos os intervenientes ajudavam, explicarem como é que se deveria fazer. Depois parti para a Casa Pia de Lisboa com surdos-cegos também num semi-internato onde fazia também, às vezes, noite, finais do dia e manhãs, fins de semana, e também foi muito rico. Eram crianças e jovens, desde pequeninos até adolescentes e pronto, é

uma visão completamente diferente e nós partilhávamos um bocadinho a rotina, para além da parte educativa a higiene pessoal. Trabalhávamos muito as atividades de vida diária, a higiene, o levantar-se, o vestir-se, pronto, participávamos um bocadinho também nessa parte, que é muito importante. Ir com eles, ir à rua, andar na rua, o aprender coisas básicas que eu acho que, pronto, que me deu um bocadinho de mais sensibilidade em relação a crianças com necessidades educativas especiais. **Estagiária:** Estratégias também...

Estratégias também porque acabamos por fazer trabalhos diferenciados e que depois quando vamos para um jardim de infância com crianças que têm grandes problemas, acabamos por achar que tudo aquilo que já passámos que acaba por ser rico e ajudar-nos também a ter estratégias para levar as coisas à frente. A seguir à Casa Pia, depois ainda entrei para o público novamente, concorri para o público e estive ainda destacada na Segurança Social, portanto andei sempre a saltitar de um lado para o outro, até que fiquei aqui nesta escola.

• **B. Conhecer o percurso profissional da Educadora na organização socioeducativa**

B5: Fale-me do seu percurso nesta organização.

Estou cá há dez anos. Há dez anos atrás concorri a um concurso das Escolas do Território Nacional, escolas prioritárias com entrevistas e testes e tudo, consegui entrar no quadro aqui desta escola. Há dez anos que cá estou, pronto.

B6: Ocupa, ou ocupou, outro cargo nesta organização?

- Sim. Já estive como representante de jardim, há uns anos atrás, e há quatro anos que sou coordenadora de departamento, aqui nesta escola.

B7: Se sim, que requisitos e competências julga necessários para o desempenho do cargo?

- Competências... Eu acho que tem que se querer aprender, é o principal, porque eu não tenho curso específico de supervisão, não tenho nada disso, não tenho especialidade nenhuma, até tinha colegas minhas com mais experiência que eu, eu sou das pessoas que tenho, se calhar, menos tempo, pronto se calhar agora já nem tanto, mas há uns anos atrás quando eu entrei para coordenação de departamento havia pessoas com mais tempo de serviço que eu que não foram selecionadas. Achava... Porquê eu? Porquê é que fui eu escolhida e não os outros? Pronto, eu acho que uma das coisas principais é a interação, a comunicação para já, saber comunicar, o não fechar portas, o querer aprender, o investigar, o estar a querer sempre aprender mais coisas, o ser exigente, porque se nós nos deixamos ficar um bocadinho sem querer mais, e estar sempre a refilar e porque damos horas a mais ou porque isto, ou porque aquilo, acabamos por não desenvolver nada. Neste papel temos que nos fazer valer e justificar a importância da educação

pré-escolar, isso foi uma forma que eu achei que pelo menos era uma coisa que eu tinha possibilidade, neste momento, desde que sou coordenadora há quatro anos é mostrar aos outros ciclos a importância que nós temos porque estou num sítio onde estou com todos os professores de todos os níveis de ensino que me ouvem, inclusive o diretor que não conhecia o que é que era um pré-escolar. Neste momento respeita-me imenso e que conhece toda a gente e que percebe, começa a perceber um bocadinho, daquilo que nós fazemos e a valorizar, pronto, eu acho que também passa um bocadinho por aquilo que nós levamos e que conversamos aos outros, é um bocadinho por aí.

B8: Frequentou/a alguns cursos/ações de formação?

Sim, todos os anos. Eu acho que é importante estar sempre a aprender, pronto, para além de ter estagiárias, que eu também acho que acaba por me ajudar a refletir, constantemente, e depois a planificação também me ajuda sempre a estar dentro do que é que é a novidade, porque quem acaba um curso à vinte e tal anos atrás, não é a mesma coisa a formação que é neste momento, não tem nada a ver. Se nós não formos sempre abrindo os horizontes para aquilo que está no momento, acabamos por estar completamente perdidos do que é que existe neste momento, um bocadinho por aí.

• C. Conhecer o percurso profissional da Educadora na organização socioeducativa

C1: Como são as relações e interações entre agentes educativos?

São boas, eu acho que, pelo menos tento ouvir toda a gente e ouvir as outras opiniões, tentar ao máximo depois quando vejo que as coisas têm que ser de uma maneira, tentar que as pessoas percebam porquê de se fazer de determinada maneira, pronto, tem que ser tudo muito... tentar estruturar numa base fundamentada, e que as pessoas percebam que eu tenho que ter as coisas muito bem estruturadas e fundamentadas para não haver confusões, pronto, por que se não, se eu não tiver esta estruturação que depois acabam por questionar mais e não aceitar, pronto, se eu tiver as coisas bem fixas na minha cabeça, e bem fundamentadas, acabo por não ter problema e as relações conseguem-se conquistar sem problema nenhum.

C2: Na sua opinião, como caracteriza a equipa com quem trabalha no jardim de infância?

Pronto, eu tenho a sorte de já estar com esta auxiliar há dez anos, desde que entrei para esta escola. Portanto, acabo por ter uma confiança já muito grande com a pessoa com quem trabalho, que acaba por me conhecer, por saber aquilo que eu gosto, como eu trabalho, a minha metodologia, o que é que eu gosto que se faça, o que é que eu gosto que não se faça. Acabo por ter esse privilégio, acaba por me ajudar bastante, mesmo com cargos, acabo por facilitar um bocadinho a outra parte, porque também se não tivesse um bom apoio na sala, também era mais complicado.

C3: Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

Sim sim... em diversas atividades, há atividades comuns em que articulamos entre salas. Depois há, por exemplo, em termos de reuniões, em que debatemos alguns casos, trimestralmente. Temos a avaliação a nível de grupos, que é partilhada entre todas, fazemos a avaliação, conversamos sobre aqueles casos que nos preocupam, partilhamos um bocadinho as dificuldades que sentimos e às vezes partilhamos estratégias que utilizamos que podem ajudar umas às outras e serem diferentes, e pronto, para além disso vamos sempre conversando a nível de prática.

C4: As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

Sim.

• D. Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância

D1: Como é feita a comunicação com as famílias?

As famílias, pronto, uma das coisas que eu utilizo muito é o caderno de recados, pronto, para mim é uma base essencial porque eu acho que facilita muito, seja para partilhar algum trabalho que se faça, seja para questionar alguma preocupação que nós temos, ou os pais também poderem escrever, o eles sentirem que o caderno é um meio de, um veículo de, vai e vem vá... **Estagiária:** E hoje em dia com a correria do dia-a-dia é um instrumento mais fácil nesse sentido...

Apesar de haver pais que preferem o email, pronto, eu também tenho pais que mandam emails e que acaba por ser um bocadinho facilitador, mas ali está um bocadinho a prova, é uma evidência para mim do trabalho que nós fazemos porque é real, é concreto, está ali. E para as crianças acaba também e é um hábito, é prepará-los também para o 1.º Ciclo, porque depois eles vão ter caderneta, os pais também têm que saber e habituar-se à comunicação entre a escola e a casa, e acaba por ser mais fácil se eles se habituarem aquele já veículo, que é parecido, que depois transita os cadernos e tudo.

D2: Que tipo de envolvimento /participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização?

A participação das famílias tem a ver também com as festividades, com as comemorações, pronto, os pais são convidados em alguns momentos durante o ano letivo a vir à escola. No plano anual de atividades, por exemplo, vamos abrir as aulas abertas à família este ano a nível do projeto da música e o projeto da ginástica, há um dia que os pais podem vir participar com os filhos na aula, para eles conhecerem um bocadinho o que é que é a rotina deles, o que é que eles fazem nesses momentos.

A nível de projetos pais são convidados para vir à comunicação final do projeto, para verem o que é que os filhos fizeram, perceber um bocadinho da dinâmica, nos aniversários, e

depois pronto, noutros momentos, na festa de final de ano.

Nós passamos um questionário no início do ano letivo em que os pais preenchem, em que se questiona mesmo a participação deles em termos de se querem vir falar da profissão, se querem participar na hora do conto diário, mandamos para os pais esse questionário e eles preenchem.

Aquilo que eu noto no início, é que não há muita aderência e respostas positivas a esses questionários. O balanço que eu faço não é muito bom no início, assim uma das nossas prioridades também em trabalhar com as famílias e elas perceberem bem a importância que têm, o envolvimento deles na escola, porque eles não dão muita importância a isso, eles acham que o pré-escolar é brincadeira só e que não precisam de estar envolvidos porque as crianças estão bem. Os trabalhos que os miúdos às vezes levam ou partilhas que eles querem fazer, não dão muita importância e acaba por ser a despachar, porque acham que não é importante, pronto, isso passa um bocadinho do nosso papel de valorizar e de eles perceberem que isto é importante, acaba por ser o dia-a-dia dos filhos deles.

D3: Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo(s)?

Fixas são quatro. Anuais, é realizada uma em setembro, logo no início, em que o Diretor está presente, para dar a conhecer a equipa do jardim de infância completa, com os professores todos. Depois vêm para a sala conosco, nós conversamos um bocadinho da dinâmica da escola, como é o funcionamento da escola. Depois temos uma trimestral, uma em cada período de avaliação em que nós fazemos com os pais uma reunião de avaliação em que é entregue a avaliação da criança, em que podem ver o portefólio, pronto, essas são em janeiro, depois é na Páscoa e depois no final do ano letivo.

