



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“PODEMOS FAZER UM PROJETO PARA DESCOBRIR!”
**A SIMULTANEIDADE DE PROJETOS NUMA SALA DE JARDIM
DE INFÂNCIA**

Tânia Filipa Gomes Inácio

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

2018



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“PODEMOS FAZER UM PROJETO PARA DESCOBRIR!”
**A SIMULTANEIDADE DE PROJETOS NUMA SALA DE JARDIM
DE INFÂNCIA**

Tânia Filipa Gomes Inácio

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

2018

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que faz a tua rosa tão importante.”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

No culminar de uma etapa tão importante como esta, importa expressar a minha gratidão a todos os que, por algum meio e em algum momento, trilharam a meu lado este caminho. Para o efeito, manifesto especial agradecimento ...

... aos meus Pais, pelo respeito de cada decisão tomada, pelo exemplo de persistência e de luta perante as adversidades da vida. Obrigada por acreditarem em mim!

... aos meus Irmãos, especialmente à minha irmã mais nova, pela compreensão de todas as ausências. Obrigada aos dois, pelo apoio e força constantes!

... à minha Madrinha, por ser uma *fonte* de inspiração autêntica. Obrigada por me mostrares o caminho e me fazeres crer que os sonhos são alcançáveis!

... ao Gonçalo, pelas palavras de força. Obrigada por acreditares em mim!

... à Débora, pela amizade genuína e palavras de *bem-querer*. Obrigada por compreenderes as minhas ausências e, ainda assim, permaneceres sã!

... à Desidério, pela amizade, companheirismo, disponibilidade e amparos diários. Obrigada por seres uma âncora incansável, por toda a tua força e cooperação!

... à Patinha, pelas conversas, vivências, desabafos e conselhos diários. Obrigada por cada gesto, por fazeres parte deste percurso e, acima de tudo, pela amizade edificada!

... à Alexandra e à Vera, pelas partilhas e palavras de incentivo. Obrigada por todo o afeto demonstrado e por crerem em mim!

... à Inês, à Joana, à Daniela e à Vanessa, pelo espírito de camaradagem constante. Obrigada pelo trabalho de equipa realizado e, acima de tudo, pela oportunidade de conhecer-vos!

... à Escola Superior de Educação de Lisboa, por cada desafio lançado e por todas as conquistas alcançadas. Obrigada pela(s) oportunidade(s) de crescimento, enriquecimento e fortalecimento pessoal e profissional!

... à Professora Mary Katherine Martins e Silva, Supervisora Institucional da Prática Profissional Supervisionada em Creche, pela amabilidade revelada. Obrigada pela disponibilidade, compreensão, exigência, confiança, palavras de conforto e incentivo!

... à Equipe Educativa de Creche, pela receptividade, cooperação, confiança, sabedoria e carinho. Obrigada pelos laços construídos, foi um verdadeiro privilégio!

... às Famílias de Creche, pelo carinho, disponibilidade e responsabilidade. Obrigada pelo afeto com que me acolheram, e por todas as palavras de motivação!

... à Professora Rita Friães, Supervisora Institucional da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, pela disponibilidade e exigência. Obrigada por orientar o término desta caminhada!

... à Equipe Educativa de Jardim de Infância, pela partilha, experiência, sabedoria e flexibilidade. Obrigada por todos os desafios e aprendizagens!

... às Famílias de Jardim de Infância, pela receptividade e atenção. Obrigada pelo positivismo transmitido e por cada palavra!

... à Comunidade Educativa Institucional, pessoal docente e não docente, pela hospitalidade, carinho, atenção e (re)conforto. Obrigada por me receberem tão bem!

Por fim, mas não menos importante(s), agradeço...

.... aos Bebés da *creche*, a todos e a cada um, pela oportunidade de vivenciar e crescer no vosso mundo encantado. Obrigada por tanta ternura e aprendizagens!

... às Crianças do *jardim de infância*, pelo desafio e experiência que foi integrar a vossa dinâmica de grupo. Obrigada pelo carinho e aprendizagens!

... aos meus *amóricos pequeninos* do Cantinho Mágico, pela experiência comprovada de que pela via do coração e do amor, pode conseguir-se tudo. Obrigada!

Nada se constrói sozinho e um *obrigada* não chega para agradecer, a todos!

RESUMO

O presente relatório, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar, enquadra-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância.

A par do referido, este documento procura ilustrar e fundamentar, através de uma análise reflexiva e crítica, todo o processo vivenciado em contexto, bem como a temática que despoletou maior relevância e norteou o processo investigativo desenvolvido. Assim, no decorrer da prática procurei orientar a minha intervenção considerando as intenções que delinee para a ação pedagógica com (i) as crianças, (ii) as famílias e (iii) a equipa educativa, operacionalizando-as nas rotinas diárias e nas atividades propostas.

A temática que intitula o presente relatório incide na realização simultânea de diferentes projetos, experienciada pela primeira vez, por um grupo de jardim de infância, na qual todas as crianças se encontram envolvidas num projeto *Seu* e participam nos projetos dos *Outros*. Assim sendo, partindo dos pressupostos teóricos subjacentes à Metodologia de Trabalho por Projeto e considerando o contexto natural da prática, pretendi identificar os contributos da realização e participação simultânea de projetos; conhecer a perspetiva da Educadora de Infância e das famílias das crianças acerca desta metodologia; e explicitar quais os papéis desempenhados pelas crianças.

Metodologicamente, inscrita no paradigma qualitativo e interpretativo, a investigação realizada assume o *design* de estudo de caso, no qual se conciliaram várias fontes: observação direta participante, que permitiu reunir um conjunto alargado de notas de campo; análise documental; inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

Os resultados obtidos apontam para que a realização simultânea de projetos seja uma forma de (i) dar *voz* às crianças, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa, correspondendo aos seus interesses; (ii) possibilitar às crianças o desempenho de diversos papéis, de acordo com a fase do projeto e o tema em estudo; (iii) promover uma prática participativa, cooperada e partilhada por todos os atores.

Palavras-chave: Criança; Metodologia de Trabalho por Projeto, Participação Ativa; Desenvolvimento; Aprendizagem; Atores.

ABSTRACT

This present report, resulting from the Master's Degree in Pre-School Education, falls within the scope of Professional Practice Supervised in Kindergarten.

In addition to the above, this document seeks to illustrate and substantiate, through a reflexive and critical analysis, all the process experienced in context, as well as the thematic that showed most relevance and guided the developed research process. Therefore, during the practice I tried to guide my intervention considering the intentions that I outlined for the pedagogical action with (i) the children, (ii) the families and (iii) the educational team, operating them in the daily routines and in the proposed activities.

The theme of this report focuses on the simultaneous different projects, first experienced by the group, in which all the children are involved in a project of *Their* and participate in the projects of the *Others*. Therefore, based on the theoretical assumptions underlying the Work-by-Project Methodology and considering the natural context of the practice, I wanted to understand the contribution of the achievement and simultaneous projects participation; to know the perspective of the Childhood Educator and the families of the children about this methodology; and explain the roles played by children.

Methodologically, inscribed in the qualitative and interpretative paradigm, the research carried out assumes the design of a case study, in which several sources were reconciled: participant direct observation, which allowed to gather a wide set of field notes; documentary analysis; interview survey and questionnaire survey.

The results show that the simultaneous realization of projects is a way of (i) give children a *voice*, providing them with opportunities for active participation, corresponding to their interests; (ii) enable children to perform various roles, according to the project phase and the subject under study; (iii) promote a participatory, cooperative and shared practice among all actors.

Keywords: Child; Work Methodology by Project, Active Participation; Development; Learning; Actors.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

PARTE I

1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ...	3
1.1. Meio envolvente	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa	6
1.4. Ambiente educativo	9
1.5. Famílias das crianças	13
1.6. Grupo de crianças	15
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	17
2.1. Planificação geral	18
2.1.1. Intenções com as crianças	18
2.1.2. Intenções com as famílias	21
2.1.3. Intenções com a equipa educativa	22
2.2. Avaliação geral	23
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	25
3.1. Identificação da problemática	25
3.2. Revisão da literatura	27
3.2.1. Enquadramento concetual	27
3.2.2. Perspetiva histórica: as origens da Metodologia de Trabalho por Projeto	28
3.2.3. Fundamentos da Metodologia se Trabalho por Projeto	29
3.3. Roteiro ético e metodológico	33
3.4. Apresentação e discussão dos dados	39
3.4.1. Nota conclusiva da investigação	47

PARTE II

1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	49
--	-----------

CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	55
--------------------------	-----------

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância .	62
Anexo B. Transcrição do <i>inquérito por entrevista</i> realizado à Diretora Pedagógica da organização socioeducativa	63
Anexo C. Rotina diária – “ <i>dia tipo</i> ”	71
Anexo D. Rotina semanal do período letivo – “ <i>semana tipo</i> ”	72
Anexo E – Instrumentos de pilotagem e de regulação do grupo	74
Anexo F. Caracterização das crianças do grupo.....	75
Anexo G. Exemplos de estratégias para com das famílias	76
Anexo H. Transcrição do <i>inquérito por entrevista</i> realizado à Educadora de Infância cooperante.....	77
Anexo I. Guião do <i>inquérito por entrevista</i> realizado às crianças.....	82
Anexo J. Guião do <i>inquérito por questionário</i> realizado às famílias	83
Anexo K. Matriz de análise das <i>notas de campo</i> recolhidas em contexto.....	85
Anexo L. Matriz de análise dos <i>inquéritos por entrevista</i> realizados às crianças	91
Anexo M. Análise dos <i>inquéritos por questionário</i> realizados às famílias	96
Anexo N. Matriz de triangulação de dados.....	108
Anexo O. Carta de apresentação às famílias.....	109
Anexo P. Consentimento informado.....	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exposição das produções das crianças.....	15
Figura 2. Exposição de alguns instrumentos utilizados pelo grupo.....	15

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Áreas de interesse da Sala.....	10
Tabela 2. Questões e objetivos de investigação.....	26
Tabela 3. Etapas da investigação realizada.....	38
Tabela 4. Síntese da análise das notas de campo da investigação.....	40
Tabela 5. Síntese da análise das respostas das crianças aos inquéritos por entrevista....	44

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
DP	Diretora Pedagógica
EI	Educadora de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II, em Jardim de Infância (JI). Este enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e será apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, o relatório ostenta o processo vivenciado, detendo como objetivos (i) ilustrar o processo de ação, explicitando-o; (ii) apresentar evidências de reflexão, crítica e fundamentada acerca da intervenção em contexto; (iii) expor evidências da participação das crianças, da equipa educativa, das famílias e da comunidade; (iv) revelar os principais conteúdos da investigação realizada no contexto da prática; e (v) aclarar a construção da identidade profissional, fundamentando-a e situando-a eticamente.

A par do referido, importa mencionar que, no decorrer da minha intervenção, elaborei um *Portefólio* (cf. Anexo A) que espelha e sustenta toda a minha prática pedagógica. Este documento alberga todos os registos que considerei pertinentes.

A temática que intitula o presente relatório sucede do contexto natural de intervenção, que se realizou numa sala de JI, com vinte e cinco crianças de quatro anos, durante quinze semanas. Com efeito, a problemática que arrogou maior relevância enquadra-se na realização simultânea de projetos, experienciada pela primeira vez pelo grupo, na qual todas as crianças se encontravam envolvidas num projeto *Seu* e detinham ainda, a oportunidade de participar nos projetos dos *Outros*.

Partindo dos pressupostos teóricos subjacentes à metodologia utilizada em contexto na realização dos projetos – Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) – a investigação aqui pertinente detém como objetivos (i) identificar quais os contributos da realização e participação simultânea de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (ii) entender quais os papéis desempenhados pelas crianças face a simultaneidade de projetos; e (iii) conhecer a perspetiva da Educadora de Infância (EI) e das famílias das crianças acerca desta metodologia.

Metodologicamente, inscrita num paradigma de natureza qualitativo e interpretativo, a investigação realizada conciliou diferentes técnicas de recolha de dados,

nomeadamente: (i) análise documental, (ii) observação direta participante, (iii) inquérito por questionário e (iv) inquérito por entrevista. Como tal, para a recolha de dados recorri aos seguintes instrumentos: (i) registo de notas de campo, (ii) registo fotográfico, e (iii) guião do inquérito por questionário e dos inquéritos por entrevista.

Estruturalmente, o presente relatório apresenta-se como um itinerário sobre a trajetória realizada na PPS estando, por isso, organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo – **Caraterização de uma ação educativa contextualizada**, apresenta-se uma análise de cariz reflexivo sobre o contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a intervenção, incidindo na caraterização do meio, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. A caraterização concretizada atenta um olhar crítico e refletido, servindo de suporte para a definição das intenções para a ação.

No segundo capítulo – **Análise reflexiva da intervenção**, expõe-se, a partir da caraterização realizada, as intenções para a ação que sustentaram o processo de intervenção educativa e pedagógica com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Ainda neste capítulo, explicita-se o processo de avaliação da ação e, também, o método de avaliação realizado com as crianças.

No terceiro capítulo – **Investigação em Jardim de Infância**, enquadra-se a investigação realizada, através da explicitação da problemática emergente; da redação do quadro teórico acerca da problemática identificada; da explicação do roteiro ético e metodológico que norteou o processo de ação e de investigação e, por fim, a apresentação da análise e discussão dos dados recolhidos.

No quarto capítulo – **Construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância em contexto**, realiza-se uma análise de cariz reflexivo, através de uma narrativa fundamentada, acerca do percurso vivenciado no decorrer da PPS em Creche e da PPS em JI, evidenciando os contributos destas na construção da minha identidade profissional.

Por último, aquando das considerações finais, evidencia-se as dimensões mais significativas do processo vivido. Assim, apresenta-se uma súmula das conclusões inerentes à problemática investigada, enfatizando as suas limitações e destacando pistas de investigação futuras.

PARTE I

1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

De modo a adequar e “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças” (Ferreira, 2004, p.65) torna-se pertinente, enquanto interveniente ativo em contexto, conhecer os espaços e os atores que destes fazem parte.

Neste seguimento, no presente capítulo apresenta-se, sob um olhar reflexivo, a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS. Assim, com base nos dados recolhidos através da observação, das conversas informais com a EI, da entrevista realizada à Diretora Pedagógica (DP) (cf. Anexo B) e da consulta e análise documental das fontes de informação institucionais¹ e de sala², destacam-se os aspetos que influenciaram e delinearão a ação no que diz respeito (i) ao meio envolvente; (ii) ao contexto socioeducativo; (iii) à equipa educativa institucional e de sala; (iv) ao ambiente educativo; (v) às famílias das crianças; e (vi) ao grupo de crianças.

1.1. Meio envolvente

A organização socioeducativa situa-se em Lisboa, numa das freguesias mais populosas da cidade. E, de acordo com a informação explanada no Projeto Educativo (PE), está localizada de forma privilegiada no Lumiar, encontrando-se na confluência das principais estradas da capital; beneficiando os intervenientes da ação educativa com a facilidade de acessos (Projeto Educativo, s.d., p.6), quer ao nível dos transportes particulares, quer ao nível de acesso à rede de transportes públicos.

Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente referir que o centro educativo está enquadrado numa realidade urbana movimentada, na qual “a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação, *stress* . . . falta de tempo, falta de comunicação e de relação” (Projeto Educativo, s.d., p.9), despoletando novos desafios diários na educação.

¹ Entenda-se por **fontes de informação institucionais** os seguintes documentos: Regulamento Interno do Jardim de Infância (s.d.) e o Projeto Educativo Institucional (s.d.).

² Entenda-se por **fontes de informação de sala** o documento do Projeto Curricular de Sala (2017-2018).

Importa ainda mencionar que a organização está rodeada de comércio (lojas, restaurantes...), espaços culturais (Museu Bordado Pinheiro, Museu da Cidade...), espaços verdes (jardins) e uma rede vasta de escolas. Com efeito, considerando o referido até então, atenta-se que o meio envolvente da organização revela-se um recurso benéfico e com potencialidades para as crianças, as equipas educativas, as famílias e a comunidade.

1.2. Contexto socioeducativo

Em 1976, com a missão de *educar* as crianças e as suas famílias, a organização socioeducativa aqui pertinente abriu portas para dar resposta às necessidades da população da zona envolvente (Projeto Educativo, s.d.), apresentando ofertas na educação de crianças até aos três anos – valência de creche -, na educação de crianças dos três aos seis anos – valência de JI - e, ainda, respostas no setor das atividades de tempos livres.

Em setembro de 1994 foi inaugurado um novo edifício, construído de raiz e apetrechado com recursos para o efeito. Desde então, funcionando nas atuais instalações, a organização socioeducativa detém atualmente duas ofertas educativas, nomeadamente no âmbito da creche (com capacidade para cinquenta e sete crianças dos quatro aos trinta e seis meses) e do JI (com capacidade para cento e sessenta e seis crianças dos três aos seis anos). Segundo o Regulamento Interno (RI) a instituição atenta num horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 18h30.

No que alude às instalações, destaca-se toda a arquitetura do edifício pela sua construção em quadrado perfazendo com que exista uma *praça central*, para a qual convergem todas as salas, refletindo todo trabalho desenvolvido. Além dos aspetos mencionados, evidencia-se que toda a comunidade educativa conta com excelentes instalações, beneficiando de onze salas de atividades (quatro da valência de creche e sete na valência de JI), serviços de apoio (receção, secretaria, serviços técnicos, limpeza, cozinha e refeitório), serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, música, dança criativa, inglês, laboratório das ciências, biblioteca e educação para a interioridade) e, também, dois espaços exteriores adaptados às faixas etárias das crianças.

No que respeita à dimensão organizacional, destaca-se que a Direção é da responsabilidade de três elementos, aos quais cabe a função de dirigir o serviço institucional e garantir o funcionamento da organização na sua plenitude. A Direção

Pedagógica é assumida por uma Diretora Técnica, que também exerce funções de EI no estabelecimento, a quem compete a função de coordenar, orientar, organizar e estabelecer a atividade educativa, “salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas” (cf. Anexo B), articulando-se com a Direção do estabelecimento educativo.

Relativamente à dimensão jurídica, apraz compreender que, embora seja uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), regulada pelo Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, a organização socioeducativa pertence a uma Congregação de índole cristã, inspirada na pedagogia de Santa Paula Frassinetti, a qual privilegia “a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço” (Regulamento Interno, s.d., p.6), através da valorização dos interesses das crianças e da participação das famílias, num clima onde o envolvimento e a diversidade de experiências são pontos de partida para a ação dos intervenientes.

Nesta linha de pensamento, importa elucidar que, a par dos objetivos definidos para o JI (cf. Projeto Educativo, s.d.), a organização socioeducativa foca-se em valores religiosos e de cidadania, pelo que “em parceria com as famílias, pretende que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo as relações interpessoais e a educação para a interioridade” (Regulamento Interno, s.d., p.6).

Em relação às opções metodológicas, torna-se importante clarificar que o centro educativo rege-se por três modelos pedagógicos, a saber: *High Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento de Escola Moderna (MEM). Todavia, cada EI orienta a sua ação pedagógica conciliando o que, para si, enquanto profissional, considera ser o melhor de cada modelo.

O modelo pedagógico *High Scope* atenta em dois fundamentos (Hohmann & Weikart, 2011): a aprendizagem pela ação e os adultos apoiantes. Assim, e através da observação e vivência em contexto, destaca-se a valorização da aprendizagem ativa, na qual as crianças aprendem a “viver experiências directas [*sic*] e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5), dando-lhes sentido.

Aludindo ao modelo *Reggio Emilia*, este assume o espaço como um “terceiro educador” (Vasconcelos et al., 2009, p.59) e, por isso, é observável (nas paredes, nos corredores e mesmo na praça central) as ideias, os valores, as atitudes e a dinâmica vivida

por todos os intervenientes, promovendo-se uma interação social alargada, potenciadora de aprendizagens e expressão, através de múltiplas linguagens.

O **MEM** é suportado em “três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; [e] a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p.51). Neste sentido, é de acordo com estas finalidades que as EI regem a sua prática, implementando-o através da organização participada e cooperada entre crianças e adultos quer ao nível da gestão, como da organização do tempo, dos materiais e das atividades.

A par do referido, importa aclarar que, privilegia-se a utilização dos instrumentos de pilotagem, tais como: plano do dia, mapa das áreas, diário de grupo, mapa de presenças, lista de projetos, mapa das comunicações, entre outros (cf. Anexo A. pp.13-14) que “organizam a vida na sala de atividades” (Vasconcelos, 1997, p.111).

De acordo com o RI vigente, recorre-se ainda à **MTP** enquanto pedagogia centrada nos interesses das crianças (Vasconcelos, 2012, p.20), considerando-as *seres* competentes e participantes no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este método assenta num processo de investigação, no qual as crianças detêm um papel central, do início ao fim; e o qual envolve “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo” (Vasconcelos, 2012, p. 9).

A par do mencionado, destaca-se que, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são consideradas pelas EI, uma vez que lhes compete “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, et al., 2016, p.13), com vista ao desenvolvimento holístico das crianças.

Em suma, compreende-se que, apesar das especificidades de cada modelo pedagógico e método, juntos funcionam como um *andaime* que sustenta e suporta as intencionalidades educativas de cada EI, combinando fundamentos teóricos com a sua operacionalização.

1.3. Equipa Educativa

Segundo as informações recolhidas (cf. Anexo B) e com base na observação direta participante, é possível mencionar que a equipa educativa da organização é composta por:

uma direção, uma diretora pedagógica, uma psicóloga, doze EI, dezassete assistentes operacionais (AO), um professor de música, uma professora de dança criativa, um professor de inglês e dezassete funcionários de serviços de apoio.

Nesta linha de pensamento, atenta-se como relevante mencionar que, integram a equipa educativa, três estagiárias do Lar de Betânia, as quais desempenham funções de apoio em serviços diversos (cozinha, refeitório e limpeza). Deste modo, alude-se à inclusão de elementos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na equipa educativa institucional, valorizando “o direito de *todos* participarem . . . e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p.5).

Torna-se importante compreender que, embora cada elemento desempenhe funções diversas, todos convivem com as crianças, partilhando diariamente espaços e momentos. Tal pode constatar-se através da leitura da seguinte *nota*:

A hora de almoço das crianças coincide com a hora de almoço de alguns profissionais da instituição. No entanto, todos utilizam o mesmo espaço – refeitório (Nota de Campo, 25 de setembro de 2017, Refeitório).

A equipa educativa da *sala* é composta por uma EI e uma AO que, de acordo com o que pude observar, mantêm uma relação próxima, de partilha e cooperação. Assim sendo, destaca-se um ambiente seguro e consistente que “implica a escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21), coexistindo uma interação mútua centrada no bem-estar holístico das crianças. Considere-se a seguinte *nota*:

Empós a reunião da manhã, a EI e a AO detêm a prática de conversar acerca de atividades, recados, informações diversas, entre outros. Assim sendo, atenta-se na existência de um momento de partilha de informação entre os elementos da equipa de sala (Nota de Campo, 28 de setembro de 2017, Sala de Atividades).

No que concerne ao percurso académico e profissional de ambas, destaco: i) uma EI licenciada em Educação de Infância, com nove anos de experiência profissional em contexto; e, ii) uma AO com habilitações académicas no âmbito do ensino secundário regular, com dez anos de experiência profissional em contexto.

