



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação de Santarém

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada
Será a Metodologia de Trabalho por Projeto
facilitadora dos Fundamentos e Princípios das
Orientações Curriculares?

Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Nânci Duarte

Orientadora: Professora Doutora Maria Clara Rodrigues Silva de Brito

Coorientador: Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

Setembro, 2021

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.”

Freire, 2000, p. 54

Agradecimentos

*Para as minhas estrelas-guias,
pai e mãe.*

O presente relatório é o resultado de um longo percurso, repleto de dificuldades e superações, com algumas desistências pelo meio, mas acima de tudo, marcado por muitas experiências, vivências e inúmeras aprendizagens.

Para mim, este é o culminar de uma longa batalha. Muitas vezes, contra mim. Simboliza uma enorme realização pessoal e espelha, principalmente, a grande vontade de chegar ao fim e dizer: mãe e pai, espero - onde quer que estejam -, que vejam o que eu consegui!

Desta forma, quero registar os meus mais sinceros agradecimentos a todos os intervenientes, neste meu percurso. A citar: à minha orientadora, Professora Clara Brito, por toda a disponibilidade e orientação, na realização do presente relatório; a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, por todos os ensinamentos e aprendizagens fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional; a todas as instituições - que me acolheram de braços abertos - onde realizei as práticas profissionais, bem como às educadoras, auxiliares e toda a equipa; a todas as crianças que se cruzaram comigo, ao longo desta caminhada, com quem tanto aprendi, pois sem elas nada seria possível; à minha entidade patronal, por todo o apoio e disponibilidade mostrada; à minha família que me apoiou, na logística para que nada faltasse; ao Diego, quando eu não estava presente e à família do coração - os nossos amigos que sempre nos apoiaram. Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu filho Diego, por todo o amor e energia que me deu e que serviu de motor, nesta etapa final; à Rita Goucha que esteve sempre ao meu lado e ainda à Tecos, a minha amiga, mestre e inspiração que sempre acreditou e nunca me deixou desistir.

Um agradecimento profundo, não chega!

Resumo

Será a Metodologia de Trabalho por Projeto facilitadora dos Fundamentos e Princípios das Orientações Curriculares?

O presente relatório ilustra todo o meu percurso realizado, ao longo do Mestrado, em Educação Pré-Escolar, nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como principal objetivo de compreender de que forma esta metodologia se pode sustentar nos Fundamentos e Princípios referidos nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Este está dividido em duas partes, sendo que a primeira é referente às práticas realizadas, nos três momentos de estágios e a segunda parte relativa à componente investigativa, procurando responder à questão/problemática.

A metodologia enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas realizadas a 14 educadoras em diversos contextos, onde o ponto de partida de pesquisa foi constituído por questões práticas do trabalho quotidiano. A recolha de dados feita através das entrevistas, da revisão de literatura, da consulta documental de ambos os contextos de estágio e através de observações participantes diretas, serviu para fundamentar e sustentar toda a investigação.

Os dados permitiram verificar que “A criança aprende a partir da ação”, ou seja, “agir para pensar para compreender”, (OCEPE, 2007:47), na metodologia de trabalho por projeto, através da pedagogia em participação, a criança está diretamente envolvida na experiência e na construção da sua própria aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades, compreendendo o mundo que a rodeia, ficando predisposta a adquirir novos conhecimentos.

Através da realização de um único projeto, a criança desenvolve inúmeras conceções relativas às diferentes áreas do saber, tornando-se assim um processo holístico da sua aprendizagem.

Palavras-Chave: Metodologia de Trabalho por Projeto; OCEPE; Criança; Transversalidade; Desenvolvimento.

Abstract

Is the project work methodology facilitating of the fundamentals and principals of curricular orientations?

This article illustrates my entire path of the Masters in Educação Pré-Escolar, in the different contexts of supervised education practices, which has as main goal understanding how this methodology can be sustained with the fundamentals and principals mentioned by the curricular pre-scholar orientations.

It is divided in two parts; the first referring to the realized practices in the three internships and the second to the investigation component seeking the answer to the question/problem.

This methodology is based on an approach of a quantitative nature, through semi structural interviews done to 14 educators on different contexts, where the starting point of research was built by daily practical questions. The data collected through interviews, of literature revision, of documents consultation of both internship contexts and through participative direct observations was able to sustain and base the whole investigation!

The data verified that “a child learns from the act”, which means, “act to think to understand”, (OCEPE, 2007:47), in the methodology of “by project” work, through participative pedagogy, the child is directly involved in the experience and construction of its own learning, accounting its needs, understanding the surrounding world and becoming keen on acquiring new knowledge.

Through a single project realization, a child develops many opinions relative to different areas of knowledge, becoming, this way an holistic process of its learning.

Keywords: Project work methodology; OCEPE; child; transversality; development.

Índice Geral

Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de anexos.....	X
Abreviaturas	XII
Introdução.....	13
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	15
1.1 – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche	15
1.1.1- Caraterização da Instituição e Projeto Educativo.....	15
1.1.2- Caraterização da Sala	16
1.1.3- Caraterização do Grupo de Crianças.....	16
1.1.4- Projeto de Intervenção.....	17
Reflexão Sobre a Prática	19
1.2– Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância	20
1.2.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo	20
1.2.2. Caraterização da Sala.....	21
1.2.3. Caraterização do Grupo de Crianças	22
1.2.4. Projeto de intervenção na Prática de Ensino Supervisionada	22
Reflexão Sobre a Prática	29
1.3 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância	30
1.3.1. Caraterização da Instituição e Projeto Educativo	30
1.3.2. Caraterização da Sala.....	32
1.3.3. Caraterização do Grupo de Crianças	33
1.3.4. Projeto de intervenção na Prática de Ensino Supervisionado	34
Reflexão Sobre a Prática	42
Parte II – Investigação	44
2.1 Definição da questão de pesquisa.....	44
2.2 Enquadramento teórico	44
2.2.1 Conceitos: “Projeto” e “Metodologia de Projeto”	44
2.2.3 Potencialidades da Metodologia de Trabalho por Projeto	47
2.2.5 Fundamentos e Princípios das Orientações Curriculares.....	49
2.3 Metodologia.....	51
2.4 Conceções das educadoras face à problemática	54
2.5 Será a Metodologia de Trabalho por Projeto facilitadora dos fundamentos e princípios das Orientações Curriculares?	59

