



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A AÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Ana Filipa Pereira Matias Fonseca

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

2018



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A AÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Ana Filipa Pereira Matias Fonseca

Supervisora: Professora Doutora Manuela Rosa

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

2018

AGRADECIMENTOS

Em 2010 começou uma das maiores aventuras da minha vida. Nesse ano assumi definitivamente qual o caminho que queria seguir. Desde pequena que me lembro de dizer que queria ser educadora de infância e de aplicar esse mesmo sonho na minha (ainda) pequena realidade. Sonho esse pelo qual sempre lutei e que ditou o meu máximo desempenho ao longo de todo o percurso escolar. Chegou finalmente o ano em que pude tomar a decisão de entrar para o curso profissional de técnica de apoio à infância numa das melhores escolas profissionais de Lisboa. Foram três longos anos, com experiências académicas e pessoais que ficarão sempre guardadas.

Mas foi em 2013 que a entrada na *mui nobre instituição* Escola Superior de Educação de Lisboa me aproximou cada vez mais do meu objetivo. E aí um misto de emoções apoderou-se de mim. Aquela menina que outrora tinha um sonho pelo qual lutara até então, tinha agora mais que nunca de o fazer valer. Ao longo destes (quase) cinco anos, deparei-me com diversos obstáculos, enfrentei inúmeros desafios, ultrapassei grandes dificuldades, superei incalculáveis medos e vivenciei situações de que jamais me irei esquecer. Porém, não o consegui sozinha. Muitos foram os que se cruzaram no meu caminho e que pé ante pé me acompanharam nesta batalha que agora venço. Obrigada! ♥

Acima de tudo, agradeço a Deus por tantas vezes me ter dado a mão. Quer nos bons, quer nos maus momentos. Aprendi com Ele que temos de ser gratos pelo que nos é dado e que mesmo quando tudo desaba, a fé permite-nos tirar o melhor partido de cada desabamento.

À minha princesa que mesmo ainda estando dentro da minha barriguinha foi, sem dúvida, o meu suporte nestes últimos meses. Muitas coisas aconteceram, passámos por momentos muito difíceis, mas felizmente saímos ambas vencedoras.

Ao meu maravilhoso marido por cada abraço, cada beijo, cada palavra, cada sorriso. Nunca foi preciso muito para perceber quando eu precisava de apoio. Agradeço todo o seu amor, dado sempre sem quaisquer cobranças.

À minha mãe por ser uma guerreira e por fazer de mim aquilo que hoje sou. Não que o meu pai não tivesse desempenhado um papel igualmente importante, mas foi ela quem sempre me deu colinho quando era preciso.

De um modo geral, a toda a minha família por me ter apoiado em tudo o que lhe foi possível. Obrigada pela disponibilidade e pelo carinho e força que muitos de vocês me deram.

À professora Manuela Rosa por toda a ajuda e compreensão, pelas suas palavras de incentivo e por acreditar em mim, mesmo quando eu própria tinha dúvidas de que conseguiria chegar ao final deste ano letivo com este tão desejado sonho concretizado.

À educadora Vera B. por ter em si uma essência tão boa, quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional. Nunca esquecerei o apoio que me foi dado no momento mais frágil deste ano, nem da humanidade que a caracteriza.

Às educadoras Rita R. e Susana L. por serem, sem dúvida, das melhores profissionais com as quais alguma vez tive a oportunidade de partilhar uma sala, um grupo, um mundo de novas experiências.

Aos grupos maravilhosos com os quais tive a oportunidade de partilhar momentos tão únicos. Levo cada um daqueles seres maravilhosos no meu coração.

Às comunidades educativas que me receberam de braços abertos e me disponibilizarem todas as informações necessárias.

E a todos os que não estão aqui mencionados, mas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, um muito obrigada.

RESUMO

É objetivo do presente relatório estudar *a ação do educador de infância na metodologia de trabalho de projeto*, através da análise e reflexão fundamentadas do processo de intervenção vivenciado na iniciação à prática profissional em valência de jardim-de-infância. Esta temática visa o estudo da evolução do papel do adulto, mediante o impacto dos projetos desenvolvidos na comunidade sala.

Palavras-chave: aprendizagem ativa, movimento da escola moderna, metodologia de trabalho de projeto.

ABSTRACT

It is the objective of this report to study *the action of the educator of childhood in the methodology of work of project*, through the analysis and reflection of the intervention process experienced in the initiation to the professional practice in valence of kindergarten. This theme aims to study the evolution of the role of the adult, through the impact of the projects developed in the community room.

Keywords: active learning, modern school movement, project work methodology.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA	2
2.1. Meio Envolvente.....	2
2.2. Organização Socioeducativa.....	3
2.3. Ambiente Educativo	4
2.4. Equipa Educativa	8
2.5. Grupo de Crianças	9
2.6. Famílias.....	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	15
3.1. Intenções para a Ação	15
3.1.1. Princípios Orientadores	15
3.1.2. Intenções.....	17
3.1.3. Abordagens Curriculares.....	19
3.2. Processo de Intervenção.....	19
3.3. Avaliação	21
4. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA A MUDANÇA	24
4.1. Identificação da Problemática Emergente	24
4.2. Revisão da Literatura	25
4.3. Opções Metodológicas.....	30
4.4. Apresentação e Discussão de Dados.....	32
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JJ	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TTCC	Tempo de Trabalho Curricular Comparticipado
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do segundo módulo da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS II), lecionada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), o presente relatório expõe, de forma reflexiva e fundamentada, o processo vivido na construção da profissionalidade docente. O maior enfoque é atribuído à investigação desenvolvida na valência de jardim-de-infância (JI), não obstante é também reconhecido o contributo da intervenção em creche, proveniente do primeiro módulo de PPS. Neste sentido, e a fim de facilitar a sua organização e posterior leitura, este documento estruturante encontra-se dividido de acordo com cinco capítulos distintos, sendo os primeiros três dedicados à intervenção em JI e os últimos dois à reflexão global da prática em ambas as valências.

O capítulo que se segue corresponde à **caracterização do contexto socioeducativo** e esclarece-se que esta é uma caracterização reflexiva, fruto da análise documental ao Projeto Curricular de Sala (PCS) e ao II Diagnóstico Social de Lisboa.

Subsequentemente, na **análise reflexiva da intervenção em JI**, como o nome indica, reflete-se acerca do modo como as intenções definidas para a ação foram implementadas e, ademais, explicita-se o processo de intervenção, mediante o que se fez, como se fez, com que objetivo se fez e de que forma se concretizou a avaliação.

Em seguida, o capítulo intitulado de **investigação-ação para a mudança** oportuniza a identificação e fundamentação da problemática emergente da prática e respetivas opções metodológicas, bem como integra questões relativas ao plano de intervenção.

No capítulo **construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto** é feita uma análise do caminho percorrido nos dois módulos da PSS e identificam-se as principais aprendizagens, resultantes de todos estes meses de prática.

Por último, as **considerações finais** destinam-se à sinopse das apreciações mais significativas no que respeita à intervenção pedagógica, assim como à problemática identificada. Esta reflexão final tem em vista as intenções e os objetivos definidos para a minha ação.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

O capítulo enunciado visa a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, mediante os seguintes subcapítulos: meio envolvente, organização socioeducativa, ambiente educativo, equipa educativa, grupo de crianças e famílias.

2.1. Meio Envolvente

A instituição socioeducativa onde está a decorrer a PPS II localiza-se num dos dez bairros pertencentes à freguesia de Marvila, concelho e distrito de Lisboa. Conforme a informação consultada, sabe-se que esta surgiu no ano de 1959 e que seis anos depois, em 1965, se estabeleceu o primeiro plano de urbanização (Junta de Freguesia de Marvila, s.d.). Com o passar dos anos, uma freguesia que tem origens essencialmente rurais, transformou-se numa zona urbanizada com características bairristas e fabris.

No que respeita à dimensão social (cf. Anexo A, Figura 1, p. 2), o II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (Afonso, Valas, Cintra, Fitas, & Saldida, s.d.) revela que, em 2011, com uma área de 6,29 km², Marvila alojava 37794 residentes. O género feminino, com um somatório de 19983 mulheres, representava 53% da população residente, enquanto que o género masculino contava com 17811 homens.

Quanto aos grupos etários (cf. Anexo A, Figura 2, p. 3), 5215 residentes apresentavam uma idade inferior aos 14 anos, 25538 encontravam-se na faixa etária entre os 15 e os 64 e 7041 já tinham mais de 65, predominando então a população jovem e em idade ativa, com uma percentagem de 67%.

Ainda de acordo com o II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016 (Afonso et al., s.d.), a dimensão média das famílias residentes na freguesia em análise é de 2,7 elementos (cf. Anexo A, Figura 3, p. 3). De entre estas, 67%, percentagem esta equivalente a uma frequência absoluta de 1016 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, frequenta o ensino pré-escolar. Esta é uma informação que se considera relevante para a ação, na medida que nos cabe a nós, profissionais da educação, sensibilizar dia após dia a comunidade para a importância de uma intervenção de qualidade nesta faixa etária. Por sua vez, essa sensibilização poderá ter impacto através do estabelecimento de relações

cada vez mais sólidas com as famílias, da transferência da nossa prática e da comunicação de todo o trabalho desenvolvido dentro e fora da organização socioeducativa.

Apresentados estes dados referentes à população residente, passemos a analisar a área circundante das instalações da instituição. Nas ruas envolventes encontramos vários edifícios destinados ao alojamento da população, maioritariamente prédios altos, bem como instalações dedicadas ao setor terciário, nomeadamente comércio e serviços. Estão em funcionamento um centro de saúde e vários estabelecimentos de comércio, onde, por vezes, as crianças se deslocam para adquirir bens, essencialmente alimentares, para atividades a realizar no JI. Além do referido, importa salientar que são vários os espaços de lazer, sobretudo espaços verdes amplos e parques.

No que concerne às acessibilidades, o acesso à instituição pode ser feito a pé, como acontece com algumas famílias e funcionárias da escola ou de carro. Quanto aos autocarros, não circulam na rua da instituição, nem numa das suas transversais, mas existem paragens relativamente perto. O mesmo acontece com as carrinhas da junta de freguesia ou da câmara municipal quando são organizadas visitas exteriores.

2.2. Organização Socioeducativa

A instituição em análise constituiu-se formalmente no ano de 1998 enquanto estabelecimento sem fins lucrativos e desde 2004 que se encontra registada como instituição particular de solidariedade social (IPSS). De acordo com o recolhido na fonte eletrónica, a sua missão consiste no crescente desenvolvimento local, através da criação e reforço de parcerias que asseguram a participação ativa e democrática da comunidade na mudança e melhoria da qualidade de vida, quer a nível pessoal, comunitário ou urbanístico.

Atualmente, assegura as valências de creche e JI e a sua gestão e organização resulta da articulação e envolvência entre todos os colaboradores, independentemente do seu grau hierárquico ou função desempenhada. Em acréscimo, a fim de assegurar uma resposta social coesa e de qualidade, a instituição garante de igual forma a existência de serviços distintos, como o administrativo, o educativo, o da produção alimentar e o da higiene, segurança e limpeza, que, por sua vez, trabalham de forma articulada. Não

obstante, para que esta articulação seja possível, existe uma direção técnica, constituída por uma diretora técnica e duas coordenadoras responsáveis por cada uma das valências, que possibilita a “ponte entre a direção/administração e os funcionários que podem ser cozinheiros, auxiliares de cozinha e limpeza, educadores de infância, assistentes operacionais” (Roque, 2012, p. 47), entre outros.

No seguimento do que tem vindo a ser observável na prática e da informação facultada pela educadora cooperante, pode dizer-se que, na valência de JI, o contexto socioeducativo em análise se apropria dos princípios filosóficos e teóricos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Sobre este modelo curricular, Folque (1999) afirma que o mesmo “propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (p. 6).

2.3. Ambiente Educativo

No que respeita ao ambiente educativo, primeiramente, esclarece-se que o interior do edifício do contexto socioeducativo é composto por alguns espaços destinados aos elementos responsáveis pela logística do mesmo, bem como por zonas de arrumação, higienização e refeição. Ao todo, as instalações dispõem de dois recreios, sendo um interior e outro exterior, e de oito salas de atividades, em que cinco se encontram determinadas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e três dos 3 aos 6. De referir ainda que apesar da instituição se encontrar fisicamente dividida em dois polos, cada um destinado a uma valência, não se verifica um condicionamento do contacto entre os diferentes grupos de creche e JI.