Em referência às opções metodológicas adotadas na *sala*, importa mencionar que a EI sustenta a sua ação com base nas OCEPE e nos modelos pedagógicos vigentes na

instituição, atendendo ao conhecimento que detém acerca destes e das necessidades reveladas pelas crianças. Considere-se a seguinte *nota*:

Embora as crianças estejam familiarizadas com a MTP, encontram-se a experienciar, pela primeira vez, a dinâmica de estarem vários projetos a decorrer (em simultâneo) na sala. Tal acontece devido ao facto de as crianças solicitarem a realização de vários novos projetos e a EI considerar que a multiplicidade de projetos, a decorrer numa sala de JI, potencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças envolvidas (Nota de Campo, 29 de setembro de 2017, Sala de Atividades).

Numa perspetiva de educação “articulada, globalizante e integradora dos vários saberes e domínios curriculares” (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018, s.p.), integram a equipa educativa da sala os *professores especialistas*³. Estes profissionais realizam sessões semanais com as crianças (dança criativa, música e língua estrangeira), num horário estabelecido e previsto na rotina semanal do grupo. No entanto, apraz compreender que as sessões realizadas estão enquadradas naquilo que está acontecer na sala (projetos, desafios...) e na instituição (comemorações...), existindo um cuidado efetivo, por parte dos profissionais, em (i) comunicar, (ii) planear e (iii) realizar sessões contextualizadas para as crianças. Verifique-se a seguinte *nota*:

Na sessão de dança criativa, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as potencialidades de movimento do seu corpo, participando num teatro de sombras. Paralelamente, na sala de atividades, as crianças encontram-se a desenvolver um projeto sobre A Luz e a Sombra (Nota de Campo, 02 de outubro de 2017, Sala de dança criativa).

De acordo com o que pude observar, destaca-se um clima harmonioso, democrático, de respeito, partilha, comunicação, confiança e entreajuda entre todos os elementos da equipa educativa. Em linha com o mencionado cone, é validada a ideia de que trabalhar com e em equipa “é um processo de aprendizagem pela acção [*sic*] que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130), através do qual se promove a complementaridade de saberes, prevendo a articulação curricular.

³ Entenda-se que a designação de **professores especialistas** se refere, à expressão atribuída institucionalmente, aos professores que dinamizam semanalmente sessões de *dança criativa, música e inglês* com as crianças.

1.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo é um elemento preponderante na educação de infância, uma vez que representa o conjunto de espaço físico e das relações que nele se estabelecem. Em virtude, a organização do ambiente educativo atenta-se como determinante, enquanto estrutura de oportunidades (Zabalza, 1998) que apoia as crianças no seu desenvolvimento global, através das possibilidades que lhes propicia.

Nesta linha de pensamento, é importante ressaltar que a estruturação e apropriação do ambiente educativo contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças (Silva, et al., 2016). Por esta razão, este é considerado um suporte inalienável ao desenvolvimento curricular, dado que reflete as intenções educativas do EI (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018).

De facto, a organização do ambiente educativo reflete a vida do grupo que o utiliza (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015) e, na *sala* onde decorreu a minha intervenção, esta organização caracteriza-se pela flexibilidade e permanente reorganização, permitindo que as crianças façam escolhas, de forma livre e segura (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018), sendo o ambiente educativo considerado um “terceiro educador” (Lino, 2013, p.120). Desta forma, observa-se um ambiente educativo organizado num determinado **espaço**, onde estão disponíveis **materiais** diversos, organizados e colocados ao dispor da criança num **tempo** definido, colocando a criança no centro de toda a ação, permitindo-lhe “escolher, fazer e aprender” (Silva, et al., 2016, p.24).

Relativamente à **organização do espaço** a *sala* conta com treze áreas de interesse (cf. Tabela 1) bem definidas, e com recursos variados, que permitem às crianças experienciar atividades diversas e “reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (Zabalza, 1998, p.134).

Corroborando desta opinião, e de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS) (2017-2018), esta organização permite que as crianças escolham áreas que preveem o trabalho cooperado em pequenos grupos; ou áreas que apelam a atividades de cariz individual.

Tabela 1.

Áreas de interesse da Sala.

		
Área do Mini Faz de Conta	Área do Projeto e das Ciências	Área da Escrita
		
Área da Luz e da Sombra	Área da Caixa Sensorial	Área da Biblioteca
		
Área dos Jogos de Mesa e da Matemática	Área do Faz de Conta	Área do Desafio
		
Área do Atelier	Área dos Jogos de Chão	Área do Eu

Nota: Elaboração própria e registo fotográfico próprio, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Todavia, torna-se pertinente referir que, a organização das áreas no espaço não é definitiva e privilegia de uma grande flexibilidade, visando dar resposta aos interesses e/ou necessidades das crianças e da equipa educativa (cf. Conversa informal com a EI, 10 de janeiro de 2017). Por esta razão, a organização do espaço prevê e sofre alterações constantes pelo que, no decorrer da PPS, constatei mudanças regulares e que são

realizadas com as crianças, permitindo-lhes participar na reorganização do espaço, mantendo a sua autonomia e segurança, tal como ilustra a *nota* seguinte:

Devido à quantidade de esculturas realizadas, autonomamente, no ateliê a EI questionou o grupo acerca da possibilidade de se criar uma área só para as esculturas. As crianças reagiram positivamente e, de imediato, sugeriram um local e um nome para a nova área (Nota de Campo, 06 de dezembro de 2017, Sala de Atividades).

No que respeita à **organização dos materiais**, importa referir que esta realiza-se de forma clara e intencional. Para tal, os materiais encontram-se em prateleiras abertas e ao alcance das crianças; e são colocados diariamente sempre no mesmo lugar, procurando que as crianças se sintam seguras e sejam capazes de adotar atitudes de autonomia na utilização e arrumação dos mesmos (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018).

A par desta organização, é pertinente fazer alusão ao facto de os materiais disponibilizados às crianças atentarem nos critérios de qualidade da *variedade*, da *funcionalidade*, da *durabilidade*, da *segurança* e do *sentido estético* (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018), sendo escolhidos com a participação das crianças e/ou pela equipa educativa, considerando os interesses destas. Desta forma, todos os materiais estão etiquetados e acessíveis às crianças pelo que, através da participação da elaboração dos inventários, estas sabem quais os materiais que existem, mas também o que podem fazer.

Neste seguimento, e aludindo à premissa de que a criança “aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza” (Hohmann & Weikart, 2011, p.36), é importante referir que na *sala* as crianças são chamadas a participar ativamente na organização dos materiais, quer nos momentos de arrumação das áreas, quer nos momentos de reflexão acerca da organização das mesmas. Leia-se a seguinte *nota*:

Na hora de arrumar, os materiais são colocados nos cestos sem discriminação, sendo necessária uma reorganização, posterior, por parte do adulto. Face a esta situação a EI conversou com o grupo e convidou as crianças a pensar numa solução para esta situação. Em verdade, cada cesto corresponde a um tipo de material (Nota de Campo, 25 de outubro de 2017, Área dos Jogos de Chão).

No que concerne à **organização do tempo** na *Sala* importa compreender que esta incide numa rotina diária (cf. Anexo C) e semanal organizada (cf. Anexo D), consistente

e flexível que permite às crianças antecipar e prever acontecimentos (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018).

Ressalvo que os momentos que constituem a rotina, ainda que associados a determinadas tarefas/atividades, são suscetíveis a adaptações sempre que necessário. Compreende-se assim que, embora a rotina da *sala* seja pedagógica porque é planeada e conhecida pelas crianças (Silva et al., 2016) atende, quer à diversidade de ritmos das crianças, quer às necessidades de todos os seus intervenientes.

Desta forma, o dia-a-dia na *sala* contempla experiências calmas, em pequenos grupos, que levam “as crianças a explorar e a experimentar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8) e a vivenciar experiências ativas, em grande grupo, que encorajam “as crianças . . . [a iniciar] as atividades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8), num clima de oportunidades múltiplas para a aprendizagem ativa.

Alicerçados aos aspetos até então declarados, encontram-se os **instrumentos de pilotagem e regulação** (cf. Anexo E) que, através de uma utilização efetiva, intencional e funcional, permitem a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p.151) entre adultos e crianças. Assim sendo, aprez mencionar que na *sala* estes instrumentos “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2012, p.56), encontrando-se ao seu alcance para que possam ser autónomas na gestão e regulamentação do seu trabalho. Verifique-se a seguinte *nota*:

A sessão de música estava prestes a começar. Encontrávamos-mos sentados em reunião para a avaliação da manhã e para comer a fruta. Era dia de gelatina e, por isso, decidi primeiro distribuir as taças para depois ir buscar o mapa e perguntar as áreas. Perante esta decisão, eis que surge a questão “Tânia, hoje não dizemos as áreas?” (Nota de Campo, 13 de dezembro de 2017, Sala de Atividades).

Considerando o supracitado, findo com a noção de que a intencionalidade com que a EI organiza o ambiente educativo apresenta-se por um lado, (i) facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança, por outro lado, (ii) promotora de desenvolvimento profissional da EI; mas também (iii) o resultado das relações que se estabelecem entre os diversos intervenientes, num clima de co construção. Paralelamente, os instrumentos de pilotagem e de regulação são fundamentais na *sala*, pois apoiam naquilo que acontece e ajudam a “contar a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p.8).

1.5. Famílias das crianças

“Começar por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não explica, a priori, o que e quem são as crianças mas abre caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram . . . [que] são depois transmitidas e reproduzidas as relações sociais com outras crianças [itálico meu].” (Ferreira, 2004, p.66)

Aludindo ao excerto acima declarado, compreende-se que a família constitui a primeira instância educativa da criança (Homem, 2002) e, como tal, torna-se imprescindível (re) conhecê-la e respeitá-la. Com efeito, cabe ao educador recolher os traços estruturantes dos contextos familiares, numa perspetiva de adequação da sua ação.

Nesta linha de pensamento, e considerando as normas de confidencialidade institucionais, apraz clarificar que a caracterização das famílias apresentada é resultado: (i) da análise das informações que constam no PCS (2017-2018), (ii) das respostas às questões colocadas à EI nas conversas informais, e (iii) da observação em contexto.

Concretizando, no que respeita à idade das figuras parentais, salienta-se que estas se enquadram na faixa etária entre os trinta e os quarenta anos (cf. Conversa informal com a EI, 10 de janeiro de 2018). Com efeito, centrando o olhar nas habilitações literárias das famílias das crianças, é de salientar o facto de estas variarem entre a escolaridade obrigatória e os estudos superiores (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018), existindo profissões diversas, tais como: professores, médicos, enfermeiros, gestores e empregados de atendimento ao público (cf. Conversa informal com a EI, 10 de janeiro de 2018).

Ressalve-se que, algumas crianças detêm “redes de sociabilidade alargada, assentes em vínculos de consanguinidade” (Ferreira, 2004, p.73), uma vez que contam com a presença de familiares próximos para as entregar de manhã e as ir buscar à tarde.

Em relação à participação e ao envolvimento das famílias no contexto, destaco o facto de estas se demonstrarem interessadas nas atividades desenvolvidas e participativas, quer por iniciativa própria, quer aquando solicitadas pela equipa. Contudo, importa explicar que a equipa educativa apela à participação ativa e regulada das famílias (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018), valorizando e reconhecendo o seu envolvimento no contexto como imprescindível para as crianças. Tal é ilustrado nas seguintes *notas*:

Através do caderno de notícias, e no âmbito de um projeto, foi enviado um desafio às famílias. Este desafio apela à participação destas para a realização de uma atividade proposta pelas crianças – plantação de uma árvore (Nota de Campo, 10 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

A M.S. trouxe dinossauros para a área do projeto e das ciências. Os dinossauros são brinquedos da casa da M.S. mas, como na sala está a decorrer um projeto incidente nesse tema, os pais incentivaram-na a partilhar os seus brinquedos com os amigos (Nota de Campo, 20 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

Em linha com o supracitado, veja-se que existe i) diálogos diários entre a equipa e as famílias acerca do dia das crianças e/ou de situações específicas que tenham acontecido; ii) troca de *e-mails* para situações emergentes mais práticas; iii) um horário de atendimento semanal às famílias, através do qual estas, com marcação prévia junto da educadora, podem reunir e conversar; iv) reuniões de pais que ocorrem ao longo do ano; e também, v) um caderno de notícias, onde a equipa partilha os acontecimentos mais importantes da semana e, no qual as famílias são convidadas a partilhar novidades importantes de casa, evidenciando-se um grande envolvimento por parte das famílias no processo educativo das crianças.

Assim sendo, evidencia-se uma clara preocupação da equipa educativa em estabelecer uma boa relação com as famílias, possibilitando que estas se sintam aceites no contexto educativo, no sentido em que ambas as partes se assumem como parceiros de todo o processo educativo (Sarmiento, 2013)..

Considerando o referido, é importante que exista uma articulação plena entre as organizações educativas e as famílias, objetivando um processo educativo de qualidade (Costa & Pequito, 2007), uma participação adequada e contextualizada, visando uma relação plena de complementaridade.

Com efeito, existe ainda um cuidado por parte da equipa em expor as produções das crianças (cf. Figura 1), permitindo às famílias acompanhar, a par e passo, o que vai sendo feito na sala. Paralelamente, também o Plano do dia, o Quadro das áreas e o Diário de grupo são colocados à disposição das famílias (cf. Figura 2), permitindo-lhes contactar com os instrumentos utilizados, diária e semanalmente, questionar (se assim o desejarem) e tomar consciência do que é feito na sala.



Figura 1. Exposição das produções das crianças. Registo fotográfico captado no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Nota: Fonte própria.



Figura 2. Exposição de alguns instrumentos utilizados pelo grupo. Registo fotográfico captado no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Nota: Fonte própria.

1.6. Grupo de crianças

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo [e, como tal] . . . Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo [Itálico meu].” (Silva, et al., 2016, p.24)

Considerando o supracitado, salienta-se a pertinência da caracterização do grupo de crianças da *sala* com base nas relações sociais estabelecidas entre os diversos agentes educativos. Assim sendo, a caracterização que se segue atenta-se como genérica no que concerne ao grupo, não existindo quaisquer evidências de aspetos individuais de nenhuma criança, salvaguardando a sua identidade e respeitando a sua privacidade.

Nesta perspetiva, elaborei uma tabela de caracterização (cf. Anexo F), baseada nos pressupostos de Ferreira (2004), na qual constam as informações fornecidas que considerei mais pertinentes acerca de cada criança, nomeadamente: idade, género e percurso institucional. Simultaneamente, a observação das crianças tornou-se um aliado inquestionável, através da qual consegui (re)conhecer-lhes interesses, motivações, potencialidades, fragilidades, entre outros.

Concretizando, o grupo com o qual decorreu a PPS era composto por vinte e cinco crianças, com quatro anos de idade⁴, sendo onze do género feminino e catorze do género masculino. Assim sendo, importa referir que, institucionalmente, o grupo era considerado homogéneo devido ao facto de todas as crianças terem completado os quatro anos até ao final do passado ano civil. Porém, enquanto interveniente ativo em contexto, considero o grupo heterogéneo devido diversidade de experiências e realidades; e, ainda, devido às crianças se encontrarem em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagem.

No que alude às origens das crianças, o PCS (2017-2018) detém a informação de que todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e, acrescenta que, a maior parte delas é natural da cidade de Lisboa, residindo nos arredores do centro educativo.

Considerando-se o percurso institucional, importa aludir que todas as crianças já frequentavam o estabelecimento educativo no passado ano letivo, tendo transitado todas juntas da mesma sala, mantendo a equipa educativa e todos os elementos do grupo. Importa mencionar que catorze crianças estão juntas desde a sala de berçário, sendo acompanhadas desde aí pela AO. Face ao declarado, pode aclarar-se que as crianças já estão familiarizadas com espaços, com as rotinas e com as regras, tendo a adaptação e a integração deste ano decorrido “de forma muito tranquila e positiva” (Projeto Curricular de Sala, 2017-2018, s.p.).

Em relação às potencialidades do grupo de crianças, destaca-se o facto de serem meigas, ativas, comunicativas (quer em relação ao adulto, quer em relação aos seus pares), muito participativas (quer nas rotinas, quer quando solicitadas), interessadas (nas atividades lançadas e nos desafios propostos), predispostas para fazer o que propõe e o que lhes é proposto (demonstram grande entusiasmo e interesse em experimentar coisas novas e tudo o que é novidade), dinâmicas, alegres, energéticas (gostam de atividades de movimento e de brincar no recreio), curiosas por aquilo que as rodeia (questionam muito o adulto sobre *o que é e porquê*), autónomas ao nível das tarefas pessoais, conscientes das rotinas diárias e dos instrumentos de pilotagem e regulação utilizados na sala.

Também se destaca a interação entre os pares, sendo notória a existência de amizades entre as crianças e o gosto por partilhar atividades.

⁴ Idade referente a janeiro de 2018.

No que se refere às fragilidades do grupo identifica-se: o facto de não conseguirem encontrar um ponto de equilíbrio entre o entusiasmo sentido e o entusiasmo demonstrado/exteriorizado, caracterizando-se por serem um grupo muito agitado. Também a capacidade de esperar pela sua vez de falar e escutar o *outro* na vez dele, atesta-se como fragilidade. Ora, repare-se na seguinte *nota*:

As reuniões revelam-se, por vezes, um momento ruidoso e agitado. A fim de colmatar esta situação, que nos últimos tempos se tem acentuado, a EI propôs ao grupo fazermos um momento de meditação (Nota de Campo, 7 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

Outras das fragilidades do grupo centram-se no facto de algumas crianças ainda demonstrarem pouca autonomia, uma vez que necessitam da presença física do adulto para realizar determinadas atividades, de modo a manterem-se focadas na tarefa; outras crianças nem sempre querem participar nos desafios propostos por iniciativa própria, tendo que haver uma negociação das suas escolhas com e pelo adulto. Acrescento ainda que, a resolução de conflitos necessita da mediação do adulto, uma vez que algumas crianças demonstram não conseguir gerir essas situações de forma calma e assertiva.

No que compete à linguagem, importa referir que existem crianças com níveis de desenvolvimento diferentes: enquanto algumas crianças apresentam um discurso fluente e organizado, outras constroem frases curtas e usam poucas palavras. Todavia, constata-se a existência de um olhar atento e responsivo por parte da equipa.

Por fim, no que diz respeito aos interesses do grupo, identifico as sessões de educação física, as sessões de dança criativa e as sessões de música. Através da observação direta, prevejo também algumas áreas, enquanto as mais escolhidas, das quais destaco o Faz-de-Conta, Jogos de Chão, *Ateliê* e a Caixa Sensorial. Não descurando, o grupo demonstra um grande interesse em ouvir e contar histórias, canções e dinâmicas em grande grupo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, a partir da caracterização realizada (cf. pp. 3-17), apresenta-se e explicita-se (i) as intenções para a ação que suportaram a intervenção com as crianças, as

famílias e a equipa educativa, (ii) o processo de intervenção, espelhado nas planificações realizadas, e (iii) o método de avaliação utilizado no seu âmbito geral.

2.1. Planificação geral

No que concerne às intenções gerais, que sustentaram a ação, importa alegar que estas foram pensadas ao longo das primeiras semanas de intervenção e tiveram por base a caracterização realizada, bem como as potencialidades e as fragilidades do grupo. Deste modo, destaca-se que pretendi orientar a ação e as atividades propostas (cf. Anexo A. pp. 22-78) em concordância com o que está explanado nos documentos orientadores vigentes: PCS (2017-2018) e o Projeto Educativo Institucional (s.d.), delineando como objetivo primeiro o de dar continuidade às intenções definidas pela EI cooperante.

Neste sentido, no que respeita ao processo de planeamento *vs.* processo de ação ressalve-se que, desde a primeira semana: (i) realizei planificações diárias e semanais, de acordo com os interesses e sugestões das crianças; (ii) desenvolvi e participei em projetos, à luz da metodologia adotada na *sala*; (iii) concretizei de forma participativa as sessões dinamizadas pelos professores especialistas, integrando-me nas suas dinâmicas; (iv) lancei desafios semanais às crianças na área do *atelier* e na área surpresa, dando continuidade às propostas da EI; (v) participei na construção dos *portefólios* individuais, através da escolha dos trabalhos com as crianças e da inclusão de registos fotográficos descritivos, por mim elaborados; (vi) partilhei as novidades semanais, através do caderno de notícias; (vii) expus a documentação pedagógica realizada; (viii) integrei todos os momentos da rotina diária, assumindo o grupo na sua plenitude; e, por fim, (ix) participei noutras atividades que decorriam na sala e no centro educativo.

2.1.1. Intenções com as crianças

Cada criança é detentora de uma identidade singular, apresentando necessidades, interesses e capacidades próprias. Assim, a criança prevê-se como “protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106) e, deste modo, emerge a pertinência de reconhecê-la como elemento único, valorizando a sua individualidade através da promoção e desenvolvimento de novas potencialidades.

Neste sentido, importa compreender que, no decorrer da minha intervenção, detive, naturalmente, sempre as crianças no centro da minha ação e, como tal, tive como intenções na ação para com estas: (i) a **afetividade**, (ii) a **autonomia**, (iii) o **respeito pela sua individualidade**, e (iv) a **promoção de aprendizagens significativas**.

A construção de laços afetivos é central na ação pedagógica (Formosinho & Araújo, 2013) e, como tal, desde o início da minha intervenção, baseei a minha prática sempre num clima de **afetividade**, procurando estabelecer uma relação positiva com todas e com cada criança do grupo, transmitindo-lhes segurança e confiança. Leia-se a seguinte *nota*:

Esta manhã, enquanto as crianças brincavam no jardim o V. dirige-se até mim e pede-me um abraço, confessando que estava triste. Sem hesitar, abracei-o e, de imediato, elogiei o seu “forte” e caloroso abraço. Sorriu-me e eu sorri-lhe de volta. Sem ambas as partes verbalizarem mais nada o V. foi brincar para junto dos amigos (Nota de Campo, 6 de novembro de 2017, Jardim).

Ressalte-se que considera esta relação afetiva, calorosa e de proximidade como fundamental na (e para a) ação educativa. Isto porque, tal como aludem Cole e Cole (2004), é imprescindível uma atitude responsiva por parte da EI para com as crianças. Assim, atento que é através de uma articulação equilibrada entre o *cuidar* e o *educar* que se desponta um clima de apoio, segurança e reconhecimento, positivos para o desenvolvimento holístico das crianças, como menciona Nörnberg (2007).

Com o intuito de dar continuidade às intenções delineadas pela EI, procurei promover a **autonomia** das crianças, quer nas tarefas da rotina diária, quer nas atividades propostas. Desta forma, procurei servir de modelo, mostrando-lhes *como se faz* mas também estimulando-as e incentivando-as a fazer sozinhas, dado que é imprescindível uma “ação descentralizada do educador para que se constitua a autonomia da criança” (Silva & Farenzena, 2012, p.81).

O M.M. escolheu a área do faz-de-conta e, ao observá-lo à distância, atento os esforços em vestir o fato de astronauta que se encontra do avesso. Após sucessivas tentativas sem sucesso, dirige-se até mim solicitando ajuda. O fato de astronauta estava meio vestido, meio despido. Prontifiquei-me para ajudá-lo. Despi-lhe o fato, coloquei-o do direito e incentivei-o a vesti-lo, de novo, sozinho. Ficando junto de mim o M.M. veste o fato sem auxílio e no final despede-se, dizendo

“Tânia, já vesti o fato, agora vou para o espaço!” (Nota de Campo, 29 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

Na mesma linha de pensamento, apresento a intencionalidade do **respeito pela individualidade** da criança que, alicerçada às intenções até então apresentadas, assenta na diferenciação pedagógica, num processo contínuo de aceitação pela diversidade e de respeito pelo outro (adulto-criança; criança-adulto; criança-criança).