Eu, por opção própria, minha, pronto, faço diferente, faço a geral em janeiro, em que mostro a rotina de sala, pronto, é onde eu oriento sempre os pais com powerpoint e explico como é que as crianças estão na sala, a metodologia que eu utilizo e o que é que eles fazem, é um bocadinho para dar a conhecer o que é que os miúdos fazem. Porque acho que é depois da adaptação já está tudo mais ou menos orientado, explicar um bocadinho como é que a sala está nesse momento e como é que vão continuar a trabalhar até ao fim do ano. Depois, a da Páscoa e a do final do ano, eu utilizo a reunião de avaliação para avaliações individuais, reuniões individuais, eu reuno individualmente com cada um, nem que seja quinze/ vinte minutos, eu marco horas diferentes, e os pais vão chegando. **Estagiária:** É importante esse apoio individual. Nesse momento os pais não estão interessados em ouvir falar do geral, do grupo, estão interessados em ouvir falar do seu filho, das expectativas que eles têm, das dificuldades que eles têm, como é que podem ajudar para ultrapassar, e eu acabo por sentir que é muito mais importante, apesar de se muito cansativo, porque são vinte pais, saímos daqui de rastos às vezes, mas tem sido muito importante. Depois temos as individuais também, temos reuniões de

apoio individual em que poderão ser marcadas, cada educador tem no seu horário uma hora por mês, que nunca é uma hora por mês, em que os pais podem marcar para vir falar conosco durante o ano inteiro, mas pronto, isso na prática nunca é assim, é semanal se eles precisarem eles telefonam e marcam conosco e nós atendemos.

- **E. Conhecer as concepções de criança e infância da educadora**

E1: Como define ser criança?

Ser criança eu acho que é ser natural, é ser puro. Acho que é o brincar, é o estar apaixonado pela vida e viver intensamente as coisas, e estar ali muito motivado para aquilo que aí vem, pronto, ser criança é... deveria ser isso, nem todas têm esse privilégio, mas eu para mim a concepção de criança é eles poderem participar e estar ativos, principalmente muito espertos.

E2: Que lugar ocupa a criança no jardim de infância?

É o lugar essencial para haver processo educativo, pronto, é um agente da parte educativa.

E3: Como caracteriza o grupo de crianças da sala 2?

São crianças curiosas, muito interessados, neste momento eu acho que já houve uma grande evolução. Eu estava a olhar para o meu projeto curricular de grupo, e pensando naquilo que eles eram quando chegaram e aquilo que eles são neste momento, eu caracterizava-os por pouca autonomia no início, eram crianças muito dependentes do adulto, sempre atrás de nós, sempre a pedirem para fazer as coisas, muito pouco interventivos. Neste momento acho que o facto de ser uma metodologia participativa, ativa, democrática, o facto de eu incentivá-los muito à participação, às vezes torna-se o mais complicado é gerir as intervenções, porque eles são tão interventivos e estão tão ativos e interessados neste momento, e críticos, que se torna mais complicado é a gestão dessa participação.

F. Identificar os princípios pedagógicos e o modelo pedagógico seguidos pela educadora

F1: Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Os meus princípios é a escola ativa, a pedagogia participativa, de índole construtivista, depois há instrumentos que eu utilizo que tem a ver com o MEM, com o Movimento Escola Moderna, mas pronto, fundamentalista não sou, eu é mesmo a pedagogia participativa que para mim é a base. A democracia, os princípios de deixá-los participar, de conversar, através da gestão de grupo e da participação ativa da criança na sala. Para além disso, depois é as Orientações Curriculares que são a base, a lei-quadro da educação pré-escolar e toda a legislação que tem a ver com a educação na infância.

F2: Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual?

Anteriormente respondida.

- **G. Conhecer a organização do ambiente educativo**

G1: Como organiza o ambiente educativo para que seja benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

O ambiente educativo no início é um bocadinho mais amplo, eu funciono com a sala muito aberta no início sem estar muito estruturada, as áreas muito fechadas. A partir de certa altura, vamos construindo com eles ou vamos negociando os espaços, ou modificando alguma coisa que não funciona. Eu proponho sempre áreas que existam já na sala pré-criadas, porque acho que é importante para eles e que são significativas para propor novas aprendizagens e depois, a partir daí, o ambiente vai ser criado e as rotinas educativas, com a intencionalidade do educador, mas com a participação das crianças, por isso é que é a escola ativa e pedagogia participativa.

G2: Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

Há sempre momentos que eu considero que são essenciais, o acolhimento por exemplo, é sempre feito todos os dias pela manhã. Há sempre rotinas de que eu não abduco, porque acho que são importantes, nomeadamente o acolhimento, os instrumentos que eu utilizo em termos de grupo, o mapa das presenças, o mapa das tarefas, são instrumentos de regulação de grupo que ajuda imenso a nível de organização do grupo e, por exemplo a hora do conto, também considero que é importante e que acaba por ajudar a tranquilizar um bocadinho aquele momento da tarde.. **Estagiária:** As famílias também participam nestas decisões da organização do ambiente educativo, como espaços, os materiais, nas rotinas, têm alguma participação?

Não, em termos de ambiente educativo, não. Em termos de projeto curricular de grupo, no questionário que nós enviamos, acabam por poder contribuir com ideias. Em termos das rotinas, poderão participar se vierem à sala, porque nós convidamos, estamos abertos à vinda dos pais. Mas as rotinas é o educador que as define, não são os pais.

- **H. Conhecer os procedimentos de avaliação**

H1: De que forma é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

A avaliação das crianças é contínua, é formativa, nós vamos recolhendo informações a nível de instrumentos que nós criámos no departamento, nós temos um dossier de instrumentos de observação e registo em que podemos ir buscar aquilo que consideramos na altura

importante, e vamos preenchendo de acordo com o grupo, ou com as crianças individualmente aquilo que nós quisermos ir tomando nota. E depois no final de cada período, e também através dos portefólios, por exemplo, vamos vendo através das evidências que temos e fazemos uma avaliação descritiva no final de cada período, que é partilhada com as famílias.

Eu tento envolver também as crianças no processo de auto-avaliação em cada período, normalmente faço sempre com eles uma auto-reflexão um bocadinho, para eles pensarem o que é que precisam de melhorar ou o que é que já conseguem fazer que não conseguiam.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

É só o facto de termos crianças com necessidades educativas especiais e que eu acho que é muito importante, porque uma das bases do meu trabalho, e que eu priorizo imenso, é a área da formação pessoal e social, é a principal para mim. E só a partir dessa é que eu trabalho as outras, portanto, tendo estas crianças eu acho que facilita aos valores, à criação de valores, que eu incentivo diariamente. Eu acho que sem os bons valores, eles não conseguem aprender mais nada, para mim têm que ser cidadãos, a partir daí é que podem aprender outras coisas.

Portanto, eu acho que essa base é o principal, e o facto de ter duas crianças diferentes, com mais necessidades, ajuda também à cooperação, ao espírito de equipa, promove valores, promove maior amizade, maior respeito pelo outro, que eu acho que é importante hoje em dia na sociedade.

ANEXO E. Estabelecimentos de ensino do agrupamento de escolas

Agrupamento de Escolas		
Estabelecimentos de Ensino	Níveis de Ensino	Total de Alunos
Jardim de Infância	Ensino Pré-Escolar	90
Escola Básica A	Ensino Pré-Escolar	68
	1º Ciclo	147
Escola Básica B	1º Ciclo	284
Escola Básica C	Ensino Pré-Escolar	85
	1º Ciclo	208
	2º Ciclo	413
	3º Ciclo (7º e 8º ano)	360
	3º Ciclo (Vocacional)	12
	3º Ciclo (CEF)	20
Escola Secundária	3º Ciclo (9º ano)	244
	Ensino Secundário	842

Nota. Retirado do PEA (2017/2021, p. 3). Ensino é a denominação utilizada nos documentos oficiais, por esse motivo, a utilizo. Ainda que com ela não concorde.

ANEXO F. Rotinas institucionais

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
09h00-09h40	Acolhimento				
09h40 – 10h45	Atividades/Projetos	Sessão de educação física/ teatro/ música/dança	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Projeto “Brincar ao desporto” – Professores de Educação Física
10h45 – 11h00	Suplemento Alimentar				
11h00 – 11h30	Recreio				
11h45 – 12h00	Acompanhamento ao refeitório				
12h00 – 13h15	Almoço				
13h15 – 14h00	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Projeto “Crescer com música” – Professora de Música	
14h00 – 15h00	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Balanço da semana em conselho
15h00 – 15h15	Arrumação de espaços e balanço em conselho	Arrumação de espaços e balanço em conselho	Arrumação de espaços e balanço em conselho	Arrumação de espaços e balanço em conselho	Projeto “Amigo Grande” – Hora do Conto (1.º Ciclo)

Nota. Baseado no PCG (2019/2020)

ANEXO G. Caracterização do grupo de crianças

Crianças	Género	Data de nascimento	Idade (até 31/12)
D. * +	Masculino	16/06/2013	6 anos
Lt. **	Feminino	21/09/2013	6 anos
C. *	Feminino	24/10/2013	6 anos
G. **	Masculino	18/11/2013	6 anos
Lo. **	Masculino	30/11/2013	6 anos
L. *	Feminino	02/11/2013	6 anos
La. **	Feminino	19/01/2014	5 anos
Mm. **	Masculino	29/01/2014	5 anos
Lâ. **	Feminino	01/03/2014	5 anos
Ct. *	Feminino	28/03/2014	5 anos
Al. *	Feminino	08/04/2014	5 anos
T. * +	Masculino	16/04/2014	5 anos
V. **	Masculino	17/04/2014	5 anos
M. *	Masculino	18/06/2014	5 anos
E. *	Feminino	03/07/2014	5 anos
Af. **	Masculino	01/11/2014	5 anos
R. **	Masculino	04/11/2014	5 anos
N. **	Feminino	15/05/2015	4 anos
Da. **	Masculino	09/07/2015	4 anos
F. **	Masculino	17/12/2015	4 anos

Nota. Baseado nas informações contidas no PCG (2019/2020)

* Frequência neste jardim de infância

** Frequência noutra jardim de infância

+ Necessidades Educativas Especiais (NEE)