No que concerne especificamente à sala de atividades, à semelhança do que acontece na organização e gestão do contexto socioeducativo, a educadora cooperante adequa o modelo do MEM na sua prática. São várias as evidências desta opção no quotidiano do grupo, mas salientam-se a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos, o trabalho curricular participado pelo grupo e os circuitos de comunicação, na medida que, naturalmente, acabam por influenciar a organização do ambiente educativo. Assim,

sabendo que esta organização representa um aspeto crucial na promoção do desenvolvimento e das aprendizagens do grupo, o ambiente, que inclui o espaço, os materiais e as rotinas, deve estruturar-se de forma a potenciar a criança como agente ativo e a sua correta preparação deve ter por base as finalidades educativas, quer seja em creche ou pré-escolar, e, conseqüentemente, as necessidades das crianças.

Relativamente ao espaço, o MEM diz-nos que “é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 9), condição esta assegurada pela educadora. Além disto, Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) pressupõem que o sistema se desenvolve “a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades distribuídas à volta da sala . . . e de uma área central polivalente para trabalho colectivo” (p. 131).

De acordo com a planta da sala (cf. Anexo A, Figura 4, p. 6), todas as áreas, nomeadamente área dos jogos e construções, atelier das artes plásticas, área do faz-de-conta, laboratório de matemática e ciências, biblioteca e centro de recursos e oficina de escrita e reprodução, encontram-se circunscritas através de um móvel de arrumação adequado à altura das crianças e onde se encontram acessivelmente dispostos e organizados os diferentes materiais. Esta delimitação favorece o conhecimento dos diferentes cantos de actividades e as suas respectivas possibilidades de exploração, sendo esta uma condição para o desenvolvimento da independência e autonomia do grupo. No centro da sala, encontram-se quatro mesas de trabalho, sendo que para a reunião da manhã se dispõem todas juntas e para o tempo de trabalho se distribuem pelas áreas. Reforça-se que esta disposição não se manteve fixa do início ao fim da PPS e que foi sofrendo algumas alterações mediante sugestões e sempre com o objetivo de corresponder às necessidades das crianças.

Quanto às paredes, a minha posição vai de encontro à da educadora quando a mesma afirma que “assumem um papel fundamental” (PCS, 2017-2018, p. 20), sendo que esta convicção se prende com o facto de as paredes da sala serem representativas dos processos de aprendizagem do grupo. Nas palavras de Oliveira-Formosinho et al. (2007), as paredes devem ser utilizadas

como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes . . . que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas (p. 133).

Em acréscimo, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) afirmam que “as produções das crianças podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor” (p. 22), o que significa que, ao serem expostos os trabalhos por elas produzidos, estas acabam por reconhecer aquele espaço enquanto seu.

Sobre os mapas de registo referidos acima, pode dizer-se que “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e . . . contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8) e, por essa razão, toda a documentação e organização dos mesmos depende da participação ativa das crianças. Os instrumentos de regulação, segundo Vasconcelos (1997), “dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (p.111). São eles a agenda semanal, o calendário, o diário, o plano do dia, o mapa dos aniversários, o mapa das atividades, o mapa das comunicações, o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o mapa do tempo e a lista de projetos (cf. Anexo A, Tabela 1, p. 8). Como evidencia Folque (1999), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9).

No seu todo, as crianças encontram na sua sala um espaço exploratório e que promove a curiosidade, a autonomia e o estabelecimento de relações de qualidade, aspeto este bastante relevante, na medida que, segundo Cole e Cole (2004) é durante a infância que as crianças se encontram predispostas para o desenvolvimento das suas capacidades motoras e cognitivas. Zabalza (1987) apoia esta ideia ao afirmar que “a função do espaço é dar opção à iniciativa da criança” (p. 127), constituindo-se assim como uma estrutura de oportunidades que possibilita comportamentos individuais e a torna agente da sua aprendizagem.

No seguimento desta ideia, Nerri e Vecchi, citados por Zabalza (1998), reforçam que “o ambiente é um(a) educador(a) à disposição tanto da criança, como do adulto”, mas acrescentam que “só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 19). Tendo isto em consideração, a análise que faço dos materiais disponíveis na sala é que a educadora atende aos critérios de qualidade e variedade, assentes na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, como também Forneiro (1996) defende ser importante, mas considera igualmente pertinente que estes correspondam o mais possível ao real, defendendo “a necessidade de aproximar as áreas da sala o mais possível dos espaços sociais originais e a autenticidade dos materiais. Desta forma as crianças poderão explorar, criar, interagir e descobrir de forma efectiva e não fazendo de conta” (PCS, 2017-2018, p. 19).

Outro aspeto que tem sido bastante evidente e que considero de grande importância é o facto de a equipa de sala dar especial ênfase à “limpeza e [a]o estado de conservação dos materiais”, argumentando que “um espaço limpo e cuidado incute nas crianças valores como o cuidado e a preservação dos espaços e materiais comuns, bem como pessoais” (PCS, 2017-2018, p. 20). Em concordância com a educadora, também eu acredito que este género de iniciativas permite uma maior consciencialização por parte das crianças face à importância do cuidado e valorização do espaço e dos materiais por ele oferecidos.

Relativamente ao tempo, como Portugal (2012) diz ser essencial, as rotinas diárias são previsíveis, mas flexíveis, e têm em conta não só as finalidades educativas, bem como as necessidades individuais de cada criança, os seus interesses, ritmos e temperamentos. A existência destas rotinas passa pela necessidade de previsibilidade, não só por parte do adulto, como também por parte da criança, dando-lhes, conseqüentemente, orientação e segurança.

Segundo a perspectiva defendida pelo MEM, “durante o dia, existem momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pelo educador ou por uma das crianças; momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos, em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes actividades” (Cardona, 1992, p. 8). Estes

momentos encontram-se distribuídos temporalmente pela etapa da manhã e etapa da tarde. Sobre esta organização, os autores Oliveira-Formosinho et al. (2007) denotam que

a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores (p.135).

2.4. Equipa Educativa

O contexto socioeducativo em questão conta com uma equipa alargada composta atualmente por vinte e três funcionários, entre os quais uma diretora pedagógica, sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, cinco auxiliares de apoio geral, duas responsáveis pelo secretariado e uma assistente social. Além destes, existe a equipa de cozinha e uma equipa externa responsável pelos serviços de limpeza, ainda que as auxiliares de apoio geral vão fazendo uma manutenção das limpezas gerais ao longo do dia.

No que respeita à rotina da equipa alargada, sabe-se que as educadoras se reúnem periodicamente, todas as terças feiras, e que esse momento se destina à partilha e troca de informações referentes ao quotidiano da instituição. Esta prática reflete a preocupação que existe em criar “uma verdadeira comunidade de aprendizagem”, onde se verifica um apoio conjunto “na resolução dos . . . problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (Folque & Bettencourt, no prelo, p. 8).

A equipa educativa responsável pelo grupo de crianças com o qual realizei a PPS é composta por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral, porém, uma vez que esta última apoia as três salas de JI, acaba por estar ausente durante grande parte do dia. Estes profissionais trabalham verdadeiramente em parceria, “apresentando-se como modelos de interação social positiva” (PCS, 2017-2018, p. 26). A crescente relação de confiança e empatia visível entre a educadora

cooperante e a auxiliar de ação educativa é fruto dos anos que já trabalham juntas e o facto de se terem mantido com o mesmo grupo do ano letivo anterior para este tem sido reflexo de notáveis benefícios, não só porque esta opção permite o fortalecimento da relação entre elas e com as crianças e respetivas famílias, como também uma continuidade de objetivos traçados a médio e longo prazo.

Ao nível da organização e gestão da sala e do grupo, a equipa procura “manter um diálogo claro e honesto e participar de forma autêntica e colaborativa na planificação, execução e avaliação das vivências do grupo de crianças e, conseqüentemente, das famílias” (PCS, 2017-2018, p. 26). Aproveitam ainda os tempos de repouso para analisar o que foi feito e a forma como se fez, refletir sobre eventuais estratégias para resolução de problemas e partilhar ideias e/ou sugestões para trabalhos futuros e observações das crianças e/ou famílias. Em acréscimo ao clima que se observa na instituição de apoio e partilha, esta valorização dos diferentes papéis desempenhados por diferentes adultos conduz a “um trabalho educativo/pedagógico de qualidade” (PCS, 2017-2018, p. 26), sendo este o princípio que rege a equipa alargada e que operacionaliza o modelo do MEM através de todos os adultos envolvidos.

No que concerne à minha integração na instituição, pode dizer-se que foi um processo gradual, mas muito positivo. Desde o primeiro dia que a equipa institucional me recebeu de braços abertos e, com o passar das semanas, estabeleceu-se uma relação de proximidade que me transmitiu segurança e motivação. Em sala, este crescente na relação também se verificou. Foi-me sempre dado espaço para integrar e participar nos diferentes momentos da rotina e as frequentes conversas com a educadora foram-me deixando cada vez mais à-vontade. Nos primeiros tempos tinha receio de sobrepor a minha prática à da equipa de sala, não obstante, a dada altura senti que fazia parte dessa mesma equipa e que trabalhávamos como uma só.

2.5. Grupo de Crianças

O grupo com o qual decorreu a prática é composto por vinte crianças com idades heterogéneas, compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que, aquando o início da PPS, duas situavam-se na faixa etária dos três, dez na dos quatro e oito na dos cinco

(cf. Anexo A, Tabela 2, p. 13). Estas últimas oito crianças referidas transitarão para o primeiro ciclo do ensino básico no fim do corrente ano letivo.

Ao nível do género, constata-se que oito dos elementos pertencem ao género feminino e doze ao masculino. Porém, como referiu a educadora cooperante no início da PPS e tenho vindo a confirmar ao longo das semanas, apesar de haverem mais rapazes do que raparigas, “os interesses, necessidades e consequentes brincadeiras são muito variados e não demonstram qualquer diferenciação de género” (PCS, 2017-2018, p. 5). Mais se acrescenta que as questões individuais de cada criança, nomeadamente no que respeita à sua cultura e às suas experiências e vivências, prevalecem sob a convicção e estereótipos que por vezes ainda existe de que há *coisas de rapazes* e *coisas de raparigas*. Mais do que o género, cada criança é um indivíduo com história e, como tal, não é o *ser-se rapaz* ou *ser-se rapariga* que dita as escolhas de cada uma.

Ainda que se verifiquem preferências quanto às áreas da sala, estas não seguem nenhum critério de género, nem de idade. De um modo geral, o grupo tende mais para as áreas do faz-de-conta e dos jogos e construções, assim como para o atelier de expressão plástica, onde pude verificar que a plasticina e os desenhos representam as preferências do grupo. Em contrapartida, a oficina de escrita e reprodução e o laboratório de matemática e ciências são os espaços menos procurados, ainda que tenha assistido a uma crescente procura quando lá se encontrava algum adulto a dinamizar ou apoiar alguma atividade.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, estas já integravam o grupo de vinte e duas que seguiu do ano letivo anterior e com a atual equipa de sala, fator este que justifica a cumplicidade que se observa, bem como a autonomia do grupo na gestão do quotidiano, na utilização dos vários instrumentos de regulação e no domínio da metodologia de trabalho de projeto (MTP), ainda que com algumas fragilidades neste último. Esta vulnerabilidade está diretamente relacionada com o facto de o adulto ainda ter de sugerir com alguma frequência a iniciação dos projetos, ainda que com base nos interesses do grupo e consciente que faz parte do seu papel provocar situações de conflito cognitivo. Não obstante, tendo em conta o contacto que tem sido promovido com a MTP, era esperado que as crianças tomassem mais iniciativa na fase de planificação e

lançamento do trabalho. Ressalta-se que esta fragilidade não se estende a todas as crianças, mas é significativa quando se analisa o grande grupo.

De entre as oito crianças situadas, atualmente, na faixa etária dos cinco anos, cinco delas entraram para a instituição com um ano de idade e permaneceram juntas até agora, enquanto que as restantes três entraram diretamente para o JI. Dasquelas cuja faixa etária varia entre os três e quattros anos, seis entraram, na altura, para o berçário e as restantes seis para outras salas da valência de creche.