Com efeito, de modo a operacionalizar esta intenção para a ação, procurei conhecer as crianças enquanto *seres individuais* e parte integrante de um grupo; compreender as suas necessidades e respeitar cada criança na sua plenitude. Tal como se pode verificar na seguinte *nota*:

O desafio de pintura foi lançado ao grande grupo, no entanto só as crianças que demonstrarem interesse em participar o realizam (Nota de Campo, 27 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

Assim sendo, importa não descurar que a criança é um ser único e, como tal, é imprescindível apoiar as suas iniciativas, estimular a novos desafios, mas respeitando o seu ritmo. Corroborando com a opinião de Portugal (2008) atento como fundamental que a criança desenvolva atitudes positivas para consigo, prevendo a edificação de confiança em si, e para com o mundo que a rodeia.

No que se refere às aprendizagens das crianças, delineei como intenção a **promoção de aprendizagens significativas**, através da concretização de atividades várias que, além de respeitar as suas características individuais, possibilitassem às crianças o contacto com propostas desafiadoras que favorecessem o seu desenvolvimento. Tal tem que ver com o facto de “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas . . . [para] que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p.9).

Note-se que realizei e participei nos projetos que decorriam na sala, guiados pelos pressupostos da MTP que nos revelam que é “através da experiência que vão adquirindo [que] as crianças tornam-se especialistas na sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.22). Considere-se as seguintes *notas*:

Aquando de uma conversa acerca de temas para possíveis (novos) projetos, as crianças foram dizendo inúmeras coisas sobre as quais gostavam de descobrir –

dinossauros, bebés... (Nota de Campo, 03 de outubro de 2017, Sala de Atividades).

Na reunião da tarde, no seguimento da apresentação dos placards das descobertas, as crianças foram que os elaboraram foram partilhando ao resto do grupo aquilo que descobriram (Nota de Campo, 15 de dezembro de 2017, Sala de Atividades).

Concluindo, validando esta intenção, Vasconcelos (2012) destaca que, através dos projetos as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p.11), num clima de aprendizagem ativa e participativa pela experiência-ação, pois a realização de projetos beneficia “a participação intelectual e social das crianças” (Folque, 2014,p.375).

2.1.2. Intenções com as famílias

A família e o jardim de infância são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes” (Silva et al., 2016, p.28). Assim, reconhecendo e valorizando a importância da família no processo educativo, delineei como intenções (i) a promoção de **oportunidades de diálogo** e (ii) o seu **envolvimento e participação nas atividades propostas**.

A promoção de um contexto onde a escuta e a partilha se concretizam, através da existência de **oportunidades de diálogo** atenta-se, para mim, como fundamental. Como tal, no decorrer da minha intervenção, procurei potenciar a comunicação com as famílias através de conversas informais, apelando a um contacto diário com estas, valorizando “estas parcerias [que se] caracterizam pela confiança e respeito mútuo e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre . . . [as] crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p.327). Considere-se a seguinte *nota*:

Na reunião de pais apresentei-me às famílias elucidando-as sobre a minha presença na sala, referindo o âmbito do estágio e demonstrando-me disponível para clarificar qualquer dúvida e, também, receptiva a acolher sugestões (Nota de Campo, 27 de setembro de 2017, Sala de Atividades).

A família é a primeira instância educativa da criança e, como tal, atentei à promoção do seu **envolvimento e participação nas atividades propostas**. Deste modo,

propus desafios diversos às famílias, através das solicitações que lhes teci no caderno de notícias e, também através de mensagens explicativas colocadas aquando da exposição dos trabalhos à porta da sala (cf. Anexo G), prevendo que tivessem conhecimento do trabalho desenvolvido na sala e incentivando o seu envolvimento e a sua participação nas atividades desenvolvidas. Leia-se a *nota* que se segue:

Esta semana a notícia do Projeto das Árvores além de colocar as famílias a par do que realizámos, desafia-as a participar na atividade de plantação de uma árvore que se realizará na próxima semana (Nota de Campo, 10 de novembro de 2017, Sala de Atividades).

Com efeito, sustentada nas duas intencionalidades acima apresentadas, importa aludir que pretendi estabelecer uma relação harmoniosa, segura e positiva com as famílias, uma vez que “a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes” (Sousa & Sarmento, 2009, p.149).

Concluindo, segundo Perrenoud (2001), o facto de “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência” (p.114) que devia ser considerada por todos.

2.1.3. Intenções com a equipa educativa

O trabalho em equipa é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2001, p.81). Assim sendo, no decorrer da minha intervenção defini como intenção (i) criar uma **relação positiva** com a equipa educativa, num clima de **comunicação** cooperante.

Constate-se a **comunicação** como um elemento chave no processo educativo e, consciente deste pressuposto, procurei que a relação edificada com a equipa educativa se baseasse num diálogo aberto, natural e pertinente. Para tal, importa referir que as atividades realizadas foram sempre apresentadas e debatidas com a educadora de infância cooperante; que sempre que considere pertinente partilhei observações e/ou situações vividas com a equipa; e, que, também, sempre que me deparei com uma dúvida e/ou inquietação conversei com esta. Tal ilustra a seguinte *nota*:

Durante a reunião da manhã senti algum constrangimento do T. em expressar-se perante o grande grupo. Inquieta com a situação descrita decidi conversar com a EI, expondo-lhe o que acontecera. Após conversar com a EI compreendi que perante novas experiências algumas crianças do grupo demonstram alguma hesitação em expor-se (Nota de Campo, 11 de dezembro de 2017, Sala de Atividades).

Deste modo, pude constatar que “o trabalho de equipa desenvolve-se nos momentos formais e não formais, de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informações e de experiências” (Lino, 2013, p.135).

Com efeito, a existência de momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido constituiu-se uma mais-valia no meu percurso de aprendizagens, dando-me a oportunidade de questionar-me continuamente sobre a minha ação, conduzindo-me assim a processos de autoanálise, a partir do *feedback* recebido (Matias & Vasconcelos, 2010).

2.2. Avaliação geral

Ciente de que na educação pré-escolar avalia-se para melhorar, numa perspetiva de *avaliação formativa* para as crianças e de *avaliação formadora* para o educador. Assim, o processo de avaliação é considerado como um caminho para a aprendizagem, no qual o educador tem um papel fundamental e preponderante (Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente mencionar que está explanado em Diário da República, no Decreto-Lei 240/2011, que cabe aos EI a conceção e desenvolvimento do currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das actividades [*sic*] e projectos [*sic*] curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572) para as crianças.

No que se refere à **avaliação da ação**, subjacente a toda a minha intervenção, importa referir que esta foi concretizada através (i) das reflexões diárias, (ii) do registo de notas de campo, (iii) das reflexões semanais, (iv) das planificações e (v) das avaliações das atividades propostas.

Nesta perspetiva, consciente do caminho percorrido, importa mencionar que detenho o processo de avaliação como elemento de apoio na tomada de decisões sobre a prática, uma vez que avaliar é “o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”

(Portugal, 2012, p. 235) e, por isso, atento na importância de todo este processo contínuo de reflexão-ação-transformação. Deste modo, torna-se fundamental *observar-registar-planear-agir-avaliar*, pelo facto de ser o suporte inalienável na tomada de decisão acerca da ação educativa, visando uma “abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal & Leavers, 2010, p.10).

No que diz respeito à **avaliação das crianças**, importa clarificar que todas as planificações concretizadas contemplavam este parâmetro (cf. Anexo A. pp. 22-79), encontrando-se na base desta avaliação os objetivos previstos para cada atividade.

Complementando este processo, considerado contínuo e cooperativo para os seus intervenientes, é crucial desvendar que recorri à observação direta para *olhar* as crianças e posteriormente, após o registo e análise das evidências observadas, avaliar. Salienta-se ainda que, a sistematicidade de *agir-observar-registar-avaliar-planear-agir* assume-se como pilar de aprimoramento das práticas educativas e da ação pedagógica.

Paralelamente, elaborei um *portefólio* individual de evidências de desenvolvimento e aprendizagem com uma criança do grupo (cf. Anexo A. pp.130-157) que contempla (i) auto-retrato da criança; (ii) apresentação da criança, realizada pela família; (iii) apresentação da criança por parte da equipa educativa; (iii) as escolhas da criança, no que concerne às suas produções nos diferentes domínios, devidamente comentadas pela criança e/ou por mim; (iv) registos fotográficos (descritivos) de situações, atitudes ou comportamentos observados; e, por fim, (v) descrição das interações da criança com os materiais, com outras crianças e com os adultos. A par do mencionado, importa aclarar que dei continuidade ao *portefólio* existente na sala, respeitando a estrutura e organização definidas pela EI.

Partindo do processo de construção do *portefólio* com a criança, entendi que este é um conceito de avaliação e não (apenas) um instrumento ou um método (Formosinho & Parente, 2005). Em verdade, o *portefólio* designa-se como “uma colecção [*sic*] sistemática e organizada de evidências” (Parente, 2012, p.307) das crianças, que permitem atestar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em jeito de conclusão, e tal como Portugal (2012) explica, a avaliação “deve ser vista como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao

longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende . . . [e se] constrói” (p.234).

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

O processo de investigação durante a formação inicial de educadores de infância prevê um clima de oportunidades para que estes possam refletir acerca da sua ação e das implicações desta nas crianças. Assim sendo, é nesta linha de pensamento que, a investigação em educação se atesta, segundo Ponte (2008), como uma forma de construir conhecimento que, segundo Anderson (2000), contribui para promover a valorização de práticas educativas e pedagógicas de qualidade.

Contudo, torna-se importante clarificar que, não é expectável a inclusão da investigação nos planos de estudos da formação dos EI para que se conjete “um «profissional da pesquisa», mas [sim] um profissional da educação pela pesquisa” (Ponte, 2008, p.2) com bagagem para desenvolver investigações futuras em contexto.

Neste capítulo, através de um referencial teórico aprofundado, apresenta-se: (i) a problemática emergente em contexto, (ii) a revisão da literatura acerca da problemática identificada, sustentada em literatura específica, (iii) o roteiro ético e metodológico que norteou a presente investigação, e (iv) a análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1. Identificação da problemática

A problemática que arrogou maior relevância e pertinência investigar no contexto de JI, emergiu da observação e participação direta na dinâmica vivenciada na sala, no que se refere à realização dos projetos. Considere-se a seguinte *nota*:

Na *sala* de atividades decorrem três projetos em simultâneo, nos quais todas as crianças podem participar. No plano do dia estão registados três desafios, planeados com as crianças na reunião da manhã, sendo cada um deles referente a um projeto. Contudo, não existe qualquer obrigatoriedade de participação das crianças nos desafios lançados. Cada criança é livre de escolher se quer fazer, o que quer fazer e quando vai fazer. É de salientar que toda esta negociação é realizada com as crianças, com base nas suas sugestões e motivações (Nota de Campo, 3 de outubro de 2017, Sala de Atividades).

Em virtude do referido, aprez declaro que, ao entrar a porta da *sala* constata-se uma dinâmica natural, proporcionada e vivida por todos, através da realização de vários projetos ao mesmo tempo. Ora, resultado desta simultaneidade de projetos, todas as crianças encontravam-se envolvidas num projeto *seu* e tinham, ainda, a oportunidade, o tempo e o espaço para se envolverem e participarem nos projetos dos *outros*.

Todavia, importa salientar que, o grupo estava a experienciar esta dinâmica pela primeira vez. Como tal, com base no inquérito por entrevista realizado à EI (cf. Anexo H), compreendi que esta opção metodológica visava dar resposta aos interesses vários manifestados pelas crianças, uma vez que a possibilidade destas participarem em diversos projetos ao mesmo tempo dar-lhes-ia, na visão da EI, oportunidades diversas para desenvolverem novos conhecimentos e para despertarem novos interesses.

Deste modo, reconhecendo e considerando o papel central da criança no processo educativo (Silva, et al., 2016), despoletou-se a curiosidade e o interesse em desvendar e compreender os contributos desta dinâmica (de simultaneidade de projetos, onde todos podem participar) no desenvolvimento e aprendizagem daquelas crianças. Assim, tornou-se imprescindível definir questões e objetivos de investigação (cf. Tabela 2), os quais nortearam todo o processo investigativo.

Tabela 2.

Questões e Objetivos de investigação

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO
Que contributos advêm desta multiplicidade de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Identificar quais os contributos da realização e participação simultânea de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
Quais os papéis desempenhados pelas crianças, face a esta simultaneidade de projetos?	Entender quais os papéis desempenhados pelas crianças face a esta simultaneidade de projetos.
Qual a perspetiva da EI e das famílias das crianças relativamente à MTP?	Conhecer a perspetiva da Educadora de Infância e das famílias das crianças acerca da MTP.

Nota: Elaboração própria no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Concretizando, por um lado, existia uma motivação intrínseca associada ao facto de estar ciente de que, teria de apropriar-me das estratégias e das formas de ação adotadas pela EI para integrar, de forma responsiva (para com todos os intervenientes) a dinâmica de uma *sala* onde muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo; visando dar continuidade

ao que já era realizado, a fim de evitar constrangimentos. Por outro lado, erguia-se um desafio (pedagógico e de ação) em compreender as especificidades da dinâmica da *sala* e corresponder, enquanto interveniente ativo e participativo em contexto, com o que era expectável, sendo esta uma realidade de ação nova para mim.

3.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura apresentada sustenta-se teoricamente em suporte literário, de autores de referência⁵, acerca da temática do presente relatório. Assim sendo, torna-se pertinente clarificar o leitor que se segue a exposição articulada das demais perspetivas, objetivando uma visão ampla e integradora.

3.2.1. Enquadramento concetual

Partindo do pressuposto que “a pedagogia de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança” (Vasconcelos, 1998, p.133), apraz entendê-la como um ato pedagógico com intencionalidade, no qual se “resgata a criança como sujeito ativo e competente . . . que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da [sua] aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.50).

Nesta linha de pensamento, torna-se crucial clarificar os conceitos-chave da temática identificada, nomeadamente: projeto, desenvolvimento, aprendizagem e atores.

Em primeiro lugar, entenda-se o conceito de **projeto** como a “previsão de algo que se pretende realizar” (Silva, 2011, p.91) existindo um ponto de partida, no qual se identifica o porquê do projeto a desenvolver; uma antecipação do ponto de chegada, na qual se explicita o para quê; e uma previsão do processo, na qual se prevê o como alcançar o resultado desejado. Desta forma, um projeto assume-se como o desenrolar de um processo que detém características e funções próprias, que se relacionam e complementam entre si, a saber: flexibilidade, contexto, finalidade e construção coletiva (Silva, 2011).

⁵ Autores considerados: Beane, J. A. (2012); Castro, L. & Ricardo, M. (2002); Katz, L., Chard, S. (2009); Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989); Monteiro, M. M. (2007); Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013); Rangel & Gonçalves, (2010); Silva, I. (2011); Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016); Tavares, J. & Alarcão, I. (1985); Vasconcelos, T. (1998); Vasconcelos, T. (Coord.) (2012).

Em segundo lugar, considere-se o conceito **desenvolvimento** como o conjunto de transformações psicológicas, físicas, emocionais, cognitivas e linguísticas que ocorrem no indivíduo ao longo da vida, decorrentes da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p.8). Assim sendo, o processo de desenvolvimento atenta-se como uma ampliação progressiva do indivíduo que gradualmente se vai construindo.

Em terceiro lugar, define-se **aprendizagem** como um processo de construção pessoal, resultante das experiências e das interações estabelecidas (Tavares & Alarcão, 1985). Por esta razão, o conceito de aprendizagem refere-se às vivências concretas e significativas que permitem ao indivíduo edificar-se, sendo iniciada por este.

Por fim, os **atores** são, por excelência, os intervenientes no processo educativo que, por interação direta, desempenham diferentes papéis (Silva et al., 2016). Como tal, os atores revelam-se elementos imprescindíveis a todo o processo, uma vez que as suas múltiplas formas de intervenção potenciam-no e enriquecem-no, numa clima de participação conjunta onde todos são participam e a sua participação é considerada.

Com efeito, partindo da definição dos conceitos-chave, acima explanados, segue-se o aprofundamento teórico da problemática aqui pertinente.

3.2.2. Perspetiva histórica: As origens da Metodologia de Trabalho por Projeto

No decorrer do século XX verificaram-se inúmeras alterações no panorama internacional da Educação, nomeadamente no que se refere às estratégias curriculares adotadas e às pedagogias (daí) emergentes. Como tal, importa explicar que como alternativa às *pedagogias transmissivas*⁶ centradas no adulto, sobrevêm as *pedagogias participativas*⁷ centradas na criança.

A par disto, a MTP - proveniente da *pedagogia por projeto* e incidente na estratégia curricular que remonta ao Movimento de Educação Progressista dos Estados

⁶ Entenda-se por **Pedagogia transmissiva** aquela que vê (i) a criança como tábua rasa, sendo a sua atividade a de memorizar e (ii) o adulto como mero transmissor daquilo que outrora lhe foi transmitido (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

⁷ Define-se como **Pedagogia participativa** aquela que vê (i) a criança como um *Ser* competente, detentor de motivação intrínseca e (ii) o adulto enquanto organizador do ambiente e observador da criança, procurando compreendê-la (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Unidos da América (1918) - emergiu dos princípios defendidos por John Dewey que advogava que “educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir em situações novas e de complexidade crescente” (Mendonça, 2002, p.62).

Em verdade, esta *Metodologia* pressupõe que as crianças questionem, planifiquem, experimentem e confirmem hipóteses, investiguem, cooperem com os outros e, através do processo interativo, agradeam. Sendo assim, corroborando dos princípios acima mencionados, vários são os autores defensores desta abordagem pedagógica que assume a criança com um papel ativo, competente e participante, “rompe[ndo] com a tradição . . . sobre o ensino e aprendizagem” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22).

Em Portugal, a MTP “tem uma longa tradição pedagógica” (Vasconcelos et al., 2012, p.9) tendo sido, primeiramente, divulgada pela pedagoga Irene Lisboa, com a publicação do livro *Modernas Tendências de Educação*, em 1943. Mais tarde, após a *Revolução dos Cravos* de 1974, a *Metodologia* fora difundida junto dos Educadores de Infância que, perante a inovação na rede pública de jardins de infância, realizaram tentativas várias da sua implementação (Vasconcelos, 1998). Neste sentido, despontam os contributos teóricos de Lilian Katz e Sylvia Chard, com a publicação do livro *A Abordagem por Projeto na Educação de Infância*, em 1997 e de Teresa Vasconcelos, com a publicação designada de *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, em 1998.

Em jeito de conclusão, importa expor que a MTP é implementada nos dias de hoje sustentando-se nos pressupostos teóricos defendidos pelos autores de referência supracitados, considerando ainda o *Movimento curricular de Régio Emília* e o *MEM*.

3.2.3. Fundamentos da Metodologia de Trabalho por Projeto

Na extensão da designação *Metodologia de Trabalho por Projeto* vários são os autores que, ao longo dos tempos, têm evidenciado a sua perspetiva destacando as seguintes conceções: (i) “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140); (ii) “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 1998, p.125); (iii) “metodologia investigativa centrada na

resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p.11); (iv) “método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo” (Monteiro, 2007, p.87); e, (v) “estudo aprofundado de um determinado tema” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Neste ponto de vista, torna-se importante compreender que, estas conceptualizações devem ser entendidas como complementares, caracterizando e definindo a MTP no seu âmbito global.

Considerando o supracitado, ressalta o entendimento de que a MTP consiste numa abordagem educativa levada a cabo por um grupo de crianças que, através de um processo de investigação norteado pelos seus interesses, visa dar resposta aos seus problemas⁸. Assim, compreende-se que esta abordagem por projeto está centrada nas crianças, pois são elas quem escolhe os projetos a desenvolver; questionam acerca do que não sabem e querem saber; investigam e participam em vivências que pretendem ajudá-las a atribuir sentido ao mundo que as rodeia (Vasconcelos et al., 2012).

Esta abordagem metodológica tem como base a motivação intrínseca das crianças, suportada nos interesses destas, para a realização do projeto, uma vez que quando as crianças estão motivadas, “reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente” (Katz & Chard, 2009, p.23).

A par do mencionado, esta metodologia assume-se como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem na medida em que, partindo dos interesses das crianças pressupõe a sua participação ativa, ambicionando aprendizagens significativas (Vasconcelos, 1998). Como tal, atenta-se que esta metodologia sustenta-se no *desejo de saber* e no *desejo de fazer* (Castro & Ricardo, 2002), prevendo uma visão inter e transdisciplinar do saber, facilitadora das aprendizagens.

A MTP caracteriza-se pela sua organização em fases, e considerando a perspetiva e os pressupostos de Vasconcelos et al. (2012), estrutura-se em quatro fases: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e (iv) divulgação e avaliação. No entanto, importa reforçar que as referidas fases se complementam entre si, não devendo ser consideradas separadamente, mas sim interligadas através de um fio condutor.

⁸ Entenda-se a expressão **problema** como “um certo saber ou não saber” (Vasconcelos, et al., 2012, p.14) acerca de algo.

Na primeira fase – *Definição do problema*, formulam-se as questões a investigar, conversa-se e trocam-se ideias que resultam dos conhecimentos que as crianças detêm sobre o tópico/tema em estudo (Vasconcelos et al., 2012). Assim sendo, analisa-se o tópico do projeto em profundidade, permitindo às crianças edificar-se “além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2012, p.10), uma vez que é através do tópico que “deverão emergir as questões orientadoras do trabalho e que darão sentido ao [seu] aprofundamento (Beane, 2003, p. 8).

Desta forma, coexiste uma efetiva troca de ideias que, conduz o grupo ao questionamento e à partilha de saberes, levando-o à reflexão sobre as suas experiências (Beane, 2003). É ainda nesta fase que se constroem as *teias do projeto*⁹, sendo registado graficamente o que as crianças sabem (ou creem saber), e o que querem descobrir, com o apoio do adulto. Como tal, as *teias* tornam-se o ponto de partida para o desenrolar do projeto, uma vez que “o essencial da primeira fase do trabalho de projecto [*sic*] é 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” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

Na segunda fase – *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, realiza-se uma conjectura do percurso a desenvolver no decorrer do projeto (Vasconcelos et al., 2012). Para tal, recolhem-se informações sobre a temática escolhida e “elaboram-se mapas conceptuais . . . define-se o que se vai fazer . . . [e] quem faz o quê” (Vasconcelos et al., 2012, p.15. Ora, é através deste questionamento que se aferem com as crianças qual o caminho a percorrer e as etapas a desenvolver ao longo do projeto.

Em verdade, importa clarificar que, todo o percurso é norteado pelos interesses das crianças sendo imprescindível compreender que, a planificação do projeto “apontamos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a uni direccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Assim sendo, emergem dois tipos de planificação: (i) uma planificação realizada com as crianças e (ii) uma planificação realizada, à posteriori, pelo educador.

⁹ Entenda-se que as *Teias do Projeto* podem ser realizadas de formas diversas, utilizando diferentes *linguagens*. Cabe ao EI, em conjunto com as crianças do grupo encontrar o ‘modelo’ mais adequado para registar as suas ideias.

Na terceira fase – *Execução*, realiza-se o processo das experiências diretas para encontrar resposta às questões e curiosidades das crianças. Nesta fase, constrói-se conhecimento acerca do tema do projeto e aqui as crianças “desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p.16) recorrendo à utilização de linguagens múltiplas e representando o que vão descobrindo. Saliente-se que, no decorrer desta fase, as crianças além de colocarem em prática tudo aquilo que delinearão vão realizando pontos de situação diários acerca do processo realizado, planificando ativamente o que ainda querem descobrir. Deste modo, a abordagem de projeto destaca o papel do EI no “incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado para elas” (Katz & Chard, 1997, p.5).