Reflexão Final.....	67
Referências bibliográficas.....	69

Índice de Figuras

Figura 1 - Planificação em teia do projeto "A matemática e a arte no mundo"	25
Figura 2 - Mapa Mundo construído pelo grupo.....	26
Figura 3 - Identificação dos locais visitados pelos pais	26
Figura 4 - Produções realizadas pelas crianças – Colagem de formas geométricas	27
Figura 5 - Passeio ao exterior para apanhar elementos da natureza	27
Figura 6 - Esculturas realizadas pelas crianças	28
Figura 7 - Apresentação do projeto.....	28
Figura 8 - Apresentação do projeto - trabalho realizado.....	28
Figura 9 - Planificação em Teia do Projeto "Os Romanos"	36
Figura 10 - Produções das crianças.....	37
Figura 11 - Produções das crianças.....	37
Figura 13 – Desenhos dos brasões	41
Figura 12 – Brasão da sala	41
Figura 14 - Realização do coliseu em massa de moldar	41
Figura 15 - Puzzles e jogos relativos aos vestígios dos antepassados na nossa região	41

Índice de tabelas

Tabela 1 - Dados relativos o bloco II das entrevistas	54
Tabela 2 - Análise das respostas das educadoras sobre a definição da MTP	56
Tabela 3 - Análise das respostas das educadoras relativas à transversalidade de aprendizagens	57
Tabela 4 - Análise das respostas das educadoras relativas à MTP responder a todas as necessidades.....	58

Índice de anexos

- Anexo I - Planificação mensal - Primeiro contexto de estágio ..**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo II - Planificação diária – Primeiro contexto de estágio...**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo III – Grelha de avaliação e observação da criança em atividades– Primeiro contexto de estágio.....**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo IV - Grelha de avaliação de bem-estar e envolvimento– Primeiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo V - Grelha de observação e avaliação de atividades – Primeiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo VI - Grelha de avaliação de psicomotricidade– Primeiro contexto de estágio.....**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo VII - Grelha de atividades semanal – Segundo contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo VIII - Planificação Diária - Segundo contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo IX - Avaliação das atividades realizadas - Segundo contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo X - Avaliação de atividades não planeadas.....**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XI - Avaliação do bem-estar e envolvimento - Segundo contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XII - Relatório de avaliação individual das crianças – Segundo contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XIII – Livro - Segundo contexto de estágio.....**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XIV - Jogos matemáticos**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XV - Planificação de atividades diária – Terceiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XVI - Grelha de atividades propostas – Terceiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XVII - Grelha de avaliação das atividades – Terceiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XVIII - Grelha de observação das atividades - Terceiro contexto de estágio.....**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XIX - Fotos de atividades realizadas - Terceiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XX - Exposição do projeto - Terceiro contexto de estágio**Erro! Marcador não definido.**
- Anexo XXI - Imagens do desfile de Carnaval.....**Erro! Marcador não definido.**

Anexo XXII - Guião de Entrevista.....**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXIII - Entrevista Semiestruturada – Educadora A.....**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXIV - Entrevista Semiestruturada – Educadora B**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXV- Entrevista Semiestruturada – Educadora C**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXVI- Entrevista Semiestruturada – Educadora D**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXVII- Entrevista Semiestruturada – Educadora E**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXVIII - Entrevista Semiestruturada – Educadora F.....**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXIX - Entrevista Semiestruturada – Educadora G.....**Erro! Marcador não definido.**
Obrigada!Anexo XXX- Entrevista Semiestruturada – Educadora H**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXI- Entrevista Semiestruturada – Educadora I.....**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXII- Entrevista Semiestruturada – Educadora J.....**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXIII - Entrevista Semiestruturada – Educadora K**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXIV- Entrevista Semiestruturada – Educadora L**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXV- Entrevista Semiestruturada – Educadora M**Erro! Marcador não definido.**
Anexo XXXVI- Entrevista Semiestruturada – Educadora N.....**Erro! Marcador não definido.**

Abreviaturas

MEP – Mestrado em Educação Pré-escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da prática desenvolvida, ao longo de todo o processo formativo, relativo ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEP), lecionado na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES).

Este tem como principal missão evidenciar o trabalho desenvolvido ao longo da realização das três práticas do ensino supervisionadas (PES) realizadas, em contextos de Creche e Jardim de Infância (JI), integrando ainda a parte investigativa sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e os Fundamentos e Princípios mencionados, nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE).

Os três estágios foram realizados em diferentes instituições, e consequentemente com três grupos distintos de crianças, sendo dois deles, em Instituições Particulares de Solidariedade Social e um, na rede pública. Alves, Sanchez e Magalhães (2013) afirmam que o objetivo dos estágios é favorecer a relação entre a teoria e a prática, através dessas experiências que o futuro docente transforma os seus conhecimentos teóricos como base para a sua prática.

No decurso de toda prática, as experiências vivenciadas foram uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Através da reflexão acerca das práticas desenvolvidas nas instituições educativas, surgiu a curiosidade em perceber quais as metodologias que facilitam o processo de aprendizagem, olhando para a criança como um ser único, com capacidade de aprendizagem ativa.

Nos dois últimos estágios, em JI, onde tive a oportunidade de observar o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, foi possível desenvolver a MTP, tendo sido esta uma forte impulsionadora para o ponto de partida desta investigação.

Desta forma, no último estágio procurei aprofundar um pouco mais esta temática, de forma a compreender se esta metodologia é facilitadora dos Fundamentos e dos Princípios que regem as OCEPE. Tal foi possível, através de diversos instrumentos metodológicos, tais como: a procura documental, através de leituras, observação das crianças; dos registos sobre o envolvimento delas nas atividades; e ainda da realização de entrevistas a educadoras de infância.

O presente trabalho apresenta-se organizado em duas partes, sendo que a primeira diz respeito às três práticas desenvolvidas, incluindo as caracterizações das instituições, dos contextos, das salas e do grupo de crianças, bem como os projetos realizados e a reflexão da prática interventiva. A segunda parte, tem como foco o trabalho de investigação, incluindo as opções metodológicas, as definições de pesquisa, a fundamentação teórica e ainda as conceções das educadoras, perante o tema, relacionando-as com a MTP, os

fundamentos e princípios das OCEPE e as conceções das crianças evidenciadas no último estágio.