Quanto à minha adaptação ao grupo e vice-versa, pode dizer-se que o facto de este contactar com diferentes adultos ao longo do ano, especialmente outras estagiárias que também realizam a sua prática pedagógica na instituição, permitiu-me uma integração pacífica e relativamente rápida nas brincadeiras e tempos de rotina. Excetuando uma ou outra criança que levou mais tempo a adaptar-se à minha presença na sala, as restantes demonstraram um grande à-vontade na partilha do *seu* espaço e das *suas* rotinas.

Desde o primeiro dia de PPS que tenho vindo a descobrir um grupo autónomo, quer nos momentos de brincadeira e/ou planeamento e execução de atividades, quer nos momentos de higienização e alimentação. A vontade de aprender e conhecer mais e mais destaca-se, sendo que esta predisposição natural das crianças para descobrir e explorar o que é novo leva a que as propostas lançadas, por elas ou pelos adultos, sejam encaradas como desafios, desafios estes que nos permitem, a nós equipa de sala, promover competências ao nível das diferentes áreas e domínios apresentados no documento oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

O facto de as crianças já estarem juntas desde o ano letivo antecedente, explica a cumplicidade já aqui referida e a relação empática que se observou entre as mesmas. Ainda assim, ao longo destes meses pude constatar um crescente na consciência de grupo. De dia para dia, as crianças mostraram-se cada vez mais predispostas a partilhar as suas experiências, bem como a apoiar os pares.

No seu geral, o desenvolvimento do grupo de crianças foi progressivo ao longo do tempo, não obstante, por ser heterogéneo no que respeita às idades e cada criança ser um indivíduo único, com as suas capacidades, experiências e ritmos, não têm adquiridas e consolidadas, naturalmente, as mesmas aprendizagens e conceitos. Então, a intenção foi recorrer a esta heterogeneidade, que se encontra visível de igual forma nos interesses,

necessidades e saberes, para potencializar um ambiente educativo de aprendizagens efetivas, onde o espírito de interajuda e partilha são valorizados. Esta constante comunicação entre as crianças das diferentes idades atuou de acordo com a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) defendida por Vygotsky, como fiz prever ao longo da prática, uma vez que este definia essa *zona* como “a lacuna entre o que as crianças conseguem realizar independentemente dos adultos e o que elas conseguem realizar quando estão interagindo com outros que são mais competentes” (Cole & Cole, 2004, p. 227).

Após as minhas observações, pude constatar que o desenvolvimento de todas as crianças se encontrava dentro dos parâmetros esperados para as suas idades e então concluir que nenhuma apresentava necessidades educativas especiais, mas que, ainda assim, uma criança de cinco anos manifestava algumas dificuldades de concentração e adequação do seu comportamento perante os diferentes contextos vivenciados ao longo dos dias. Depois de ter exposto esta minha apreensão à educadora, a mesma referiu que já tinha sido solicitado à família que a criança em questão fosse encaminhada a uma consulta de desenvolvimento. Perante esta situação, também a minha prática e estratégias tiveram de se adequar, apesar de não ter sido do meu conhecimento quaisquer outras informações referentes ao acompanhamento médico cedido.

De referir que algumas crianças requerem um olhar mais atento ao nível da linguagem oral, visto que apresentam fragilidades na organização do discurso e na articulação e dicção de palavras. Neste sentido, uma criança de quatro anos e outra de cinco vão iniciar, no decorrer deste ano letivo, sessões de terapia da fala.

2.6. Famílias

Partindo do pressuposto que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), é imprescindível que se crie e mantenha uma relação de confiança, assente na empatia e no respeito, entre estes sistemas. Para que seja possível construir uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde todos são parte

integrante, é crucial que se conheçam as famílias do mesmo modo que se conhecem as crianças.

A organização familiar do grupo de vinte crianças (cf. Anexo A, Figura 5, p. 17) processa-se de acordo com três parâmetros distintos, nomeadamente família monoparental, nuclear ou alargada (Baliana, 2013). O primeiro conceito diz respeito às famílias cuja estrutura é constituída apenas por um elemento materno ou paterno que assume a responsabilidade de criar o filho. As famílias nucleares, também designadas por famílias simples, são aquelas onde apenas se identifica uma união entre adultos e um só nível de descendência. Por último, às famílias onde coabitam membros consanguíneos ou não, em acréscimo ao(s) progenitor(es) e/ou respetivo(s) filho(s), atribui-se a categoria de organização familiar alargada.

Como é possível constatar, a grande maioria das crianças integra famílias nucleares compostas pelos progenitores e um ou dois irmãos. Já no caso das famílias monoparentais, em dois dos casos as crianças residem com as mães e os avós, tendo, no entanto, os pais uma participação ativa na vida destas, enquanto que no terceiro caso a criança vive somente com a mãe, sendo esta o único adulto responsável por cinco menores, em consequência do falecimento da figura paterna.

De acordo com os dados recolhidos (cf. Anexo A, Figura 6, p. 18), é possível constatar que mais de metade dos elementos do grupo têm irmão(s), porém, é bastante significativa a percentagem de crianças que assume o papel de filho único. Segundo a educadora cooperante, esta realidade representa uma condição preponderante “do trabalho com as famílias, em especial na gestão das inseguranças e ansiedades” (PCS, 2017-2018, p. 8).

Relativamente à zona de residência das famílias (cf. Anexo A, Figura 7, p. 18), mais de 50% das crianças vive no bairro onde se encontra inserida a instituição e desloca-se a pé no percurso de casa à escola e vice-versa. Quanto às oito que residem fora do bairro, mas ainda no concelho de Lisboa, deslocam-se de carro e/ou autocarro, ainda assim, o tempo de deslocação entre o local onde vivem e a escola não é muito. Por último, somente uma criança reside fora de Lisboa, sendo que a distância entre a sua residência e a instituição equivale a cerca de trinta minutos de deslocação de carro.

Em concordância com a educadora, defendo que o acesso a esta informação é crucial, na medida que as diferentes realidades das crianças justificam as suas diferentes dinâmicas familiares. Consequentemente, essas mesmas dinâmicas podem ter influência para o grupo, não só porque a hora a que cada criança acorda poderá condicionar a sua disposição ao longo do dia, como também a distância e/ou percursos a percorrer até à instituição poderão justificar a chegada gradual das crianças ao longo de parte da manhã.

A escolaridade das famílias (cf. Anexo A, Figura 8, p. 19) representa outro fator fundamental no conhecimento das mesmas, uma vez que é necessário adequar todo o discurso a quem nos ouve para que compreendam e assim facilitar a comunicação. Para além desta questão, conhecer as experiências académicas e profissionais das famílias permite-nos construir um currículo de sala variado, onde se procede a uma partilha enriquecedora de conhecimentos e experiências.

A maioria dos progenitores das crianças do grupo estão empregados, distribuindo-se por quatro setores profissionais, à exceção de quatro mães que se encontram no desemprego (cf. Anexo A, Figura 9, p. 20). O setor dos serviços é, sem dúvida, o que emprega mais famílias, nomeadamente em estabelecimentos de restauração e supermercados com horários por turnos, situação esta que influencia a dinâmica familiar, visto que apenas um dos progenitores consegue assegurar a maior parte da rotina das crianças.

No que se refere à participação nas mais variadas atividades escolares, facto é que as famílias que trabalham por turnos ou dispõem de um elemento familiar no desemprego têm mais disponibilidade horária para vir à sala e estar com o grupo, o que tem marcado uma relação de proximidade entre a escola e a família.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

A fim de proceder à análise reflexiva do modo como as intenções definidas para a ação foram implementadas e de explicitar o que se fez, como se fez e com que objetivo se fez, os subcapítulos que se seguem visam a análise das intenções e do processo de intervenção e, à posteriori, a avaliação de ambos.

3.1. Intenções para a Ação

Considerando que a minha intervenção enquanto educadora estagiária se caracterizou por ter inerente uma intenção, a qual conferiu sentido a toda a minha ação, torna-se imprescindível refletir sobre os princípios orientadores, intencionalidades e abordagens curriculares delineados e implementados no âmbito da PPS II.

3.1.1. Princípios Orientadores

Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo, os princípios orientadores da minha ação pedagógica apoiam-se nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância defendidos no documento estruturante das OCEPE (Silva et al., 2016), documento este também tido em consideração pelas educadoras cooperantes que me acompanharam em ambos os módulos de PPS.

Partindo do pressuposto que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8), pode afirmar-se que a ação na primeira infância envolve, intrinsecamente, os conceitos de cuidado e educação. Assim, o **primeiro princípio** que defendo enquanto futura profissional corresponde ao reconhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis na evolução da criança. Este princípio surgiu da convicção que “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva et al., 2016, p. 8) e, por essa razão, esta última foi sempre encarada como um ser social, que se desenvolve de uma

forma integral. Por conseguinte, a faixa etária também jamais fora encarada como marco do desenvolvimento, o que significa que sempre assumi que este não se processo pela idade, mas sim pelas experiências individuais de cada uma das crianças.

O **segundo princípio** que evidencio assenta na perspetiva que a criança “não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros . . . , nomeadamente no meio familiar” (Silva et al., 2016, p. 9). Como tal, é de extrema importância estabelecer relações de proximidade com esse mesmo meio e reconhecer a sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Durante o período de PPS, por incompatibilidade horária, não me foi possível estabelecer as relações de proximidade com todas as famílias da forma que desejaria, uma vez que aquando a minha chegada parte do grupo já lá estava e aquando a minha saída todo ele permanecia. Ainda que no decorrer da reunião da manhã algumas crianças fossem chegando acompanhadas pelos seus familiares, era maioritariamente a educadora quem assegurava esta receção. Não obstante, sempre que tive oportunidade para tal, procurei ir estabelecendo relações de confiança e empatia com as famílias, não só através de breves conversas que íamos mantendo, como também de uma carta de apresentação afixada à entrada da sala e da exposição das produções e registos do que ia desenvolvendo a par com as crianças.

No que concerne ao **terceiro princípio** orientador da minha ação, este assenta no “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9). A seleção deste princípio está relacionada com o facto de cada criança, de forma individual e única, ser detentora “de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo” (Silva et al., 2016, p. 9), que lhe permite operar ativa e construtivamente no seu processo de aprendizagem, construindo-se, figurativamente, a si mesma. Para que o objetivo implícito neste princípio fosse alcançado, escutei e valorizei as diferentes opiniões e perspetivas das crianças, dando-lhes igualmente espaço para planear e agir. Através do questionamento, procurei que adquirissem, individualmente e/ou com os pares, estratégias de ação e que aprendessem “a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros” (Silva et al., 2016, p. 9) e, em simultâneo, a contribuir para o crescimento de todos.

O **quarto princípio** visa a igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer no acesso à educação, quer na inclusão das mesmas na interação e cooperação vivida dentro da sala. Isto significa que *todas* “têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos”, assim como *todas* “participam na vida do grupo” (Silva et al., 2016, p. 12), o que não quer dizer que *todas* façam *tudo*, mas sim que *todas* obtenham as respostas que procuram. Tendo isto em conta, as minhas principais preocupações foram tirar partido da diversidade, trazendo para o grande grupo os conhecimentos e experiências individuais das diferentes crianças, e adotar práticas pedagógicas diferenciadas de acordo com o perfil individual de cada uma.

Quanto ao **quinto princípio**, procurei intensificar o desenvolvimento enquanto processo globalizante, assente “no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” e “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, ao considerar que as diferentes áreas do saber, supracitadas nas OCEPE (Silva et al., 2016), devem ser abordadas de forma integrada, o planeamento de toda a intervenção foi pensado com esse mesmo intuito. Se analisarmos parte dele (cf. Anexo 1, p. 53), é possível constatar que existe referência a intenções de natureza cognitiva, física, linguística e socioemocional e que uma proposta centrada em determinada área e/ou domínio, quando bem gerida a esse nível, traduz-se numa potencialidade para os diferentes tipos de desenvolvimento, porém essa potencialidade é mais facilmente identificada quando ponderada previamente.

3.1.2. Intenções

Em acréscimo aos princípios orientadores apresentados no subcapítulo antecedente, é imperativo delinear intencionalidades para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa.