Em linha com o mencionado, importa que o educador incentive e apele ao “uso independente das competências que as crianças já possuem . . . competências [ao nível] da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105), criando assim representações dos conhecimentos que vão alcançando acerca do tema investigado. Deste modo, a ação incide na *Zona de Desenvolvimento Proximal*¹⁰ (ZDP).

Na quarta fase – *Divulgação e Avaliação*, realiza-se a “socialização do saber” (Vasconcelos, et al., 2012, p.17). Como tal, é nesta fase que se divulgam as conquistas e se avalia o processo decorrente do projeto desenvolvido, uma vez que “todo o trabalho deve resultar num produto final socializável” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.23). Assim sendo, torna-se pertinente mencionar que é através das narrativas explanadas pelas crianças que estas comunicam as suas aprendizagens e, como tal, é imprescindível que estas detenham a oportunidade de partilhar o seu entendimento acerca do projeto (Katz & Chard, 2009), num momento de divulgação.

Com efeito, para divulgar o projeto, as crianças “podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p. 106). Contudo, existem várias formas de divulgação: exposição de trabalhos, folhetos, teatros, entre outras. Importa ainda ao

¹⁰ Entenda-se que o termo, *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygostky, 1978) designa o nível em que a criança *quase* consegue realizar uma tarefa sozinha mas que, só com um par mais competente consegue efetivamente realizá-la.

educador, através de uma avaliação gradual no decorrer do projeto, compreender “a intervenção dos vários elementos, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas [e] a informação recolhida” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Não obstante, e reforçando uma ideia já declarada, considera-se fundamental aludir que as fases descritas “não são apenas sequenciais no tempo . . . [estas] entrecruzam-se, re-elaboram-se [*sic*] de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

A par do referido, considera-se que a duração dos *Projetos* deve ser a “adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.28) envolvidas, não existindo uma regra fixa ou definitiva. Assim, importa descrever que um *Projeto* (i) por um lado, não deve ser tão curto que não permita respeitar as suas fases de desenvolvimento; (ii) por outro lado, não deve prolongar-se em demasia no tempo, ficando suscetível a uma perda de interesse. Todavia poderá existir exceções, em determinadas circunstâncias, “quer num sentido, quer noutra . . . [privilegiando-se] as características efetivas desta metodologia em função das suas vantagens pedagógicas” (Rangel, 2011, p.28).

Sintetizando, a duração dos *Projetos* depende não só das crianças, mas também das potencialidades pedagógicas que sustentam um *Projeto* através da multiplicidade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas.

3.3. Roteiro ético e metodológico

A presente investigação enquadra-se num paradigma¹¹ de **natureza qualitativa e interpretativa**, na medida em que a interpretação do fenómeno em estudo se concretiza a partir dos padrões de qualidade dos dados recolhidos. Assim, esta abordagem apraz uma proximidade entre o investigador e o objeto de estudo, privilegiando-se o ambiente natural em tudo; maior relevância no processo ao invés do produto; e compreender o contexto, centrando-se em questões de ‘*quais*’ e ‘*como*’ (Bogdan & Biklen, 1994).

Importa mencionar que integram os participantes da investigação (i) todas as crianças do grupo, (ii) a equipa educativa da sala; e (iii) as famílias. Outros intervenientes

¹¹ Entenda-se **paradigma** como “um conjunto de crenças que orientam a ação ou a visão do mundo que orientam o investigador” (Guba & Lincoln, 1994, p.105).

foram naturalmente envolvidos, como é o caso (i) da investigadora, enquanto interveniente ativo em contexto; (ii) da comunidade educativa, no seu âmago geral.

Neste sentido, o presente procedimento metodológico apresenta-se como: (i) *particular*, visto centrar-se na análise de um determinado fenómeno; (ii) *descritivo*, na medida em que os resultados são apresentados através de uma descrição rigorosa do objeto de estudo; (iii) *heurístico*, pois conduz à compreensão do fenómeno estudado; (iv) *indutivo*, devido ao facto da sua análise partir do particular para o geral (Freixo, 2011).

Considerando o supracitado, a presente investigação inscreve-se no **método** de estudo de caso, na medida em que pretende-se compreender, explorar e descrever em profundidade a especificidade de um *caso* (Yin, 2002) inserido num determinado contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, ressalva-se que esta metodologia ambiciona perceber a dinâmica real do fenómeno em estudo (Freixo, 2011), conservando as suas características naturais. Deste modo, atentou-se como fundamental integrar todos os intervenientes envolvidos no contexto – crianças, equipa educativa e famílias -, constituindo-os participantes na presente investigação.

No que concerne às **técnicas e instrumentos** de recolha de dados, importa mencionar o facto de estas serem determinadas pelo *método investigativo* (Quivy & Campenhoudt, 1998), e pelas *questões de investigação* levantadas (Ponte, 2002) (cf. Tabela 2, p.27). Desta forma, através de uma escolha prévia e intencional, circunscreveu-se para o presente estudo as seguintes técnicas de recolha de dados: (i) análise documental, (ii) observação direta participante, (iii) inquérito por questionário e (iv) inquérito por entrevista. E os seguintes instrumentos: (i) registo de notas de campo, (ii) registo fotográfico, e (iii) guião do inquérito por questionário e dos inquéritos por entrevista.

A **análise documental** apresenta-se como uma “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho, et al., 2009, p.373), permitindo conhecer as especificidades da organização socioeducativa e edificar um referencial teórico que sustenta a presente investigação (cf. pp. 27-33).

A **observação** permite a quem observa conhecer os fenómenos “tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) sendo, por isso, fundamental um olhar atento e cuidado do observador. Partindo da premissa de que a

observação é uma característica dos estudos de caso (Freixo, 2011) e que, é através da integração do investigador no contexto natural da investigação que este se aproxima do fenómeno e observa a realidade em estudo, importa esclarecer que enquanto participante no contexto em estudo, envolvida nas diversas dimensões do mesmo, as observações realizadas incidiram nos comportamentos demonstrados pelos *participantes* da investigação, em diversos contextos.

Assim sendo, observação concretizou-se de forma não estruturada, permitindo “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades [*sic*], das brincadeiras, das relações entre os actores [*sic*]” (Tomás, 2007, p.149), através do registo diário das evidências observadas, sob forma de notas de campo. As **notas de campo** constituem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê [e] experiencia” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), sendo o resultado da sua observação, materializado através do registo de evidências do contexto natural da investigação. Importa compreender que as notas de campo não preveem interpretações pessoais do observador, mas sim apenas o registo ‘*nu e cru*’ daquilo que foi observado.

Os **inquéritos por entrevista** atentam-se como uma “das estratégias mais utilizadas na investigação quando se pretende conhecer o ponto de vista do entrevistado” (Máximo-Esteves, 2008, p.92), uma vez que se trata de uma conversa com um propósito de saber algo sobre um determinado assunto, permitindo “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 2010, p. 342). Este instrumento permite que a investigadora desenvolva “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos [*sic*] do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Lüdke e André (2005) distinguem três tipos de entrevista: entrevista estruturada; entrevista não estruturada; e entrevista semiestruturada. Na entrevista estruturada, o entrevistador deve seguir rigorosamente o guião, isto é, a todos os entrevistados são colocadas as mesmas questões, de forma semelhante e tendo em conta uma ordem, acabando por ser semelhante a um questionário. Relativamente à entrevista não estruturada, é o oposto da entrevista estruturada, uma vez que tem um diálogo livre entre o entrevistador e o entrevistado. No que diz respeito à entrevista semiestruturada, acaba por situar-se no extremo dos dois tipos de entrevistas referidos. Neste tipo de entrevista,

o entrevistador elabora previamente um guião, contudo não tem de ser rigorosamente seguido, podendo sofrer reajustes no decorrer.

Nesta investigação optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, pela sua flexibilidade relativamente ao guião e às questões, consoante as informações que vão sendo obtidas, no decorrer da conversa (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 2005). Para a concretização das mesmas, independentemente dos entrevistados, foi necessário ter em consideração alguns aspetos antes da concretização da mesma, tais como, estabelecer os objetivos que se quer atingir, construir um guião e selecionar os entrevistados (Carmo & Ferreira, 1998).

A par do referido, e considerados uma forma de interação social os inquéritos por entrevista revelaram-se uma técnica fundamental na recolha de dados para a presente investigação, quer junto da EI (cf. Anexo H), quer junto das crianças (cf. Anexo I).

Os **inquéritos por questionário, realizados às famílias** (cf. Anexo J), apresentam-se como uma perspetiva particular, relativamente a uma determinada situação que engloba os seus participantes com o objetivo de generalizar (Freixo, 2011). O questionário é uma técnica de recolha de informação, desenvolvido através de um conjunto de inquiridos através de questões (Quivy & Campenhoudt, 1998), com resposta por escrito, do qual não existe interação direta entre o investigador e os inquiridos (Carmo & Ferreira, 1998). No entanto, para implementar este instrumento de recolha de dados detive em consideração alguns aspetos, tais como: “definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de outubro de 2017 e janeiro de 2018. E, após a recolha, procedeu-se ao tratamento e análise de dados que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), trata-se de

Um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. (p.205)

Corroborando com o supracitado, e enunciando Amado (2013) “não basta recolher dados é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p.299). Como tal, recorreu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos (cf. Anexo K, L, M) pelo que, através do cruzamento das diferentes técnicas e instrumentos, concretizou-se o processo de triangulação (cf. Anexo N), permitindo uma discussão descritiva e indutiva dos dados.

Neste sentido, torna-se fundamental explicitar que, para a análise dos dados recolhidos através das notas de campo (cf. Anexo K) e dos inquéritos por entrevista (cf. Anexo L) procedeu-se a uma análise de conteúdo, categorizando os dados. Relativamente aos dados recolhidos, através dos inquéritos por questionário, realizou-se (i) para as questões de resposta fechada uma análise estatística, através da distribuição de frequências (cf. Figura M1, M2, M3, M4, M5 ao Anexo M) e (ii) para as questões de resposta aberta, uma análise de conteúdo, através da categorização dos dados (cf. Tabela M1, M2, M3 do Anexo M).

O processo de **análise de conteúdo** permite classificar os dados, tornando-os interpretáveis (Ávila de Lima, 2013). Em primeiro lugar, procedeu-se à seleção e recorte dos segmentos de dados, resultando em *unidades de registo*. Seguidamente, realizou-se a categorização das mesmas, organizando-as em *indicadores, subcategorias e categorias*.

Paralelamente, recorreu-se à codificação dos inquéritos por questionário respondidos (utilizando-se a designação de *Q1, Q2, ... Q21*); à codificação dos inquéritos por entrevista realizados (utilizando-se a designação de *IE.EI* para o que se refere à educadora e *EI.C* para o que se refere às crianças); e das notas de campo (utilizando-se a designação *NC.*) a fim de facilitar a realização de possíveis associações, coincidentes e/ou discordantes, entre estes. Deste modo, a categorização levada a cabo em toda a análise de conteúdo, procurou evidenciar os dados recolhidos mais significativos e que melhor auxiliassem na compreensão do objeto de estudo da presente investigação.

Concretizando a informação até então declarada, e como forma de sistematizar trajeto delineado e percorrido, apresenta-se em seguida (cf. Tabela 3) as etapas da presente investigação.

Tabela 3.

Etapas da investigação realizada.

PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	RECOLHA DE DADOS	TRATAMENTO DE DADOS	ANÁLISE DE DADOS
- Observação direta; - Consulta e análise documental (fontes documentais institucionais e literatura de referência);	- Registo de Notas de Campo, observação; - Realizar inquérito por entrevista à EI e às crianças; - Aplicar inquérito por questionário às famílias;	- Selecionar Notas de Campo; - Transcrever e fazer uma primeira leitura das entrevistas; - Fazer uma primeira leitura dos inquéritos por questionário às famílias;	- Análise de conteúdo das notas de campo; das respostas dos inquéritos por entrevista e dos inquéritos por questionário; - Análise estatística das perguntas fechadas dos inquéritos por questionário; - Triangulação de fontes e redação da apresentação e discussão dos dados.



Nota: Elaboração própria no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Tomando como ponto de partida o referido, apraz mencionar as questões éticas e deontológicas que nortearam a presente investigação. Ora, ciente de que existe uma grande “necessidade de regulação ética” (Máximo-Esteves, 2008, p.19) em investigação com crianças, considerou-se os princípios apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2012), nomeadamente a *competência*, na permanente construção articulada de saberes sustentados; a *responsabilidade*, na ação responsiva junto das crianças; a *integridade*, na fidelidade aos princípios em que se acredita; e, por fim, o *respeito* por e para com todos os atores envolvidos.

Paralelamente, respeitou-se os princípios definidos por Tomás (2011), constituindo-se um o roteiro ético de dez princípios, a saber: (i) os **objetivos do trabalho** foram explicitados, através de breves conversas informais, aos atores envolvidos. Estes foram também, debatidos e aprimorados com a EI; (ii) os **benefícios** desta investigação incidem na edificação de saber acerca dos contributos da simultaneidade de projetos numa sala de jardim de infância, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não houve quaisquer **custos** agregados à presente investigação; (iii) o **respeito pela privacidade e confidencialidade** foi um princípio amplamente considerado, pelo que se

garante o anonimato das crianças, da equipa educativa, das famílias e da organização socioeducativa; (iv) a **decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir** foi debatida com a equipa educativa e, considerando que a investigação incide numa dinâmica que abarca todas as crianças do grupo, concluiu-se que todas as crianças integrassem os participantes da investigação; (v) os **fundamentos** da presente investigação sobrevêm na pedagogia da infância e na pedagogia de projeto, uma vez que se pretende compreender os benefícios da abordagem por projetos em simultâneo, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo; (vi) a **planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação** foi difundida pelos atores da investigação, através de conversas informais; (vii) no que respeita ao **consentimento informado** (cf. Anexo O,P), este foi elaborado para solicitar aos pais a permissão de captar e a utilizar as fotografias do seu filho para finalidades académicas, incluindo toda a investigação; (viii) aludindo ao **uso e relato das conclusões** importa mencionar que, sendo uma investigação focada numa dinâmica que existe na sala, privilegiou-se a continuidade das práticas realizadas pela EI; (ix) o **possível impacto nas crianças** é o que a presente investigação atenta em compreender. Todavia, atenta-se no impacto no investigador (Tomás, 2011) uma vez que, através da minha participação ativa e diária em contexto, permitiu-me refletir e constituir um parecer acerca da problemática em estudo; e, por fim, (x) a devolução de **informação às crianças e adultos envolvidos** foi concretizada ao longo da investigação, através de conversas informais e registo de atividades, com todos os atores envolvidos. Não obstante, posterior entregar-se-á um exemplar do presente relatório para que todos tenham conhecimento dos resultados obtidos.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste subcapítulo apresenta-se a análise e a discussão dos dados recolhidos para o presente estudo, completando-os com evidências de literatura especializada e constatando em que medida estes respondem às questões de investigação apresentadas. Corroborando desta opção, Sarmiento (2013) alude que “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica atribui sentido à interpretação” (p.62) do investigador, aquando da redação das suas conclusões. Assim sendo, atesta-se a pertinência desta opção.

Nesta linha de pensamento, e a fim de obter uma apresentação de dados mais estruturada, segue-se uma análise sustentada numa lógica progressiva. Isto quer dizer que, em primeiro lugar, serão apresentados os dados por instrumento e, em seguida, realiza-se a sua triangulação. Desta forma, importa explicitar ao leitor que no corpo do documento constaram alguns gráficos e tabelas síntese da análise realizada, visando ilustrar de forma mais transparente a discussão realizada.

As **notas de campo** visam retratar as evidências de observação recolhidas em contexto, incidentes no objeto de estudo da presente investigação, para compreender e ilustrar a sua pertinência. Em seguida, apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo realizada (cf. Tabela 4), enquadrando o leitor na discussão de dados que se segue.

Tabela 4.

Síntese da análise das notas de campo da investigação.

Momentos de Dar voz às crianças	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Na proposta/ realização de atividades; ➤ Na divulgação dos trabalhos; ➤ Na avaliação das atividades e dos projetos; ➤ Na tomada de decisão.
O papel da EI na promoção de novos projetos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover a participação e o envolvimento das crianças; ➤ Satisfazer a vontade da criança participar.
Causas para a realização de vários projetos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para desafiar; ➤ Para participar; ➤ Para expandir.

Nota: Elaboração própria, com base na análise categorial das *Notas de Campo* recolhidas para a presente investigação, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Considerando os dados apresentados na Tabela 4 e a *matriz de análise categorial* (cf. Tabela K1 do Anexo K), é possível constatar que na *sala* se privilegiam pedagogias participativas com o propósito de promover “oportunidades de participação a todas as crianças” (Costa & Pequito, 2007): oportunidades de diálogo, nas quais a *voz* das crianças é valorizada; oportunidades de escolha, nas quais escolhem o que vão fazer; oportunidades de participação, nas quais incidem os momentos de (i) planeamento; (ii) divulgação; (iii) avaliação e, ainda, os momentos de (iv) tomada de decisão acerca das atividades a desenvolver.

Face às evidências elencadas, torna-se evidente que as crianças são chamadas a participar de forma ativa no contexto, através de propostas de participação que sustentam

o seu interesse intrínseco; num processo de desenvolvimento e aprendizagem que é planeado, executado; e avaliação entre a criança e o educador, num clima de partilha e cooperação. Assim sendo, atesta-se a relevância que o educador tem em todo o processo.

Nesta linha de pensamento, e através dos dados em análise, consegue aferir-se que o educador detém um papel crucial na promoção de novos projetos, leia-se a *nota*:

Num total de 25 crianças, 6 não se encontram envolvidas em nenhum projeto e, também não demonstram interesse em participar nos desafios propostos no âmbito dos mesmos. Como tal, inquieta com a situação descrita, a EI propôs a esse grupo de crianças pensarem num tema que gostassem para realizarem um projeto (Nota de Campo, 17 de novembro, Sala de Atividades).

Por um lado, destaca-se a promoção da participação e do envolvimento das crianças nos projetos a decorrer quer pelas suas potencialidades pedagógicas, quer pelo facto de serem crianças menos predispostas para a relação de projetos. Por outro lado, atesta-se a preocupação *crer* envolvidas todas as crianças num projeto e o cuidado de satisfazer o interesse das crianças ao incentivá-las a integrar um projeto.

Efetivamente que, a multiplicidade de projetos a decorrer em simultâneo na sala surge para dar resposta aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Contudo, através da análise dos dados, podemos inferir que esta dinâmica (vivenciada, partilhada e participada por todos: crianças, equipa educativa e famílias) faz emergir desafios à EI que, não descurando dos seus objetivos e intencionalidades pedagógicas, promove a participação de todos e valoriza a diversidade e a cultura (Fernandes & Tomás, 2013).

O inquérito por entrevista realizado à Educadora Cooperante pretende conhecer a sua perspetiva sobre a MTP, evidenciando (i) a importância que atribui à sua abordagem no JI; (ii) o motivo pelo qual se realizam vários projetos, em simultâneo, na sala; (iii) quais os contributos que confere a essa multiplicidade de projetos, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (iv) o papel das crianças *vs.* o papel dos adultos; e, por fim, (v) qual o seu entendimento acerca do envolvimento das famílias no decorrer dos projetos.

Empós, através da análise dos dados recolhidos (cf. Tabela H1 do Anexo H) infere-se que a EI considera esta metodologia uma forma de dar resposta às questões das crianças, expandindo-as e valorizando o seu papel ativo e participativo em todo o processo educativo; a profissional considera ainda que, a participação simultânea em

projetos vários, torna-se um elemento-chave para a promoção de (outros) novos projetos e, ainda, atesta-se como um elemento-chave para aprendizagens constantes e cooperadas, resultantes de toda as vivências.

Em linha com o declarado, torna-se pertinente aludir que, também o trabalho de campo promove aprendizagens significativas, isto porque estão diretamente em contacto com o real. Através deste “as crianças . . . observam deliberadamente os diferentes pormenores e podem vir a ser capazes de registar essas observações em notas de campo” (Katz & Chard, 2009, p. 109). Assim, o trabalho de Projeto apresenta duas orientações fundamentais, uma delas consiste em dar um sentido às aprendizagens, ou seja, um significado com o objetivo de motivar as crianças, envolvendo-as, sobretudo aquelas que são menos participativas, menos cooperativas no diálogo e na ação. O trabalho desenvolvido em grande grupo proporciona o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção de autoestima.

De acordo com os dados revelados pela EI, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acontece no decorrer do projeto, através das experiências planeadas, vividas e refletidas. Como tal, coexiste uma valorização *plena* do processo que decorre ao longo do projeto, não se cingindo apenas ao resultado final físico e plástico das atividades realizadas.

Nesta linha de pensamento, verifica-se que a EI prevê a multiplicidade de projetos a decorrer numa sala de JI como uma mais-valia para as crianças, pois ao terem a oportunidade de participar em vários projetos as crianças realizam experiências diversas, nos diferentes domínios e, como tal, dão resposta às suas curiosidades mas também despoletam outras novas. Desta forma, a criança é encarada como um elemento ativo e a ser considerado em todo o processo, pois é ela quem escolhe o projeto a desenvolver e o que fazer para alcançar a resposta à sua questão de partida.

Desta forma, Katz e Chard (2009) referem que “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p.5). Assim, atenta-se que o educador deve dar a devida importância às questões feitas pelas crianças levando-as a sério, realizando-se a referida transformação complexa, num clima onde o educador

deve escutar e saber ouvir o que a criança sabe acerca dos outros e do mundo, tendo consciência dos conhecimentos prévios da criança.

Para além disso, o educador deve ser um bom observador permitindo-lhe analisar atentamente as produções das crianças. Também deve proporcionar às crianças espaços e oportunidades para as crianças explorarem em ação, ou seja, as crianças aprendem fazendo. Não obstante, ao educador de infância são colocados diversos desafios, pois o facto de partilhar o planeamento com a criança traz-lhe o desafio de encontrar um ponto de equilíbrio entre as ideias partilhadas pelas crianças e as suas contribuições. É por isso fundamental que, o EI adote uma postura de apoio para a criança, sem que a sua intervenção seja insuficiente ou demasiada.

Em linha com o mencionado anteriormente, o educador deve estar disponível e preparado para o imprevisto (Silva, 2011) a fim de conseguir acompanhar o projeto e responder às necessidades e interesses das crianças. A MTP realça assim a sensibilidade que o educador deve ter para escutar e reagir às crianças, no sentido de lhes proporcionar aprendizagens significativas, aliado a um “perguntar holístico” (Silva, 2011, p.128), que deve conduzir a prática pedagógica do mesmo.

Desta forma, “a sua função é de questionamento permanente” (Guedes, 2011, p.8), pois é esta reflexão constante que promove a compreensão nas crianças de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens, tornando-se o/a educador/a num “criador de possibilidades” (Rinaldi, citado em Vasconcelos, 2012, p.15), num “provocador” (Vasconcelos, 2011, p.15), que permite “aprendizagens expansivas” (Engeström, citado em Vasconcelos, 2012, p.15).

Importa ainda mencionar que a EI valoriza e preza a participação das famílias nos projetos, como tal esta afirma que adota um conjunto de estratégias (caderno de notícias, divulgação de atividades...) para que as famílias estejam a par do que é desenvolvido na sala e possa, ainda, participar de forma efetiva: com pesquisas, recursos, entre outros.

O **inquérito por entrevista realizado às crianças** detém como objetivos (i) conhecer a conceção de *projeto*; (ii) compreender o motivo pelo qual apontam desenvolver projetos; e, por fim, (ii) conhecer e compreender os papéis que atribuem à sua participação durante os projetos.