ANEXO H. Caracterização das Famílias

Crianças	Filiação	Idade	Nacionalidade	Habilitações Académicas	Profissão	Situação Emprego	Estrutura Familiar	Nº de Irmãos
D.	Mãe	28	Portuguesa	9º Ano	Emp. De Limpeza	Empregada	Monoparental	2
Lt.	Mãe	48	Portuguesa	Mestrado	Prof. Ensino Superior	Empregada	Nuclear	2
	Pai	45	Portuguesa	Licenciatura	Eng. Eletrotécnico	Empregado		
C.	Pai	27	Portuguesa	6º Ano	**	**	Monoparental	1
G.	Mãe	44	Portuguesa	Licenciatura	Gestora	Empregada	Nuclear	1
	Pai	43	Portuguesa	Licenciatura	ITManager	Empregado		
Lo.	Mãe	40	Portuguesa	Mestrado	Educadora de Infância	Empregada	Nuclear	1
	Pai	38	Portuguesa	Mestrado	Médico Dentista	Empregado		
L.	Mãe	39	Portuguesa	Licenciatura	Bancária	Empregada	Nuclear	1
	Pai	41	Portuguesa	Licenciatura	Desconhecido	Empregado		
La.	Mãe	32	Moldava	Licenciatura	Emp. de Balcão	Empregada	Nuclear	1
	Pai	37	Moldava	9º Ano	M. S. Público	Empregado		
Mm.	Mãe	46	Portuguesa	12º Ano	Assistente de Vendas	Empregado	Nuclear	0
	Pai	39	Portuguesa	12º Ano	PSP	Empregado		
Lâ.	Mãe	**	Portuguesa	**	**	**	Monoparental	1
Ct.	Mãe	43	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteta	Empregada	Nuclear	1
	Pai	40	Portuguesa	Licenciatura	Médico Veterinário	Empregado		
Al.	Mãe	38	Brasileira	12º Ano	Emp. Doméstica	Empregada	Nuclear	1
	Pai	35	Brasileira	12º Ano	Desconhecido	**		
T.	Mãe	41	Portuguesa	9º Ano	**	Desempregada	Mãe+Avó+Irmão	1
	Pai	43	Portuguesa	9º Ano	**	**		
V.	Mãe	40	Portuguesa	Pós-Graduação	Professora	Empregada	Nuclear	1
	Pai	44	Portuguesa	12º Ano	Téc. Manutenção de Aeronaves	Empregada		
M.	Mãe	39	Portuguesa	Licenciatura	Ass. Direção	Empregada	Monoparental	1
	Pai	38	Portuguesa	12º Ano	Supervisor de PT	Empregada		
E.	Mãe	37	Portuguesa	9º Ano	Emp. de Limpeza	Empregada	Nuclear	1

	Pai	36	Portuguesa	12º Ano	Vendedor de Peças Automóvel	Empregada		
Af.	Mãe	31	Portuguesa	12º Ano	Consultora Recursos Humanos	Empregada	Nuclear	1
	Pai	31	Portuguesa	12º Ano	Informático	Empregada		
R.	Mãe	35	Portuguesa	9º Ano	Emp. de Limpeza	Empregada	Nuclear	2
	Pai	37	Portuguesa	12º Ano	Ass. Operacional	Empregada		
N.	Mãe	31	Portuguesa	6º Ano	**	Desempregada	Monoparental	3
	Pai	32	Portuguesa	6º Ano	Cortador	Empregado		
Da.	Mãe	45	Angolana	9º Ano	Ajudante Familiar	Empregada	Monoparental	2
	Pai	**	**	9º Ano	**	**		
F.	Mãe	38	Portuguesa	Licenciatura	Professora	Empregada	Nuclear	2
	Pai	40	Portuguesa	Licenciatura	Consultora Informática	Empregada		

Nota. Baseado nas informações contidas no PCG (2019/2020)

** Sem dados.

ANEXO I. Roteiro Ético

PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS (TOMÁS, 2011)	PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA I (DADOS)	PRINCÍPIOS PARA UMA ÉTICA PROFISSIONAL (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>No início da Prática Profissional Supervisionada II, no respetivo contexto socioeducativo, surgiu a necessidade de me apresentar a toda a comunidade educativa, isto é, aos respetivos atores sociais.</p> <p>No que diz respeito à equipa educativa da sala e da organização socioeducativa, apresentei-me através de conversas informais que privilegiei em diversos momentos, através das quais justifiquei a minha presença, as minhas escolhas e motivações.</p> <p>Relativamente às crianças, apresentei-me no primeiro dia, num momento em grande grupo potenciado pela a educadora cooperante, e ao longo da prática, dei-me a conhecer, transmitindo <i>confiança, segurança e respeito</i> aos mesmos e mostrando-me sempre disponível.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)

	<p>Quanto às famílias, optei por enviar uma breve apresentação no caderno de recados de cada criança, na qual explicitarei os objetivos da minha presença assídua na sala. Além disso, abordei as famílias no momento de acolhimento, apresentando-me enquanto estagiária.</p> <p>Durante o almoço, coloco no caderno de recados de cada criança, uma breve apresentação sobre mim e o consentimento informado para as fotografias, para que as famílias tenham conhecimento e possam assinar. (NC2, registo nº12, 08 de outubro de 2019).</p> <p>Considero que no presente contexto, demonstrei preocupação em promover uma ética democrática, na qual consultei todos os atores sociais, dando informações e oportunidade de questionarem, sempre que necessário. No que diz respeito à investigação que implementei na prática da PPS II, esta trata-se de uma investigação-ação, tendo como problemática “O que é um projeto?. As conceções das crianças de uma sala de Jardim de Infância sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto”</p>	<p>- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma. (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”
--	---	---

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>No que concerne aos custos e benefícios, considero que da presente investigação não resultou nenhum custo às crianças, às famílias ou à equipa educativa, todavia creio que proporcionou benefícios, uma vez que respeitei e valorizei os seus interesses, necessidades e bem-estar. Considero ainda que a presente investigação foi benéfica para a equipa educativa da sala, pois optei por refletir todas as minhas intervenções e mostrei-me disponível para receber sugestões ou questões. Para além disso, creio que a equipa educativa da sala e até a da organização socioeducativa pode compreender melhor a presente metodologia de trabalho e as potencialidades da mesma na prática pedagógica.</p> <p>Foi também benéfica para o grupo, na medida em que deram resposta a uma pergunta colocada por eles e através do presente projeto tiveram muito contacto com a comunidade e com parceiros educativos, o que potencializou a comunicação oral e também a formação pessoal e social.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) refere que “Estas questões deverão ser</p>	

	<p>sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p.161).</p> <p>Desta forma, foi sempre uma das minhas preocupações garantir o respeito por todas as decisões dos atores sociais.</p> <p>Neste sentido, garanti esta premissa protegendo as identidades das crianças, referindo apenas a inicial dos seus nomes quando referidas em registos escritos.</p> <p>Para além disso disponibilizei às famílias um <i>consentimento informado</i> sobre a captação de fotografias, garantindo que seriam apenas para fins académicos e que seria sempre salvaguardado o rosto da criança.</p> <p>Importa ainda salientar que para toda a equipa educativa e a organização socioeducativa, garanti também este princípio de confidencialidade. Sobretudo no que se refere às entrevistas realizadas às educadoras que autorizaram o seu nome da divulgação das mesmas.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Quanto à decisão de quais as crianças a incluir ou excluir, optei por não fazer seleção de crianças, na medida em que todas foram envolvidas na investigação.</p>	

	<p>Este facto também se deveu à prática pedagógica da educadora cooperante que defende a participação de todas as crianças no desenvolvimento de um projeto.</p> <p>No entanto, considerei que o tema era pertinente para todas as crianças.</p>	
<p>5. Fundamentos</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “Devem ser eliminadas as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes.” (p.163).</p> <p>Neste sentido, ao longo da minha prática considero que tive sempre a preocupação de garantir que os interesses das crianças se sobrepujam aos meus, tendo em atenção as suas necessidades e o contexto que os envolvia.</p> <p>Acredito que não limitei os comportamentos das crianças, dando total liberdade para que fizessem o próprio caminho e tendo sempre um papel de mediadora.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No que se refere à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação informei sempre a equipa educativa da sala do desenrolar da investigação e discuti/partilhei sempre dúvidas e questões e sobretudo planeei sempre as propostas educativas em conjunto com a educadora cooperante.</p>	

	<p>Para além disso, questionei as crianças sobre os seus interesses de forma a surgir novas propostas educativas que respeitavam os seus interesses, incluindo-as assim no planeamento da ação.</p> <p>Para os objetivos de investigação, defini três, sendo estes:</p> <p>i) caracterizar as conceções das crianças sobre o que é um projeto; ii) analisar as conceções e a ação das educadoras entrevistadas sobre metodologia de trabalho de projeto; iii) analisar o projeto desenvolvido pelas crianças da sala de JI.</p> <p>No que diz respeito à investigação informei sempre as crianças, uma vez que promovi diversas propostas educativas e expliquei-as sempre ao grupo e dei sempre espaço para ouvi-las durante toda a prática.</p> <p>No que concerne às famílias, foram sempre enviados recados em que era partilhado o que fazíamos e em que as famílias davam <i>feedback</i> sobre os comportamentos dos seus educandos face às propostas educativas.</p>	
<p style="text-align: center;">7. Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>Quanto ao protocolo de consentimento informado, este foi colocado no caderno de recados (instrumento utilizado para a comunicação com as famílias).</p> <p>O presente consentimento assegura i) a proteção da identidade da criança, em fotografias (protegendo a cara</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo</p>

	<p>da criança); ii) informa sobre o direito de revogar o consentimento em qualquer altura e sem prejuízo.</p> <p>Em concordância, Tomás (2011) defende que “no momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma.” (p.164).</p>	<p>e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Considerarei fundamental valorizar e devolver a informação do que era realizado com o grupo de crianças quer às famílias, quer à restante equipa educativa da organização, através de produções e registos fotográficos dos momentos propostos.</p> <p>Foi criado uma área onde eram colocados os registos e as produções das crianças, assim como um livro do projeto onde foi relatado tudo o que foi feito através de registos escritos e fotografias. Para além disso, foi também fundamental que as crianças partilhassem verbalmente os seus sentimentos face às experiências vividas, através por exemplo de reuniões.</p> <p>As famílias tiveram também acesso ao vídeo final que contemplava todo o processo realizado.</p> <p>Relativamente à investigação, creio que dei sempre informações do seu processo à equipa educativa e</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>

	considero essencial disponibilizar o relatório para que tenham conhecimento.	
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Acredito que a minha prática teve um impacto no que se refere ao grupo de crianças e à equipa educativa, uma vez que tentei sempre responder aos seus interesses e necessidades. Para além disso, observei uma evolução no saber das crianças e nos conhecimentos adquiridos. Além disso, creio que a nível da comunicação, o grupo tornou-se mais participativo e à vontade para o contacto com o outro.</p> <p>Quando à equipa educativa, creio que foi também uma aprendizagem conjunta, na medida em que foi criada uma relação positiva e de proximidade em que partilhávamos questões e dúvidas.</p> <p>Do <i>feedback</i> dado pelas famílias no final da presente prática, acredito que também teve um impacto positivo nas mesmas.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Tendo em consideração que as crianças são sujeitos plenos de direitos, privilegiei sempre o interesse dos mesmos no envolvimento dos momentos, comunicando e partilhando sempre informações sobre os mesmos. Assim, corroborando a presente premissa, O’Kane (2005) citado por Tomás (2011) defende que “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>Além disso, a equipa educativa foi um suporte para mim, ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, que sempre procurei para retirar dúvidas ou questões, procurar outros pontos de vista, partilhar saberes sobre a prática, de forma a fundamentar a minha ação pedagógica.</p> <p>Quanto às famílias, tive sempre presente que estes são o suporte das crianças e os seus maiores conhecedores, dessa forma tentei criar uma relação de confiança e segurança, sobretudo no momento de acolhimento. Todavia, considero que o facto de os horários serem incompatíveis dificultou o fortalecimento da relação.</p>	<p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p>
--	---	--