Quanto às intenções para **com as crianças**, tive como objetivo primordial assegurar uma relação de proximidade através da promoção de um clima de confiança, empatia e segurança. Para que este fosse alcançável, senti a necessidade de observar e refletir sobre tudo o que estava a acontecer, essencialmente através de conversas e

questões levantadas à educadora cooperante e, de forma progressiva, fui-me integrando no grupo e nas suas rotinas. Esta mesma observação permitiu-me identificar, ao longo do tempo, os interesses e necessidades do grupo e, assim, propor ou apropriar-me das propostas do grupo de um modo mais adequado, promovendo aprendizagens cada vez mais significativas. Neste campo, o recurso a um dos instrumentos de regulação, nomeadamente o diário, e a avaliação do que foi feito nas reuniões de conselho, realizadas no final da semana, sustentaram a minha intervenção e, naturalmente, os quatro projetos que acompanhei e que guiaram a minha investigação-ação. Mais se acrescenta que estes projetos contribuíram para a concretização de uma outra intencionalidade, especificamente no que diz respeito à apropriação da MTP.

Sabendo que “o envolvimento das famílias constitui uma parte intrínseca da abordagem pedagógica . . . , no sentido de promover o seu envolvimento ativo . . . nas aprendizagens das crianças” (Araújo, 2013), assumi, como intencionalidades para **com as famílias**, dar-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido com os seus educandos, através da exposição de registos escritos e fotográficos e envolvê-las, sempre que possível, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda que estas intencionalidades surgissem do segundo princípio por mim defendido, considero que a última referida não assumiu a dimensão esperada, visto que apesar de o contexto favorecer a presença frequente das famílias nas salas, não tive oportunidade de envolvê-las diretamente em nenhum dos projetos por mim acompanhados.

No que concerne à intencionalidade para a ação **com a equipa educativa**, assumi o compromisso de desenvolver uma relação estável com todos os elementos da mesma, baseada na colaboração, comunicação e confiança. Como é espectável, não foi possível estabelecer a mesma proximidade com todos os elementos da equipa, mas foram asseguradas, sempre, as questões de cordialidade. Com a equipa de sala e uma outra estagiária que apenas se encontrava connosco uma vez por semana, este processo relacional foi mais fácil e procurámos trabalhar em parceria, articulando as nossas práticas. Esta necessidade de trabalho colaborativo surgiu da expectativa que o trabalho entre o educador e a respetiva equipa favorece uma aprendizagem sustentada, onde a troca de saberes e experiências é privilegiada (Oliveira-Formosinho et al., 2007), contribuindo, consequentemente, para o nosso crescimento pessoal.

3.1.3. Abordagens Curriculares

Delineados e analisados os princípios orientadores e as intencionalidades para a ação, considera-se pertinente mencionar que estes têm uma forte ligação com as abordagens curriculares com as quais me identifiquei, nomeadamente com os princípios e as intencionalidades inerentes ao modelo curricular de educação pré-escolar do MEM e à MTP, também eles defendidos pela educadora cooperante.

De acordo com as ideologias elucidadas pelo MEM, assumi como prioridades escutar a criança e compreender o que esta tem para me dizer, criar empatia, reconhecer e valorizar o seu ponto de vista e os seus sentimentos e respeitar o seu ritmo.

Inerente à MTP, procurei envolver as crianças na discussão, planeamento, pesquisa, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos e em concordância com os interesses e curiosidades do grupo.

3.2. Processo de Intervenção

Após a análise reflexiva das minhas intenções para a ação, importa agora refletir sobre o processo de intervenção decorrente da PPS II.

Sabendo que a educadora cooperante adequa o MEM na sua prática e que também eu me identifiquei com esta metodologia, é relevante dizer que os instrumentos de regulação assumiram um papel de extrema importância numa fase em que era preciso conhecer e adaptar-me às rotinas do grupo. Assim, a agenda semanal permitiu-me a tomada de consciência face à organização dos diferentes tempos diários ao longo da semana, o diário, sendo “o primeiro instrumento onde as crianças registam as suas intenções” (Guedes, 2011, p. 6), deu-me a oportunidade de ir obtendo alguma informação sobre os interesses das mesmas e o plano do dia possibilitou-me o reconhecimento da envolvimento de cada uma nos diferentes momentos.

Numa fase em que o meu foco já não se centrava neste conhecimento das rotinas, mas sim na minha integração efetiva nas mesmas, procurei responsabilizar-me pelo planeamento de alguns momentos, nomeadamente no âmbito do arranque de um projeto

de investigação¹. Este partiu do interesse do grande grupo em arranjar um novo animal de estimação para a sala, pois os peixes que tinham até então faleceram, e ficou assegurado por um pequeno grupo constituído pelos elementos que se dispuseram a realizar uma pesquisa sobre alguns animais, a fim de conhecerem as suas principais características e de descobrirem se as suas necessidades podiam ser asseguradas dentro da sala.

Neste e noutros contextos, o planeamento representa uma dimensão crucial na prática de qualquer profissional da educação pré-escolar, na medida que, como referem os autores Silva et al. (2016), “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 16). Não obstante, tive sempre em mente que este planeamento, mesmo antecipando a organização e gestão dos diferentes momentos, bem como algumas aprendizagens, seria flexível ao ponto de acolher eventuais sugestões das crianças e utilizá-las como potenciadoras de novas oportunidades de aquisição de conhecimentos, mesmo que imprevistas.

Progressivamente, fui assegurando e planeando cada vez mais momentos da rotina, não só de acordo com os projetos que foram surgindo, nomeadamente mais dois que foram apoiados por mim, mas sobre os quais não me alongarei aqui visto que todos serão apresentados no capítulo da investigação-ação para a mudança, como também alguns tempos de trabalho curricular participado (TTCC). De referir que este planeamento foi organizado semanalmente com base na agenda semanal do grupo (cf. Anexo A, Tabela 4, p. 31) e fora criada ainda uma grelha de planeamento diário (cf. Anexo A, Tabela 24, p. 51) que me possibilitou, durante algumas semanas, a antevisão do número de crianças em cada momento, das horas de início e do conteúdo para o mesmo, das áreas e domínios a serem abordados, das principais intenções, de algumas indicações a seguir e dos recursos. Por último, senti a necessidade de criar uma coluna para a avaliação, onde indicava se o planeamento tinha ou não sido cumprido.

¹ De acordo com a Escola Moderna, existem três tipos de projetos, nomeadamente os projetos de estudo e/ou investigação, os técnico-artísticos e os de intervenção social (Guedes, 2011).

3.3. Avaliação

Os processos de avaliação constituem uma dimensão pedagógica crucial à prática de qualquer (futuro/a) mestre em educação de infância, na medida que

através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem [dos seus educandos] . . . e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 13).

Tendo em conta o supracitado, com o findar da PPS II, torna-se imperativo avaliar até que ponto as intenções estabelecidas para a ação foram levadas a cabo. Com o intuito de proceder a esta avaliação, foram concretizadas breves apreciações no planeamento diário, bem como reflexões diárias (cf. Anexo A, p. 74) e semanais (cf. Anexo A, p. 157).

Primeiramente, no que concerne aos princípios orientadores definidos, posso afirmar que todos foram tidos em conta no delineio das intencionalidades para com a equipa educativa, as crianças e as famílias, como é possível verificar no capítulo destinado à análise reflexiva da intervenção.

É de fazer notar que foi estabelecida uma relação estável e cortês com todos os elementos da equipa educativa, relação esta mais significativa e de maior impacto quando me refiro especificamente à equipa de sala. Progressivamente, a confiança estabelecida entre mim, a educadora cooperante e a auxiliar de educação, permitiu-nos desenvolver um trabalho colaborativo, em que todas tínhamos voz na organização e gestão do ambiente educativo.

No que respeita às crianças, toda a intervenção reflete a minha constante preocupação em assegurar um clima de confiança, empatia e segurança, desenvolver um trabalho educativo assente na viabilização de aprendizagens significativas e promover a autonomia. Ao garantir e cruzar todas estas intencionalidades com os princípios orientadores para a ação, foi possível desenvolver uma intervenção para a qualidade. Além disso, foi gratificante verificar que, dia após dia, as crianças me incluíam nas suas

rotinas e brincadeiras, bem como recorriam a mim enquanto adulta de referência sempre que sentiam necessidade.

Por último, mas não menos importante, reivindico a necessidade de dar a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido com os seus educandos e envolvê-las, sempre que possível, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como tal, procurei desde o início estabelecer relações com as famílias, porém, por questão de incompatibilidade horária e uma vez que a educadora assegurava a receção das mesmas, como já referido no subcapítulo das intenções para a ação, não consegui instituir a proximidade que desejava. Não obstante, este fator não foi impeditivo de dar a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido, na medida que procurei ir afixando os registos escritos e fotográficos que iam sendo executados.

Em acréscimo a esta minha avaliação face às intenções por mim definidas, procurei elaborar o portefólio de uma criança do grande grupo com o objetivo de documentar os processos de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo B, p. 234). O mesmo foi construído com base no registo utilizado pela educadora.

Segundo Cardona (2007), “a avaliação . . . consiste, basicamente, na reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspectos: objeto, função, metodologia e aplicações” (p. 10). Perante esta afirmação, torna-se imprescindível considerar que, em concordância com as abordagens curriculares defendidas, o sistema de avaliação encontra-se “integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 139).

A esta forma de avaliar Oliveira-Formosinho et al. (2007) atribuem o conceito de avaliação formativa cooperada e justificam que a mesma “dá maior ênfase à função de regulação formativa” (p. 139). Assim, este método avaliativo assume como finalidade “avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças”, através da análise e reflexão entre “a evolução, o desenvolvimento, as competências, os conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens” (Gaspar & Silva, 2010, p. 2).

Em concordância com Gaspar e Silva (2010), “nesta avaliação um dos instrumentos mais utilizados é o portefólio que pode ser utilizado de diferentes formas de acordo com os objetivos definidos inicialmente” (p. 4). O portefólio surge, então, “como instrumento de aprendizagem, avaliação e, conseqüentemente, como meio de

(re)programar o processo educativo é cada vez mais frequente” (Gaspar & Silva, 2010, p. 9) e representa, crescentemente, um caminho alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados, muitas vezes descontextualizados da aprendizagem, ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos (Frison, citado por Gaspar & Silva, 2010 p. 213).

Considerando esta premissa, ao utilizar ao portefólio, a educadora promove “o desenvolvimento e a participação da criança no processo de aprendizagem e na auto-avaliação, favorecendo e fortalecendo a auto-estima e o auto-conhecimento” (Gaspar & Silva, 2010, p. 12). Por sua vez, Niza (1993) garante que, com recurso a este método avaliativo, se atinge uma avaliação cooperada e integrada na ação e nas aprendizagens e, neste sentido, os autores Gaspar e Silva (2010) acrescentam que “quando se avalia, avalia-se a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo” (p. 3).

Com base nesta ideologia, procurei reunir-me com a criança em questão semanalmente, no dia estipulado na agenda semanal para tal, mas ainda assim não foi possível fazê-lo durante a maioria das semanas, por razões diversas. Nas vezes em que o conseguimos fazer, analisámos todos os trabalhos por ela desenvolvidos até à data, bem como as fotocópias dos registos coletivos e ela foi selecionando os que queria colocar no seu portefólio. Enquanto isso, fui questionando a criança sobre o que estava a ser feito em determinado momento, o que é que ela tinha aprendido com isso, do que é que mais tinha gostado, entre outros aspetos que se foram revelando pertinentes. Mediante as respostas que me foram sendo dadas, registei-as da parte de trás dos trabalhos e/ou registos.

4. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA A MUDANÇA

O presente capítulo visa a identificação e fundamentação da problemática emergente da PPS II, bem como das opções metodológicas, nomeadamente no que respeita à natureza da investigação, aos métodos, técnicas e instrumentos utilizados, à análise de dados e ao roteiro ético. À posteriori, o último subcapítulo destina-se à apresentação e discussão dos dados referentes à investigação desenvolvida.

4.1. Identificação da Problemática Emergente

Em concordância com os autores Post e Hohmann (2004), as crianças “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” e “aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação” (p. 23).

É nesta linha de pensamento que desde o início da minha prática profissional defendo e tenho vindo a reforçar a construção de uma práxis de participação assente na abordagem da aprendizagem pela ação. Esta conceção encontra-se sustentada pelos autores Hohmann e Weikart (2009) enquanto elemento “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” e na medida que “a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p. 19).