Para finalizar foi realizada uma reflexão final que ilustra as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso académico e no decurso da elaboração deste relatório.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

No decorrer do MEP, foram realizados três momentos destinados à PES, em três locais distintos. O primeiro momento de intervenção realizou-se em contexto de Creche, no ano letivo de 2010/2011, entre o dia 18 de outubro e o dia 22 de janeiro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no bairro de S. Domingos, freguesia de S. Nicolau, em Santarém, com um grupo de crianças de um ano de idade. O segundo e terceiro momentos foram realizados, em contexto de JI: o primeiro, no ano letivo de 2010/2011, entre o dia 15 de março e o dia 3 de maio, numa escola pertencente à rede pública do Ministério da Educação (ME), no Vale de Santarém e o segundo e último, num Centro Escolar, também, pertencente ao ME, na freguesia de S. João da Ribeira, concelho de Rio Maior, no ano letivo de 2017/2018, entre o dia 24 de novembro e o dia 9 de fevereiro.

1.1 – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche

“Se uma criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas.”

(Kuhlmann, 2007, p. 57)

1.1.1- Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

O primeiro estágio, enquanto aluna de MEP, que decorreu no ano de 2010, realizou-se na valência de Creche de uma IPSS, situada no concelho de Santarém. Esta instituição é da responsabilidade da Igreja Católica, construída apenas e exclusivamente para o funcionamento da Creche e do Jardim de Infância, tendo como principal objetivo a prática da solidariedade social, de forma a responder às necessidades das famílias e crianças que a frequentam.

O edifício está organizado em seis salas de atividades divididas por idades, três da valência de Creche (berçário, sala de um ano e sala de dois anos) e três salas de JI (sala de três anos, quatro anos e sala de cinco anos). Além das salas de atividades, o edifício tem um excelente espaço exterior com algumas sombras e com duas piscinas (chopinheiros), onde se realizam algumas atividades no verão.

O projeto educativo da instituição tinha como tema “Educar para a Vida”. A sua principal intenção era fomentar nas crianças atitudes de respeito e valorização, desenvolvendo competências e adquirindo novos conhecimentos, através da valorização dos seus próprios

interesses e motivações, respondendo às necessidades de cada criança e educando para o futuro.

1.1.2- Caracterização da Sala

A sala onde foi realizado o estágio destinava-se a crianças com um ano de idade. Esta localizava-se numa divisão da Creche mais resguardada, composta por um pequeno refeitório, onde as crianças desta sala realizavam as refeições. Esta divisão dava acesso à sala de um ano, berçário, copa e a uma pequena sala de acolhimento, é ainda um local onde estão dispostos diversos cabides, devidamente identificados para cada criança e dois placares de informação.

Na sala de atividades existiam duas portas, uma de acesso à casa de banho e outra de acesso a uma arrecadação. A casa de banho era composta por banheira, zona de despejo de dejetos, sanita, dois lavatórios, bancada de muda de fraldas e cacifos de madeira, na parede, para os objetos individuais de cada criança. A arrecadação servia para guardar brinquedos e jogos que eram dados esporadicamente (consoante a atividade planificada) e as camas, os lençóis e cobertores para a sesta. A sala de atividades tinha um armário com alguns brinquedos que as crianças podiam explorar livremente, material pedagógico, uma casinha e o tapete para os momentos de “reunião”. Nos placares eram expostos alguns trabalhos e ainda algumas tabelas de registo (febre, esfíncteres e medicamentos).

O projeto de sala, elaborado pela educadora responsável, ia ao encontro do projeto educativo da instituição, intitulando-se: “Passo a passo descobrimos o caminho”, tendo como principal objetivo promover a autonomia, o bem-estar e a segurança do grupo, valorizando as aprendizagens de cada criança como ser individual.

1.1.3- Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era formado por quinze crianças, onze do sexo feminino e quatro do sexo masculino, onze das quais já frequentavam o berçário, no ano anterior.

Sendo um grupo constituído por crianças muito pequenas, na altura do estágio, apenas sete já tinham realizado a aquisição da marcha; no que diz respeito à alimentação, duas das crianças ainda não comiam segundo prato, no entanto todas começavam a adquirir a capacidade de usar a colher para comerem sozinhas.

Era um grupo bastante ativo e interessado nas atividades, privilegiando os momentos de música e as histórias.

Uma das crianças possuía necessidades educativas especiais (paralisia cerebral), estando totalmente dependente do adulto. O acompanhamento desta criança era feito pelas educadoras da intervenção precoce, que se deslocavam à creche duas vezes por semana, além de realizar diversas terapias, no hospital de Santarém.

Tendo em conta as suas necessidades, eram realizadas algumas atividades específicas, tais como a estimulação sonora e sensorial e a antecipação de sensações; a sua alimentação baseava-se, apenas, em alimentos líquidos, tendo sido um dos objetivos a longo prazo, o da iniciação de alimentos sólidos.

1.1.4- Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção desenvolvido: “A explorar, eu descubro e aprendo”, assenta na necessidade defendida por diversos autores, de proporcionar à criança um ambiente saudável e promotor de um desenvolvimento equilibrado, pois tal como defende Pedro Strecht, “quanto mais pequena é uma criança, mais dependente dos outros estará para se poder organizar e crescer” (Strecht, 2001, p.31).

Atendendo que o desenvolvimento da criança se realiza através da interação com o mundo que a rodeia, é através das experiências e vivências que a criança aprende e desenvolve as mais variadas competências, é fundamental que sejam criados ambientes facilitadores e contextos de qualidade que influenciem e interfiram de forma positiva no seu desenvolvimento. ““It is recognised now that children’s development is not simply linear; rather, children’s development plateaus, accelerates and deviates according to the environment and context of their lives” (Blandford & Knowles, 2013, p. 80).

Desta forma, pretendia-se com este projeto criar ambientes promotores desse desenvolvimento, através da exploração, manipulação e das experiências. Ao longo do projeto foram tidas em conta as características de cada criança bem como as suas necessidades, interesses e dificuldades, pretendendo estimular o seu desenvolvimento global, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas.