Nota. Elaboração Própria

ANEXO J. Guião de Entrevista no âmbito da Investigação

Objetivos: Caracterizar as conceções sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) em Jardim de Infância (JI) das entrevistadas.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para o relatório da PPS II sobre a MTP em JI.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido, caso seja exigido.</p> <p>- Informar sobre o processo de devolução das transcrições.</p>	
J. Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP; 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP?</p> <p>B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada). 	<p>B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?</p> <p>B5. Por que defende a MTP?</p>	
K. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP; 	<p>C1. Quais são as potencialidades da MTP?</p> <p>C2. Quais são os constrangimentos na MTP?</p> <p>C3. Como explica a diversidade de conceções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?</p>	

<p>L. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP 	<p>D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP? D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “<i>O que é um projeto?</i>”</p>	
<p>M. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa. 	<p>E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)? E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre a MTP e a comunidade. 	<p>E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)? E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre a MTP e a família. 	<p>E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)? E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar. - Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO K. Entrevistas no âmbito da Investigação

Entrevista 1 (e1). Professora Doutora Teresa Vasconcelos

B. Prática Pedagógica

- **Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP.**

B1. Qual a sua formação?

Eu chamo-me Teresa Vasconcelos, tenho formação em Educação de Infância, na altura era um Bacharelato. Depois fiz uma especialização em Psicopedagogia em Madrid e, posteriormente, fiz um Mestrado em Nova Iorque e um Doutoramento na Universidade de Illinois.

B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP?

Sim, fiz na altura do meu Doutoramento, formação como uma das grandes especialistas em trabalho de projeto, que recuperou a tradição do trabalho de projeto, e também foi a minha orientadora de Doutoramento, a Lillian Katz. Depois disso, fui assistente dela, quando ela fazia formações/seminários sobre pedagogia de projeto a educadores/professores de 1º ciclo. Em termos genéricos, foi essa a formação que tive.

B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?

Os pressupostos teóricos a meu ver prendem-se com a abordagem psicológica do Vygotsky, que diz que a criança é construtora do seu próprio pensamento e que o papel de adulto é criar-lhe andaimes para ela poder ir mais longe. Jerome Bruner fala, na linha do Vygotsky, o socio-construtivismo que é realmente a aprendizagem em comunidade, ou seja, a criança aprende numa determinada comunidade.

Houve uma tradição em trabalho de projeto que é bastante antiga: uma inglesa que quis renovar a educação de infância nos Estados Unidos, descobriu o trabalho de projeto. Ela tem dois livros – *desenvolvimento intelectual das crianças pequenas* e *desenvolvimento social das crianças pequenas* – e ela encontrou na metodologia de trabalho de projeto a fundamentação e a realização das suas ideias sobre o desenvolvimento intelectual e social das crianças. A ela devemos uma longa tradição que vem do início do século, portanto é muito antiga.

Também podemos dizer que nos pressupostos teóricos estão as teorias de Dewey, que foi um grande pedagogo e que dizia que não há aprendizagem sem experiência, portanto a experiência é o motor da aprendizagem. Não interessa a experiência pela experiência, temos que ajudar as crianças a refletir sobre a experiência e incorporar esta no seu desenvolvimento.

Muito mais tarde, em Portugal, a Irene Lisboa, no livro *Modernas Tendências em Educação*, refere também uma tradição nos Estados Unidos sobre o trabalho de projeto, em que ela reflete sobre as crianças enquanto “investigadoras” de um problema. A mesma faz a descrição de um projeto nos Estados Unidos muito interessante que se prende com o desenvolvimento intelectual-social mas também com a divulgação do projeto. As crianças descobriram um problema que era a febre tifoide que as crianças quiseram

investigar, assim colocaram várias hipóteses (escola rural, falta de higiene, etc). As crianças vão comprovar e descobriram que o que era comum a todos os casos de febre tifoide era a ausência de redes nas janelas, durante o período de verão. Mas o facto mais interessante é a divulgação, uma vez que elas não divulgam apenas na escola mas sim na Junta de Freguesia, em que informam o Presidente da Junta da sua descoberta. Assim, pedem que o mesmo coloque como critério que todas as casas tivessem janelas e portas com redes. Portanto, as crianças deram um contributo para a ciência e este projeto, relatado por Irene Lisboa, serviu também de descoberta sobre um inspetor que acompanhou este projeto e passou a chamá-lo o “método de projetos”. Este inspetor, era discípulo de Dewey, o pedagogo Kilpatrick.

Acho que o trabalho de projeto é um método. Apesar de chamarmos trabalho de projeto, este é um método com o seu caminho, é um método científico. Claro que hoje em dia há muitas particularidades na forma como fazemos um trabalho de projeto, mas estruturalmente os princípios de trabalho de projeto veem daí.

Portanto, pressupostos teóricos: Vygotsky e Bruner no campo da psicologia; Dewey e no campo da pedagogia; Também Susan Isaacs no campo da psicologia e pedagogia, uma vez que ela trabalhava desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual.

- **Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada).**

B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?

Na minha prática não, porque eu fui formada nos anos 70, segundo o método Montessori, portanto não exerci a pedagogia de projeto quando era uma jovem educadora, nem conhecia porque não era divulgado em Portugal. Eu descobri porque no meu Mestrado se falava em Dewey – era um mestrado ligado à Universidade Columbia, onde Dewey trabalhou – foram as suas discípulas, minhas professoras, que me falaram no trabalho de projeto. E eu fiquei tão fascinada porque tive a intuição era uma metodologia de trabalho fundamental para a nossa educação pré-escolar, que fui fazer o Doutoramento com Lilian Katz por causa da metodologia de trabalho de projeto. Apesar de posteriormente, não ter feito exatamente, porque quis fazer uma etnografia, mas a principal razão foi essa.

Também houve em Portugal, no pós 25 de abril, a Escola Superior de Educação de Estocolmo foi convidada, para fazer uma iniciação ao trabalho de projeto, que acabou por acontecer em Portugal depois de 1975. Mas era trabalho de projeto adultos ou alunos com a escolaridade avançada, não se falava em trabalho de projeto com crianças.

Houve também uma inspetora de educação pré-escolar francesa que veio fazer formação em Portugal e trouxe a Metodologia de Trabalho de Projeto e ela documentava, nos jardins de infância que inspecionava, trabalhos fabulosos feitos pelas crianças. Ela veio fazer formação das educadoras que estavam na altura da Direção Geral de Ensino Básico e que acompanharam os primeiros jardins de infância. Na altura não estava lá, estava noutra tipo de atividade, mas lembro-me de ter verificado como a metodologia era interessante.

Vim para a ESE de Lisboa, com o mestrado e bastante inquieta com o trabalho de projeto, dei aulas de Fundamentos em Pedagogia, onde descobri que a Irene Lisboa já o tinha divulgado em Portugal,

mas só no meu Doutorado é que aperfeiçoei, através de várias disciplinas e por ser assistente e orientar trabalhos práticos das alunas e participantes dos cursos da Lilian Katz.

Quando fui coordenadora dos cursos de educadoras, na ESE, comecei a divulgar o trabalho de projeto e comecei a pensar que, independentemente, dos modelos pedagógicos no quais as nossas alunas faziam estágio, o estágio do último ano de formação deveria exigir delas o conhecimento do trabalho de projeto e deveria ser negociado com as educadoras, mesmo que não fizessem trabalho de projeto, um espaço no quotidiano da sala de atividades onde fosse feito trabalho de projeto. Custava chamar-lha a nossa “mala de primeiros socorros”, porque, independentemente, do local onde fossem trabalhar e das respetivas metodologias, seria uma mais-valia.

Orgulho-me muito disso, no último ano de formação, eu introduzi um modalidade seminário que nós chamávamos Projeto Interdisciplinar Metodologias Integradas (PIMI), em que havia uma de nós que era orientadora de estágios com uma formação base em Educação de Infância que geria e depois professores de várias disciplinas (matemática, ciências, língua portuguesa, artes, etc) iam aos estágios e iam acompanhar mais diretamente alguns projetos que tivessem haver com a sua área. Ao mesmo tempo, muitos deles vinham do secundário ou ensino básico e não tinham a sensibilidade necessária à integração do currículo e mediante a participação do seminário, esses professores passaram à aprender. Portanto, foi bom para as alunas, foi bom para as crianças, foi bom para as educadoras, mas foi sobretudo bom para os professores da ESE. Considero que como formadora foi das coisas mais importantes que fiz: há um trabalho que está no site da Direção Geral do Ensino Básico, que é o livro *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* que engloba os melhores projetos, selecionados por nós. Este trabalho é das coisas que mais me orgulha e eu escrevi muita coisa na vida, mas aqui na ESE foi dos trabalhos que me deu mais gozo porque também os meus colegas aprenderam o que era trabalho de projeto.

B5. Por que defende a MTP?

Defendo porque acho que é a metodologia mais importante e mais eficaz, sobretudo para levar as crianças a pensar pelas suas próprias cabeças. Agora, temos de ter educadoras muito bem preparadas porque é eu vejo algumas colegas suas a aplicar “temas de vida” e não projetos. Porque põem na cabeça como querem que as coisas aconteçam e tem de ser assim. O projeto não é assim, o projeto é um problema.

Estagiária: E para nós também, não é? Também tem de o ser para nós.

Assim, é importante nós encontrarmos os critérios de relevância de um projeto. Lilian Katz tinha um trabalho muito interessante sobre isso, em que defendia que um dos critérios é estar relacionado com a vida das crianças. Porque é isso que vai motivar as crianças.

C. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP.**

C1. Quais são as potencialidades da MTP?