De acordo com esta ideologia,

a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicas, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos. Estas experiências sociais ocorrem no contexto das actividades da vida real, do dia-a-dia, que as próprias crianças planearam e iniciaram, ou estão integradas em acções iniciadas pelos adultos mas que

permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual (Hohmann & Weikart, 2009, p. 20).

Esta visão de aprendizagem ativa, defendida também no contexto socioeducativo onde concretizei a PPS II, levou-me a refletir sobre a *ação do educador de infância na metodologia de trabalho de projeto*, dando mote a uma investigação mais aprofundada. Enfatiza-se que esta proposta surge também com o intuito de se desmarcar da concepção de educação mais tradicionalista, em que o ensino era orientado somente pelos educadores, “para adoptar processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 90).

4.2. Revisão da Literatura

Tendo em conta o supracitado até então, é crucial analisar o MEM duma perspetiva mais teórica e relacioná-lo com a cultura do trabalho de projeto.

O MEM é um modelo pedagógico que defende uma perspetiva social “em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p. 5). No que respeita aos princípios filosóficos e teóricos, Folque (1999) esclarece que este assume uma concepção sociocêntrica, destacando o grupo como “agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico” (p. 5) e uma aprendizagem resultante de “processos cooperativos” (p. 6), centrada nos problemas do grupo e/ou da comunidade e onde são privilegiadas a comunicação, a cooperação e a negociação.

Na educação pré-escolar, o modelo em análise aponta três condições básicas (Folque, 1999). A primeira, com o intuito de promover um enriquecimento cognitivo e social, remete para uma organização de grupos com crianças de idades distintas, assente no conceito de ZDP da teoria de Vygotsky (Cole & Cole, 2004), “na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p. 7). A segunda condição realça que “a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (Folque, 1999, p. 7). Por

último, a terceira consiste em “proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p. 7), conferindo assim um caráter lúdico a todos os momentos de exploração, onde os grupos se envolvem e agem ativamente na descoberta do mundo que as rodeia.

De acordo com estas características, o educador de infância deve assumir que tem o papel “não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5), desafiando-as e apoiando-as sempre que necessário. Em conformidade com Folque (1999), o adulto, enquanto agente cívico e moral, “tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente” (p. 10) e, dado isso, deve consciencializar-se do facto de que “ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas” (p. 9). Em acréscimo, cabe de igual forma ao educador encorajar “a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11) de cada uma, para que estas adquiram ferramentas chave para o seu desenvolvimento pessoal e social, quer enquanto cidadãs da comunidade atual, quer no futuro.

Até aqui, pode concluir-se que este modelo se desmarca de concepções mais tradicionalistas, como foi meu objetivo no decorrer da prática profissional, inclusive na investigação desenvolvida, e com isto é já possível afirmar que a “reinvenção da escola . . . é também a reinvenção dos sentidos de educar” (Peças, 1999, p. 56). Sobre esta questão, Peças (1999) reconhece que “reinventar a escola é pensá-la, sempre e cada vez mais, [numa] escola para todos” (p. 56).

E eis que surge assim a ideia de projeto enquanto compromisso social. Surge a ideia de projeto “como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as ações para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais” (Peças, 1999, p. 58). Isto significa que esta cultura de trabalho de projeto reflete uma transição de um educar onde a transmissão de saberes era feita sem qualquer ligação aos intervenientes e/ou às suas vivências antecedentes, para um educar “orientado para a resolução de problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos . . . mais cultos e melhores cidadãos” (Peças, 1999, p. 58).

Sobre a alçada desta ideologia, o grupo passa a ser encarado como o centro de todo o trabalho de aprendizagem. Isso significa que, na emergência dos projetos, não se pode deixar cair no esquecimento a necessidade dos mesmos beneficiarem o grupo, a instituição socioeducativa ou até mesmo a comunidade onde este se insere. Como afirma Peças (1999), “as escolas . . . têm de se defender de uma inflamação de pseudo-projectos que reduzem os sujeitos a executores de actividades com uma lógica exterior e oportunidade deslocada” (p. 58). Indo de encontro à conceção sociocêntrica defendida pelo MEM, também esta cultura de trabalho de projeto assume que “o desenvolvimento de projectos encontra o seu espaço natural” (Peças, 1999, p. 59) no grupo.

Em suma, “o projeto funda-se (e fecunda-se) numa organização democrática” (Peças, 1999, p. 60). O autor Peças (1999) chega mesmo a reforçar que “a planificação é pertença da turma . . . a gestão dos conteúdos é pertença da turma . . . [e] a gestão dos espaços e dos recursos é pertença da turma” (p.60).

Ao nível teórico, Katz e Chard (2009) ditam que “a característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância” (p. 3). Assim,

o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças . . . na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011, p. 9).

As autoras Katz e Chard (2009) acrescentam ainda que “o trabalho de projecto enquanto abordagem à educação de infância refere-se em termos gerais a uma forma de ensinar e aprender, mais do que a um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de actividades” (Katz & Chard, 2009, p. 4). Logo, ao ter em si a essência

da aprendizagem ativa, a abordagem por projetos confere aprendizagens mais ricas e significativas.

Nas palavras de Guedes (2011), “o trabalho de projeto é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica” (p. 5). Ademais, a apropriação desta cultura favorece uma relação de cooperação entre os integrantes, em que a partilha efetiva de experiências e saberes conduz ao sucesso de toda a comunidade de aprendizagem.

Na abordagem desta prática, existem vários fatores que se devem ter em conta, nomeadamente características que definem a sua essência. Segundo Rangel e Gonçalves (2010), esta é uma metodologia centrada na resolução de problemas, que surge “de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar” e que estes “deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho” (p. 23). Assim, exige, como afirmam os mesmos autores, uma planificação e distribuição de tarefas na “procura das respostas e/ou soluções”, o que implica que, à posteriori, toda a informação recolhida seja devolvida para o restante grupo de trabalho, a fim de culminar “num «produto final» sociável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23).

Os parágrafos que se seguem destinam-se às questões de organização do espaço e do tempo, aos instrumentos de regulação que suportam a MTP, à tipificação dos projetos, às fases pelas quais se deve passar e, por último, ao papel do educador no processo.

Partindo do facto que “o trabalho em projetos pressupõe, da parte do educador, uma reflexão sobre o cenário pedagógico” (Guedes, 2011, p. 5), a sala deve estar organizada por áreas de trabalho diferenciadas, onde se encontram dispostos e ao alcance das crianças materiais adequados. Quanto ao tempo, este deve organizar-se com o grupo, compilando os diferentes tempos numa agenda semanal, o que permite às crianças “gerir de forma ativa os diversos momentos de aprendizagem” (Guedes, 2011, p. 5).

No que respeita aos instrumentos de regulação, estes sustentam e operacionalizam os projetos. Aqueles que ao longo da PPS II se destacaram como ferramentas cruciais foram o diário, a lista de projetos e o mapa de planeamento do projeto. Quanto ao diário, como já fora referido no subcapítulo referente ao processo de intervenção, desempenha um papel primordial, na medida que é o primeiro espaço onde as crianças têm a

oportunidade de assinalar a sua intenção de desenvolver determinado projeto. Discutida essa intenção, eis que “surge a lista de projetos que tem como objetivo registar os vários projetos que estão a decorrer, quem os faz, data de início e previsão de conclusão” (Guedes, 2011, p. 6). À posteriori, o mapa de planeamento do projeto é o instrumento onde se regista “o quer queremos saber, o que já sabemos ou pensamos saber, onde vamos saber, o que vamos fazer com os dados que recolhemos, como e quando vamos divulgar e avaliação do projeto” (Guedes, 2011, p. 6), sendo estas perguntas que reivindicam “o contrato negocial” (Peças, 1999, p. 59).

Relativamente à tipificação dos projetos, existem três tipos, nomeadamente os de estudo e/ou investigação, os técnico-artísticos e os de intervenção social (Guedes, 2011). Os projetos de estudo “são aqueles em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem” (Guedes, 2011, p. 6), enquanto que os de investigação procuram validar hipóteses colocadas. Os técnico-artísticos dizem respeito aos projetos “que apelam para atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer)” (Guedes, 2011, p. 7). Por fim, os de intervenção social são aqueles “em que existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (queremos mudar), intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva” (Guedes, 2011, p. 7).

Definido o tipo de projeto a executar, segue-se a organização do mesmo. Esta deve passar por quatro fase distintas (Guedes, 2011). A primeira corresponde à definição do problema, onde se levantam as questões que conduziram à segunda, planificação e lançamento do trabalho, correspondente ao preenchimento do mapa de planeamento do projeto. Por conseguinte, a terceira fase, execução do trabalho, destina-se à pesquisa e registo dos dados recolhidos e ao longo da mesma devem existir “momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum . . . fazendo o balanço do andamento do projeto” (Guedes, 2011, p. 8). A última fase diz respeito à avaliação e divulgação do trabalho e caracteriza-se por ser a fase em que o grupo comunica o que foi feito e “é sujeito à apreciação crítica dos pares” (Guedes, 2011, p. 8). Não obstante, deve ter-se em consideração que estas etapas não se encontram delimitadas sequencialmente no tempo e podem não apresentar um desenvolvimento linear. Elas “entrecruzam-se,

re-elaboram-se de forma sistêmica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

No decorrer de todo este processo, como alude Guedes (2011),

é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras (p. 9).

Além do referido, é função do adulto viabilizar “a criação de laços entre todos os elementos . . . [do] grupo, laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação” (Guedes, 2011, p. 8) e praticar um questionamento permanente “para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (Guedes, 2011, p. 8). Esse mesmo questionamento deve, por sua vez, fornecer “o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados” (Guedes, 2011, p. 9).

4.3. Opções Metodológicas

Identificada a problemática, tornou-se imperativa a definição do método a utilizar. Considerando que a investigação-ação se destaca como sendo “a que mais se aproxima do meio educativo . . . e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a . . . o seu elemento chave” (Coutinho et al., 2009, p. 358), optou-se por esta metodologia, na medida que inclui então “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Mais se acrescenta que esta é uma investigação de natureza qualitativa.

No que concerne às técnicas de recolhas de dados, segui uma abordagem multidimensional, baseada na observação, conversação e análise de documentos (Coutinho et al., 2009). Quanto à observação, Máximo-Esteves (2008) defende que a mesma “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (p. 87). Por sua vez, acerca das técnicas baseadas na conversação, Coutinho et al. (2009) revela que estas “estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção” (p. 373). Por fim, o mesmo autor evidencia que a análise de documentos “centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., p. 373).

Em consequência desta opção metodológica, os instrumentos aplicados no âmbito da investigação foram as entrevistas informais, os registos de observação fotográficos e as reflexões críticas que incluem registos de observação escritos. Importa salientar que as entrevistas informais, que, como defende Tomás (2011), “surgem a partir da observação e da reflexão do investigador com o objetivo de interrogar” (p. 149), constam, direta ou indiretamente, nos registos de observação escritos. Relativamente aos registos fotográficos, pode afirmar-se que, em concordância com Kramer (citado por Tomás, 2011), cada fotografia “está impregnada da realidade que mostra e suas influências ideológicas” (p. 150). Por último, as reflexões críticas visam a análise fundamentada de ocorrências e/ou temáticas suscitadas no decorrer das semanas de intervenção.

A análise dos dados recolhidos é uma etapa crucial para a investigação e a mesma foi concretizada qualitativamente. Por um lado, os dados recolhidos por meio da análise documental e das reflexões críticas foram analisados e, à posteriori, utilizados para fundamentar a pertinência da investigação. Em contrapartida, a análise dos dados recolhidos através das entrevistas informais e dos registos de observação escritos e fotográficos serviram para dar resposta aos objetivos da investigação.

Detalhadas e fundamentadas as opções metodológicas, torna-se imprescindível evidenciar a importância das questões éticas, na medida que a prática “não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). De acordo com o supracitado, procurei ter em consideração não só a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de

Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), como, também, os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) (cf. Anexo C, Tabela 25, p. 295).

Alicerçadas aos princípios e compromissos definidos no roteiro ético foram empregues as ideologias que se seguem: (i) procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúne atenção, respeito e confiança nos outros, (ii) cuidar do bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão e (iii) trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada (APEI, 2012).