Em seguida, apresenta-se uma síntese da análise de conteúdo realizada às respostas das crianças aos inquéritos por entrevista (cf. Tabela 5), enquadrando o leitor na discussão de dados que se segue.

Tabela 5.

Síntese da análise das respostas das crianças aos Inquéritos por Entrevista.

<p>Conceção das crianças acerca dos projetos</p> <p><i>“O que é que vocês acham que são os projetos?”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procurar informações; ➤ Descobrir coisas novas; ➤ Apresentar as descobertas; ➤ Construir materiais; ➤ Fazer atividades.
<p>Motivos / Razões para a realização de projetos</p> <p><i>“Porque é que fazemos projetos na nossa sala?”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para descobrir coisas novas; ➤ Para pesquisar informações; ➤ Para fazer coisas em simultâneo; ➤ Por divertimento; ➤ Para socializar com os pares; ➤ Por gosto; ➤ Por vontade própria; ➤ Por incentivo.
<p>Papéis desempenhados pelas crianças/grupo</p> <p><i>“Quando estão a participar nos desafios dos projetos, o que é que vocês acham que são?”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa/procura de informações; ➤ Adaptação de papéis de acordo com a atividade; ➤ Construção de produções; ➤ Divulgação das descobertas; ➤ Multiplicidade de papéis.
<p>Inexistência de opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Desconhecimento</i>

Nota: Elaboração própria, com base na análise categorial dos *Inquéritos por Entrevista* às crianças, realizados para a presente investigação, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Pretende-se que a educação pré-escolar complemente a ação educativa da família, desta forma, incentivar a participação desta na vida escolar traz efeitos vantajosos na educação das crianças. Assim, estes podem participar de diferentes formas. Os pais podem abordar as crianças sobre o tópico do projeto e falarem um pouco sobre este, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz & Chard, 2009, p.157).

Através dos dados apresentados na Tabela 5 e a *matriz de análise categorial* realizada (cf. Tabela L2 do Anexo L) conclui-se que as crianças detêm uma conceção consistente acerca dos projetos realizados na sala, pelo que afirmam que os projetos são

uma forma de (i) procurar informações; (ii) descobrir coisas novas; (iii) apresentar as descobertas que realizaram; (iv) construir materiais; e, ainda, (v) uma oportunidade de realizar muitas atividades.

No que concerne aos motivos/razões que as crianças aludem para a realização dos projetos na sala, estas verbalizaram respostas que, em certa medida são bastante diversificadas, apontando que realizam projetos para descobrir coisas novas, para fazer coisas ao mesmo tempo, por divertimento, por vontade própria, entre outros. Desta forma, analisando as respostas várias das crianças, compreende-se que as crianças têm uma noção abrangente e alargada acerca dos projetos que desenvolvem na sala.

Relativamente aos papéis desempenhados no decorrer do projeto, as crianças apontam que existe uma adaptação de papeis de acordo com a atividade desenvolvida e, ainda, que ao longo dos projetos fazem coisas variadas e por isso assumem diferentes papéis, note-se as seguintes *expressões* das crianças: “somos procuradores” (T.), “somos inventores de histórias” (C.), “artista porque posso fazer pinturas como o Miró” (V.).

Estas disposições elencadas pelas crianças refletem a sua capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir, aprendem a refletir, a não desistir perante os obstáculos e principalmente, aprendem a gostar de aprender. E, através dos dados recolhidos, podemos inferir que esta multiplicidade de papéis desempenhados pelas crianças lhes propicia significado às experiências realizadas. Ora, todas estas aprendizagens promovidas pelo trabalho de projeto são identificadas como aprendizagens portadoras de significado, globais, integradas, de diferentes dimensões.

Os **inquéritos por questionário realizados às famílias** visavam conhecer sua a perspetiva acerca da MTP, focando (i) na regularidade com que falam com as crianças sobre os projetos desenvolvidos; (ii) qual o meio de conhecimento dos projetos; (iii) qual a importância que preveem no seu envolvimento; e (iv) a importância desta abordagem.

Neste sentido, ao analisar os dados recolhidos (cf. Figura M2 e Tabela M1 do Anexo M) podemos inferir que todas as famílias conversam com os seus filhos acerca dos projetos e, apontam para outros meios de conhecimento sobre os projetos desenvolvidos (primeira categoria), tais como: o caderno de notícias, a exposição de trabalhos no exterior da sala e as conversas com a EI.

Os dados apontam (cf. Figura M3 e Tabela M2 do Anexo M) que a maioria das famílias (95%) considera importante o seu envolvimento nos projetos, apresentando diversas motivações para a pertinência da sua participação, tais como *motivar a criança*, aludindo que “é mais motivador para a criança” (Q.8); *participar nos projetos*, pois referem que “os pais gostam de participar” (Q.13) e reforçam que deste modo “podemos contribuir nos projetos” (Q.18); *conhecer o trabalho desenvolvido em sala*, mencionando que “é importante estar a par do que acontece na sala (Q.20) porque assim ficam a “conhecer o rumo dos projetos” (Q.18); e, ainda, *acompanhar o desenvolvimento das crianças*, apelando que “o crescimento das crianças deve ser acompanhado” (Q.3). Importa aludir que, de acordo com a análise dos dados, 5% das famílias mostra um motivo para a sua não participação nos projetos, considerando que o *envolvimento em projetos não é da competência da família* pois este “deverá ser apenas o de saber o que se passa” (Q.7) não sendo previsível dar espaço às famílias para “(re)viver a vida da criança através da participação nos projetos” (Q.7). Face à análise dos dados, estes apontam-nos sobretudo para a relevância de um envolvimento parental num clima apoiante de participação em contexto enquanto comprometimento entre todos os intervenientes (Hohmann & Weikart, 2009).

Através da análise dos dados (cf. Figura M5 e Tabela M3 do Anexo M) pode-se inferir que a maioria das famílias (95%) prevê importância nesta abordagem metodológica, aludindo como contributos: a *promoção de trabalho em equipa* dado que as crianças “trabalham umas com as outras” (Q.12); a *ampliação de saberes* através da possibilidade de “saber mais” (Q.21); e o *despertar de interesses*, pois os projetos são realizados “de acordo com os seus interesses” (Q.12). Não obstante, as famílias referem ainda alguns critérios de relevância na MTP, dos quais se destaca: a *valorização da voz das crianças*, pois “é-lhes dada a oportunidade de escolher o tema a explorar” (Q.1); o facto de a considerarem *facilitadora de envolvimento*, pois referem que ao “participarem num projeto escolhido pro si estão mais envolvidas” (Q.20); e à *viabilização do acompanhamento das famílias* reforçando a ideia de que esta metodologia permite “acompanhar as aprendizagens dos nossos filhos” (Q.8).

Efetivamente que, através dos dados apresentados se atesta que o relacionamento positivo e pleno entre o educador e as famílias favorece a integração e o desenvolvimento

das crianças (Fuertes, s.d.). Corroborando desta opinião, Lino (2007) alude que para “ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemática às crianças” (p.100).

3.4.1. Nota conclusiva da investigação

A par do referido, a redação conclusiva que se segue reflete a triangulação das fontes de recolha de dados (cf. Tabela N1 do Anexo N) e o cruzamento destas, visando alcançar conclusões com a maior veracidade face ao estudo realizado. Assim sendo, importa agora responder às questões de investigação colocadas, considerando os dados recolhidos e analisados.

Relativamente à questão “1. *Que contributos advêm da multiplicidade de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?*”; os dados apontam que a realização de projetos, partindo dos interesses das crianças, permite-lhes “crescer em participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.34), num clima que privilegia o desenvolvimento e a aprendizagem como indissociáveis.

Segundo as OCEPE (2016), as crianças aprendem a partir da sua própria ação e, considerando os dados analisados, atesta-se que a realização simultânea de projetos se sustenta, claramente, nessa premissa. Como tal, considera-se MTP uma metodologia participativa dos mundos sociais das crianças (Sorares, Sarmiento & Tomás, 2005), uma vez o projeto realiza-se em conjunto com os pares implicados na tarefa e com o educador.

Efetivamente que, esta abordagem metodológica tem como foco principal a motivação intrínseca da criança, uma vez que a literatura alude para o facto de, quando as crianças estão motivadas “reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente” (Katz & Chard, 2009, p.23). Contudo, é imprescindível que sejam oferecidas à criança oportunidades para participar em diversos projetos para que “aprenda[m] a projetar” (Silva, 2011, p.126). A par do mencionado, verifica-se que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças requer contextos que apoiem, promovam, facilitem e celebrem a sua participação.

No que concerne à questão “2. *Quais os papéis desempenhados pelas crianças, face a simultaneidade de projetos?*”; os dados indicam que as crianças, embora indiquem

e reconheçam papéis (vários) associados às tarefas que realizam durante os projetos, desempenham um papel central em todo o processo.

Com efeito, alguns autores aludem que a MTP encara a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo e, nesta linha de pensamento, tal premissa foi considerada. De acordo com Katz e Chard (2009) os projetos “assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio, meio e fim” (p.101), uma vez que a MTP pressupõe um conjunto de etapas. Deste modo, certificar-se como revelador de envolvimento e participação, a noção que as crianças detêm (e verbalizam) associadas às tarefas que concretizam no decorrer do projeto.

Note-se que, esta noção das crianças está associada às inúmeras oportunidades de participação que lhes são proporcionadas (através da dinâmica vivenciada na *sala*), nas quais se valoriza a sua vontade de fazer e participar. Assim sendo, urge a pertinência de invocar a organização do ambiente educativo (no que respeita aos tempos e aos espaços de participação) para potenciar “dinâmicas de cooperação . . . [e] um forte envolvimento” (Perrenoud, 2001, p.81) da criança, na medida em que os dados apontam que se a criança estiver envolvida, ela aprende e desenvolve-se.

No que respeita à questão “3. *Qual a perspetiva da EI e das Famílias das crianças relativamente à MTP?*”; os dados sugerem que ambos os intervenientes indicam contributos, desafios e motivações para a realização de projetos com crianças no JI.

Em linha com o supracitado, e através da análise dos dados, atesta-se que a perspetiva da EI e das famílias das crianças complementam-se. Por um lado, a EI alude às inúmeras potencialidades pedagógicas despoletadas pela concretização dos projetos. E, por outro lado, as famílias além de reconhecerem os contributos desta abordagem metodológica para as crianças, enfatizam as possibilidades diversas que, através desta, detêm para participar naquilo que acontece na *sala*.

Sintetizando, os resultados analisados apontam que a realização simultânea de projetos é uma forma de (i) dar *voz* às crianças, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa, correspondendo aos seus interesses; (ii) possibilitar às crianças o desempenho de diversos papéis, de acordo com a fase do projeto e o tema em estudo; (iii) promover uma prática participativa, cooperada e partilhada por todos os atores.

PARTE II

1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Paulo Freire, em A educação na cidade)

Inspirando-me no excerto supracitado, e através da redação de uma narrativa reflexiva fundamentada, neste capítulo proponho-me a declarar os contributos do percurso vivenciado no decorrer da PPS I e da PPS II para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

A construção da minha identidade profissional detém como alicerce a minha identidade pessoal. E, tomando essa afirmação como certeza, perspetivo que, em ambos os casos, a edificação é concretizada pelo percurso que ocorre ao longo do tempo e sustenta-se nas experiências várias com que me deparei. As experiências colocaram-me à prova. O tempo, esse não para, por incrível que pareça, não existe nada nem ninguém que o faça parar e, no cerne da sua agitação, alerta-me para a necessidade de *Ser eu própria, fiel ao que acredito, respeitando as minhas convicções e aceitando as dos outros.*

A par do referido, e recuperando a afirmação de Freire (2000) importa reforçar a ideia de que, o processo de construção da identidade profissional é uma constante aprendizagem e, como tal, Nóvoa (citado por Sarmiento, 2009) defende que “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção [sic] pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar [sic] um contínuo processo de reflexão sobre a acção [sic] profissional” (p.61).

A PPS I e II tiveram início e, embora estivesse ansiosa por começar, estava consciente da responsabilidade que me esperava. Encontrava-me disponível para aprender e, crente disso, considerava-me preparada. O nervosismo é inevitável mas a vontade impera e o que importa é *ir, arriscar, errar, acertar, aprender e progredir.*

Entrando a porta do *mundo encantado da creche* conheci dezoito bebês, com idades compreendidas entre os seis e os treze meses; e uma equipa educativa composta por seis elementos. A receção foi bastante calorosa e a integração na equipa decorreu de forma natural, efetivando-se na sua plenitude no decorrer da PPS. Foram quatro meses vividos de forma muito intensa, *aproveitando todas as oportunidades para aprender*, nunca descurando do olhar atento e responsivo sobre as crianças, nem da responsabilidade assumida perante a equipa que, desde o primeiro dia, partilharam a bagagem carregada de experiências, espelho dos largos anos de experiência. Em verdade, recordo o *mundo encantado da creche*, privilegiando todos os intervenientes, com muita saudade.

Entrando a porta da *dinâmica e simultânea de jardim de infância* conheci vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos; e uma equipa educativa composta por dois elementos. A receção foi bastante positiva e, de imediato, fui convidada a participar no que estava acontecer. Foram quatro meses vividos de forma muito intensa mas também muito acelerada, sempre focada nas crianças e em toda a dinâmica que se revelava e vivia na sala. Em verdade, foi *um desafio constante desde que entrei na sala até ao dia em que me despedi com um “até um dia”*. Recordo a dinâmica vivida com saudade e, confesso que, aquilo que no início mais me “assustou” é o que, neste momento, mais me fascina.

Considera-se que,

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4)

Partindo daí, reflito que embora usufrua de experiência com crianças dos 0 aos 6 – voluntariado em creche, estágio curricular em creche e em JI, exercer funções de auxiliar em JI, exercer funções de monitora em colónias, entre outras -, a PPS I e II apresentam-se como alicerces fundamentais no meu percurso e na minha construção profissional. Sustento esta afirmação no facto de (i) ter desenvolvido ambas as práticas num único contexto e, também (ii) ter vivenciado, pela primeira vez, a intervenção num contexto que privilegia práticas e metodologias com as quais nunca tinha contactado e me

identifico e, ainda, destaco o facto de (iii) o desafio ter sido uma constante, levando-me a ultrapassar barreiras, a alcançar conquistas. No entanto, emprego maior valor ao percurso caminhado e ao que dele, trago na minha bagagem.

As PPS revelaram-se a experiência mais enriquecedora e gratificante, enquanto estrutura de oportunidades para uma construção holística. Note-se que, no decorrer das PPS pude colocar em práticos conhecimentos, e foi através das barreiras com que me deparei e das conquistas que alcancei que aprendi e me fortaleci, sustentando-me enquanto pessoa mas sobretudo enquanto profissional. Foram muitas e constantes as aprendizagens, sentindo que estava constantemente aprender, pois foram momentos em que coloquei à prova as minhas capacidades e me deparei com potencialidades e limitações.

Neste sentido, a bagagem apresenta-se mais carregada mas, estou convicta que ainda um longo caminho a percorrer. No entanto, detenho presente a ideia de que a construção da nossa identidade profissional desenvolve-se de forma gradual, através das interações, da partilha de aprendizagens e das relações diversas que edificamos ao longo do tempo, correspondendo “a uma construção inter e intra pessoal, não sendo por isso um processo isolado.” (Sarmiento, 2012, p.25).

Atestei a importância de refletir constantemente acerca da minha ação, postura. Consolidar saberes adquiridos ao longo de toda a formação. Aprofundei conhecimentos. Aprendi diferentes formas e estratégias de gestão de sala e de grupo. Constatei a realidade de funcionamento de uma sala de berçário e de uma sala com crianças de quatro anos. Detive a necessidade de “encontrar-me” estabelecendo os pilares que sustentam a minha identidade profissional e, ainda, a minha ação com as crianças. Sustentei a pertinência e observei a relevância de colocar a criança no centro do processo. Afirmar a importância de um olhar atento, sob todas e cada criança. Confirmei a importância do estabelecimento de relações positivas e próximas com as crianças. Observei e conheci materiais, instrumentos e modos de agir que se sustentam em diversos modelos curriculares. Entendi a importância de uma comunicação constante entre os elementos da equipa. Dei por mim a procurar estratégias diversas, para a minha ação e para adequar a intervenção em detrimento dos acontecimentos. Atestei a importância de adotar práticas pedagógicas diferenciadas em que o cuidar e o educar se articulam, tendo em conta os níveis de

desenvolvimento, os conhecimentos, as competências e as características de cada criança. Consolidei a importância do papel do adulto, enquanto andaime, enquanto sujeito que *apoia e amplia* a criança. E, acima de tudo, compreendi a importância do saber agir em função das crianças e do contexto, entendendo que a exigência que coloco para comigo, deve refletir peso, conta e medida, não se apresentando como impedimento mas sim como superação.

Note-se que a qualidade da intervenção pedagógica, reflete os aspectos pessoais que caracterizam os intervenientes desta, e deve sustentar-se num ciclo flexível de observação, planificação, ação, observação, reflexão; a par do referido, considero que serei uma educadora *afetiva* sempre que as crianças necessitarem, servindo-lhes como suporte para uma exploração segura e confiante, embora respeitante do tempo e do espaço de cada uma; *assertiva* na postura e na palavra, coerente e flexível no estabelecimento de limites; e, por fim, mas não menos importante, uma educadora *provocadora* no sentido de questionar as crianças e as faz pensar no “porquê, como, quando, quem, para quê...”.

Em jeito de conclusão, atento que esta etapa marca não o fim da minha construção enquanto educadora, mas sim o começo, tornando-se essencial uma constante reflexão, questionamento e procura de novos saberes. É esta atitude reflexiva ponderada que me permitirá ir construindo a minha identidade profissional, enquanto educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último ponto do relatório, redige-se uma última reflexão focada (i) nas dimensões mais significativas do percurso vivido, destacando-se dificuldades e aprendizagens, emergentes de toda a experiência; e (ii) na apresentação de breves conclusões inerentes à investigação realizada, enfatizando-se as suas limitações e destacando-se pistas de investigação futuras, incidentes na temática aqui pertinente.

O sonho de *Ser Educadora de Infância* emergiu na minha infância e, como tal, desde então, tenho lutado afincadamente para o concretizar. Nesta linha de pensamento, importa declarar que o meu processo de construção profissional não foi isento de desafios mas, também se glorificou por todas as aprendizagens e por cada conquista alcançada.

Concretizando, os desafios sentidos ao longo da PPS relacionaram-se com o confronto entre as características da minha personalidade (enquanto pessoa) e a realidade de uma sala de JI onde múltiplas coisas aconteciam ao mesmo tempo; e na qual, desde a primeira semana, fui *chamada* a intervir assumindo todos os momentos. A par do referido, importa clarificar que a dificuldade sentida, emergente dos desafios do contexto, se pautou pela consciencialização de que além de ter de ser responsiva para com as crianças, tinha de corresponder com o modelo de ação (dinâmica, estratégias, desafios propostos...) da EI, despoletando em mim um sentimento de ansiedade.

Neste sentido, focando agora no processo de aprendizagem, importa compreender que este decorreu diretamente da dificuldade atrás apresentada, incidente dos desafios diários ultrapassados através de uma intervenção pautada pela disponibilidade de aprender a fazer; mesmo que isso significasse errar e, partindo do erro, refletir e encontrar possíveis soluções. De facto, aquilo que no início da PPS se revelou a maior dificuldade foi o mesmo que no decorrer da mesma me proporcionou oportunidades diversas de autoconstrução, enquanto futura profissional da educação. Isto tem que ver com o facto de todos os dias ser confrontada com desafios diversos, emergentes da dinâmica da sala, perante as quais tive de agir e intervir.

A temática da investigação apresentada neste relatório advém, naturalmente e como já referido, dos aspetos acima mencionados. Contudo, através da intervenção efetiva que desempenhei em contexto e com o foco dar resposta às questões de

investigação delineadas a investigação permitiu-se aprofundar conhecimentos acerca da MTP, compreender as opções metodológicas da EI e adotar as minhas estratégias de ação.

Findada a investigação, atesta-se que os objetivos delineados foram alcançados conseguindo: (i) identificar quais os contributos da realização e participação simultânea em projetos, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (ii) entender quais os papéis desempenhados pelas crianças face a esta simultaneidade de projetos a decorrer; e, também consegui (iii) conhecer a perspetiva da EI e das famílias acerca da MTP.

Concretizando, os resultados da investigação aludem a realização simultânea de projetos para dar voz às crianças, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa, correspondendo aos seus interesses; possibilitar às crianças o desempenho de diversos papéis, de acordo com a fase do projeto e o tema em estudo, mas usufruindo de um papel central em todo o processo; promover uma prática participativa, cooperada e partilhada por todos os atores: crianças, equipa educativa e famílias.

No entanto, embora se tenha revelado um grande desafio, a realização da presente investigação revelou-se muito gratificante. Esta gratificação não se deveu apenas ao facto de ter conseguido cumprir com a investigação do início ao fim mas, sim, com o facto de comprovar (através das crianças) que além de integrar, e aprofundar a temática aqui pertinente, consegui envolver-me na dinâmica da sala.

Não obstante, a presente investigação apresentou algumas limitações que se prenderam essencialmente com o facto de não ter tido a oportunidade de fazer observações planeadas de determinados momentos da concretização dos projetos, pois estava sempre envolvida; e com o facto de ser um estudo de caso e ao mesmo tempo, por vezes, reçar que a minha intervenção (consciente da temática da investigação) influenciasse os resultados da investigação.

Considerando que a problemática em questão despoletou, desde o início, o meu interesse, numa investigação futura, propunha-me a compreender quais os contributos dos instrumentos de pilotagem e de regulação do grupo, na realização dos projetos.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Anderson, C. (2000). *Challenges to Science Teacher Education*. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- Beane, A. J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*, v(3), 91-110.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, I. & Pequito, P. (2007). «... e aprendemos muitas coisas novas!...» *Projectos simples...complexas aprendizagens* (texto policopiado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinett
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. <http://doi.org/49418854>
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente, Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). *Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças*. *Goiânia*, 16(2), 201-216.
- 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, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.

- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. Consultado em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/prespetiva/article/view/2175795X.2014v32n3p951>.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna, 3 (6.^a série), 13-34.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). I - A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11 - 27). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005, novembro). *Para uma Pedagogia da Infância ao Serviço da Equidade: O Portfolio como visão alternativa da avaliação*. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, pp. 22-46.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15.^a edição. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e terra S/A.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 3.^a ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuertes, M. (s.d). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-177).
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna, 4, 5–12.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.^aed.). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, H., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.^a ed.).
- Matias, G.; Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser Educador de Infância: O processo de Supervisão na formação inicial. Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, n.º1, p. 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). Ensinar e aprender por projetos. Porto: Edições ASA. In Ludovico, *O Processo de tornar-se educador de infância num contexto de Prática Pedagógica Supervisionada*. Tese de Doutoramento. Évora: I.I.F.A. – U.E..
- Monteiro, M. M. (2007). *Área de Projecto 12º ano, Guia do Aluno*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 142-158).). Porto: Porto Editora
- Nörnberg, M. (2007). *A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular*. Artigo apresentado na 30^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu. ~
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed, pp. 25–60). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 305–319). Viseu: Psicosoma.

- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5, 5–12.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições ASA.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM*, 2(4).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Rinaldi.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, I (3). 21-43. Porto: Escola Tangerina.
- Santos, M. E., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). *O que se ganha com o trabalho de projecto*. *Noesis*, 76, 26-29. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, I.L. (2011). *Das Voltas que o projeto dá... Da Investigação às Práticas*, I(3), 118132.
- Silva, M. & Farenzena, R. (2012) Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In *Perspetivas sociológicas e educacionais*

em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras (pp. 72-83).