Ao longo de todo o processo tive sempre em conta os princípios educativos, defendidos pelo modelo de González-Mena e Eyer (1989), *Infancy and Caregiving*, revisto e publicado em 1989, sob o título *Infants, Toddlers and Caregiving* (Coelho, 2004). Concebido por González-Mena e Eyer (1989), autores citados por Portugal (1998; 2000). Este modelo defende que é fundamental “respeitar” e estabelecer relações de qualidade com a criança em Creche, baseando-se assim em dez princípios educativos:

1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
2. Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças;
3. Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas;
4. Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”;
5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
6. Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças;

7. Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
9. Construir segurança ensinando confiança;
10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento.

Desta forma, os momentos de cuidados educativos são a base para a definição de um currículo para a Creche. A verdadeira relação educativa com a criança deve ser preconizada durante todas as ações de rotina, dando espaço e tempo à criança para exploração e resolução de problemas num ambiente de envolvimento e *quality time*, com um adulto totalmente disponível para responder às suas necessidades emocionais, pessoais e sociais. Os principais objetivos seriam estimular a criança e despertar o interesse e a curiosidade do grupo por tudo o que o rodeia.

Com este projeto pretendeu-se desenvolver determinados objetivos gerais, usando determinadas estratégias facilitadoras da prática, através da criação de desafios e experiências, criando diversos momentos de exploração. Uma vez que as rotinas são fundamentais, foram elaborados dois tipos de planificações, uma mensal que incluía todos os momentos de rotina e os objetivos (Anexo I) e as planificações diárias com as atividades específicas a realizar (Anexo II). É importante realçar que nem sempre foi possível realizar as atividades planificadas, pois considerei fundamental ir ao encontro dos interesses das crianças.

A avaliação foi feita ao longo da prática, através dos registos fotográficos, observação das reações das crianças e também, através de registos, em grelhas de observação de atividade, em grupo ou individual (Anexo III, IV, V e VI).

Reflexão Sobre a Prática

Tendo em conta todo o percurso, no decorrer da prática realizada, em contexto de Creche, considero que consegui consolidar diversos conhecimentos adquiridos. Ao longo da intervenção, senti necessidade de abordar a importância das rotinas diárias para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças, pois a estabilidade e a consciência promovem uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens.

Tal como defendem Mary Hohmann e Jacalyn Post, (2003):

“uma rotina é mais do que saber a hora que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia a dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

Desta forma, considere fundamental aproveitar todos os momentos de rotina para promover momentos de aprendizagem, criando assim estímulos ao seu desenvolvimento, aproveitando ainda os momentos de brincadeira livre para as deixar explorar livremente objetos dispostos pela sala de atividades, dando assim a possibilidade da exploração livre e espontânea. Tal como refere Maria José Gonçalves (1990, p.10), o processo de interação com materiais e pessoas dá origem e é facilitador de novas aprendizagens.

O incentivo e valorização pelas suas atividades e ações também foram uma constante, uma vez que “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (Mary Hohmann & David Weikart, 2003, p.72).

Tal como refere Gabriela Portugal (1998), é através da atenção dada às crianças que se cria uma ligação favorável ao seu desenvolvimento saudável, pois aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, para que criem uma relação com um adulto em quem confiem e respeitem, sentindo-se num ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento.

É importante referir que sempre senti uma enorme preocupação ao longo de toda a prática, uma vez que tinha uma criança com NEE, mais especificamente com paralisia cerebral, e que estava totalmente dependente do adulto. Concluo que tive sempre dificuldade, pois sentia a necessidade de realizar atividades mais específicas com esta criança, uma vez que não possuía nenhum controlo motor. Porém, ao falar com a educadora cooperante, pude perceber que nem sempre é necessário realizar atividades dirigidas e específicas para desenvolver algo. No caso desta criança, todas as atividades de rotina eram fundamentais e neste caso específico, o mais importante era a afetividade, o bem-estar e a segurança que eram transmitidos.

No final desta primeira intervenção, atendendo a uma introspeção sobre todo o trabalho realizado, considero-a como um momento de enorme aprendizagem, pois consegui superar alguns desafios, principalmente relativos à criança com NEE, que foi a minha maior preocupação e tentei também superar algumas dificuldades referentes à diferenciação pedagógica, ou seja, como criar oportunidade de aprendizagem a todas as crianças, através da realização de uma atividade.

1.2– Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

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

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro)

1.2.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

A PES, em contexto de JI, foi realizada numa instituição da rede pública, sob a tutela do ME, no Vale de Santarém, que fazia parte do Agrupamento Vertical de Escolas Alexandre Herculano.

O JI existia num edifício antigo, cujas instalações foram adaptadas e que se encontravam em funcionamento há vinte e cinco anos.

Nesta instituição existiam duas educadoras, uma para cada sala de atividades e ainda três assistentes operacionais, que faziam o acompanhamento das crianças, durante a componente de apoio à família.

O espaço exterior do JI, era bastante amplo, com uma caixa de areia, uma casinha em madeira que incorporava um escorrega, um cavalinho, e ainda um espaço coberto com um telheiro, onde as crianças podiam brincar, nos dias de chuva. Sendo assim, havia um exterior ótimo para as crianças realizarem atividades lúdicas, sempre que o tempo assim o permitisse.

“O tempo ao ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os seus ambientes naturais, ganham o sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano.” (Hohmann, Mary & Weikart, David; 2003, P.432).

Segundo Mary Hohmann e David Weikart:

À medida que as crianças exploram e brincam no exterior, vivenciam muitas experiências de extrema importância para as suas aprendizagens, através de representações criativas, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. (2003, p.433).

É de salientar, ainda, que o espaço exterior do JI tinha ligação com o pátio de recreio da escola de 1º ciclo.

Relativamente ao espaço interior, o edifício possuía duas salas de atividades, um espaço para servir os lanches, instalações sanitárias para adultos e outra para as crianças, duas arrecadações, uma sala para as educadoras e ainda uma sala destinada à componente de apoio à família.

A componente de apoio à família foi disponibilizada pela Câmara Municipal de Santarém, concebendo três atividades: música, pequenos construtores e atividades desportivas, dinamizadas por três monitores com devida formação.

O projeto em vigor estava relacionado com o conhecimento de características culturais e artísticas dos cinco continentes, desta forma estava programado a realização da “semana artística” onde seriam criados ateliês com atividades lúdicas, solidificando assim conhecimentos trabalhados, até então.