A fim de terminar o subcapítulo em questão, pretendo clarificar que a criança, enquanto agente individual e ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, foi o centro de toda a minha intervenção, como se tem vindo a fazer notar ao longo do presente portefólio.

4.4. Apresentação e Discussão de Dados

Face à natureza qualitativa da investigação, os dados que suportam a mesma são as reflexões diárias e uma grelha de análise comparativa entre os quatro projetos desenvolvidos ao longo da prática (cf. Anexo D, Tabela 26, p. 298). A grelha em questão foi construída de acordo com categorias e subcategorias suportadas pelos autores apresentados no subcapítulo destinado à revisão da literatura.

Recorda-se que a temática da investigação é *a ação do educador de infância na metodologia de trabalho de projeto* e esta tem como objetivo a análise da evolução do papel do adulto, mediante o impacto dos projetos na comunidade sala. Isto é, de que forma a minha ação no percurso dos projetos acabou por influenciar o grande grupo na sua apropriação e envolvimento em cada um deles.

A fim de facilitar a organização e posterior leitura dos parágrafos que se seguem, importa referir que os projetos serão apresentados um a um mediante as especificidades que se consideram mais pertinentes para o processo investigativo e, à posteriori, far-se-á referência às principais conclusões obtidas.

O primeiro projeto, *queremos um animal na sala*, teve como agente provocador e foco de aprendizagem o grande grupo e surgiu da necessidade de encontrar um novo

animal para acolher, perante o falecimento dos peixes de que disponhamos até então. Em consequência da menção de sugestões desproporcionadas, ponderei o desenvolvimento de um projeto, sem, no entanto, revelar esse pensamento às crianças², dando-lhes tempo, mesmo que indiretamente, para interiorizarem o problema e procurarem soluções.

Num momento posterior, o grupo retomou o assunto e, ao serem sugeridos novamente animais que, para alguns, era evidente que não podíamos ter na nossa sala, uma das crianças fez essa mesma referência, ao passo que outra acabou por propor a realização de uma pesquisa para percebermos, afinal, qual seria o mais adequado³. Posto isto, comecei por anotar quais as crianças que tinham sugestões e, no tempo de atividade em projeto, reuni-me com o grupo, a fim de procedermos ao registo da lista desses mesmos animais.

Definido o grupo de trabalho, constituído pelos oito elementos que sugeriram cada um dos oito animais a investigar, avançámos para o preenchimento do mapa de planeamento do projeto, com base nos parâmetros o que queremos saber, o que pensamos saber, onde vamos procurar, quem participa, quem comunica, quando comunicamos e avaliação, ficando, naturalmente, este último em branco. Conforme a tipificação apresentada por Guedes (2011), classifiquei este projeto como sendo de investigação, e não de estudo, visto que a intenção do mesmo se prendia com a validação das hipóteses colocadas, em que as crianças tinham de, através da pesquisa e da apropriação das descobertas, validar se o animal por si escolhido era ou não opção.

Ultrapassadas a primeira e segunda fase pela qual um projeto deve passar (Guedes, 2011), eis que demos início à execução do trabalho. A etapa de pesquisa consistiu na procura de respostas para as questões onde vivem e o que comem os animais que

² Excerto da reflexão diária de dia 29/09: *Os dois peixes que o grupo tinha faleceram ontem e, nesse seguimento, as crianças demonstram bastante interesse em trazer um novo animal para a sala. Visto que as crianças começaram por sugerir animais como um pato ou um tubarão, conversei com a educadora sobre a eventualidade de realizar um breve projeto de investigação, onde analisaríamos os animais que algumas crianças sugeriram no momento, com o objetivo de perceber quais poderíamos, de facto, ter na nossa sala.*

³ Excerto da reflexão diária de dia 03/10: *O grupo retomou o assunto, referindo que queria acolher um novo animal. A educadora perguntou, mais uma vez, quais as sugestões e, ao serem referidos animais como cão, gato, pato, entre outros, a C.J. respondeu que não podíamos ter alguns desses animais na sala porque não dava. Perante isso, uma outra criança sugeriu que pesquisássemos mais sobre esses animais, dando mote ao projeto.*

gostaríamos de ter na sala e, posto isto, acabámos por decidir que a informação seria organizada em ficheiros para colocar na área da biblioteca e centro de recursos. Nesta fase, considero que, mais que mediadora, acabei por impor de forma irracional a ideia pré-definida que levava para a construção dos mesmos, uma vez que não dei espaço ao grupo para pensar e propor soluções, apresentando-lhes de imediato a minha proposta⁴.

No que respeita à última fase, avaliação e divulgação, questionei as crianças sobre de que forma queriam comunicar o projeto, dando-lhes liberdade de escolha. Estas decidiram que queriam expor as suas descobertas ao grande grupo, através dos ficheiros construídos e no momento das comunicações. Apesar do constrangimento da agitação geral, considero que a comunicação se realizou com sucesso e foram transmitidas as ideias cruciais⁵. Visto que uma das crianças tinha encontrado, dias antes, um caracol no recreio e sugeriu logo que ficássemos com ele, deixei cair no esquecimento a discussão em grande grupo sobre o propósito do projeto, o que representa uma fragilidade na conclusão do mesmo, porque, tendo surgido de um problema do grande grupo, deveria ter ficado claro para todos, e não apenas para os do grupo do projeto, quais os animais, dos enumerados, poderíamos eventualmente acolher.

O projeto que se seguiu partiu de um conflito cognitivo entre pares, enquanto exploravam os blocos lógicos no laboratório de matemática e ciências, e desenvolveu-se com a finalidade de dar resposta ao mesmo⁶. Assim, destaco as crianças envolvidas enquanto agente provocador e foco de aprendizagem.

⁴ Excerto da reflexão diária de dia 12/10: *Reuni-me com o grupo do projeto e definimos como é que íamos organizar os ficheiros, apesar de eu já levar uma ideia de como os poderíamos construir e ter dado essas mesmas sugestões enquanto pensávamos na melhor forma de organizar a informação.*

⁵ Excerto da reflexão diária de dia 17/10: *“É de salientar que esse pequeno constrangimento não impediu que as comunicações decorressem e que as crianças do projeto transmitissem tudo aquilo que pretendiam, de forma segura. Além disso, mesmo no meio da agitação, senti que todas as crianças tinham aprendido algo de novo, aspeto este que se refletiu nas questões colocadas pelos ouvintes e na forma eficaz como o grupo do projeto respondeu.*

⁶ Excerto da reflexão diária de dia 25/10:

G.G.: *“Estas não são iguais (aponta para os dois círculos de cores distintas que o A.S. tinha na mão).”*

A.S.: *“São, são.”*

G.G.: *“Esta (pega num quadrado amarelo) é igual a esta (pega num círculo amarelo que o A.S. tinha na mão).”*

A.S.: *“Não.”*

Ao aperceber-me que as crianças estavam a olhar para as peças de perspetivas diferentes, uma vez que para um a igualdade estava na forma, enquanto que para o outro as peças eram iguais porque tinham a mesma cor, incitei um breve debate sobre as características destas. Com esta medida, procurei que as crianças se mantivessem persistentes quanto às suas convicções, pois ambas tinham a sua razão, mas que, através de alguns desafios, percebessem a posição do outro. Por intermédio de vários agrupamentos, concluímos então que tínhamos peças com a mesma forma e outras com a mesma cor e que poderíamos agrupá-las de acordo com uma dessas categorias individualmente ou até tendo ambas como critério para o mesmo grupo, isto é, cada uma das formas nas suas possíveis três cores. Com o intuito de criar um instrumento lúdico para a exploração dos blocos lógicos, conversei com as crianças envolvidas sobre a possibilidade de produção de um jogo para a sala, proposta esta que agarraram de imediato, incitando o projeto *jogo dos blocos lógicos*.

No dia em que estava planeado dar início ao preenchimento do mapa de projeto, uma das crianças não se encontrava na instituição, pelo que questionei, em grande grupo, se alguém se disponha a ajudar o elemento que estava presente no arranque de um novo projeto, explicando em que consistia, ao qual o S.O. mostrou interesse e se predispôs a participar. Já na mesa, solicitei ao G.G. que explicasse ao S.O. o jogo que tínhamos feito dias antes⁷. Com a intenção de ajudar as crianças a clarificar o pensamento, fui colocando questões e mediando o diálogo para, por um lado, perceber o que o G.G. estava a fazer e, por outro, acompanhar e sistematizar todas as evidências que ambas iam fazendo perante o que estava a acontecer.

⁷ Excerto da reflexão diária de dia 27/10:

Ana: “*Queres explicar-nos o que estás a fazer?*”

G.G.: “*Conjuntos.*”

Ana: “*E são conjuntos porquê?*”

G.G.: “*Esta cor é igual (aponta para o conjunto de blocos lógicos amarelos).*”

Ana: “*O que é que achas S.O.?*”

S.O.: “*Mas esta (aponta para um triângulo amarelo) é igual a esta (aponta para um triângulo azul).*”

G.G.: “*Sim, mas é a forma.*”

Ana: “*Nestas (aponto para os triângulos que o S.O. indicou) é a forma que é igual?*”

G.G.: “*Sim.*”

Ana: “*Então podemos ter conjuntos da mesma cor e conjuntos da mesma forma, é isso?*”

G.G. e S.O.: “*Sim.*”

Posto isto, começámos a recolher ideias para a construção do jogo⁸. Também aqui o questionamento permanente foi muito importante. As perguntas colocadas tiveram o objetivo não só de orientar e estruturar o pensamento das crianças, assim como de rever e consolidar os conhecimentos já debatidos anteriormente.

Sendo este um projeto técnico-artístico que apela à construção de um objeto, o mapa de projeto teve em conta os parâmetros o que queremos fazer, o que precisamos, quem participa, quem comunica, quando comunicamos e avaliação. Como acontecera no projeto anterior, o planeamento foi realizado a par com as crianças, com a intenção de levar as crianças à participação.

⁸ Excerto da reflexão diária de dia 27/10:

S.O.: “Fazemos cartões como estes (aponta para uns cartões com propostas de organização espacial, que já se encontram disponíveis na caixa dos blocos lógicos).”

Ana: “E o que é que colocamos nesses cartões?”

S.O.: “As peças.”

G.G.: “Conjunto de cores.”

Ana: “Então, fazemos vários cartões, uns com as peças amarelas, outros com as peças azuis e outros com as vermelhas, é isso?”

G.G.: “Sim.”

S.O.: “E fazemos as formas.”

Ana: “Está bem, fazemos também cartões com as peças em forma de círculo, triângulo, quadrado e retângulo. Mas depois usamos esses cartões para quê?”

G.G.: “Fazer conjuntos.”

Ana: “E onde é que colocamos esses conjuntos? Em cima dos cartões?”

S.O.: “Numa caixa.”

Ana: “O que achas G.G.?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “Também me parece uma boa ideia. E temos uma caixa para todos os conjuntos?”

S.O.: “Sim.”

Ana: “Então, a ideia é escolhermos um ou vários cartões e depois temos de colocar na caixa as peças que estão lá representadas, é?”

S.O.: “E.”

Ana: “É isso G.G.?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “Pode ser esta caixa (peguei numa caixa de cereais de cartão que tínhamos no atelier das artes plásticas)?”

G.G.: “Sim.”

Ana: “E deixamos assim ou pintamos?”

S.O.: “Cortamos aqui (aponta para uma das faces grandes da caixa).”

Ana: “Para quê S.O.?”

S.O.: “Para os amigos verem se estão a fazer bem.”

Ana: “Olha que boa ideia! E depois pintamos?”

S.O.: “Sim.”

Ana: “Concordas G.G.?”

G.G.: “Sim.”

A fase de execução do trabalho passou por duas etapas distintas, nomeadamente construção da caixa que serviria como tabuleiro de jogo e a produção dos cartões que dariam a indicação dos agrupamentos que deveriam de ser dispostos na caixa. Aquando a produção dos cartões, as crianças, para além características cor e forma geométrica, apropriaram-se também dos conceitos de espessura, fino e grosso, e tamanho, grande e pequeno. Durante esta fase senti que a mediação da minha parte foi um pouco mais rígida do que eu pretendia, uma vez que as crianças envolvidas requeriam um apoio maior. Ainda assim, a ação esteve sempre direcionada para o levantamento de questões que as conduzissem à reflexão. Essa intenção foi bem conseguida e através do questionamento permanente e constante troca de ideias, consegui estabelecer um ambiente de cooperação e interação, onde as crianças trabalham em conjunto “na organização do trabalho . . . na recolha de materiais e informação . . . [e] na procura de respostas e soluções para o problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 24).