As potencialidades já as disse, para além desta metodologia permitir um trabalho de criação fantástica com as crianças e depois ser uma estratégia de trabalho de grupo que é muito importante nestas idades.

C2. Quais são os constrangimentos na MTP?

Um dos constrangimentos já referi que é a sala de aulas descentrar do professor e esteja centrada na vida de grupo, e o professor/educador seja apenas mediador/potenciador. Porque nós temos o vício de fazer aquilo que fomos educados, que é aqui ser o professor a despejar o conhecimento no aluno e não deve ser assim.

Por outro lado, os trabalhos de projeto são morosos porque tem as fases típicas, implica recursos por exemplo pode implicar fazer investigação fora da sala e, sabemos que hoje em dia existem vários constrangimentos nos Jardins de Infância para as crianças saírem. Portanto, às vezes os educadores fazem projetos que são “temas de vida”.

C3. Como explica a diversidade de conceções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?

Atualmente existem várias, mas acho natural. A meu ver não existe, nem deve existir um compêndio. Por exemplo, mesmo artigos publicados que falam nas fases de um projeto são diferentes, com certeza que encontrou isso. **Estagiária: Sim, é verdade.**

Mas isso não é necessariamente mau, alguns projetos ficam apenas na fase pesquisa, outros vão à divulgação e essa parte é muito importante, porque a socialização do nosso saber é muito importante, porque se não fica sempre dentro de nós apenas. Partilhar com outros, com pais é um princípio muito importante.

Portanto, há muitas versões do trabalho de projeto, eu não tenho nada contra isso, acho que é natural. A única coisa que é preciso salvaguardar é tratar-se de um projeto investigativo, portanto é preciso haver um problema, é preciso haver a formulação de hipóteses e é preciso verificar e depois divulgar/comunicar.

D. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP.**

D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP?

As crianças sem dúvida pesquisam, ajudam-se umas às outras, dividem tarefas, isto é fundamental pois não podem todos fazer tudo. Penso que em casa, as crianças devem pesquisar, envolver os pais é fundamental.

O nosso papel é estar por trás e ir facilitando o processo, tendo muito claro na nossa cabeça quais são as fases e não deixar as crianças “saltem”, porque se não o resultado não é suficientemente baseado na ciência, portanto eu tenho de fazer esse acompanhamento, relembrar as fases tal como vi na sua sala de atividades.

D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “O que é um projeto?”

Achei muito interessante, achei que teve *coragem* porque não é fácil por o grupo de crianças a concetualizar o que é que é um projeto. Inicialmente, confesso-lhe que tinha dúvidas, mas por isso mesmo

fiquei curiosa e o que vi, foi que fez um trabalho científico com as crianças sobre o que é trabalho de projeto. As definições que eles dão de planejar e de outros conceitos, os inquéritos que fizeram aos vizinhos de rua foi interessantíssimo. **Estagiária: E tão marcado que lhes ficou...**

Sim, e foi importante porque apesar de poucas exceções, eles puderam ver que a maioria das pessoas não sabe o que é um projeto. Sabem que é importante ter projetos na nossa vida e que são objetivos a longo prazo, mas... **Estagiária: Sim e eles ficaram mesmo com a ideia que estavam a trabalhar uma pergunta muito difícil, porque realmente as pessoas não sabiam responder à questão que eles colocavam.**

E a questão sempre do projeto, que me pareceu que foi muito feliz no seu trabalho, é essa. É que realmente era um problema e que não sabiam a resposta, era necessário saber, perguntar, pesquisar, etc. e nesse aspeto o seu projeto foi muito feliz e está de parabéns. **Estagiária: muito obrigada!**

E. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família

- **Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa.**

E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)?

O papel da equipa educativa nem sempre é fácil. E vou-lhe dizer se há salas, no jardim de infância, que não têm estagiárias e que não sabem o que é trabalho de projeto, vai ser difícil implementar lá. Mas às vezes, como as divulgações eram tão interessantes, as pessoas acabavam por querer saber mais sobre a metodologia.

Fala-se muito hoje em dia em comunidades de aprendizagem, que é um conceito que acho engraçado, não é novo, mas é a ideia de que os professores podem fazer a sua autoformação, entre si e estudando em conjunto. E eu acho que a forma prática, como é lançar um projeto numa sala e refletir, ler, criticar é um processo muito rico no jardim de infância.

E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Aqui em Lisboa, há um colégio na Lapa, em que uma das colegas que resolveu implementar trabalho de projeto em todos níveis de ensino e fazem trabalhos fantásticos.

No entanto, os melhores projetos que eu vi, com toda a franqueza, foram feitos na rede pública onde estão presentes todas as classes sociais, onde uns pais empurram os outros e são projetos muito conseguidos.

É muito interessante ver como as nossas alunas adoram fazer trabalho de projeto. **Estagiária: Sim, porque é desafiante mas quando chegamos ao final é recompensador.** É sim, é uma alegria. Portanto, tenho sempre a esperança de que, apesar de já cá não estar há vários anos, que a semente continue aqui, porque acho que posteriormente, podem entrar em metodologias mais sofisticadas, mas esta é uma mala de “primeiros socorros” para as nossas alunas. **Estagiária: E é para a vida, é uma metodologia que se aplica na vida também, sem nos apercebemos.**

- **Compreender a relação entre a MTP e a comunidade.**

E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)?

O papel da comunidade é muito importante. Primeiro, porque proporciona recursos, depois os adultos podem investigar com as crianças e não tem que ser só a educadora ou as famílias.

Considero que o jardim de infância deve valorizar a comunidade e os saberes que há nessa comunidade, porque há vários tipos de projeto que podem ser muito importantes no envolvimento das pessoas da comunidade que são menos valorizadas. As pessoas começam também a entender os papéis diversos que na comunidade têm e o intelectual não é melhor do que nenhum.

E se o problema é um problema das crianças, nós podemos torná-lo um problema da comunidade.

E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Lembro-me das crianças, num projeto, interessadas numa fonte que havia na praça da cidade, e eles quiseram investigar os vasos comunicantes. Pode imaginar o que foi. Agora diz-me, como é que crianças de 3, 4 e 5 anos investigam vasos comunicantes? Depende da abordagem e eles investigaram mesmo. Criaram coisas lindas e acho que assim percebemos que não há nada que não possa ser investigado.

- **Compreender a relação entre a MTP e a família.**

E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)?

É fundamental, durante a pesquisa, pedir aos pais que ajudem. Perguntar se têm livros em casa ou se podem pesquisar nos computadores. Nas classes populares talvez menos, mas é possível pedir por exemplo à criança que faça uma entrevista ao pai e perceber o que sabe ele sobre o assunto. Isto é uma das formas de interessar os pais, outra das formas é realmente haver a divulgação do projeto, com os trabalhos e a explicação das crianças. É uma coisa tão bonita de ver e os pais adoram que haja uma instituição como o pré-escolar que valoriza os seus filhos.

E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Lembro-me de uma inspetora, minha amiga, que acompanhava aberturas em jardins de infância, nomeadamente em meios rurais muito isolados. E uma senhora na janela de uma casa dizia assim à inspetora: - "Sabe, desde que está cá aquela senhora educadora até parece que nós gostamos mais dos nossos filhos". E acho que isto tem a ver com o facto de os verem diferentes, de outra maneira. É muito interessante, ver que os olhos daquele pai ou mãe se abrem de orgulho, porque a criança lhes apareceu de uma forma surpreendente.

De maneira, que esse envolvimento é fundamental e eu diria absolutamente necessário, mesmo que as crianças não consigam trazer muita coisa e aí a criatividade e sensibilidade do educador pode ser muito importante. O mais importante é tornar claro para mim, profissional, que é fundamental o envolvimento, porque depois eu encontro formas diversificadas.

Entrevista 2 (e2). Educadora Célia Fonseca

B. Prática Pedagógica

- **Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP.**

B1. Qual a sua formação?

Tenho bacharelato em Educadores de Infância e CESE em Pedagogia social (equivalente a licenciatura).

B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP?

Fiz uma oficina de formação em Metodologia de trabalho de projeto, na modalidade de Oficina de formação, orientada por Maria da Purificação Mil Homens, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano de 2011 (50 horas).

Conheço esta metodologia desde que sou cooperante da ESE de Lisboa, aproximadamente desde há 10 anos, uma vez que as alunas têm desenvolvido projetos na minha sala desde então, com base nessa mesma metodologia. Decorrente desta situação, comecei a ler bibliografia sobre esse tema e a tentar fazer formação nesse sentido.

B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?

O trabalho é orientado para a resolução de um problema, ou seja, o projeto é visto como uma abordagem pedagógica centrada nos problemas, num querer saber, numa curiosidade ou necessidade.

Este projeto pressupõe o desenvolver de diferentes fases: definição do problema (fase 1), planificação e desenvolvimento do trabalho (fase 2), execução (fase 3) e divulgação/ avaliação (fase 4).

- **Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada).**

B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?

Sim.

B5. Por que defende a MTP?

Na minha perspetiva permite às crianças desenvolver um maior espírito crítico e torna-las mais curiosas pela aprendizagem, envolvendo-as em todo o processo educativo. Uma vez que defendo a pedagogia de participação, acredito que esta metodologia ajuda a criar mais autonomia nas crianças, bem como a estimular a sua participação mais ativa em todo o processo.

Reafirmando uma perspetiva socio construtivista e tendo em conta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância preconizados nas OCEPE de 2016, faz todo o sentido esta abordagem metodológica.

C. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP.**

C1. Quais são as potencialidades da MTP?

- Permite responder aos interesses das crianças;
- Permite desenvolver competências sociais: estimular o trabalho em equipa entre todas as crianças, criando laços de maior coesão e um espírito de entreajuda nas tarefas que vão sendo distribuídas.

- Permite às crianças aprender fazendo, ligando a teoria com a prática, o que facilita a aprendizagem das crianças. Este facto traduzir-se-á numa maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada uma das crianças, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes,
- Estimula a resolução de problemas por parte das crianças, partindo das situações e dos recursos existentes.
- Promove o envolvimento das famílias no trabalho realizado no jardim de infância, bem como permite um maior conhecimento das mesmas sobre o que fazem os seus filhos, valorizando a conceção da educação de infância.

C2. Quais são os constrangimentos na MTP?