Consultado em <http://tinyurl.com/qcm3dpx>.

Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). *Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156. Acedido em 8, 2015 em

http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/91117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tomás, C. (2007). “*Participação não tem Idade*” *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Revista Contexto & Educação, 78, 45–68.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In L. Katz, J. B. Ruivo, I. L. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação de Infância* (125-154). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores. Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC. Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Vasconcelos, T et al. (Coord.) (2009). *A Prática Pedagógica como Projeto Transdisciplinar na Formação Inicial: Projeto Interdisciplinar/Metodologias Integradas*. Atas do IV Encontro do CIED, 27/28 de novembro de 2009.

Yin, R. K. (2002). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Documentos Consultados

APEI. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Cadernos de Educação de Infância, 93.

Projeto Curricular de Sala (2017-2017).

Projeto Educativo Institucional (s.d.).

Regulamento Interno – Jardim de Infância (s.d.).

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância¹²

¹² O conteúdo do **Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada** - encontra-se disponível em formato digital, na *pen* entregue com o presente relatório.

Anexo B. Transcrição do Inquérito por Entrevista realizado à Diretora Pedagógica da organização socioeducativa

Tabela B1.

Guião e transcrição do inquérito por entrevista realizado à Diretora Pedagógica da organização socioeducativa.

<p>Objetivo (s):</p> <p>Analisar a natureza organizacional do estabelecimento socioeducativo e o seu funcionamento.</p> <p>Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança.</p>
--

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<p><i>Legitimar o suporte áudio da entrevista;</i></p> <p><i>Motivar a entrevistada;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a entrevistada; - Declarar os objetivos da entrevista e explicitar as finalidades da mesma; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas; - Informar acerca da devolução da entrevista, após a sua transcrição.
<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<p><i>Conhecer o percurso profissional e académico da diretora pedagógica;</i></p>	<p>B.1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.</p> <p>Fiz o Bacharelato em Educação de Infância (91 – 94) na Eselx. Depois fiz um CESE (Curso Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na ESSE João de Deus, de forma a adquirir o grau de licenciatura. Fiz uma Pós-Graduação em Ilustração no ISEC e uma Pós-Graduação em Animação de Histórias na Eselx. Em 2011 concluí o mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e estou agora a concluir o doutoramento. Sou educadora há 23 anos, 22 dos quais nesta instituição. Comecei por trabalhar num ATL em Alfama (onde já colaborava como voluntário/programas do instituto da juventude) desde os 18 anos. Depois vim para esta instituição fazer uma substituição na creche durante 6 meses (1995) e acabei por</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		<p>ser convidada a dinamizar o Ateliê de expressão plástica. Estive no ateliê desde 1996 a 2002. Colaborei com a ESELx como educadora cooperante desde 1996 e como supervisora da PPS desde 2010.</p> <p>B.2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?</p> <p>Coordenar a aplicação do projeto educativo; Coordenar a atividade educativa garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as atividades de animação sócio educativas; Orientar tecnicamente toda a ação do pessoal docente, técnico e auxiliar; Organizar, de acordo com as normas do Centro Educativo a distribuição do serviço docente e não docente; Estabelecer o horário de acordo com as necessidades das famílias, salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas do Centro Educativo; Proceder à revisão, atualização e elaboração do Projeto Curricular de Escola, dos Projetos Curriculares de cada sala e cuidar do efetivo cumprimento dos mesmos.</p>
<p>C. Caraterização do Contexto Socioeducativo</p>	<p><i>Contactar com a história da organização educativa.</i></p>	<p>C.1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.</p> <p>Foi em 1976 que abri a Obra Social Paulo VI. Nessa data, além das valências de Creche e Jardim-de-Infância tinha também o sector de Atividades de Tempos Livres. A Obra Social Paulo VI abriu para responder às necessidades da população da zona envolvente. Nessa altura existiam aqui a Quinta José Alvalade, a Quinta das Calvanas e os Bairros das Musgueiras Norte e Sul. A Obra Social Paulo VI é uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social com duas Valências: Creche e Jardim-de-Infância.</p> <p>Desde 1994 a Obra Social Paulo VI funciona em novas instalações construídas de raiz para o efeito. Destacase no novo edifício a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “<i>praça</i>” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição. No seu interior existem vários espaços destinados, nomeadamente, às salas para acolhimento das crianças, espaços de armazenamento, confeção e</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		alimentação, para a higiene, para o secretariado de direção e de atendimento aos pais, biblioteca, ginásio, espaço para as ciências experimentais, lavanderia, entre outros. Tem dois recreios/jardins lindíssimos!
	<i>Compreender a missão, os valores e os princípios que regem a organização educativa.</i>	<p>C.2. Em traços gerais fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa?</p> <p>Sendo uma escola que pertence a uma congregação religiosa, esses princípios, valores e carisma trespassam tudo aquilo que é desenvolvido pedagogicamente com as crianças. É o pano de fundo onde tudo se desenrola e está sempre muito presente. Os valores são sobretudo o espírito de família, o espírito de serviço, a atenção aos mais vulneráveis e viver em simplicidade.</p> <p>C.3. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?</p> <p>MEM, High-Scope e Reggio Emilia. Também trabalhamos com a metodologia de trabalho de projeto.</p> <p>C.3.1. Como são conciliados?</p> <p>Vai-se beber a cada um dos modelos os aspetos mais significativos para a nossa prática, aqueles em que acreditamos e que fazem sentido e fundamenta-se aí a nossa ação.</p>
	<i>Conhecer os traços culturais da organização educativa.</i>	<p>C.4. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?</p> <p>A festa dos avós, a vivência do Advento, a celebração de Natal, a festa de Santa Paula, as festas dos pais, a semana da Cultura, a festa da alegria e a festa das famílias.</p> <p>C.5. Fale-me sobre a sala da interioridade.</p> <p>A sala da interioridade é um espaço especial dentro do Centro Educativo. A sua decoração vai mudando ao longo do ano, articulando-se com os momentos mais significativos: Advento, Natal, etc. Existe uma equipa da Pastoral na escola que organiza atividades/ações/momentos para explorar com as crianças esses momentos mais significativos. Todas as crianças participam e são envolvidas nessas dinâmicas, que são comuns a todas</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		as salas. É um espaço de reflexão, de contemplação, de descoberta do eu interior, de vivência da espiritualidade.
	<p><i>Conhecer a estrutura da organização educativa.</i></p>	<p>C.6. Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo É uma IPSS</p> <p>C.7. Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes? Existe uma direção que é composta por 3 elementos, dois deles duas Irmãs da Congregação. Existe uma diretora pedagógica que coordena a parte pedagógica, articulando-se com a direção do estabelecimento. Existem 12 educadoras, 17 auxiliares, 3 professores especialistas, 1 técnico de informática, pessoal de cozinha, limpeza e secretaria.</p> <p>C.8. Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento? Todos são agentes ativos e chamados a participar. Fazem-se reuniões periódicas por setores (direção, educadoras, professores, etc.) onde se discute/conversa sobre a prática e de onde saem decisões importantes que ajudam a definir/redefinir caminhos e prioridades. O projeto educativo da instituição é fruto da colaboração de todos os envolvidos.</p> <p>C.9. Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa. Acho que se vive um bom ambiente, familiar, de cooperação, interajuda. As pessoas relacionam-se de forma bastante positiva e as relações ultrapassam, em muitos casos, relações meramente profissionais.</p> <p>C.10. Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa? Para além do plano anual de atividades que é redigido no início do ano letivo, ao longo do ano, nas reuniões periódicas, vai sendo planificado em grupo/equipa (direção/educadoras/professores) aquilo que se pretende</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		fazer/desenvolver no todo do Centro Educativo. Para além disso, cada educadora, partindo da análise do seu grupo e articulando-se com os princípios educativos/projeto educativo da instituição, traça o percurso que pretende seguir com o seu grupo de crianças.
D. Funcionamento do contexto socioeducativo	<i>Compreender o funcionamento do espaço e recursos da instituição</i>	<p>D.1. Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo? 8h00 – 18h30</p> <p>D.2. Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento? Muito bom. Muito organizado. Funciona muito bem.</p> <p>D.3. Como se encontram organizados os espaços da instituição? De forma funcional, estética e procurando responder às necessidades das crianças.</p> <p>D.4. Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças? Sim.</p> <p>D.5. Quais os recursos existentes e como se distribuem nesses espaços? (Sem resposta).</p> <p>D.6. Quais são os recursos que o estabelecimento disponibiliza para as crianças com dificuldades de aprendizagem e de interação social? (Sem resposta).</p> <p>D.7. Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existe a Componente de Apoio à Família (CAF)? A partir das 16h00 entramos na Componente de apoio à família. As crianças ou vão para o exterior explorar os equipamentos e recursos aí existentes ou vão para as salas. Nesse tempo desenvolvem outro tipo de atividades, diferentes daquelas que fazem durante o resto do dia. Existem materiais próprios para serem utilizados nesses tempos e que foram preparados para esse fim (malas da CAF).</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		<p>Para além disso, há ainda o Karaté, o Ballet e o Inglês extra, que são atividades nas quais as crianças se podem inscrever e que acontecem nesse tempo.</p> <p>D.8. Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido? Sim, claro. Procurando seguir o que encontra definido no documento.</p>
	<p><i>Compreender a organização da equipa educativa e dos grupos de crianças</i></p>	<p>D.9. Existe rotatividade de horários entre funcionários? Só anualmente e no fecho da instituição (a educadora que fica até ao fecho é diferente todos os dias).</p> <p>D.10. Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo? As necessidades do grupo de crianças, a organização/equilíbrio do todo da instituição; as educadoras e auxiliares são escutadas sobre as suas perspetivas; é tido em consideração a relação entre os membros da equipa, etc.</p> <p>D.11. Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas. O número de crianças inscritas e suas idades, as características do grupo e das crianças, o equilíbrio do todo.</p>
<p>E. Gestão e Liderança da Organização</p>	<p><i>Compreender a forma como é gerida e liderada a organização educativa.</i></p>	<p>E.1. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem? Existem reuniões de direção (semanal), de diretora técnica e diretora pedagógica (semanal), de educadoras (valências) (quinzenal), de direção, educadoras e professores (mensal), de auxiliares (trimestral), de diretora pedagógica e professores (trimestral), reuniões individuais entre a diretora pedagógica e as educadoras (trimestral); reuniões da equipa da Pastoral (mensal); Direção e técnico de informática (mensal); Direção e secretaria (mensal).</p> <p>E.2. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento? Algumas são decisões de direção (sobretudo aspetos relativos ao funcionamento geral da instituição) e outras são em equipa (trabalho a desenvolver/caminho pedagógico a seguir).</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		<p>E.3. Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito? Com diplomacia, calma, escuta ativa...</p> <p>E.4. De que modo são realizados os processos de supervisão neste estabelecimento? (Sem resposta).</p> <p>E.5. De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais? Anualmente cada profissional conversa sobre o seu desempenho com os membros da direção, tendo por base o perfil de desempenho do Educador de Infância e a Missão Educativa da Congregação.</p>
F. Relação com a Comunidade	<i>Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade.</i>	<p>F.1. De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição? Sobretudo com saídas ao exterior e contacto direto com algumas instituições da zona.</p> <p>F.2. Como é que as crianças contactam com o meio envolvente? Visitas à comunidade próxima (ex. lar das irmãs), visitas ao meio envolvente (escolas, Universidade, quinta das conhas, museus...).</p> <p>F.3. De que forma o meio influencia a instituição? É importante que as crianças saibam onde se encontra a sua escola e o que é que existe à volta. É o contexto e como tal tem influência no que se passa lá dentro.</p>
	<i>Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio.</i>	<p>F.4. O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem? Com a comunidade próxima (ex. lar das irmãs, colégio de Santa Doroteia), organiza visitas ou celebrações para as quais convida a vir à escola (ver uma exposição, concertos, participar na semana da cultura, etc). Também já se fizeram exposições abertas à comunidade da zona (escolas, por ex.).</p> <p>F.5. Atualmente, o contexto socioeducativo está envolvido nalgum projeto com a comunidade? (Sem resposta).</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
		<p>F.6. Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino? Todos os anos o grupo de crianças que vai para o 1º ciclo vai visitar uma escola da zona, onde as crianças são recebidas por crianças mais velhas que lhes explicam como funciona uma escola do 1º ciclo.</p>
	<p><i>Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com as famílias</i></p>	<p>F.7. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma? Claro que sim! Os pais são sistematicamente convidados a vir à escola e a participar naquilo que se passa, quer partilhando experiências quer colaborando com os projetos/atividades que se estão a desenvolver.</p> <p>F.8. E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma? São normalmente muito participativas. Mandam material, fazem recolhas, vêm à sala partilhar experiências...</p> <p>F.9. Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma? As educadoras têm uma hora semanal de atendimento aos pais. Os pais podem marcar sempre que quiserem</p>
<p>G. Conclusão da entrevista</p>	<p><i>Finalizar a entrevista</i></p>	<p>G.1. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Não.</p> <p>G.2. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>

Nota. Guião do inquérito por entrevista realizado em grupo, por todas as estagiárias do centro educativo, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo C. Rotina diária – “Dia tipo”

Tabela C1.

Rotina diária da sala – “Dia tipo”.

HORÁRIO	ATIVIDADES
08h00	Acolhimento das crianças
09h00	Reunião da Manhã - Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, eleição dos responsáveis, registo do plano do dia, escolha das áreas.
09h30	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Desenvolvimento de Projetos.
11h15	Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas.
11h40	Hora da Fruta / Brincadeira livre no Jardim ou num espaço interior.
12h20	Almoço.
13h00	Brincadeira livre no Jardim ou num espaço interior.
14h00	Reunião da Tarde – Hora do conto e escolha das áreas.
14h20	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Desenvolvimento de Projetos.
15h30	Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas, avaliação do plano do dia.
16h20	Lanche.
Das 16h45 às 18h30	Atividades de Componente de Apoio à Família no Jardim (3.ª feira e 6.ª feira) e na sala (2.ª feira, 4.ª feira e 5.ª feira).

Nota. Elaboração própria, com base nas informações recolhidas no PCS, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Tabela C2.

Rotina diária da sala das atividades de Dança Criativa, Educação Física, Inglês e Música.

2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA
Sessão de Dança Criativa 11h15 / 12h00	Sessão de Educação Física 11h00 / 11h45	Sessão de Música 11h00 / 11h45
Sessão de Inglês 14h00 / 14h45		

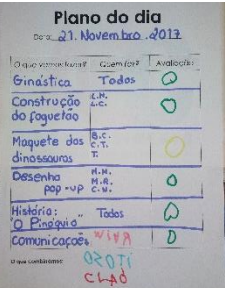

Nota. Elaboração própria, com base nas informações recolhidas no PCS, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo D. Rotina semanal do período letivo – “Semana tipo”

Tabela D1.

Rotina semanal do período letivo – “Semana tipo”.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Reunião da Manhã – Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, eleição dos responsáveis, registo do plano do dia, escolha das áreas.	Reunião da Manhã – Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, registo do plano do dia, escolha das áreas.	Reunião da Manhã – Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, registo do plano do dia, escolha das áreas.	Reunião da Manhã – Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, registo do plano do dia, escolha das áreas.	Reunião da Manhã – Canção dos bons dias, verificação do estado do tempo, verificação da data, marcação do dia no calendário, registo do plano do dia, escolha das áreas.
Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Escolha de trabalhos para o Portefólio.
Sessão de Dança Criativa 	Sessão de Educação Física 	Sessão de Música 		
Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas,	Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas,	Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas,	Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas,	Reunião de Avaliação da Manhã – Registo das áreas,

balanço e apresentação das atividades propostas.	balanço e apresentação das atividades propostas.	balanço e apresentação das atividades propostas.	áreas, balanço e apresentação das atividades propostas.	troca de livros e leitura dos cadernos de notícias.
Fruta/ Brincadeira livre/ Almoço	Fruta/ Brincadeira livre/ Almoço	Fruta/ Brincadeira livre/ Almoço	Fruta/ Brincadeira livre/ Almoço	Fruta/ Brincadeira livre/ Almoço
Reunião da Tarde – Escolha das áreas.	Reunião da Tarde – Escolha das áreas.	Reunião da Tarde – Escolha das áreas.	Reunião da Tarde – Escolha das áreas.	Reunião da Tarde – Escolha das áreas.
Sessão de Língua Inglesa	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto
Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Concretização de atividades livres e/ou orientadas / Projetos.	Exploração autónoma das áreas / Escolha de trabalhos para o Portefólio.
Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas, avaliação do plano do dia. 	Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas, avaliação do plano do dia. 	Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas, avaliação do plano do dia. 	Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, balanço e apresentação das atividades propostas, avaliação do plano do dia. 	Reunião de Avaliação do Dia – Registo das áreas, avaliação do plano do dia e da semanal. 

Nota. Elaboração própria, com base na observação e na participação em contexto, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo E – Instrumentos de pilotagem e de regulação do grupo

Tabela E1.

Apresentação descritiva dos instrumentos de pilotagem e de regulação do grupo.

DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO
O mapa mensal das presenças é o instrumento onde cada criança regista diariamente a sua presença. Este registo é realizado com as famílias, antes da entrada na sala. O instrumento é mensalmente analisado através da contabilização e de um registo individual do número de presenças e do número de faltas.
O plano do dia é onde se regista (i) as atividades previstas a desenvolver ao longo do dia, (ii) o nome das crianças que pretendem participar e (iii) a avaliação da atividade (se foi concluída, se falta concluir ou se não se realizou de todo). Este registo é realizado com as crianças, sendo resultado de decisões conjuntas. O instrumento atende-se como <i>orientador</i> das atividades diárias que se desenvolvem na sala mas, também, enquanto <i>compromisso</i> de grupo.
O calendário é um quadro mensal onde se destaca o dia, o dia da semana, o mês e o ano. Este instrumento é preenchido na reunião da manhã, por um dos chefes, após verificação e conversa em grande grupo.
O mapa do tempo é onde o responsável do tempo regista, diariamente, o estado do tempo.
O mapa das áreas é onde consta o cartão das crianças, correspondente à atividade que estão a desenvolver. Para documentar esta informação, o mapa das áreas do educador é onde se registam as áreas que cada criança explorou. Este registo é realizado durante as reuniões, através da revelação, por parte da criança, das áreas onde esteve. O instrumento prevê-se <i>revelador</i> das áreas (mais ou menos) escolhidas e das atividades desenvolvidas pelas crianças.
O quadro das tarefas semanais é onde consta a identificação das crianças responsáveis pelas diversas tarefas diárias: limpar a sala, regar as plantas, ir buscar a fruta, marcar o tempo, distribuir chapéus, dar comida aos peixes, pôr a mesa e, também, os chefes. Este registo é realizado na reunião da manhã de 2. ^a feira, após escolha aleatória das tarefas. O instrumento prevê-se como <i>organizador</i> da vida em grupo.
A lista de projetos é onde se registam os temas dos projetos que estão a decorrer, os projetos emergentes, as crianças responsáveis e/ou envolvidas e a data de início.
O mapa das comunicações é onde as crianças se inscrevem para comunicar os trabalhos realizados e/ou as brincadeiras mais significativas do seu dia, na reunião de avaliação do dia. Este instrumento permite (i) regular a participação das crianças em momentos de divulgação e (ii) observar a participação e a iniciativa das crianças em partilhar algo importante do seu dia.
O diário de grupo é onde se registam (i) as atividades realizadas, (ii) as atividades que gostaram, (iii) as atividades que não gostaram e, também, (iv) as atividades que pretendem realizar. Este instrumento prevê uma avaliação semanal das atividades, traduzindo-se no registo de aspetos que dizem respeito ao balanço sociomoral e para delinear linhas de trabalho futuras.

Nota. Elaboração própria, com base na observação e participação em contexto, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo F. Caracterização das crianças do grupo

Tabela F1.

Informações utilizadas para a caracterização das crianças do grupo.

CRIANÇA	IDADE		GÊNERO	PERCURSO INSTITUCIONAL
	Em setembro	Em janeiro		
A.P.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
A.C.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
A.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
C.N.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
C.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
F.S.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
F.D.S.	3	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
L.M.	3	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
L.C.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
M.M.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
M.T.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
B.C.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
M.S.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
R.V.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
T.S.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
M.L.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
M.M.R.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
M.R.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
M.L.M.	4	5	Masculino	2.º Ano frequência do JI
R.G.	3	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
R.R.	3	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
R.F.	4	4	Feminino	2.º Ano frequência do JI
S.	3	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
T.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI
V.	4	4	Masculino	2.º Ano frequência do JI

Nota: Baseado no modelo proposto por Ferreira (2004). Construção própria a partir dos dados consultados no PCS (2017-2018, s.p.), no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo G. Exemplos de estratégias para com das famílias

Tabela G1.

Estratégias de comunicação com as famílias.

MENSAGENS EXPLICATIVAS COLOCADAS JUNTO AOS TRABALHOS EXPOSTOS	
	
	
NOTÍCIAS ENVIADAS ÀS FAMÍLIA ATRAVÉS DO CADERNO DE NOTÍCIAS	
<p>Projetos a decorrer ...</p> <p>Somos os responsáveis do projeto das Árvores e queremos descobrir "Porque é que as árvores ficam doentes?". Já fizemos a Teia do Projeto e, antes de começarmos a investigação, decidimos que íamos fazer pinturas no cavalete sobre aquilo que já sabemos sobre as árvores. Apresentámos os nossos trabalhos aos amigos da sala e alguns também quiseram participar, ajudando-nos! Agora é tempo de partir para a investigação e para isso, combinámos que íamos pedir ajuda às famílias (livros, pesquisas).</p> <p style="text-align: center;"><u>Podemos contar convosco?</u></p> 	<p>PLANTAMOS UMA ÁRVORE!</p> <p>Esta semana plantámos uma árvore Sobreiro. Todos ajudámos ... uns colocaram as pedras no fundo do vaso, outros colocaram a terra, outros enterram as sementes e ainda houve quem fivesse regado. No final, fizemos um painel explicativo com o procedimento da plantação e colocámos à porta da sala, junto à nossa árvore, para que todos possam ver e também aprender.</p>   <p style="text-align: right;">17. Nov. 2017</p>

Nota. Elaboração própria, com base na participação em contexto, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo H. Transcrição do Inquérito por Entrevista realizado à Educadora de Infância Cooperante

Tabela H1.

Guião e transcrição do Inquérito por entrevista realizado à Educadora de Infância acerca da investigação.