1.2.2. Caracterização da Sala

Ao entrar no JI, na ala direita entre a sala de reunião e a entrada, onde se recebem as crianças, no período da manhã, encontrava-se a sala de atividades, na qual foi realizado o estágio. Este é um local bastante amplo e arejado, com uma ótima luminosidade natural e artificial, favorecendo assim o bem-estar e as aprendizagens de cada criança.

Relativamente ao mobiliário e aos materiais disponíveis, estes são diversificados, estando adaptados às necessidades das crianças. Tal é visível, através da disposição dos mesmos, nas diversas áreas, estando organizados e acessíveis a todas as crianças, proporcionando uma melhor organização, autonomia e orientação das crianças, no espaço.

Quanto à disposição das diversas áreas, esta sala encontra-se dividida em nove áreas de conteúdo:

- Área da reunião;
- Área da leitura;
- Área da escrita;
- Área da casinha;
- Área das ciências;
- Área dos jogos de mesa;

- Área da garagem e jogos de construção;
- Área da pintura ou expressão plástica;
- Área do computador.

1.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças era bastante heterogêneo, composta por 14 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Este era um grupo de crianças bastante autónomas, tanto na realização das tarefas de higiene, como nas horas de refeição.

A maior parte das crianças gostavam de brincar de forma livre com as outras crianças do grupo, partilhando as suas atividades e brincadeiras. Ao longo de toda a observação foi notório a preferência das crianças pela exploração das diversas áreas da sala, principalmente na área da casinha, da leitura, dos jogos de construção e da garagem. Contudo, mostravam sempre bastante interesse e motivação na realização de atividades orientadas, aderindo e participando ativamente.

Era um grupo bastante curioso, gostavam imenso de aprender coisas novas, mostrando sempre empenho e curiosidade. Adoravam ouvir lengalengas, poesias, canções e histórias, pedindo sempre para que repetíssemos e fazendo sempre imensas questões relativas ao conteúdo.

Quanto ao respeito pelo outro e aquisição de regras, todas as crianças conheciam as regras da sala, e sempre que alguém as ultrapassava, eram elas mesmas a repreender, chamando à atenção.

Em relação às maiores dificuldades do grupo, a mais visível foi a dificuldade de exposição das crianças perante um grupo. Estas ficavam demasiado envergonhadas, acabando por não expor as suas ideias e fundamentos, tendo sido este um dos objetivos desenvolvido ao longo do ano.

1.2.4. Projeto de intervenção na Prática de Ensino Supervisionada

O projeto de intervenção realizado surgiu, através de um desenho elaborado pelas crianças, no qual evidenciavam as áreas da sala como principais zonas de exploração e brincadeira, não querendo realizar outro tipo de atividades. Porém, constatou-se que existiam áreas dedicadas às seguintes atividades: escrita, leitura, jogos, construções, pintura e fantasia; no entanto não existia uma área concreta para trabalhar a matemática.

Desta forma, foi proposto a criação de uma área específica para a matemática com o intuito de estimular e promover as aprendizagens significativas nas crianças, inserindo-se na área da expressão e comunicação, mais concretamente, no domínio da matemática uma vez que a matemática é fulcral na estruturação do pensamento, nas funções na vida

corrente e para as aprendizagens futuras. Pretendeu-se, ainda, articular o projeto com o programa intitulado: “Semana Artística”, proporcionando às crianças o conhecimento de algumas características culturais e artísticas dos cinco continentes, mobilizando como estratégia a construção de ateliês e algumas atividades lúdicas.

Com este projeto pretendeu-se articular o domínio da matemática com as expressões artísticas e a área do conhecimento do mundo. Desta forma, delineou-se uma temática em torno dos cinco continentes, mobilizando conhecimentos sobre algumas das características culturais e artísticas, tais como: a música, a dança, a gastronomia, a pintura, a geografia, a história e a plástica.

Uma vez que o grupo não se sente confortável no confronto com o público em geral, delinear-se-iam objetivos promotores da capacidade de confiança, autonomia e autoestima das crianças, dinamizaram-se trabalhos em atividades “(...) em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam iniciativa de actividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projectos comuns.” (OCEPE, 2009, p.54)

O projeto intitulou-se: “Aprender Matemática através das Artes”, não deixando de contemplar na intencionalidade educativa, todas as áreas de conteúdo, na sua transversalidade. Segundo as Orientações Curriculares, “...âmbitos de saber (...), incluem diferentes tipos de aprendizagem (...) atitudes e saber-fazer”, (OCEPE, 1997, p.47).

Ao longo de todo o projeto pretendeu-se desenvolver um trabalho em que “a criança desempenha um papel activo” (OCEPE, 1997, p.19), no qual estiveram contempladas aprendizagens ativas e diversificadas, de acordo com os seus interesses, necessidades, características individuais e de grupo, assim como o espaço educativo e o contexto familiar.

Segundo David Whitebread (1997, p.61), as aprendizagens das crianças serão significativas quando:

1. “The content of the curriculum is “meaningful” to them and related to their existing knowledge and interests;
2. They are active participants in their learning rather than just passive recipients; they should have opportunities to make their own decisions about their learning;
3. They are encouraged to indulge their natural inclination to engage in imaginative play related to significant life experiences;
4. They are emotionally secure because there is continuity and good communication between the worlds of home and school.”

Para desenvolver este projeto teve-se em conta alguns dos modelos educativos direcionados para a aprendizagem ativa, uma vez que a educadora cooperante também

considerava que as experiências de aprendizagem para as crianças deviam ser ativas, tornando-as capazes de construir o seu próprio conhecimento. Desta forma, seguiu-se o High Scope.

“Um dos objectivos fundamentais do curriculum High/ Scope é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem activa” (Brickman, Nancy & Taylor, Lynn, 1991, p.6) através da exploração, interação, criatividade, dos seus próprios interesses e brincadeiras. Para dinamizar as aprendizagens é necessário proporcionar à criança a escolha daquilo que vai fazer, diversificar os materiais, permitir o manuseamento livre dos objetos, promover a linguagem através do diálogo e das descrições do que está a fazer, e valorizar e apoiar as decisões da criança.

“(…) A aprendizagem activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar.” (Brickman, Nancy & Taylor, Lynn, 1991, p.12)

Sendo a socialização um dos princípios básicos do modelo referido nos parágrafos anteriores é necessário analisar este conceito uma vez que, segundo a educadora cooperante, o grupo não se sente confortável, no confronto com o público em geral. Assim, foi importante delinear objetivos que promovessem a capacidade de confiança, autonomia e autoestima das crianças.