Relativamente ao momento da divulgação, foi perceptível que as crianças do grupo do projeto adquiriram novos conhecimentos⁹ e que todo o processo foi bastante significativo. Quanto aos comentários dos pares, estes foram revelando, ao longo do tempo, que as crianças estavam cada vez mais críticas e que se interessavam pelas descobertas dos outros¹⁰. Com o intuito de divulgar o projeto às famílias e à restante equipa educativa, procedemos ao registo escrito de todo o processo, desde o momento em que surgiu o conflito cognitivo até à divulgação para o grande grupo, acompanhando cada etapa com as respetivas fotografias. Depois de terminado, afixámo-lo no corredor de acesso às salas de JI.

⁹ Excerto da reflexão diária de dia 21/11:

G.G.: “Descobrimos que havia peças da mesma cor.”

A.S.: “E da mesma forma.”

S.O.: “Vimos que temos peças finas e grossas e grandes e pequenas.”

G.G.: “ Fizemos um caixa.”

A.S.: “E pintámos.”

S.O.: “E usámos uma folha dos textos (mica). Também fizemos cartões.”

G.G.: “Na caixa pomos os conjuntos.”

¹⁰ Excerto da reflexão diária de dia 21/11:

L.S.: “Fizeram um bom trabalho. Tiveram uma boa ideia para a construção do jogo.”

S.Q.: “Eles comunicaram bem, porque explicaram bem.”

X.C.: “Está magnífico. Eu também gostava de ter feito. Gostei da caixa para o jogo.”

No que se refere à avaliação, ficaram registadas algumas evidências do grupo do projeto aquando a comunicação, bem como as críticas dos pares. Ainda assim, reunimo-nos posteriormente, a fim de verificar se as crianças queriam acrescentar algo ao que já tinha sido dito¹¹.

O terceiro projeto, *caracolário*, foi, dos quatro, o de menor duração e surgiu numa fase em que o segundo ainda estava em curso. Teve como agente provocador e foco de aprendizagem o grande grupo e surgiu da necessidade de se criar um espaço adequado para colocar o caracol que passara a ser o animal de estimação da sala.

Partindo da intenção de construir de um caracolário, também este foi um projeto técnico-artístico, ainda que com uma vertente de estudo, uma vez que precisámos de pesquisar quais os requisitos necessários para tal. O mapa de planeamento teve em conta os mesmos parâmetros que o anterior, o queremos fazer, o que precisamos, quem participa, quem comunica, quando comunicamos e avaliação e, como nos projetos anteriores, foi concretizado com a intenção de envolver as crianças na escolha, organização e planificação do seu trabalho.

Na fase de execução do trabalho, primeiro que tudo, recolhemos a informação necessária à construção e, para que se tornasse mais concreto para as crianças, criámos uma lista com todos os itens de que precisaríamos, nomeadamente uma caixa, terra, plantas e água. Com recurso ao que havia na instituição, conseguimos uma caixa apropriada para animais, como tartarugas, e fomos buscar a terra e as plantas à horta existente no recreio. Durante este processo, consegui levar a exploração mais longe do que tínhamos planeado e promovi a apropriação de novos conceitos com base na experiência real que as crianças estavam a vivenciar em determinado momento¹².

¹¹ Excerto da reflexão diária de dia 23/11: *O A.S. começou por dizer que “o projeto correu bem e foi divertido”, o que me deixou bastante contente, porque a sua expressão refletiu o impacto que este projeto teve para ele . . . Quanto ao S.O., referiu ter aprendido “que haviam formas geométricas diferentes: círculo, quadrado, triângulo e retângulo” e “que o fino e o grosso é espessura”. Além disto, quando lhe perguntei do que mais tinha gostado, respondeu “gostei de apresentar o jogo aos amigos, porque assim eles já sabem jogar” . . . No que concerne ao G.G. [respondeu] “gostei de construir a caixa”.*

¹² Excerto da reflexão diária de dia 29/11: *Durante este processo, peguei nalgumas ervas e sacudi-lhes a terra, deixando descobertas as suas raízes. Expliquei-lhes que as plantas se alimentavam através dessas raízes e precisavam delas para sobreviver, por isso, tínhamos de as tirar da terra com muito cuidado para pudermos voltar a colocá-las com as suas raízes intactas na caixa.*

Finalizada a terceira fase, divulgámos o projeto ao grande grupo, mostrando o produto final e explicitando todos os passos. Aqui, solicitei às crianças que se reunissem e que, entre elas, delineassem a comunicação¹³, isto com o intuito de propiciar a autonomia na gestão e organização do momento através da “criação de oportunidades onde . . . possam tomar as suas decisões e . . . assumam a responsabilidade das mesmas” (Brites, 2015, p. 24). Quanto à avaliação, esta integrou as aprendizagens do grupo do projeto mencionadas no decorrer da comunicação, bem como as críticas dos pares face ao processo.

O último projeto teve como situação desencadeadora a visita de uma família, cuja mãe é licenciada em artes¹⁴. Visto que no decorrer da prática já tinha desenvolvido os três projetos apresentados acima com base nas propostas das crianças, desta vez procurei ser eu o agente provocador e propor uma atividade nesse âmbito no TTCC de artes, não esquecendo, naturalmente, que o foco seria o grupo e os seus interesses, o que significa que, caso as crianças não demonstrassem predisposição para tal, o mesmo não avançaria.

A primeira proposta que lancei ao grupo consistiu na análise comparativa entre a obra cubista apresentada pela família aquando a sua visita e duas escolhidas por mim, todas elas do pintor Pablo Picasso. No seguimento da mesma, uma criança referiu que podíamos fazer um projeto sobre o movimento artístico do *cubismo*, ideia esta com a qual outras crianças concordaram e que conduziu ao arranque do mesmo¹⁵.

¹³ Excerto da reflexão diária de dia 06/12: *Já para o momento das comunicações, o grupo do projeto do caracolário decidiu que iria apresentar o mesmo. Como tal, as crianças inscreveram-se na folha de comunicações e pedi-lhes que se reunissem para definir quem iria falar sobre que parte do processo e, mais tarde, eu juntar-me-ia a eles para me contarem o que tinham planeado.*

¹⁴ Excerto da reflexão diária de dia 04/12: *Durante a visita dos pais do V.B., cuja mãe é licenciada em artes, estivemos a analisar e a discutir várias obras que eram apresentadas num livro por ela trazido. A dada altura, a página virou-se e o que as crianças encontram na folha seguinte deixou-as confusas. Até então, as obras eram esclarecedoras de si mesmas. Porém, naquele momento, os olhares trocados entre o grupo revelavam que não estavam certos de que aquela era uma obra igual às outras. Perante esta reação quase unânime, a mãe acabou por explicar que se tratava de uma obra cubista e confirmou que a técnica utilizada tinha características específicas. Perante esta situação, considerei pertinente lançar, à posteriori, o desafio de desenvolver um projeto assente neste movimento artístico.*

¹⁵ Excerto da reflexão diária de dia 12/12: *Durante a reunião da manhã, quando estávamos a avaliar o plano do dia anterior e a fazer o registo no diário do que tínhamos feito, recordámos a atividade proposta por mim e, enquanto isso, a C.J. referiu que “se calhar, podíamos fazer um projeto”, ideia esta que agarrei de imediato, uma vez que este sempre fora o meu objetivo, e perguntei se havia mais alguém interessado em fazer parte do mesmo.*

Sendo este um projeto de estudo, o mapa de planeamento foi preenchido de acordo com os parâmetros o que queremos saber, o que pensamos saber, onde vamos procurar, quem participa, quem comunica, quando comunicamos e avaliação. A minha ação neste processo participado caracterizou-se por dar oportunidade às crianças de tomarem as decisões face ao projeto e, por isso, conduzi este momento de forma a que apresentassem propostas e refletissem sobre a forma como as colocariam em prática. Além disso, ao recolher os dizeres das crianças e registá-los na coluna referente ao que pensamos saber, pretendia rever e consolidar alguns dos conceitos que já tínhamos abordado, quer na visita da família à sala, quer na minha proposta, e, conseqüentemente, valorizar os seus saberes.

As crianças definiram como foco de interesse as características do cubismo, que outros pintores se destacaram neste movimento artístico e observação de outras obras cubistas. Para facilitar todo o processo de pesquisa e registo, dividimos os seis elementos que compunham o grupo do projeto em três pares, o que exigiu uma constante devolução dos dados recolhidos por parte de cada par aos restantes. Mais uma vez, está aqui refletida uma ação assente na cooperação e interação entre todos os intervenientes.

Relativamente à fase de execução do trabalho, esta caracterizou-se por ter inerente uma parte de pesquisa e outra de apropriação de conceitos através de atividades distintas, propostas para o desenvolvimento dos vários domínios apresentados no documento oficial das OCEPE (Silva et al., 2016).

Contrariamente ao que acontecera nos projetos anteriores, este teve a particularidade de se estender ao grande grupo no decorrer de todo o processo, através de vários momentos de divulgação e de sugestões de atividades assentes nos vários domínios e TTCC. Em termos práticos, mediante as pesquisas que foram sendo feitas, o grupo do projeto apresentou diversas propostas às restantes crianças da sala, preparando-as sempre atempadamente¹⁶. Esta estratégia de ação em específico, em que as crianças adquirem o

¹⁶ Excerto da reflexão diária de dia 18/12: *Antes de apresentarmos a proposta ao grande grupo, sugeri que algumas das crianças do projeto testassem a técnica que tínhamos discutido entre todos. A C.J., a M.F. e o X.C. ofereceram-se e, então, fomos para a ludoteca. Recolhemos o material que considerámos necessário, nomeadamente folhas de jornal, sugeridas por mim, régua, segundo a C.J. “para fazer as linhas direitas”, e lápis de carvão. Numa primeira etapa, as crianças dobraram livremente as folhas, em várias direções, mas perceberam que por o papel ser mais fino, não vincava tão bem como as folhas brancas, por isso, tiveram de vincar mais que* (continua na página seguinte)

conhecimento, refletem sobre ele e aplicam-no, à posteriori, enquanto mediadoras, favoreceu a construção da autonomia. Como justifica Brites (2015), quando as crianças se apropriam de determinadas capacidades e/ou conceitos, são capazes de utilizá-los em tarefas futuras sem o apoio constante do adulto.

Em linhas gerais, este projeto caracterizou-se ainda por favorecer uma educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação e integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010). Em concordância com o defendido pelos autores Rangel e Gonçalves (2010), motivada e aberta porque, ao partir do interesse e curiosidade das crianças, estimulou-as e motivou-as para todo o processo de aprendizagem; participada e partilhada, visto que os intervenientes foram envolvidos “na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional” (p. 24)¹⁷; cooperativa e em interação, devido ao trabalho conjunto em todas as fases do projeto, nomeadamente “na organização do trabalho . . . na recolha de materiais e informação . . . no tratamento de dados . . . na procura de respostas e soluções para o problema . . . [e] na produção de resultados e síntese” (p. 24); e integrada e integral, uma vez que procurei diversificar as vivências e mobilizar “saberes e competências de diferentes domínios” (p. 24).

Por último, para o momento da divulgação, o grupo decidiu criar vários registos que refletissem todo o processo, quer a vertente de pesquisa, quer as diversas atividades desenvolvidas. Este, para além de participado e partilhado, foi um processo cooperado e em interação, assim como aconteceu no decorrer de todo o projeto, visto que as crianças, mais uma vez, trabalharam em parceria na reflexão e delineamento de um momento conjunto. Além disto, o diálogo entre pares revelou a consciência que eles tinham da importância do que estavam a organizar, não só para eles próprios, como também para a comunidade sala, e permitiu que cada um tivesse o poder de escolha e de negociação, sem

uma vez, para a frente e para trás. Com a folha já vincada, recorreram aos lápis de carvão para se desenharem a si próprios, através da junção de várias linhas retas e de figuras geométricas que encontravam implícitas nos vincos. Como ficava demasiado claro, propus passar, no fim da produção, com um marcador preto. As crianças adoraram o resultado final e, como tal, decidiram apresentar a proposta amanhã, com o compromisso de que serão eles a explicar os procedimentos a todos, bem como a auxiliá-los nas suas produções.