<p>Objetivo (s):</p> <p>Conhecer a conceção da Educadora de Infância (EI) acerca da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP);</p> <p>Compreender a importância que a EI atribui à abordagem da MTP no Jardim de Infância (JI);</p> <p>Entender e compreender o motivo pelo qual se realizam vários projetos, em simultâneo, na <i>sala</i>;</p> <p>Esclarecer os contributos que a EI atribui a esta multiplicidade de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;</p> <p>Compreender a opinião da EI acerca do papel das crianças vs. papel do adulto na MTP;</p> <p>Conhecer a opinião da EI acerca do envolvimento das famílias no decorrer dos projetos; E quais as estratégias utilizadas.</p>
--

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<i>Legitimar a entrevista;</i> <i>Motivar o entrevistado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a entrevistada; - Declarar os objetivos da entrevista e explicitar as finalidades da mesma; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas; - Informar acerca da devolução da entrevista, após a sua transcrição.
Perspetivas sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto	<i>Compreender as conceções que a EI detém acerca da Metodologia de Trabalho por Projeto.</i>	<p>- O que significa para si a Metodologia de Trabalho por Projeto?</p> <p>A Metodologia de Trabalho de Projeto é um método de aprendizagem no qual se realiza um estudo aprofundado sobre um determinado assunto, tentando dar resposta a uma ou uma série de questões. É um estudo conduzido pelas crianças e por isso é fundamental ouvir e estar atento ao que as crianças dizem ou aos interesses que demonstram e expandi-los. Através desta metodologia, pretende-se privilegiar uma aprendizagem que assenta num processo de</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
		<p>investigação, que idealmente parte das próprias crianças, sem que seja apenas uma exposição de conhecimentos feitos pelos adultos.</p> <p>- Qual a relevância que prevê na Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>Na minha opinião, através desta metodologia, a aprendizagem das crianças torna-se muito mais significativa. Partindo de um tema que emerge das crianças, o projeto torna-se bastante mais importante para elas, pois responde às suas próprias dúvidas e questões.</p> <p>Eu posso gostar muito de desenvolver determinado tema e saber muito sobre o mesmo, mas se esse assunto não for do interesse das crianças, o envolvimento das mesmas será muito menor e as aprendizagens que as próprias retiram de cada projeto conseqüentemente também.</p> <p>A criança tem assim, uma participação ativa no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. As aprendizagens são visíveis ao longo de todo o processo, de todas as fases do projeto e não só no resultado das atividades.</p> <p>- Sabendo que a Metodologia de Trabalho por Projeto é uma das suas opções, revele-me:</p> <p>(i) Como surgem os projetos?</p> <p>Os projetos podem surgir de várias formas. Quando as crianças são mais pequenas e não estão familiarizadas com a metodologia, o educador tem de estar muito mais atento às manifestações das crianças. Perceber o que lhes desperta interesse, o que lhes chama a atenção o que lhes desperta a curiosidade, os assuntos que falam mais. A partir daí o papel do adulto é introduzir as várias fases do projeto e orientar as crianças. Numa fase posterior, quando as crianças já fizerem outros projetos, já são capazes de formular elas próprias, um tópico de projeto. Por exemplo, surgiu na nossa sala o projeto sobre a pré-história porque uma das crianças quer saber “como apareceu a primeira pessoa?” e disse mesmo: “quero fazer um projeto para descobrir.</p> <p>(ii) Como é que planifica as atividades?</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
		<p>A planificação das atividades é realizada em conjunto com as crianças. Em grupo, como o grupo do projeto, as crianças exprimem as suas vontades e dizem que atividades gostavam de realizar. O papel do adulto é suportar e expandir essas ideias. Quanto mais familiarizadas com o trabalho de projeto e quanto mais experiências vivenciaram mais criativas conseguem ser e adaptar atividades anteriores a novos projetos. Enquanto educadora, cabe-me a mim também acrescentar novas atividades ou aumentar o nível de complexidade das atividades propostas pelas crianças.</p> <p>(iii) Como define os objetivos pedagógicos do projeto?</p> <p>Os objetivos gerais de um projeto são essencialmente despertar na criança a curiosidade e vontade de saber mais; desenvolver a noção de que através da pesquisa e investigação podem descobrir sozinhos aquilo que querem saber; dar-lhes as ferramentas necessárias para que saibam como o fazer. Torna-la agente ativo no seu processo de aprendizagem.</p> <p>(iv) Como define os objetivos específicos de cada atividade, detendo a criança um papel tão central?</p> <p>Os objetivos específicos de cada atividade são traçados e pensados pelo educador e para cada atividade. Compete ao educador encontrar atividades lúdicas e estimulantes que desenvolvam as mais variadas competências e encontrar, nas atividades, as várias possibilidades de desenvolver essas competências. Por exemplo, a construção de uma escultura num projeto artístico, por exemplo, pode desenvolver competências muito além da criatividade ou contato com a arte – noção da bidimensionalidade e passagem para a tridimensionalidade (quando fazem o projeto e depois constroem a escultura); motricidade fina (através do recorte ou colagem de materiais minuciosos); noção de número, contagem, comparação, tamanho (se estão a construir um animal com 4 patas e têm de procurar 4 objetos da mesma altura para fazer as patas); etc;</p> <p>- Na sala decorrem vários projetos em simultâneo, diga-me o porquê desta opção?</p> <p>Na sala decorrem vários projetos em simultâneo porque as crianças não têm todas, os mesmos interesses. Numa sala de 25 crianças, seria até estranho que todas se interessassem igualmente pelos mesmos assuntos. Assim, uma (ou</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
		<p>mais) criança demonstra os seus interesses e as suas curiosidades e, normalmente, encontra um pequeno grupo de crianças que também têm o mesmo interesse e se juntam a ela para desenvolver o projeto.</p> <p>- Que contributos advêm desta multiplicidade de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>Em primeiro lugar, a possibilidade de dar resposta às verdadeiras curiosidades e interesses das crianças. Depois, a possibilidade de as crianças contactarem, e alguns até participarem, noutros projetos, que não o seu, e adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem também novos interesses. Às vezes acontece uma criança iniciar um projeto sobre um assunto e, ao tomar conhecimento do projeto que está a ser desenvolvido por outro grupo, descobrir um novo interesse.</p>
	<p><i>Compreender a opinião da EI sobre o papel das crianças</i></p>	<p>- Como caracteriza o papel das crianças no decorrer dos projetos?</p> <p>Como tenho vindo a referir, o papel da criança, é um papel ativo, com tomada de decisões e escolhas ao longo de todo o processo. A criança escolhe o projeto a ser desenvolvido e escolhe o rumo que este pode tomar. Uma questão sobre barcos pode levar-nos a um projeto sobre transportes, sobre mares ou sobre piratas, tudo depende das informações e interesses das crianças. Volto a reforçar: a criança tem um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem.</p>
	<p><i>Compreender a opinião da EI sobre o papel do adulto</i></p>	<p>- Na sua opinião, como define o papel do adulto no decorrer dos projetos?</p> <p>O papel do adulto é suportar e expandir as ideias das crianças. É encontrar uma forma de usar as ideias das crianças e ajudá-las a ampliá-las. É um papel mediador em todo o processo.</p> <p>- Quais são os desafios com que o adulto se depara durante os projetos?</p> <p>O principal desafio é encontrar este meio-termo, entre as ideias das crianças e as contribuições do adulto. Sem que a intervenção do adulto seja insuficiente e não acrescente muito à ideia da criança; e sem que seja demasiado intrusiva para que não se torne uma atividade do adulto e não da criança.</p>

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
	<p><i>Compreender o grau de envolvimento das famílias no decorrer dos projetos</i></p>	<p>- Qual é a sua opinião acerca do envolvimento das famílias nos projetos? O papel das famílias é fundamental. As crianças “andam com os seus interesses consigo”. Isto quer dizer que também os manifestam em casa. Se houver esta parceria, as possibilidades de proporcionar às crianças experiências e atividades variadas são muito maiores. E quando as crianças estão verdadeiramente envolvidas nos projetos, esta parceria acaba por ser (quase) inevitável, nem que seja apenas numa conversa na viagem para casa ou a mostrar uma exposição à porta da sala.</p> <p>- Em que medida é que este envolvimento é realizado? Quais as estratégias adotadas? Na sala tento manter sempre os pais informados sobre os projetos que estão a ser desenvolvidos (exposições à porta, caderno de notícias, email, etc) e apelo sempre à sua participação, deixando ao seu critério a forma como o fazem. Acho que a resposta dada pelas famílias da nossa sala é muito boa e cada família contribui à sua maneira. Umas com materiais que constroem em casa com os filhos, outras com livros ou pesquisas sobre os projetos, outras com passeios ou visitas a exposições relacionadas, outras com fotografias. De uma forma geral acho que estes pais participam de forma ativa e positiva.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p><i>Concluir a entrevista.</i></p>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados, e que queira referir? Acho que não.</p> <p>- Dou assim por terminada a entrevista. Mais uma vez, agradeço a sua colaboração e disponibilidade.</p>

Nota. Elaboração própria do guião do inquérito por entrevista, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo I. Guião do *Inquérito por Entrevista* realizado às crianças

Tabela II.

Guião do *inquérito por entrevista* realizado às crianças.

<p>Objetivo (s):</p> <p>Conhecer a conceção das crianças acerca dos projetos que desenvolvem na sala, à luz da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP);</p> <p>Compreender a opinião das crianças acerca do motivo pelo qual desenvolvem projetos na sala;</p> <p>Conhecer e compreender os papéis que as crianças atribuem à sua participação durante os projetos.</p>
--

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES ¹³
Legitimação da entrevista	<i>Legitimar a entrevista;</i> <i>Motivar os entrevistados.</i>	- Cumprimentar o grupo de entrevistados; - Declarar os objetivos da entrevista; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas.
Perspetivas das crianças acerca dos Projetos desenvolvidos na sala	<i>Conhecer a conceção das crianças acerca dos Projetos que desenvolvem na sala.</i>	- O que é que vocês acham que são os projetos?
	<i>Compreender a opinião das crianças acerca do motivo pelo qual se desenvolvem projetos na sala.</i>	- Porque é que fazemos projetos na nossa sala?
	<i>Conhecer e compreender os papéis que as crianças atribuem à sua participação durante os projetos.</i>	- Quando estão a participar nos desafios dos projetos, o que é que vocês acham que são?
Conclusão da entrevista	<i>Concluir a entrevista</i>	- Lembram-se de mais alguma coisa que queiram dizer sobre os projetos que fazemos na sala? - Agradecer a participação e colaboração dos entrevistados.

Nota. Elaboração própria do guião do *inquérito por entrevista*, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

¹³ Entenda-se que, as questões realizadas às crianças, aquando da entrevista, foram formuladas de formas diversas, prevendo a participação de todas.

Anexo J. *Inquérito por Questionário* realizado às famílias



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

Caros pais/Encarregados de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a **Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância** e, neste sentido, solicito a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Os dados fornecidos serão utilizados estritamente no âmbito da referida investigação e serão confidenciais.

Costuma conversar com o seu filho sobre os projetos desenvolvidos na sala (Assinale com um **X** a sua opção)?

Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

O conhecimento que tem sobre os projetos desenvolvidos advêm (Assinale com um **X** a/s sua/s opção/ões):

- Caderno Notícias
- Conversas com a Educadora de Infância
- Conversas com a criança
- Outro(s): _____

Qual a sua opinião acerca do envolvimento das famílias no decorrer dos projetos (Assinale com um **X** a sua opção)?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Porquê?

Considera os temas dos projetos desenvolvidos importantes (Assinale com um **X** a sua opção)?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Qual a importância que prevê nesta *Metodologia de trabalho* (Assinale com um **X** a sua opção)?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Porquê?

Obrigada pela vossa colaboração!

Anexo K. Matriz de análise das *Notas de Campo* recolhidas em contexto

Tabela K1.

Matriz de análise categorial das *Notas de Campo* recolhidas em contexto.

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Momentos de Dar voz às crianças	<i>Na proposta/ realização de atividades</i>	<p>Semanalmente, as crianças são convidadas a dizer as atividades que gostavam de realizar na semana seguinte. (Nota de campo, 29 de setembro, sala de atividades);</p> <p>As atividades desenvolvidas no projeto são, na maioria das vezes, propostas pelas crianças. (Nota de campo, 6 de outubro, sala de atividades);</p> <p>Na reunião da manhã, as crianças sugeriram escrevermos uma carta. (Nota de campo, 17 de novembro, sala de atividades);</p> <p>Para a divulgação do projeto as crianças sugeriram (i) montar uma exposição à porta da sala com os materiais construídos e (ii) inventar histórias e fazer teatros de sombras para as outras salas. (Nota de campo, 23 de outubro, sala de atividades);</p> <p>No decorrer da elaboração dos cartazes, as crianças sugeriram e decidiram o que queriam dizer e eu escrevi. (Nota de campo, 8 de novembro, sala de atividades);</p>	5
	<i>Na divulgação dos trabalhos</i>	<p>Os momentos de divulgação realizam-se ao longo dos projetos (i) entre as crianças da sala, (ii) com as famílias e (iii) com a comunidade educativa. (Nota de campo, 27 de setembro, sala de atividades);</p> <p>Na reunião da manhã de hoje questionei o grupo como queriam fazer a divulgação do projeto. (Nota de campo, 4 de dezembro, sala de atividades);</p>	4

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
		<p>Na divulgação dos cartazes dos dinossauros o M.L.L. partilhou com os amigos muitas das coisas que descobriram. (Nota de campo, 5 de dezembro, sala de atividades);</p> <p>Os avanços realizados nos projetos são partilhados com o grande grupo através de uma breve divulgação, realizada pelas crianças envolvidas nessa tarefa. Neste momento, as crianças expõem aquilo que fizeram, o que aprenderam e (em alguns momentos) o que ainda lhes falta fazer. (Nota de Campo, 2 de outubro, sala de atividades);</p>	
	<p><i>Na avaliação das atividades</i></p>	<p>As crianças participam na avaliação do projeto, no decorrer e no final do projeto. (Nota de campo, 29 de setembro, sala de atividades);</p> <p>Empós a realização dos teatros às outras salas, questionei o grupo de acerca da experiência vivenciada. (Nota de campo, 11 de outubro, sala de atividades);</p> <p>Durante a realização da avaliação semanal, as crianças são convidadas a referir (i) as atividades que gostaram mais de realizar e (ii) as atividades que não gostaram tanto. Essa avaliação é registada no diário de grupo. (Nota de campo, 4 de novembro sala de atividades);</p>	<p>3</p>
	<p><i>Na tomada de decisão</i></p>	<p><i>“Podemos fazer um painel. – C.N. ; Um painel com o quê? – Eu. ; Com as coisas que descobrimos e com desenhos.”</i> (Nota de campo, 30 de outubro, sala de atividades);</p> <p><i>“Então e por onde começamos? – Eu. ; Pela árvore. – A. ; Como acham que podemos fazer essa árvore? – Eu. ; Podemos usar cartão para fazer o tronco e tintas castanhas. – C.N.”</i> (Nota de campo, 30 de outubro, sala de atividades);</p> <p>Durante a construção do foguetão, foram as crianças que decidiram o que queriam fazer, como queriam fazer e quais os materiais que queriam usar. (Nota de campo, 16 de novembro, sala de atividades);</p>	<p>6</p>

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
		<p>“Já construímos o tronco da árvore. Agora o que nos falta fazer? – Eu.; A casca do tronco. M.M.R.; Mas o que é isso, da casca do tronco? – Eu.; É aquela parte da árvore que é rugosa. – M.M.R.; Sim, não te lembras de tocar no tronco nas árvores do jardim? – A.; Tens razão. Então e como querem fazer a casca da árvore? – Eu.; Com recortes. – B.C.; Com cartão. – S.; Com jornal. Amachucamos e colamos no tronco. - M.M.R. “ E, com base nas sugestões das crianças, colocámos mãos à obra. (Nota de campo, 06 de novembro, sala de atividades);</p> <p>Antecedente à montagem da exposição da praça, existiu uma reunião com o grupo de crianças inscritos neste desafios para aferirmos, em conjunto, como iríamos organizar a exposição, quais os materiais que precisávamos e quem fazia o quê. (Nota de campo, 13 de dezembro, sala de atividades);</p> <p>“A C. disse que queria fazer o desenho daquilo que descobriu nos livros. Mais alguém quer fazer desenho com canetas? – Eu. ; Não! – Todos. ; Então como querem fazer? – Eu. ; Com tintas no cavalete. V. ; Eu quero fazer com aguarelas. – S. ; - Eu quero recortes e colagens. – M.M.R.” (Nota de campo, 25 de novembro, sala de atividades);</p>	A
<p>O papel da EI na promoção de novos projetos</p>	<p><i>Promover a participação e o envolvimento das crianças</i></p>	<p>Surgiu um tema para um novo projeto. E, enquanto se aferia quais as crianças que queriam fazer parte dos <i>responsáveis</i> do projeto, a EI questiona intencionalmente algumas crianças do grupo, a fim de incentivá-las a participar num outro projeto. (Nota de campo, 8 de novembro, sala de atividades);</p> <p>Na reunião da manhã, a EI referiu ao grupo que tem denotado que algumas crianças nos últimos tempos não escolhem os desafios dos projetos. Este comentário fez com que, aquando do registo do plano do dia, algumas dessas crianças demonstrassem interesse</p>	3

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQÜÊNCI A
		<p>em participar e se inscrevessem nos desafios do projeto. (Nota de campo, 13 de novembro, sala de atividades);</p> <p>Num total de 25 crianças, 6 não se encontram envolvidas em nenhum projeto e, também, não demonstram interesse em participar nos desafios propostos no âmbito dos mesmos. Como tal, inquieta com a situação descrita, a EI propôs a esse grupo de crianças pensarem num tema que gostassem para realizarem um projeto. (Nota de campo, 17 de novembro, sala de atividades);</p>	
	<p><i>Satisfazer a vontade de participar</i></p>	<p>Algumas crianças do grupo demonstram interesse em participar em todos os desafios lançados no âmbito dos projetos a decorrer. (Nota de campo, 9 de outubro, sala de atividades);</p> <p>A R.V. durante a reunião da manhã não se inscreveu no desafio do projeto, porém ao observar a atividade demonstrou interesse em participar, questionando-me várias vezes quando poderia trocar de área e ir para o desafio. (Nota de campo, 13 de novembro, sala de atividades);</p>	2
<p>Causas para a realização de vários projetos</p>	<p><i>Para desafiar</i></p>	<p><i>Diariamente são lançadas atividades na área do desafio . . . atendendo às sugestões iniciais dos responsáveis dos projetos.</i> (Nota de campo, 26 de setembro, sala de atividades);</p> <p>A educadora lançou um desafio de pintura com anilinas, no âmbito do projeto das alforrecas. (Nota de campo, 2 de novembro, sala de atividades);</p>	2
	<p><i>Para participar</i></p>	<p>As crianças realizam os desafios por iniciativa. (Nota de campo, 07 de dezembro, sala de atividades);</p>	5

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQÜÊNCI A
		<p><i>Ainda que os projetos tenham surgido dos interesses de um determinado grupo de crianças – responsáveis do projeto – a educadora permite que todas as crianças participem.</i> (Nota de campo, 26 de setembro, sala de atividades);</p> <p>No painel das descobertas do projeto do espaço as crianças escreveram os nomes dos planetas. (Nota de campo, 17 de outubro, sala de atividades);</p> <p><i>Foi lançado um desafio do projeto do espaço e várias crianças quiseram participar, sendo necessária uma seleção aleatória.</i> (Nota de campo, 13 de novembro, sala de atividades);</p> <p>Neste momento decorrem na sala quatro projetos em simultâneo . . . todas as crianças têm o seu projeto . . . e todas as crianças podem participar em todos os projetos. (Nota de campo, 14 de novembro, sala de atividades);</p>	
	<i>Para expandir</i>	<p>A questão surgiu na fase final da reunião e, por isso, propus ao grupo conversar (melhor) à tarde porque tínhamos mais tempo. (Nota de campo, 28 de setembro, sala de atividades);</p> <p>Enquanto apoiava a construção da árvore, a M.M.R. sugere colar folhas. E eu sugeri-lhe que fossem folhas de árvore verdadeiras. (Nota de campo, 13 novembro, sala de atividades);</p> <p><i>Ao longo do planeamento da construção da árvore, sempre que surgia uma dúvida os responsáveis do projeto tiveram a oportunidade de recorrer aos livros para encontrar a resposta.</i> (Nota de Campo, 02 de novembro, sala de atividades);</p>	4

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQÜÊNCIA
		Após a leitura de uma história que abordava a temática da plantação de árvores, enquadrada num dos projetos em desenvolvimento, sugeri ao grupo planta uma árvore. (Nota de campo, 17 novembro, sala de atividades);	

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Tabela K2.

Árvore categorial das *Notas de campo* recolhidas em contexto.

CATEGORIA	INDICADORES
Momentos de <i>Dar voz às crianças</i>	<i>Na proposta/ realização de atividades</i>
	<i>Na divulgação dos trabalhos</i>
	<i>Na avaliação das atividades</i>
	<i>Na tomada de decisão</i>
O papel da EI na promoção de novos projetos	<i>Promover a participação e o envolvimento das crianças</i>
	<i>Satisfazer a vontade de participar</i>
Causas para a realização de vários projetos	<i>Para desafiar</i>
	<i>Para participar</i>
	<i>Para expandir</i>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo L. Matriz de análise dos *Inquéritos por Entrevista* realizados às crianças

Tabela L1.

Matriz de análise categorial das respostas aos *Inquéritos por Entrevista* realizados às crianças.

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁴
<p>Conceção das crianças acerca dos projetos</p> <p>“O que é que vocês acham que são os projetos?”</p>	<i>Procurar informações</i>	<p>É ir perguntar às outras salas aquilo que sabem (R.V.)</p> <p>Procurar nos livros da área das ciências ou das professoras (M.R.)</p> <p>É pesquisar nos livros lá em casa (A.)</p>	3	3
	<i>Descobrir coisas novas</i>	<p>Descobrir, os projetos é descobrir (R.G.)</p> <p>É descobrir coisas novas (M.R.)</p> <p>Descobrir as coisas das árvores (B.C.)</p> <p>Para saber coisas que ainda não sabemos (L.C.)</p> <p>É o que fazemos para descobrir coisas (M.T.)</p> <p>Descobrir coisas (F.S.)</p> <p>Quando fomos ao jardim descobrimos que a casca da árvore era rugosa (B.C.)</p>	7	6
	<i>Apresentar as descobertas</i>	<p>É para mostrar aos pais e aos amigos o que descobrimos (M.M.S.)</p> <p>Primeiro apresentamos aos amigos e depois pomos lá fora para todos verem (M.T.)</p>	2	2
	<i>Construir materiais</i>	<p>É construir um foguetão como aquele que estava na nossa sala (A.)</p> <p>São as coisas que fazemos na nossa sala ... os quadros do Matisse (A.P.)</p> <p>É como quando fizemos o nosso sistema solar (M.S.)</p> <p>Olha são as esculturas que fazemos no <i>atelier</i> iguais às do artista (V.)</p> <p>É quando desenhamos nos cartões como no projeto dos dinossauros (R.V.)</p>	6	5

¹⁴ (Considera-se **Unidade de Enumeração** (U.E.) o sujeito/cada questionário)

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁴
		São os painéis que fazemos para não nos esquecermos do que descobrimos (A.)		
	<i>Fazer atividades</i>	É quando vamos ao jardim ver as árvores (B.C) Os projetos são atividades (M.L.) É a aula de ginástica ... aquela que fomos caçadores de letras (M.M.R) Não te lembras-te de fazer o teatro de sombras na dança? É isso. (A.P) É o desafio que nos escolhemos (C.)	5	5
<i>Motivos / Razões para a realização de projetos</i>	<i>Para descobrir coisas novas</i>	São importantes para saber coisas novas (A) Para descobrir coisas que ainda não sabemos (M.R.) É para saber coisas que ainda não sabemos (C.N.) Para sabermos coisas novas (M.M.S.) Porque há coisas que nós não sabemos e queremos saber (R.V.) Aprender as coisas que queremos saber (V.) Porque eu queria descobrir mais sobre os dinossauros (R.R.) É para descobrir coisas que não sabemos (A.C.)	8	8
	<i>Para pesquisar informações</i>	Para procurar nos livros coisas importantes (F.D.S.) Porque procuramos nos livros e encontramos coisas sobre o espaço (L.M.) Sabes que nós procuramos aquilo que ainda não sabemos (A.P.)	3	3
	<i>Para fazer coisas em simultâneo</i>	Eu posso fazer o desafio do projeto dos amigos e eles se quiserem também podem fazer o meu (C.N.) Porque gostamos de fazer muitas coisas (M.S.) Nós podemos fazer um bocadinho de tudo nos projetos (A.C.)	3	3
	<i>Por divertimento</i>	Porque é divertido e aprendemos (R.F)	1	1

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁴
	<i>Para socializar com os pares</i>	Porque assim os amigos ficam a saber mais (C.) Para fazermos desafios com os amigos (L.C.) Porque adoramos contar aos amigos as coisas que descobrimos (M.T.)	3	3
	<i>Por gosto</i>	Porque gostamos (R.V.) Eu gosto de fazer os desafios dos projetos (R.R.) Porque adoro fazer os projetos (M.T.) Porque eu gosto muito (L.M.)	4	4
	<i>Por vontade própria</i>	Porque eu quero (F.S.)	1	1
	<i>Por incentivo</i>	Porque eu não tinha projeto e tive de escolher um (R.R.)	1	1
Papéis desempenhados pelas crianças/grupo	<i>Pesquisa/procura de informações</i>	Somos <i>procuradores</i> (T.) <i>Descobridores</i> (descobridores) ... eu acho que, somos isso porque descobrimos coisas espetaculares (C.) Nos projetos sou <i>investigador</i> (S.)	3	3
	<i>Adaptação de papéis de acordo com a atividade</i>	Somos <i>inventadores</i> de histórias (C.) Podemos ser <i>astronautas</i> e ir ao espaço (M.L.M) Fazemos experiências como os <i>cientistas</i> (A.) <i>Artista</i> porque posso fazer pinturas como o Miró (V.) <i>Jardineiros</i> como quando plantámos a árvore (M.L.) Somos <i>procuradores</i> como na aula de ginástica que procurámos letras (V.)	6	5
	<i>Construção de produções</i>	Somos <i>construtueiros</i> (construtores) porque construímos coisas dos projetos . . . As alforrecas fomos nós que construímos (R.F.)	1	1

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁴
	<i>Divulgação das descobertas</i>	<i>Apresentadores das coisas que descobrimos (A.C.)</i> <i>Atores, nós fomos fazer teatros sobre o projeto às outras salas (A.)</i>	2	2
	<i>Multiplicidade de papéis</i>	<i>Podemos ser o que quisermos (A.P.)</i>	1	1
<i>Inexistência de opinião</i>	<i>Desconhecimento</i>	<i>Não sei (M.L.M.)</i>	1	1

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Tabela L2.