Um dos objetivos pretendidos, no projeto, consistia em articular a matemática com a arte, não descurando a transversalidade das outras áreas; o outro objetivo que, também, esteve sempre patente, relacionava-se com o conceito de Arte, uma vez que a educadora cooperante considerava importante a envolvência das crianças, nas diferentes expressões artísticas.

“a educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contexto com diferentes formas de expressão artísticas que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, a natureza e a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (OCEPE, 1997, p.55).

Após delinear o tema principal do projeto, foi importante abordar o grupo de crianças, sobre o mesmo, de forma a compreender quais os saberes que já possuíam relativamente ao tema e o que ainda gostariam de saber. Assim seria possível realizar uma teia do projeto.

A teia tem como principal objetivo clarificar e sintetizar quais os subtemas a serem abordados, criando assim um fio condutor de suporte às planificações. Este planeamento torna mais fácil a perceção de todo o projeto tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Ao observarmos a figura 1, podemos compreender quais as áreas e subtemas inerentes ao nosso projeto. No centro fica destacado o tema principal “A matemática e a arte no mundo” emergindo para os subtemas a serem abordados no decorrer do projeto.

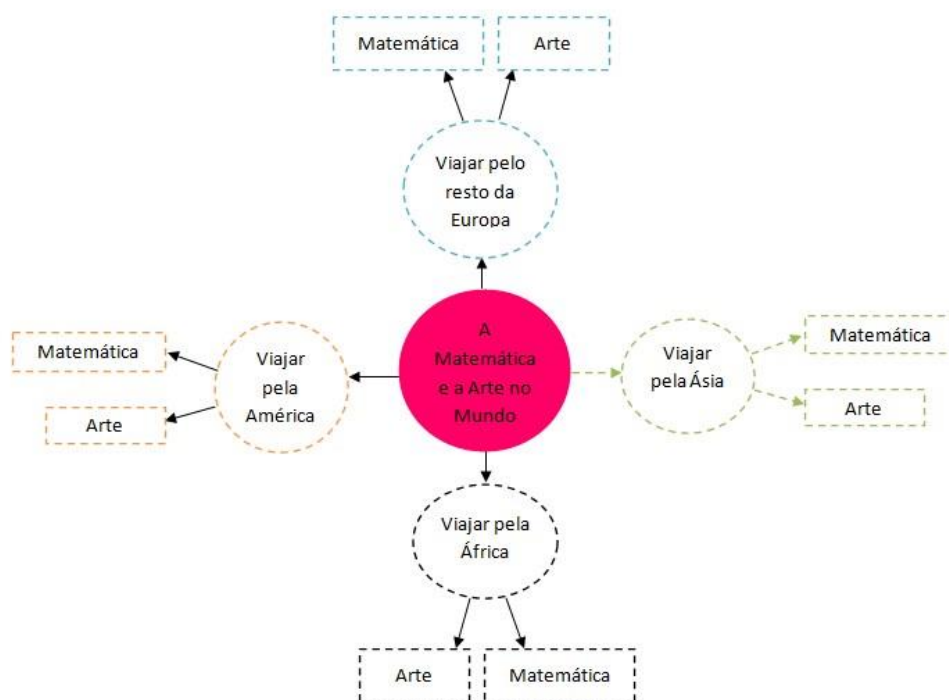


Figura 1 - Planificação em teia do projeto "A matemática e a arte no mundo"

Após a realização da planificação em teia, iniciámos o projeto juntamente com a educadora cooperante e o grupo de crianças.

Todas as semanas eram realizadas grelhas de organização semanal (Anexo VII), tendo em conta as necessidades do grupo e das crianças individualmente, dando especial atenção aos assuntos que lhes suscitavam curiosidade e aos objetivos pressupostos no projeto. Estas grelhas serviam ainda de suporte às planificações diárias (Anexo VIII) formando um fio condutor de todo o projeto.

A abordagem aos continentes surge na segunda semana de PES (primeira semana de intervenção), através da visualização do filme “A idade do gelo”, o ponto de partida para esta grande aventura. Em conversa de grande grupo surgem diversas questões relacionadas com o que aconteceu ao planeta (relacionado com o vídeo que tinham visionado) e ao facto de estar dividido. Foi então mostrado um globo terrestre onde o grupo teve oportunidade de observar a zona terrestre e aquática, abordando assim a existência de diferentes países que se agrupavam por continentes que estão rodeados por água.

Dado o interesse mostrado pelo grupo em querer aprofundar o tema, foi proposto a realização de um mapa mundo (Figura 2) para colocar na sala. Este tinha como objetivo ir sendo completado à medida que soubéssemos mais informação relativa aos diversos

continentes, incumbindo ainda as crianças de pesquisarem junto da família (pais) locais que já tivessem vivido ou visitado para que pudéssemos identificar no mapa construído na sala.



Figura 2 - Mapa Mundo construído pelo grupo

Através da pesquisa realizada em casa, as crianças tiveram oportunidade de verificar e colocar no mapa quais os países pelos quais os seus pais já tinham passado (Figura 3). Uma vez que todos se localizavam no continente europeu, decidimos procurar mais informações relativas a este continente. Sendo este um grupo que demonstrava grande interesse em desenhar, pintar e explorar as artes nas mais diversas formas (também muito incutido pela educadora), surge a intenção de pesquisar à cerca dos artistas europeus.



Figura 3 - Identificação dos locais visitados pelos pais

Com o objetivo de ligar as artes à matemática, ao longo da semana falámos de Pablo Picasso e das suas obras ligadas ao cubismo. As crianças observaram diversas obras e puderam escolher quais as que gostavam mais, criar o seu próprio quadro recorrendo à colagem de formas geométricas (Figura 4), exploraram do tangram e as suas

potencialidades criando novas formas, conjugações e ainda associar as figuras no plano às formas geométricas.



Figura 4 - Produções realizadas pelas crianças – Colagem de formas geométricas

De forma a responder ao que tinha sido projetado inicialmente e de acordo com as questões que as crianças iam levantando como por exemplo “nos outros continentes também há pintores?”, foi acordado cada semana trabalhar um continente diferente, procurando novos artistas de diversas áreas procurando ainda jogos matemáticos relacionados com os mesmos para que pudessem construir e dinamizar a área da matemática na sala.