- Os constrangimentos na minha perspetiva é o **tempo** necessário que a educadora tem que despender fora da componente letiva para ir pesquisando sobre o tópico a trabalhar e durante o processo/ etapas da metodologia, de forma a facilitar e orientar o trabalho posterior com as crianças no percurso a seguir. Uma vez que são crianças em idade pré-escolar e não sabem ler, é essencial um grande apoio de retaguarda do adulto para orientar as pesquisas e os registos. Todo este trabalho de pesquisa deverá ser sustentado pela intencionalidade do educador, indo ao encontro dos interesses das crianças.

- Outro constrangimento prende-se com a **participação das famílias**, uma vez que a mesma contribui para um maior enriquecimento de todo o processo. Este envolvimento por vezes é pouco visível e interventivo.

- **Falta de recursos tecnológicos** no espaço escolar (internet, computador, data show) que permitam um maior enriquecimento e facilitem a pesquisa das crianças em todo o processo.

- Os **Grupos/ turma** no Ministério de Educação serem anualmente constituídos por crianças novas (na sua maioria), o que não permite dar continuidade a todo um trabalho e aprendizagens iniciadas nesta metodologia com as crianças. Este facto, implica ter que iniciar todo o processo anualmente, dado as crianças chegarem ao jardim de infância com diferentes hábitos de trabalho e diferentes metodologias, muitas delas muito transmissivas e pouco participativas. Este facto, exige por parte da educadora de todo um trabalho inicial de envolvimento em todo o processo, nomeadamente na organização do ambiente educativo. Sem esta primeira etapa será difícil conseguir funcionar nesta metodologia, uma vez que implica organização de grupos na sala, o que pressupõe que os restantes consigam ser mais autónomas nas diferentes áreas existentes na sala e não exijam um apoio constante do adulto.

- **Seleção de instrumentos documentais** mais adequados para esta faixa etária;

C3. Como explica a diversidade de conceções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?

Na minha perspetiva a diversidade de conceções prende-se com o interesse da própria educadora na metodologia e com a sua forma de trabalhar com as crianças. Algumas educadoras desenvolvem esta metodologia apenas com alguns elementos do grupo. Fazem pequenos projetos ao longo do ano letivo, respondendo ao interesse de uma ou de pequenos grupos.

Na minha sala esta metodologia é utilizada em simultâneo num projeto ou mais para o grande grupo porque defendo que todos têm o direito a participar e a aprender, por isso selecionamos interesses que sejam gerais da turma, para todos se sentirem envolvidos. Pela minha experiência com esta metodologia há 10 anos, há sempre crianças que nunca se oferecem para participar numa primeira fase mas que depois se envolvem bastante com a divisão de tarefas e todo o processo até à comunicação, pelo que considero positivo implementar a mesma para o grande grupo.

D. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP.**

D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP?

O papel das crianças é o de agente e o dos adultos são de mediadores e parceiros na investigação.

D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “O que é um projeto?”

Penso que foi uma experiência excelente que permitiu às crianças crescer imenso e desenvolver competências nas diversas áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação e na área do conhecimento do mundo.

Tornaram-se crianças mais críticas e mais interventivas perante a realidade, sentindo que aumentou a sua confiança em si próprias.

Os conhecimentos adquiridos pelas crianças foram diversos, bem como a sua perceção das etapas da metodologia desenvolvida. Todo o trabalho foi realizado de forma lúdica, o que lhes permitiu uma maior apropriação de todo o processo.

Na fase da avaliação individual do projeto realizada a cada criança na sala, foram visíveis variados conhecimentos adquiridos, o que veio comprovar que todo o processo foi vivenciado de forma muito ativa e teve resultados muito positivos, em todas as crianças, independentemente das suas características individuais.

E. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família

- **Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa.**

E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)?

A participação da equipa de sala (educadora, estagiária e assistente operacional) ao longo do projeto foi sempre positiva e ativa, envolvendo-se em todo o processo e em todas as atividades realizadas. As crianças puderam sentir a equipa como fazendo parte do projeto e com uma boa relação, o que beneficiou todo o trabalho desenvolvido. Esta equipa foi sempre refletindo em conjunto sobre as descobertas, os constrangimentos e dificuldades sentidas, de forma a definir o “caminho a percorrer” com a intencionalidade que caracteriza todo o trabalho do educador de infância, sempre respeitando as crianças com a sua individualidade própria.

E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Todo o trabalho desenvolvido em equipa permitiu uma reflexão constante de todo o processo, o que se revelou bastante positivo e benéfico tanto para a aluna que desenvolveu o projeto como para a educadora. As dificuldades permitiram uma maior aproximação entre todos, tentando encontrar soluções e traçar o “caminho” que se acreditava mais rico em experiências para as crianças.

- **Compreender a relação entre a MTP e a comunidade.**

E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)?

Excelente e muito motivadora para o desenrolar de todo o processo.

E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

O envolvimento da comunidade nas entrevistas realizadas neste projeto tornou o mesmo mais rico e com sentido para as crianças. Também aproximou as mesmas da comunidade envolvente, ampliando competências comunicativas.

- **Compreender a relação entre a MTP e a família.**

E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)?

Muito boa. A mesma foi envolvida desde o início do projeto através do caderno de recados, havendo sempre o cuidado do feedback do processo desenvolvido na sala e tentando que a mesma também partilhasse com o jardim de infância o que as crianças iam contando em casa sobre as atividades e as descobertas realizadas. O seu envolvimento foi na sua maioria conseguido, verificando-se no final do projeto um reconhecimento por parte das mesmas por todo o trabalho realizado.

E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

A presença de um grande número de familiares na divulgação/ comunicação do projeto foi um exemplo do seu envolvimento neste trabalho.

Entrevista 3 (e3). Educadora Catarina Veloso

B. Prática Pedagógica

- **Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP.**

B1. Qual a sua formação?

Licenciatura Educação de Infância
Mestrado em Intervenção Precoce

B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP?

Não tenho formação na MTP. Conheci a MPT, através do contacto com as práticas pedagógicas de outras colegas educadoras.

B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?

A criança é agente do conhecimento.

A MTP potencia o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento dos trabalhos de projeto implica que a criança se relacione com os outros (crianças e adultos).

- **Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada).**

B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?

A MTP não esteve presente na formação inicial. Na minha prática educativa o desenvolvimento da MTP está presente, apesar de ser uma prática muito recente.

B5. Por que defende a MTP?

A MTP assenta numa perspetiva de construção de conhecimento feita pela própria criança. É-lhe dada a possibilidade de desenvolver um caminho para a investigação ao longo de todo o processo: levantamento de questões/problemas; planificação das atividades a desenvolver; execução das mesmas; avaliação do processo e do seu resultado, através da divulgação/ comunicação do que foi vivenciado.

C. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP.**

C1. Quais são as potencialidades da MTP?

A meu ver, as potencialidades da MTP são: a construção do conhecimento feita pela própria criança, rompendo com uma transmissão de conhecimento direto e expositivo. Com a MTP, as práticas educativas no pré-escolar vão ao encontro dos interesses das crianças, deste modo as atividades desenvolvidas acabam por ser muito significativas para o grupo de crianças.

C2. Quais são os constrangimentos na MTP?

De acordo com a minha prática, verifico que são sempre as mesmas crianças a manifestar interesse por algum tema/questão, sendo necessário delinear algumas estratégias de modo a envolver todas as crianças. De modo a acompanhar o desenvolvimento dos projetos, acabo, enquanto educadora, por focar mais a minha atenção para as crianças que o executam, em detrimento do resto do grupo.

C3. Como explica a diversidade de concepções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?

A diversidade observada prende-se, quer com diversidade da formação inicial, quer com o tipo formação contínua realizada pelos educadores de infância.

D. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP.**

D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP?

A criança manifesta curiosidade por uma questão/ problema, planifica, executa e avalia. O adulto tem como principal função suscitar a curiosidade, mostrar os diferentes caminhos, apoiar cada uma das fases e promover o envolvimento de outros adultos e/ ou crianças.

D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “O que é um projeto?”

Enquanto educadora foi importante na medida em que me permitiu também refletir sobre a temática, permitindo assim aperfeiçoar a minha prática, no âmbito da MTP.

E. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família

- **Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa.**

E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)?

Considero fundamental a participação de vários intervenientes ao longo do processo, permitindo assim um maior enriquecimento de todo o processo, através dos diferentes contributos.

E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Sempre que solicitado, a equipa educativa colabora na resposta a questões colocadas pelas crianças.

- **Compreender a relação entre a MTP e a comunidade.**

E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)?

Sempre que solicitada a participação dos elementos da comunidade, estes mostram sempre disponibilidade e gosto em participar.

E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

Num dos projetos desenvolvidos no ano letivo anterior “A Escola da Inês é Antiga”, foi importante a vinda ao JI de um professor/historiador da Escola Superior de Educação, que mostrou às crianças fotografias antigas da ESE e que partilhou com o grupo alguns factos importantes, respondendo assim a algumas das questões iniciais.

A comunicação do referido projeto foi realizada nesta instituição, enquadrando-se assim na sua temática.

- **Compreender a relação entre a MTP e a família.**

E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)?

Considero muito importante a participação da família nos projetos. No entanto, verifico também que são sempre as mesmas famílias a participar e a atribuir significado ao trabalho desenvolvido. No entanto, sempre que convidadas para a divulgação dos projetos, as famílias gostam de participar.

E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

A presença de quase todos os pais (grupo de 25 crianças) na comunicação de um projeto desenvolvido este ano letivo.

Entrevista 4 (e4). Educadora Suzana Chalupa

B. Prática Pedagógica

- **Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP.**

B1. Qual a sua formação?

Licenciatura em Educação de Infância (Bacharelato e Complemento de Formação).

B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP?

Não tenho formação específica em MTP. Os conhecimentos adquiridos advêm da literatura, nomeadamente através da pesquisa de informação do Modelo Pedagógico *Movimento da Escola Moderna*, bem como através da partilha de experiências pedagógicas, resultantes do trabalho em equipa com outras docentes, na minha prática educativa. Na minha formação base não foi explorada esta metodologia como metodologia e princípio integrante da prática educativa.

B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

- **Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada).**

B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?

A MTP não esteve presente na minha formação académica. Presentemente tento explorar, de uma forma muito pessoal, alguns dos pressupostos da MTP, desenvolvendo pequenos projetos com o grupo de crianças, que se aproximam desta metodologia, mas que não considero que sejam totalmente assentes na mesma.

B5. Por que defende a MTP?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

C. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP.**

C1. Quais são as potencialidades da MTP?