¹⁷ Excerto da reflexão diária de dia 19/12: *Durante o tempo de atividades em projeto, a C.J. e o X.C. reuniram quatro crianças no atelier das artes plásticas e, após a distribuição do material necessário, deram início ao processo de produção.*

interferência da figura adulta. Numa ótica pessoal, esta tomada de decisão consciente, em que cada criança se comprometeu e responsabilizou por determinada tarefa, demonstra o contributo que todo o trabalho desenvolvido e descrito até aqui teve na construção da autonomia de todos.

A avaliação, tal como nos dois projetos antecedentes, comportou o registo das aprendizagens do grupo do projeto e as críticas dos pares face ao mesmo que, neste caso concreto, tiveram também um papel bastante ativo e significativo.

No seguimento do supracitado, seguem abaixo as principais conclusões retiradas deste processo investigativo, sabendo antemão que, de um modo geral, todos os projetos acabaram por ter impacto na comunidade sala.

O primeiro foi desenvolvido com o objetivo de dar uma resposta ao grande grupo, enquanto que o segundo tinha como finalidade resolver um conflito cognitivo entre pares. Ainda assim, apesar de um ter como foco de aprendizagem o grande grupo e outro apenas os elementos pertencentes ao grupo do projeto, ambos resultaram numa aquisição de novos conhecimentos para todas as crianças, da mesma maneira que promoveram novos recursos para duas das áreas da sala.

O terceiro foi um projeto mais curto e com um impacto menor. No que respeita aos conhecimentos adquiridos, considero que o grupo do projeto interiorizou aspetos como quais os materiais necessários à construção de um caracolário e que as plantas têm raízes e necessitam delas para sobreviver, ainda que não tenhamos aprofundado muito este último fator. Para o grande grupo, o único benefício foi a criação do espaço para acolher o novo animal da sala.

O quarto foi concretizado com um grupo restrito, mas com propostas para o grande grupo e todos se apropriaram dos conceitos inerentes com maior vivência, visto que todas as propostas de atividade foram direcionadas para o grande grupo, ainda que a pesquisa tivesse sido executada apenas pelo grupo do projeto. O facto de todas as propostas de atividade terem sido estendidas a todas as crianças, permitiu uma maior envolvimento por parte destas e beneficiou as relações criança-criança e adulto-criança, na medida que foi um processo de maior cooperação e partilha.

Em todos os projetos, a minha ação esteve direcionada para um planeamento conjunto e participado, em que as crianças propõem, preveem, recolhem e organização a

informação, divulgam e avaliam. De acordo com Silva et al. (2016), este grau de participação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” e permite ainda que “a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 16).

Outro fator bastante significativo e, numa ótica pessoal, com um grande peso na minha investigação, foi a pertinência do questionamento permanente enquanto elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As questões por mim levantadas surgiram, ao longo dos quatro projetos, com conotações distintas. No âmbito dos planeamentos, o questionamento surgiu da preocupação de conduzir as crianças à participação, assim como “para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimentos/concepções prévias” (Galego, 2014, p. 67). Ao longo das fases de execução do trabalho e avaliação e comunicação, as questões tinham como intenções clarificar o pensamento das crianças, levá-las ao conflito cognitivo e posterior procura de soluções e “rever e consolidar” (Galego, 2014, p. 67) as aprendizagens e saberes decorrentes de todo o processo.

Com a observação da grelha de análise, podem retirar-se mais algumas ilações igualmente pertinentes para a investigação.

Relativamente ao surgimento dos projetos, percebe-se que estes podem ser antecipados pelo educador, sem, no entanto, este ser o agente provocador. Em contexto prático, no primeiro eu antecipei a possibilidade de surgir um projeto como resposta à necessidade do grupo, uma vez que este demonstrou algumas incongruências nas opções apresentadas, enquanto que no último, para além de antecipar, também o provoquei após perceber que determinada situação tinha suscitado uma reação nas crianças.

Quanto ao registo nos instrumentos de pilotagem, apenas um projeto foi registado no diário, embora todos tivessem sido assentes na lista de projetos, aspeto este que podia ter condicionado o arranque dos restantes, na medida que não existia qualquer compromisso da parte das crianças. Porém, pude verificar que, movidas pelo interesse, nenhum dos projetos caiu no esquecimento. Até mesmo no último, que por razões diversas se estendeu durante algum tempo, todo o grupo manteve o entusiasmo e continuou expectante à espera de novos desafios. Referente aos mapas de planeamento,

estes acompanharam-me ao longo de toda a prática, sendo que os seus parâmetros acabaram por ser ajustados mediante a tipificação dos projetos.

Todos eles passaram pelas quatro fases apresentadas por Guedes (2011). Mediante as questões que moviam o interesse das crianças e os tempos dedicados ao seu progresso, os quatro projetos tiveram durações distintas, mas, como referi anteriormente, em nenhum momento senti que houvesse vontade de romper com o processo. Os momentos de avaliação, à exceção no projeto *queremos um animal na sala*, foram promovidos aquando as comunicações e, por essa razão, contemplam as aprendizagens do grupo do projeto, assim como as críticas dos pares face ao mesmo.

O facto de todos os projetos terem sido desenvolvidos com crianças de idades distintas, foi-me possível promover um enriquecimento cognitivo com base na partilha de experiências e saberes entre pares, uma vez que procurei aplicar, de uma forma crescente, o conceito de ZDP da teoria de Vygotsky (Cole & Cole, 2004). Assim, enquanto agente provocador e promotor de questionamento permanente, procurei levantar questões que provocassem conflito cognitivo e, dessa forma, promover a discussão e a procura de respostas, em que as crianças partilhavam perspetivas até chegarem a um acordo.

Para concluir, sublinho que, com uma postura progressivamente mais segura e assertiva, os projetos fluíram de forma mais significativa, quer para mim, para o grupo do projeto e para a comunidade sala.

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

O meu percurso no decorrer dos dois módulos da PPS caracterizou-se por ser um processo contínuo que me permitiu refletir “sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado se adequou ao previsto e o que pode ser melhorado” (Silva et al., 2016, p. 16) na construção do meu *eu*. Este processo de reflexão foi assegurado pelos vários registos de observação, reflexões diárias e reflexões semanais, que descreveram ocorrências e/ou outros aspetos que se consideraram pertinentes e, assim, potenciaram o aprofundamento teórico e reflexivo de temas emergentes da prática, bem como permitiram a ponderação da minha intervenção na organização e gestão do ambiente educativo.

O foco primordial da minha ação esteve sempre centrado na criança enquanto sujeito e agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, todas as atividades proporcionadas ao longo destes meses foram concebidas com consciência das potencialidades e fragilidades dos grupos e com a convicção de que o desenvolvimento cognitivo não se processo pela idade, mas sim pelas experiências.

Uma vez que em ambos os contextos também as educadoras se identificavam, ainda que em dimensões distintas, com o MEM e a MTP, foi-me possível adotar uma prática baseada nos interesses e necessidades das crianças. Com isto, é possível constatar que os princípios por mim defendidos em ambas as valências e o meu roteiro ético mantiveram-se inalteráveis, na medida que já refletem parte da minha profissionalidade docente desde o início, ainda que este seja um processo contínuo de autoconstrução (Vasconcelos, 1997).

Ademais, procurei assegurar uma intervenção onde a aprendizagem pela descoberta fosse enaltecida, com a ideologia de que quando aprendemos por nós próprios, a aprendizagem tem significado, não a esquecemos e podemos utilizá-la em novas situações. Neste sentido, uma das aprendizagens mais significativas para mim é a de que o mais importante não é o produto final físico que obtemos de determinada atividade e/ou exploração, mas sim o seu grau de pertinência, o seu nível de adequação e a ZDP das crianças. Mais importante que os produtos finais, que muitas vezes só põe à prova

determinadas competências, são as vivências efetivas e significativas. Vivências essas onde as crianças demonstram um prazer real no que está a ser feito. E foi esse prazer efetivo que senti em muitos momentos.

A fim de finalizar o presente capítulo, pretendo evidenciar que o trabalho colaborativo, essencialmente com a equipa de sala, assegurou o impacto positivo da PPS, na medida que toda a partilha de saberes e sugestões de melhoria contribuíram significativamente para o aumento progressivo da qualidade da minha ação. Em parceria com as educadoras cooperantes, adequiei, ao longo do tempo e quando necessário, as minhas intenções e estratégias de ação previamente delineadas, às adversidades com as quais me fui deparando. Mais acrescento que esta partilha me leva a crer na força do trabalho articulado, onde todos os intervenientes contribuem para o enriquecimento pedagógico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de delinear uma intervenção significativa e cuja sua essência se centra na construção de uma práxis de participação, senti a necessidade de desenvolver um trabalho investigativo paralelamente a toda a ação. Por esse motivo, defini a problemática de acordo com as especificidades do contexto socioeducativo e do grupo que acompanhei nestes últimos meses. Delineei um plano de ação em concordância com os interesses e curiosidades das crianças, nunca colocando em causa a sua flexibilidade mediante as prioridades das mesmas.

O processo vivenciado no decorrer da prática reforçou as minhas convicções, convicções essas resultantes da PPS I.

As crianças, enquanto sujeitos ativos nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, aprendem mais e melhor, na medida que se envolvem com toda a sua predisposição natural para descobrir o mundo que as rodeias. Partindo do pressuposto que “a criança é considerada como um todo dentro do contínuo de experiência social e emocional” (Folque, 1999, p. 11), ao terem na sua base a vontade e os interesses das crianças, as atividades e/ou outras propostas desenvolvem-se com sucesso e os intervenientes participam ativa e construtivamente.

Consequentemente, quando os projetos desenvolvidos em contexto de sala são sugeridos pelas crianças ou se fundamentam a partir dos seus interesses e curiosidades evidentes, esta prática tem em si a vantagem de conferir maior significado às aprendizagens e é então desta forma que, mais tarde, as crianças conseguem criar uma ligação entre os conhecimentos anteriores e os que estão a adquirir num momento posterior.

Por último, a MTP possibilita a integração das diversas áreas e domínios com um objetivo comum, dar resposta ao que se pretende saber, fazer e/ou mudar, e favorece simultaneamente uma educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação (Rangel & Gonçalves, 2010).

Sublinha-se ainda que esta experiência, com as suas facilidades e dificuldades, representa um marco importantíssimo enquanto futura profissional da educação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J., Valas, R., Cintra, S., Fitas, M. & Saldida, I. (s.d.). II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015/2016. Lisboa: Rede Social de Lisboa
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Edições APEI.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 30-74). Porto: Porto Editora.
- Associação Tempo de Mudar (ATM) (s.d.). Sobre Nós. Consultado em janeiro de 2018, em <http://atm.org.pt/sobre-nos/quem-somos/>
- Baliana, L. (2013). *Monoparentalidade Feminina e seus Desafios: Um Estudo Exploratório*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.5/7136>
- Brites, S. (2015). *A Construção da Autonomia na Educação de Infância: o Papel do(a) Educador(a)*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5675>
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.

- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4ª ed.) (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Folque, M. (1999). *A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Folque M. & Bettencourt, M. (no prelo). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, (3), 13-35.
- Forneiro, L. (1996). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281).
- Galego, C. (2014). *O Questionamento em Sala de Aula: Práticas Educativas e Curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.3/3380>
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A Avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et. al (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp. 1104-1122). Braga: Universidade do Minho.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escolar*. *Escola Moderna*, (40), 5-12.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.) (H. Marujo e L. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Marvila (s.d.). Freguesia – Toponímia. Consultado a 31 de janeiro de 2018, em <http://www.jf-marvila.pt/>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância* (2.ª ed.) (T. Vasconcelos, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1993). *Um Modelo de Formação Cooperada*. Lisboa: Edições Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma Práxis de Participação* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projeto*. Escola Moderna, (6), 56-61.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das Relações, Actividades e Organização dos Espaços ao Currículo na Creche*. Porto: CNISFicheiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários* (2ª ed.) (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rangel, M. & Gonçalves C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.
- Roque, J. (2012). *O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em <http://hdl.handle.net/10316/21435>
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré -Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Documento cedido pela Educadora Cooperante: Projeto Curricular de Sala (2017-2018).

ANEXOS