Árvore categorial da análise das respostas aos *Inquéritos por Entrevista* realizados às crianças.

CATEGORIA	INDICADORES
Conceção das crianças acerca dos projetos <i>“O que é que vocês acham que são os projetos?”</i>	<i>Procurar informações</i>
	<i>Descobrir coisas novas</i>
	<i>Apresentar as descobertas</i>
	<i>Construir materiais</i>
	<i>Fazer atividades</i>
Motivos / Razões para a realização de projetos <i>“Porque é que fazemos projetos na nossa sala?”</i>	<i>Para descobrir coisas novas</i>
	<i>Para pesquisar informações</i>
	<i>Para fazer coisas em simultâneo</i>
	<i>Por divertimento</i>
	<i>Para socializar com os pares</i>
	<i>Por gosto</i>
<i>Por vontade própria</i>	

CATEGORIA	INDICADORES
	<i>Por incentivo</i>
<i>Papéis desempenhados pelas crianças/grupo</i> <i>“Quando estão a participar nos desafios dos projetos, o que é que vocês acham que são?”</i>	<i>Pesquisa/procura de informações</i>
	<i>Adaptação de papéis de acordo com a atividade</i>
	<i>Construção de produções</i>
	<i>Divulgação das descobertas</i>
	<i>Multiplicidade de papéis</i>
<i>Inexistência de opinião</i>	<i>Desconhecimento</i>

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo M. Análise dos *Inquéritos por Questionário* realizados às famílias



Figura M1. *Frequência de respostas à questão 1 do inquérito por questionário. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2018.*

De acordo com a Figura M1 – *costuma conversar com o seu filho sobre os projetos desenvolvidos na sala* – verifica-se que **16** famílias conversam frequentemente (76%), **5** famílias conversam às vezes (24%) e **0** famílias referem conversar raramente (0%) ou nunca (0%).



Figura M2. Frequência de respostas à questão 2 do *inquérito por questionário*. Dados recolhidos através de um *inquérito por questionário* aplicado às famílias do grupo de crianças, 2018.

Nota. Nesta questão, cada família escolheu o número de opções que considerou adequadas.

Segundo a Figura M2 – *o conhecimento que tem sobre os projetos desenvolvidos advêm...* - **16** famílias indicam o caderno de notícias, **16** famílias apontam as conversas com a Criança, **6** famílias indicam as conversas com a Educadora de Infância e, **9** famílias sugerem outros meios de conhecimento acerca dos projetos desenvolvidos na sala.

Tabela M1.

Matriz de análise categorial das respostas “*outros*”, da questão 2 do *inquérito por questionário* realizado às famílias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁵
Outros meios de conhecimento sobre os projetos desenvolvidos	Trabalhos realizados pelas crianças	<i>Exposição de trabalhos no exterior da Sala</i>	Trabalhos expostos à porta da sala (Q.1) O que está exposto fora da sala (Q.3) Trabalhos expostos (Q.4) Observação dos trabalhos expostos (Q.5) Trabalhos expostos no corredor da escola (Q.12) Trabalhos expostos (Q.21)	6	6
	Registos realizados com as crianças	<i>Exposição dos instrumentos de regulação de grupo</i>	Semanários disponíveis (Q.12) Diário de grupo (Q.16)	2	2
	Comunicação direta com as famílias		<i>Reunir com os pais</i>	Reunião de pais na sala (Q.6)	1
<i>Realizar mensagens explicativas</i>			Mensagens explicativas (Q.21)	1	1

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

¹⁵ (Considera-se **Unidade de Enumeração** (U.E.) o sujeito/cada questionário).

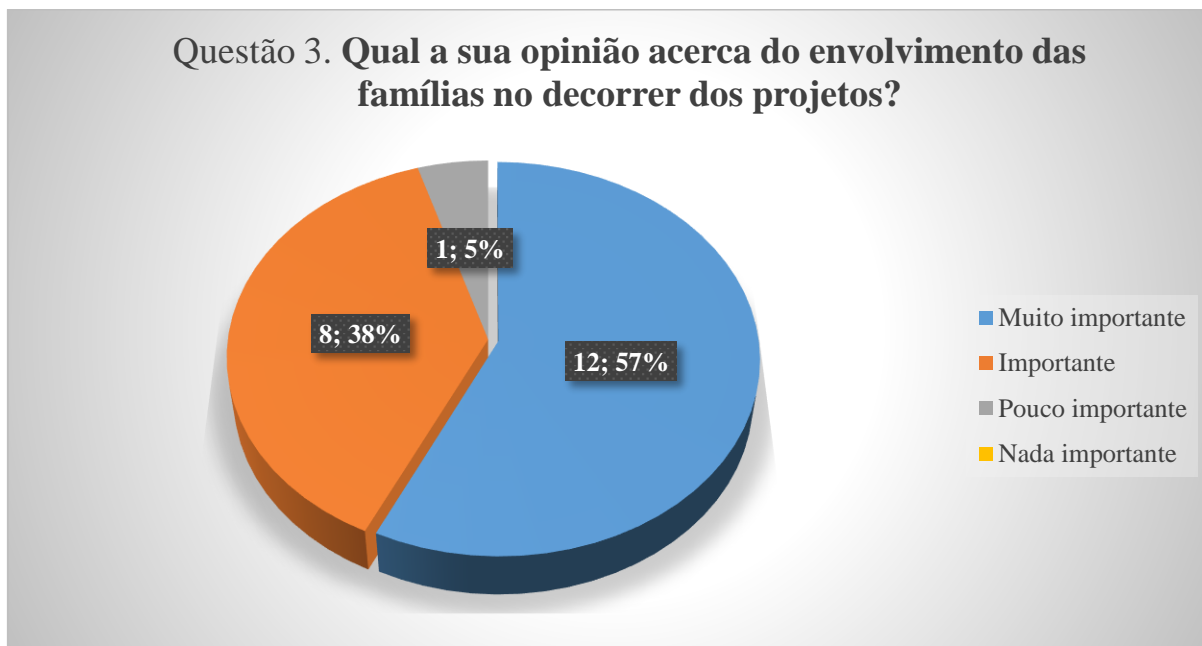


Figura M3. Frequência de respostas à questão 3 do *inquérito por questionário*. Dados recolhidos através de um *inquérito por questionário* aplicado às famílias do grupo de crianças, 2018.

Conforme a Figura M3 – *qual a sua opinião acerca do envolvimento das famílias no decorrer dos projetos* – atesta-se que **12** famílias consideram o seu envolvimento nos projetos desenvolvidos como muito importante (57%), **8** famílias indicam-no como importante (38%) e apenas **1** família o refere como pouco importante (5%). Salienta-se que nenhuma família aponta o seu envolvimento como nada importante (0%).

Tabela M2.

Matriz de análise categorial das respostas à questão 3.1. do *inquérito por questionário* realizado às famílias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁶
Perspetivas das famílias acerca do seu envolvimento nos projetos	Razões/Motivações para participação	<i>Promover aprendizagens</i>	As aprendizagens tornam-se mais significativas quando as famílias mostram interesse nos projetos (Q.4) Estar envolvidos nos projetos para potenciar aprendizagens (Q.12) Permite-nos participar nas aprendizagens da criança (Q.17)	3	3
		<i>Motivar as crianças</i>	Sentir que a sua família se interessa motiva a criança (Q.1) É mais motivador para a criança (Q.8) Para motivar as crianças a participar nos projetos (Q.21)	3	3
		<i>Conhecer o trabalho desenvolvido na sala</i>	Para ter conhecimento do que as crianças aprendem (Q.2) Permite aos pais conhecer o que se passa na sala e acompanhar a criança (Q.10) Gosto de saber o que se passa na sala (Q.16) Assim ficamos a conhecer o rumo dos projetos (Q.18) É importante para estar a par do que acontece na sala (Q.20)	5	5
		<i>Participar nos projetos</i>	É importante a criança sentir que a família participa nas suas escolhas (Q.1) Os pais podem fazer sugestões e dar a conhecer à criança mais sobre os projetos desenvolvidos (Q.9) Porque os pais gostam de participar (Q.13) Gostamos e queremos participar nos projetos (Q.16)	7	7

¹⁶ (Considera-se **Unidade de Enumeração** (U.E.) o sujeito/cada questionário)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁶
			Permite-nos trabalhar com a equipa de sala (Q.17) Assim podemos contribuir nos projetos (Q.18) É importante participar no que acontece na sala (Q.20)		
		<i>Acompanhar o desenvolvimento das crianças</i>	Para podermos assistir ao desenvolvimento das crianças (Q.2) O crescimento das crianças deve ser acompanhado (Q.3) Permite acompanhar o desenvolvimento da criança (Q.8)	3	3
	Razões/Motivações para a não participação	<i>Envolvimento em projetos não é da competência da família</i>	O envolvimento da família deverá ser apenas o de saber o que se passa (Q.7) Não se deve (re) viver a vida da criança através da participação nos projetos (Q.7)	1	2

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

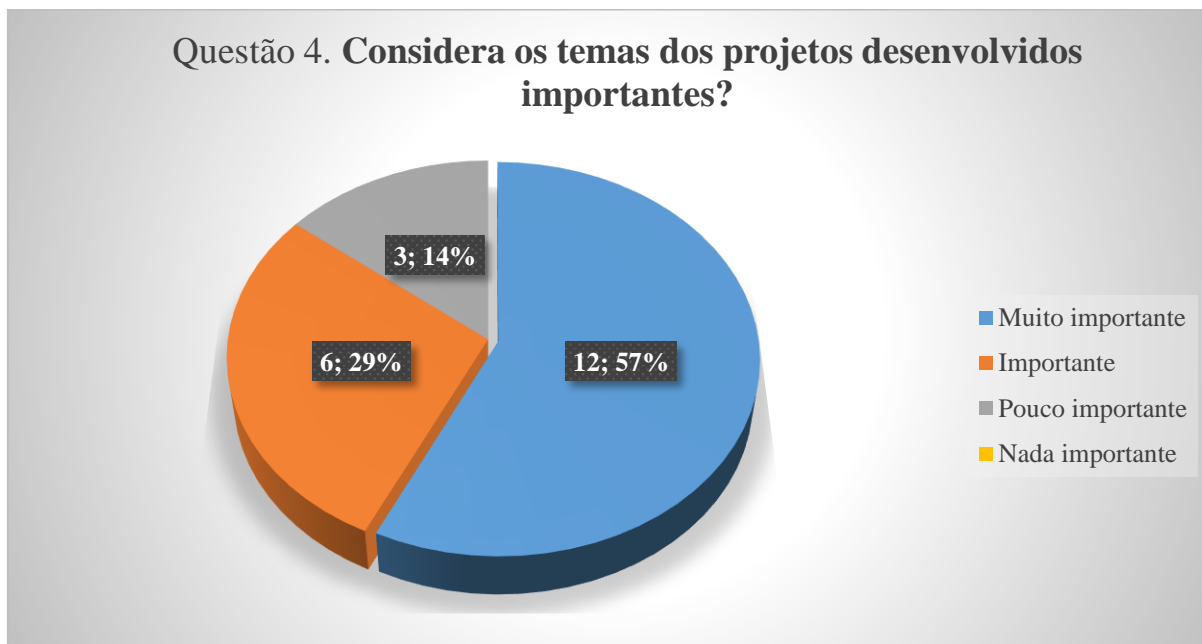


Figura M4. Frequência de respostas à questão 4 do *inquérito por questionário*. Dados recolhidos através de um *inquérito por questionário* aplicado às famílias do grupo de crianças, 2018.

Em conformidade com a Figura M4 – *considera os temas dos projetos desenvolvidos importantes* – verifica-se que **12** famílias apontam os temas dos projetos desenvolvidos como muito importantes (57%), **6** famílias referem-nos como importantes (38%) e **3** famílias aludem-nos como pouco importantes (14%). Ressalta-se que nenhuma família considera os temas desenvolvidos nos projetos como nada importante (0%).

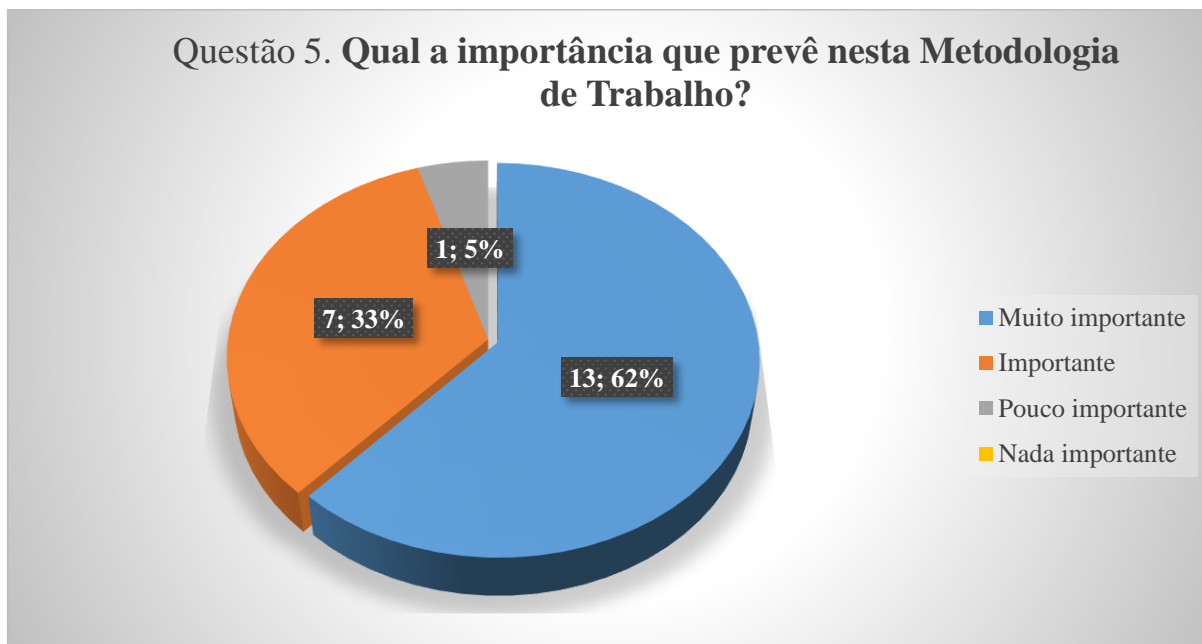


Figura M5. Frequência de respostas à questão 5 do *inquérito por questionário*. Dados recolhidos através de um *inquérito por questionário* aplicado às famílias do grupo de crianças, 2018.

De acordo com a Figura M5 – *qual a importância que prevê nesta Metodologia de Trabalho* – atesta-se que **13** famílias consideram esta metodologia de trabalho muito importante (62%), **7** famílias referem-na como importante (33%) e **1** família sugere-a como pouco importante (5%). Destaca-se que nenhuma família considera esta metodologia de trabalho como nada importante (0%).

Tabela M3.

Matriz de análise categorial das respostas à questão 5.1. do *inquérito por questionário* realizado às famílias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁷
Perspetivas das famílias acerca da importância da MTP	Contributos/ Vantagens da MTP	<i>Promoção de trabalho em equipa</i>	Esta metodologia promove ainda o trabalho em equipa (Q.1) Forma de trabalhar em equipa (Q.9) Todos contribuem para construir (Q.9) Trabalham umas com as outras (Q.12) O trabalho colaborativo é visível na sala (Q.13) Permite a participação das crianças em atividades de grupo (Q.15) Dá a oportunidade de todos participarem (Q.17) Permite às crianças trabalhar em grupo (Q.19)	8	7
		<i>Ampliação de saberes</i>	Ensina a arrumar ideias e a organizar a cabeça (Q.3) Procurar respostas às suas curiosidades (Q.4) Esta dinâmica permite que as crianças descubram novas coisas (Q.5) Permite à criança desenvolver, de forma mais ativa, novos conhecimentos (Q.6) Forma divertida de apreender sobre as coisas que os rodeiam (Q.9) Prazer de aprender (Q.12) Aprender a brincar (Q.13) Trabalhar de acordo com os interesses das crianças motiva-as para aprender (Q.14) Forma lúdica de aprender (Q.16)	13	12

¹⁷ (Considera-se **Unidade de Enumeração** (U.E.) o sujeito/cada questionário)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁷
			Aprender sobre aquilo que quer aprender (Q.16) Esta metodologia amplia aprendizagens (Q.18) Leva a criança a aprender (Q.20) Permite-lhes saber mais (Q.21)		
		<i>Favorece competências pessoais</i>	Mais autónomas e responsáveis (Q.19)	1	1
		<i>Despertar interesses</i>	Estimula a curiosidade (Q.1) Aprofundar temas trás interesses às crianças (Q.3) Estimula a curiosidade e o desejo de saber e descobrir (Q.4) Permite explorar temáticas do seu interesse (Q.6) Estimula a curiosidade a partir das coisas que vão surgindo (Q.7) Trabalham coisas que lhes interessam (Q.9) Aumenta o interesse das crianças (Q.10) Trabalham de acordo com os seus interesses (Q.12)	8	8
	Critérios de relevância	<i>Valorização da voz das crianças</i>	É-lhes dada a oportunidade de escolher o tema explorar (Q.1) As crianças fazem escolhem (Q.3) Projetos sobre temas que as crianças escolhem (Q.3) Permite à criança colocar hipóteses, dar sugestões (Q.4)	4	3
		<i>Facilitadora de envolvimento</i>	Motivadas as crianças estão disponíveis para se envolverem (Q.5) Permite um envolvimento ativo (Q.12) Participarem num projeto escolhido por si estão mais envolvidas (Q.20)	3	3

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	U.E. ¹⁷
		<i>Viabilização do acompanhamento das famílias</i>	É uma metodologia que nos permite acompanhar as aprendizagens dos nossos filhos (Q.8)	1	1
		<i>Preocupação com ciclo de ensino seguinte</i>	Útil para a fase seguinte – primária (Q.3) Permite aprender noções importantes (Q.15)	2	2
	<i>Ausência de conhecimento</i>	<i>Desconhecimento</i>	Não conheço a metodologia assim tão bem (Q.11) Não sei o critério de distribuição dos temas (Q.11)	2	1

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Tabela M4.

Árvore categorial da análise das respostas das famílias ao *inquérito por questionário*.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
Outros meios de conhecimento sobre os projetos desenvolvidos	<i>Trabalhos realizados pelas crianças</i>	Exposição de trabalhos no exterior da Sala
	<i>Registos realizados com as crianças</i>	Exposição dos instrumentos de regulação de grupo
	<i>Comunicação direta com as famílias</i>	Reunir com os pais
		Realizar mensagens explicativas
Perspetivas das famílias acerca do seu envolvimento nos projetos	<i>Razões/Motivações para participação</i>	Promover aprendizagens
		Motivar as crianças
		Conhecer o trabalho desenvolvido na sala
		Participar nos projetos
		Acompanhar o desenvolvimento das crianças
	<i>Razões/Motivações para a não participação</i>	Envolvimento em projetos não é da competência da família
Perspetivas das famílias acerca da importância da MTP	<i>Contributos da MTP</i>	Promoção de trabalho em equipa
		Ampliação de saberes
		Favorece competências pessoais
		Despertar interesses
	<i>Critérios de relevância</i>	Valorização da voz das crianças
		Facilitadora de envolvimento
		Viabilização do acompanhamento das famílias
		Preocupação com ciclo de ensino seguinte
	<i>Ausência de conhecimento</i>	Desconhecimento

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo N. Matriz de triangulação de dados

Tabela N1.

Triangulação de dados

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	FONTES DE RECOLHA DE DADOS			
		Observação participante	Inquérito por entrevista à Educadora de Infância	Inquérito por entrevista às crianças	Inquérito por questionário às famílias
Que contributos advêm desta multiplicidade de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?	Identificar quais os contributos da realização simultânea de projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	X	X	X	X
Quais os papéis desempenhados pelas crianças, face a esta simultaneidade de projetos?	Entender quais os papéis desempenhados pelas crianças face a esta simultaneidade de projetos.	X	X	X	
Qual a perspetiva da EI e das famílias das crianças relativamente à MTP?	Conhecer a perspetiva da Educadora de Infância e das famílias das crianças acerca da MTP.		X		X

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo O. Carta de apresentação às famílias

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Olá Pais,

Sou a **Tânia**, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESElx) e venho por este meio informar-vos que, no âmbito da Prática Profissional em Jardim de Infância, estarei na *Sala* dos vossos filhos, até janeiro de 2018.

Neste sentido, conto com a vossa colaboração, enquanto principais prestadores de cuidados, através da comunicação, envolvimento e participação.

Assim sendo, encontro-me disponível para esclarecer qualquer informação de que necessitem. E caso tenham ideias a propor, não hesitem, estarei ao vosso dispor.

A aluna/estagiária

(Tânia Inácio)

Lisboa, 2 de outubro de 2017

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

Anexo P. Consentimento informado (pedido de autorização para captar fotografias)



Olá Pais,

Venho por este meio solicitar-lhes autorização para fotografar o/a vosso/a filho/a durante as atividades desenvolvidas na sala, no decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância.

Importa referir que a captura de imagens será, única e exclusivamente, utilizada para finalidades académicas – *portefólio e relatório final* – e que, terei o cuidado de não captar ou focar a cara da criança, impossibilitando o seu reconhecimento.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer questão.

Agradeço a vossa colaboração.

Nome da criança	Observações ¹⁸	Assinatura do Encarregado de Educação

A aluna/estagiária

(Tânia Inácio)

Lisboa, 2 de outubro de 2017

Nota. Elaboração própria, no âmbito da PPS II, 2017/2018.

¹⁸ Os Encarregados de Educação, no campo das **observações** devem preencher com autorizo/não autorizo.