Na minha opinião pessoal, a organização das ideias que surgem na conceção e realização de um Projeto. A esquematização da pesquisa e da informação recolhida que poderá permitir a consolidação dos conhecimentos.

C2. Quais são os constrangimentos na MTP?

Ao nível da participação das crianças, sendo que são elas próprias que decidem se participam ou não nos projetos sugeridos pelo grupo. Penso que podem surgir situações em que algumas crianças sintam dificuldade na exposição das suas ideias, sentindo-se mais inibidas apesar de quererem participar. A questão do tempo que o projeto leva a ser desenvolvido e concluído também me deixa algumas dúvidas quanto ao empenho e ao nível de motivação das crianças.

C3. Como explica a diversidade de concepções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

D. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP.**

D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “O que é um projeto?”

A experiência foi enriquecedora na medida em que o tema também foi partilhado com o meu grupo de crianças, promovendo a exploração do mesmo em contexto de sala. Os resultados e a apresentação final do projeto da sala 2, proporcionaram uma nova experiência para todas as crianças do JI.

E. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família

- **Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa.**

E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

- **Compreender a relação entre a MTP e a comunidade.**

E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

- **Compreender a relação entre a MTP e a família.**

E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)?

A participação das famílias nos projetos promove a articulação com a escola e a colaboração na aprendizagem ativa das crianças. Para além de proporcionar um envolvimento direto com as dinâmicas do

Jardim de Infância e dos seus educandos, implica também que as famílias se apropriem dos temas e do trabalho desenvolvido em sala.

E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

(Sem dados suficientes para responder a esta questão.)

Entrevista 5 (e5). Educadora Estela Acabado

B. Prática Pedagógica

- **Conhecer a formação do/a educador/a de infância relativamente à MTP.**

B1. Qual a sua formação?

Licenciatura Educação pré-escolar

Especialização Educação Especial

1º ano do Mestrado Educação Artística

Diversas Formações na Área da Educação e da Expressão Artística

B2. Que formação específica tem na MTP? Como e quando conheceu a MTP

Formação Profissional

Prática Pedagógica, pesquisa e trabalho de equipa com outros profissionais especializados.

B3. Quais os principais pressupostos teóricos que sustentam a MTP?

O ensino deverá ser principalmente focado na participação ativa das crianças, na construção do próprio conhecimento, sendo que o adulto terá um papel baseado na orientação do grupo seguindo um percurso pré-estabelecido de estudo por etapas, potenciando o desenvolvimento de competências que promovam aprendizagens significativas.

- **Entender o desenvolvimento da MTP na prática profissional (atual ou passada).**

B4. A MTP está/esteve presente na prática educativa que desenvolve(u) com as crianças ou na formação de educadores/as?

Sim, nos trinta e três anos de prática educativa, a Metodologia de Trabalho de Projeto já foi minha opção durante alguns períodos de tempo, sempre que se tem justificado.

B5. Por que defende a MTP?

Sempre que utilizei a Metodologia de Trabalho de Projeto procurei que, qualquer que fosse o projeto, fosse orientado tendo em conta os verdadeiros interesses das crianças envolvidas, de forma criativa, sem fundamentalismos, coerente e tentando não intelectualizar demasiado o processo.

Em minha opinião, pelo que tenho presenciado em algumas escolas, muitas vezes os temas são trabalhados exaustivamente e durante tempo demais e por vezes só uma minoria do grupo está interessada e realmente envolvida sendo que se torna contraproducente, continuar a “obrigar” todo o grupo a participar. Atualmente, optei por seguir novos caminhos, através da Educação Artística e de propostas que visem desenvolver a expressividade da criança, nas várias linguagens artísticas, através das suas produções e da animação dessas produções, explorando novos materiais, suportes, técnicas, desenvolvendo novos projetos e recorrendo também às novas tecnologias. A animação e a criação de filmes em stopmotion tendo por base as produções das crianças é exemplo desses novos projetos. São basicamente experiências e exploração dos materiais e das técnicas, numa base de experimentação. Não se trata de seguir a linha purista da MTP, seguindo um percurso pré-estabelecido de estudo por etapas, mas aproxima-se, na medida em que procuro desenvolver a autonomia da criança e a sua participação, na construção do próprio conhecimento. O adulto terá neste caso um papel de orientador, mas também de “desafiador” ou “provocador”, sugerindo novas propostas, espaços e momentos ricos em estímulos, novos materiais, suportes e técnicas. A Educação Artística como área prioritária no desenvolvimento global da criança, num equilíbrio entre os aspectos cognitivos e o desenvolvimento das várias linguagens artísticas, ao ritmo da criança, de forma que ela siga os seus interesses e desenvolva as suas capacidades. Por vezes também com projetos, cujo termo não é exclusivo da MTP.

C. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Compreender as potencialidades/constrangimentos da MTP.**

C1. Quais são as potencialidades da MTP?

Estrutura o pensamento da criança ajudando-a a funcionar com autonomia e de forma organizada nas suas descobertas e projetos.

C2. Quais são os constrangimentos na MTP?

Demasiado formal. Pode tornar-se muito teórico e pouco criativo uma vez que obedece a uma estrutura rígida, seguindo um percurso pré-estabelecido de estudo por etapas. Muitas vezes os temas são trabalhados exaustivamente e durante tempo demais e por vezes só uma minoria do grupo está interessada e realmente envolvida. O adulto tem tendência a monitorizar e orientar demasiado todo o processo.

C3. Como explica a diversidade de conceções e práticas no que diz respeito à MTP em JI?

Falta de formação?

D. Crianças e Metodologia de Trabalho de Projeto

- **Caracterizar a forma como as crianças experienciam a MTP.**

D1. Qual é o papel das crianças e dos/as adultos/as na MTP?

O que se pretende é que a criança assuma uma participação ativa na construção do próprio conhecimento e que o adulto seja um orientador nesse processo de aquisição de conhecimento, seguindo um percurso pré-estabelecido de estudo por etapas, potenciando o desenvolvimento de competências que promovam aprendizagens significativas. No entanto, em todos estes anos, tenho assistido a exemplos que deixam tudo isto muito aquém do esperado. Nomeadamente, temas escolhidos pelos adultos, crianças desinteressadas, pesquisas exaustivas e longas e projetos demasiado teóricos. Depois de tudo isto, o que fica? A grande maioria das crianças, quando indagadas, não se lembra do propósito do projeto, o que fez, do que falaram e a que conclusões chegaram.

As crianças lembram o que interiorizam, o que de facto vivenciam, o que experimentam, o que lhes interessa realmente. Genuinamente.

D2. Como descreve a experiência que teve no projeto desenvolvido pelas crianças da sala 2 – “O que é um projeto?”

Não estive envolvida no projeto.

E. Relação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Equipa Educativa/ Comunidade/Família

- **Compreender a relação entre a MTP e a equipa educativa.**

E1. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da equipa educativa no(s) projeto(s)?

E2. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

- **Compreender a relação entre a MTP e a comunidade.**

E3. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da comunidade no(s) projeto(s)?

E4. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

- **Compreender a relação entre a MTP e a família.**

E5. Da experiência que tem, como caracteriza a participação da família educativa no(s) projeto(s)?

Suporte.

Ajuda na pesquisa e recolha de dados e elementos necessários à realização do projeto, funcionando também como apoio à realização e feedback de todo o trabalho realizado e conhecimento adquirido em todo o processo. Da experiência que tenho tido a família gosta de ajudar e valoriza o trabalho realizado.

E6. Pode descrever uma boa experiência neste campo que tenha tido, por favor?

ANEXO L. Análise Categorial das entrevistas realizadas

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Prática Pedagógica e MTP	Formação do entrevistado/a	Formação específica em MTP	“Sim, fiz na altura do meu Doutoramento, formação como uma das grandes especialistas em trabalho de projeto, que recuperou a tradição do trabalho de projeto, e também foi a minha orientadora de Doutoramento, a Lilian Katz” – (e1)	4
			“Fiz uma oficina de formação em Metodologia de trabalho de projeto, na modalidade de Oficina de formação, orientada por Maria da Purificação Mil Homens, realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano de 2011” – (e2)	
			Não tenho formação na MTP. Conheci a MPT, através do contacto com as práticas pedagógicas de outras colegas educadoras. – (e3)	
			“Não tenho formação específica em MTP. Os conhecimentos adquiridos advêm da literatura, nomeadamente através da pesquisa de informação do Modelo Pedagógico <i>Movimento da Escola Moderna (...)</i> ” – (e4)	
		Pressupostos Teóricos das MTP	“(…) pressupostos teóricos: Vygotsky e Bruner no campo da psicologia; Dewey e no campo da pedagogia; Também Susan Isaacs no campo da psicologia e pedagogia, uma vez que ela	4

			trabalhava desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual.” - (e1)		
			“(…) abordagem pedagógica centrada nos problemas, num querer saber, numa curiosidade ou necessidade.” - (e2).		
			“O desenvolvimento dos trabalhos de projeto implica que a criança se relacione com os outros.” - (e3).		
			“O ensino deverá ser principalmente focado na participação ativa das crianças” – (e5).		
	Conceção sobre MTP	Lugar da criança no processo		“Defendo porque acho que é a metodologia mais importante e mais eficaz, sobretudo para levar as crianças a pensar pelas suas próprias cabeças. (...) Assim, é importante nós encontrarmos os critérios de relevância de um projeto.” - (e1)	3
				“Uma vez que defendo a pedagogia de participação, acredito que esta metodologia ajuda a criar mais autonomia nas crianças, bem como a estimular a sua participação mais ativa em todo o processo.” – (e2).	
				“A MTP assenta numa perspetiva de construção de conhecimento feita pela própria criança.” – (e3).	
		Interesses das crianças		“(…) que um dos critérios é estar relacionado com a vida das crianças. Porque é isso que vai motivar as crianças.” – (e1).	2
			“(…) procurei que, qualquer que fosse o projeto, fosse orientado tendo em conta os verdadeiros		

			interesses das crianças envolvidas, de forma criativa, sem fundamentalismos, coerente e tentando não intelectualizar demasiado o processo.” – (e5).	
Características da MTP	Potencialidades	Construção do conhecimento por parte da criança	“Permite às crianças aprender fazendo, ligando a teoria com a prática, o que facilita a aprendizagem das crianças. Este facto traduzir-se-á numa maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada uma das crianças, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes.” – (e2).	2
			“(…) a construção do conhecimento feita pela própria criança, rompendo com uma transmissão de conhecimento direto e expositivo.” – (e3).	
		Aprendizagens significativas	“(…) deste modo as atividades desenvolvidas acabam por ser muito significativas para o grupo de crianças.” – (e3).	4
			“(…) permitir um trabalho de criação fantástica com as crianças” – (e1).	
“Permite responder aos interesses das crianças “ – (e2).				
“Estrutura o pensamento da criança ajudando-a a funcionar com autonomia e de				

			forma organizada nas suas descobertas e projetos” – (e5).	
		Competências Sociais	<p>“ser uma estratégia de trabalho de grupo que é muito importante nestas idades.” – (e1).</p> <p>“estimular o trabalho em equipa entre todas as crianças, criando laços de maior coesão e um espírito de entreaajuda nas tarefas que vão sendo distribuídas.” – (e2).</p>	2
		Resolução de problemas	“Estimula a resolução de problemas por parte das crianças, partindo das situações e dos recursos existentes.” – (e2).	1
		Envolvimento das famílias	“Promove o envolvimento das famílias no trabalho realizado no jardim de infância, bem como permite um maior conhecimento das mesmas sobre o que fazem os seus filhos, valorizando a conceção da educação de infância.” – (e2).	1
	Constrangimentos	Participação das crianças	“verifico que são sempre as mesmas crianças a manifestar interesse por algum tema/questão, sendo necessário delinear algumas estratégias de modo a envolver todas as crianças.” – (e3).	3