Sempre que era abordado algo relacionado com um continente existia sempre uma criança que ficava responsável por realizar uma marcação no mapa (colando fotografias do artista, desenhando, colocando uma marca), de forma a identificar algo que tinham aprendido relativamente ao mesmo.

Assim, ao longo de todo o projeto foram realizadas diversas pesquisas, nem todas surgiram do grupo, uma vez que algumas foram sugeridas por mim, tais como os artistas, no entanto era o grupo que procurava resolver como recriar peças e obras dos mesmos. Como por exemplo, ao abordarmos o escultor Frans Krajcberg, uma das crianças sugeriu irmos ao exterior apanhar elementos da natureza (Figura 5) para fazermos decalque e aproveitarmos para realizar uma escultura para expor no hall de entrada do jardim de infância (Figura 6)



Figura 5 - Passeio ao exterior para apanhar elementos da natureza



Figura 6 - Esculturas realizadas pelas crianças

De forma a concluir o projeto, foi realizada uma no Hall de entrada do Jardim de Infância, onde o grupo pode apresentar ao outro grupo de JI, famílias e comunidade escolar qual o projeto realizado, bem como todo o desenvolvimento do mesmo, evidenciando as pesquisas realizadas e todas as produções feitas (Figura 7 e 8).



Figura 7 - Apresentação do projeto



Figura 8 - Apresentação do projeto - trabalho realizado

No desenrolar do projeto foram feitas diversas avaliações. A avaliação “(...) dá-nos a informação objectiva sobre cada uma das crianças e ajuda-nos a ver se o programa educativo está a ser eficaz. O processo de avaliação deve ser fácil, rápido e, acima de tudo, útil.” (Brickman, Nancy & Taylor, Lynn, 1991, p.205).

Assim sendo, as avaliações foram feitas ao longo de todas as atividades, através de grelhas de registo das atividades realizadas planeadas e não planeadas, onde se realizou o registo da observação das crianças em atividades, refletindo sobre os trabalhos elaborados (Anexo IX e X); fichas de avaliação de diagnóstico de bem-estar e envolvimento (Anexo XI); avaliação individual das atividades (Anexo XII). Na finalização do projeto, foi ainda realizado um livro para cada criança explicando todo o projeto e o desenvolvimento do mesmo, mostrando fotografias de todo o trabalho realizado. (Anexo XIII)

Reflexão Sobre a Prática

O segundo estágio de intervenção foi realizado em contexto de JI. Este teve extrema importância para todo o meu processo de aprendizagem tanto pessoal como profissional.

No início da minha intervenção, surgiram algumas dificuldades: uma delas foi o facto de nem sempre ter conseguido cumprir com o que se planificava e ter sentido algum receio em não ser clara na informação que estava a tentar transmitir, uma vez que não é fácil planificar para um grupo com diversas idades, porque nem todas as crianças estão no mesmo grau de maturação e nem todas conseguem realizar as mesmas atividades. Desta forma, tive como dificuldade realizar atividades que proporcionassem aprendizagens, abrangendo todos os níveis etários, para que todas as crianças aprendessem. Este percalço foi ao encontro da minha última questão espoletada no estágio anterior: “Como assegurar que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de aprendizagens?”. Tal como referem as OCEPE (1997), cabe à educação de infância promover o desenvolvimento integral da criança, a igualdade de oportunidades, estar atenta e despistar eventuais dificuldades quer físicas, quer mentais, e apoiar a tarefa da família na educação dos mais novos, lançando as bases para que o seu percurso escolar seja o mais equilibrado possível.

Quanto à área específica para a matemática, ao ter sido criada, pôs-se em prática que o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático é determinante para a perceção da realidade relacionando as ações pedagógicas com as vivências da criança. Através da criação desta área pude compreender como é que as crianças aprendem determinada “matéria”, quais as estratégias a implementar e como as implementar, de forma a compreender como criar igualdade de aprendizagem e como criar momentos de aprendizagem significativa nas crianças. Ao longo da implementação do projeto compreendi que para trabalhar a matemática não é necessário fazer uma atividade específica, pois em

diversos momentos do quotidiano, brincadeiras e jogos, estamos a trabalhar a matemática mesmo sem nos darmos conta, desta forma, Moreira (2004) cita Baroody e Wilkins (1999):

“O jogo é um dos mais importantes meios através do qual as crianças aprendem sobre o mundo e como cooperar com ele. Os jogos são uma forma particular de brincar que ajudam a desenvolver o raciocínio e os conceitos matemáticos bem como a praticarem procedimentos básicos. (...) Os jogos também servem como um recurso valioso de diagnóstico. Observando a criança a jogar um jogo particular, os pais e educadores podem detetar forças e fraquezas específicas nos conceitos, raciocínios e técnicas matemáticas” (p.86-87).

De forma a enriquecer a área da matemática, foram criados jogos com as respetivas fichas técnicas, que as crianças poderiam usar sempre que assim o pretendessem. (Anexo XIV)

O projeto “Aprender Matemática através das Artes” foi um enorme desafio, que superou todas as minhas expectativas. Confesso que nunca pensei que fosse possível abordar determinadas temáticas com um grupo de crianças com idades tão diferentes. As crianças mostraram sempre interesse estando motivadas e curiosas para saber mais chegando mesmo a fazer questões que nos levavam a pesquisar para conseguir as respostas que para elas fariam sentido, consolidando assim os conhecimentos que já tinham com os que eram adquiridos ao longo das aprendizagens.

1.3 Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância

1.3.1. Caracterização da Instituição e Projeto Educativo

A segunda prática de ensino supervisionada em contexto de JI, foi realizada no ano de 2017, num Centro Escolar localizado na união de freguesias de S. João da Ribeira e Ribeira de S. João, pertencente a um Agrupamento de Escolas com sede em Rio Maior.

O Centro Escolar situava-se num meio rural, caracterizado por ser uma zona onde a agricultura é a grande fonte de rendimento para a maior parte da sua população. Junto à instituição existe um café, a Junta de Freguesia, um Centro de Saúde, um Centro de Dia e ainda um campo de futebol.

Os alunos têm ao seu dispor o serviço de refeições, prolongamento de horário, atividades de enriquecimento curricular (destinado aos alunos do 1º Ciclo) e ainda transporte das suas localidades para o Centro Escolar e deste para as suas localidades. Todo o serviço de transporte é assegurado pela Câmara Municipal, assessorado pelas vigilantes que estão presentes ao longo dessas deslocações.