			<p>“(…) são elas próprias que decidem se participam ou não nos projetos sugeridos pelo grupo. Penso que podem surgir situações em que algumas crianças sintam dificuldade na exposição das suas ideias, sentindo-se mais inibidas apesar de quererem participar.” – (e4).</p>	
			<p>“(…) por vezes só uma minoria do grupo está interessada e realmente envolvida” – (e5)</p>	
		Papel do/a educador/a	<p>“(…) descentrar do professor e esteja centrada na vida de grupo, e o professor/educador seja apenas mediador/potenciador. Porque nós temos o vício de fazer aquilo que fomos educados, que é aqui ser o professor a despejar o conhecimento no aluno e não deve ser assim.” – (e1).</p>	2
			<p>“O adulto tem tendência a monitorizar e orientar demasiado todo o processo.” – (e5).</p>	
		Tempo	<p>“(…) os trabalhos de projeto são morosos porque tem as fases típicas” – (e1).</p>	4
			<p>“(…) tempo necessário que a educadora tem que despender fora da componente letiva</p>	

			para ir pesquisando sobre o tópico a trabalhar e durante o processo/ etapas da metodologia, de forma a facilitar e orientar o trabalho posterior com as crianças no percurso a seguir.” – (e2).	
			“(…) tempo que o projeto leva a ser desenvolvido e concluído também me deixa algumas dúvidas quanto ao empenho e ao nível de motivação das crianças.” – (e4).	
			“(…) os temas são trabalhados exaustivamente e durante tempo demais” – (e5).	
		Recursos	“(…) implica recursos por exemplo pode implicar fazer investigação fora da sala e, sabemos que hoje em dia existem vários constrangimentos nos Jardins de Infância para as crianças saírem.” – (e1).	2
			“Falta de recursos tecnológicos no espaço escolar (internet, computador, data show) que permitam um maior enriquecimento e facilitem a pesquisa das crianças em todo o processo.” – (e2).	
	Diversidade de concepções/práticas	Formação	“A diversidade observada prende-se, quer com diversidade da formação inicial, quer com o tipo formação contínua realizada pelos educadores de infância.” – (e3). “Falta de formação” – (e5).	2

		Interesse do/da educador/a	“(...) prende-se com o interesse da própria educadora na metodologia e com a sua forma de trabalhar com as crianças” – (e2).	1
		Característica comum	“Atualmente existem várias, mas acho natural. A meu ver não existe, nem deve existir um compêndio. (...) A única coisa que é preciso salvaguardar é tratar-se de um projeto investigativo, portanto é preciso haver um problema, é preciso haver a formulação de hipóteses e é preciso verificar e depois divulgar/comunicar.” - (e1).	1
Papel dos envolvidos na MTP	Crianças	Agente	“O papel das crianças é o de agente” – (e2)	1
		Participação ativa	“(...) pesquisam, ajudam-se umas às outras, dividem tarefas, isto é fundamental pois não podem todos fazer tudo” – (e1).	3
	“A criança manifesta curiosidade por uma questão/ problema, planifica, executa e avalia.” – (e3). “O que se pretende é que a criança assuma uma participação ativa na construção do próprio conhecimento” – (e4).			
Adultos	Mediador	“(...) adultos são de mediadores e parceiros na investigação.” – (e2).		

			<p>“(…) o adulto seja um orientador nesse processo de aquisição de conhecimento, seguindo um percurso pré-estabelecido de estudo por etapas, potenciando o desenvolvimento de competências que promovam aprendizagens significativas” – (e5).</p> <p>“O nosso papel é estar por trás e ir facilitando o processo, tendo muito claro na nossa cabeça quais são as fases e não deixar as crianças “saltem”, porque se não o resultado não é suficientemente baseado na ciência” – (e1).</p>	3
		Estimular a curiosidade	O adulto tem como principal função suscitar a curiosidade, mostrar os diferentes caminhos, apoiar cada uma das fases” – (e3).	1
Projeto: O que é um projeto?	Impacto nas crianças	Desenvolvimento de competências	<p>“As definições que eles dão de planear e de outros conceitos (...) foi interessantíssimo.” – (e1)</p>	2
			<p>“Penso que foi uma experiência excelente que permitiu às crianças crescer imenso e desenvolver competências nas diversas áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação e na área do conhecimento do mundo.</p> <p>Tornaram-se crianças mais críticas e mais interventivas perante a realidade, sentindo</p>	

			que aumentou a sua confiança em si próprias.” – (e2)	
		Temática	<p>“E a questão sempre do projeto, que me pareceu que foi muito feliz no seu trabalho, é essa. É que realmente era um problema e que não sabiam a resposta, era necessário saber, perguntar, pesquisar, etc.” – (e1)</p> <p>“Os conhecimentos adquiridos pelas crianças foram diversos, bem como a sua percepção das etapas da metodologia desenvolvida” – (e2).</p>	2
	Impacto nos adultos	Reflexão	<p>“Inicialmente, confesso-lhe que tinha dúvidas, mas por isso mesmo fiquei curiosa e o que vi, foi que fez um trabalho científico com as crianças sobre o que é trabalho de projeto.” – (e1).</p>	3
			<p>“Esta equipa foi sempre refletindo em conjunto sobre as descobertas, os constrangimentos e dificuldades sentidas, de forma a definir o “caminho a percorrer”” – (e2).</p> <p>“(…) foi importante na medida em que me permitiu também refletir sobre a temática, permitindo assim aperfeiçoar a minha prática, no âmbito da MTP.” – (e3).</p>	
Relação entre MTP e outros parceiros educativos	Equipa Educativa	Aproximação entre equipa	“(…) dificuldades permitiram uma maior aproximação entre todos, tentando encontrar soluções e traçar o “caminho” que se	2

			acreditava mais rico em experiências para as crianças.” – (e2).	
			“(…) a equipa educativa colabora na resposta a questões colocadas pelas crianças.” – (e3).	
	Comunidade	Recursos	Primeiro, porque proporciona recursos – (e1).	1
		Saberes	“(…) deve valorizar a comunidade e os saberes que há nessa comunidade, porque há vários tipos de projeto que podem ser muito importantes no envolvimento das pessoas da comunidade que são menos valorizadas.” – (e1).	1
		Aproximação	“Também aproximou as mesmas da comunidade envolvente, ampliando competências comunicativas.” – (e2).	2
	“E se o problema é um problema das crianças, nós podemos torná-lo um problema da comunidade.” – (e1).			
Família	Envolvimento nos projetos	“É fundamental, durante a pesquisa, pedir aos pais que ajudem. Perguntar se têm livros em casa ou se podem pesquisar nos computadores.” – (e1).	5	
		“(…) através do caderno de recados, havendo sempre o cuidado do feedback do processo desenvolvido na sala e tentando que a mesma também partilhasse com o		

			jardim de infância o que as crianças iam contando em casa sobre as atividades e as descobertas realizadas.” – (e2).		
			“sempre que convidadas para a divulgação dos projetos, as famílias gostam de participar.” – (e3).		
			“(…) implica também que as famílias se apropriem dos temas e do trabalho desenvolvido em sala.” – (e4).		
			“Ajuda na pesquisa e recolha de dados e elementos necessários à realização do projeto, funcionando também como apoio à realização” – (e5)		
	Valorização			“É uma coisa tão bonita de ver e os pais adoram que haja uma instituição como o pré-escolar que valoriza os seus filhos.” – (e1).	3
				“(…) sempre que convidadas para a divulgação dos projetos, as famílias gostam de participar.” – (e3).	
				“(…) a família gosta de ajudar e valoriza o trabalho realizado.” – (e5).	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Prática Pedagógica e MTP	Formação da entrevistada	Formação específica em MTP
		Pressupostos Teóricos das MTP
	Conceção sobre MTP	Lugar da criança no processo
		Interesses das crianças
Características da MTP	Potencialidades	Construção do conhecimento por parte da criança
		Aprendizagens significativas
		Competências Sociais
		Resolução de problemas
		Envolvimento das famílias
	Constrangimentos	Participação das crianças
		Papel do/a educador/a
		Tempo
	Diversidade de conceções/práticas	Recursos
		Formação
		Interesse
		Característica comum
Papel dos envolvidos na MTP	Crianças	Agente
		Participação ativa
	Adultos	Mediador
		Estimular a curiosidade
Projeto: O que é um projeto?	Impacto nas crianças	Desenvolvimento de competências
		Temática
	Impacto nos adultos	Reflexão
Relação entre MTP e outros parceiros educativos	Equipa Educativa	Aproximação entre equipa
	Comunidade	Recursos
		Saberes
		Aproximação
	Família	Envolvimento nos projetos
		Valorização

ANEXO M. Modelo do questionário de avaliação realizado às crianças

Avaliação do Projeto:
"O que é um projeto?"



Gostaste de participar neste projeto? Porquê?

O que aprendeste com este projeto?

Qual a atividade de que mais gostaste?

Nome: _____

Data: __/__/__