O horário de funcionamento é das 7 horas e 30 minutos às 19 horas e o prolongamento de horário é assegurado por duas técnicas de ação educativa.

Este era um Centro Escolar bastante moderno ao nível de infraestruturas e materiais disponíveis, um edifício composto por rés do chão e primeiro andar. No rés do chão existia um *hall* bastante amplo, casas de banho (uma para adultos, duas para crianças de primeiro ciclo e duas para as crianças do pré-escolar, diferenciando casas de banho de rapazes e de raparigas), refeitório, duas salas de prolongamento, três salas de pré-escolar, uma sala de professores e uma sala de funcionários. O exterior é dotado de dois espaços amplos de recreio (um destinado ao pré-escolar e outro ao primeiro ciclo) e ainda um campo de jogos. No primeiro andar, existem cinco salas para o Primeiro Ciclo, uma biblioteca, uma sala *snoezelen* (ainda em construção a nível de materiais), uma sala de robótica, duas salas para atividades relacionadas com as oficinas do conhecimento, duas casas de banho e uma sala destinada à Direção.

O Agrupamento tem como filosofia, duas metas fundamentais na educação: “a primeira é “criar Homens ... criadores, inventores, descobridores”, ou seja, Homens a quem tenha sido ensinado não só o “saber, como também o “saber fazer”, Homens que saibam “fazer coisas novas”; a segunda é formar cabeças capazes de “criticar, verificar e não aceitar tudo.”, isto é, formar homens pensantes.” (Projeto Educativo do Agrupamento).

De forma a tornar estas metas possíveis, foram traçados três eixos educativos fundamentais:

- Qualidade educativa;
- Cidadania;
- Integração, qualidade e equidade de oportunidades.

Com base nestes eixos, definem-se diversas estratégias e objetivos.

Quanto à qualidade educativa, os objetivos centram-se na melhoria do desempenho escolar dos alunos, conquistando as metas no sucesso dos mesmos, criando condições para que os alunos aprendam a fazer. Relativamente ao eixo da cidadania, pretende-se educar para os valores, a responsabilidade, o respeito (pelo ambiente, pelo outro), a participação ativa, a tolerância, a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a disciplina e o cumprimento de regras. Por fim, o terceiro e último eixo, referente à integração, qualidade e equidade de oportunidades, parte do princípio de que a escola é de todos para todos, pretendendo ser uma escola inclusiva, promovendo o respeito por todos e a valorização da diferença.

No momento da prática, o Agrupamento estava a pôr em prática um novo projeto, o PIP – Projeto de Inovação Pedagógica, tal como o nome refere, este tem como principal objetivo inovar a pedagogia alterando as linhas gerais de organização de toda a atuação pedagógica. Desta forma, agora o ano divide-se em dois semestres, cada um deles com dois momentos de avaliação: avaliação sumativa e reflexão das atividades e inovação de

estratégias. Assim, surge uma maior flexibilidade no currículo. Aliado a este novo projeto, surge “A oficina do Conhecimento”, uma nova área de desenvolvimento que articula o primeiro ciclo com o projeto do pré-escolar, com o tema em vigor “À Descoberta do Mundo”. Com este projeto pretende-se que os alunos do 1º ciclo adquiram competências e desenvolvem conteúdos do currículo de forma lúdica, fomentado assim um maior interesse pela escola.

Relativamente ao projeto pedagógico de grupo, para a educadora o principal objetivo é que as crianças sejam felizes na escola, pretendendo ainda que consiga estabelecer uma relação individualizada, de forma a poder ajudá-las a crescer de uma forma equilibrada. Considera, ainda, como ação fundamental motivar a criança a descobrir e a aprender por si só, aprendendo com as suas vivências e experiências, incentivando a autonomia e a responsabilidade, inculcando uma autoimagem positiva, valorizando as crenças e os valores de cada criança e da respetiva família.

Desta forma, a educadora cooperante considera essencial promover uma educação para e com os valores, para desenvolver a expressão, a comunicação e a linguagem de cada uma das crianças através de atividades que facilitem o desenvolvimento nas várias áreas curriculares.

A metodologia seguida é a MTP. Esta está assente na participação ativa das crianças, privilegiando a comunicação natural das entre as mesmas, deixando ainda que brinquem muito e de forma livre, pois a brincar, também, aprendem e são felizes.

Através da MTP, a criança aprende a planificar, antecipando as ações, a trabalhar com instrumentos científicos, a observar e recolher dados, desenvolvendo competências de literacia, escrita, matemática, comunicação e expressão, sendo este um método transversal a todas as áreas. Desta forma, a criança torna-se capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

A avaliação em sala é feita através de tabelas de autoavaliação, em que as crianças no final da semana se autoavaliam relativamente ao seu trabalho, comportamento, interajuda e ainda é realizado um portefólio, no qual são guardados todos os trabalhos, onde elas mesmas explicam o que realizaram. Considera-se que este método é bastante benéfico, pois possibilita ao educador perceber quais as aprendizagens adquiridas por cada criança em determinado trabalho, permitindo assim conhecê-las melhor através do seu trabalho individual e em grupo.

1.3.2. Caracterização da Sala

A equipa educativa da sala onde se realizou este estágio é constituída por uma educadora de infância titular e uma assistente operacional que apoia o trabalho pedagógico da sala. Esta equipa é caracterizada pelo trabalho corporativo, desde a ação diária com as crianças à preparação de todos os instrumentos e atividades da sala.

A boa interação adulto/criança é visível nesta sala e fundamental para o bom desenvolvimento do grupo de crianças. Estas sentem-se seguras e confiantes junto das profissionais que as acompanham na sala, tanto com a educadora, como com a assistente operacional, sem fazerem distinção.

A sala de atividades era ampla, arejada e com boa iluminação natural. Estava organizada de forma a facilitar a integração da criança no grupo e no espaço e a proporcionar-lhe um ambiente harmonioso e acolhedor, onde aquela podia transformar as suas diferentes explorações em aprendizagens significativas

Em primeiro lugar, importa referir que a sala se encontrava dividida por áreas. Através de conversas informais com a equipa educativa, foi-me transmitido que todas elas foram criadas e escolhidas pela educadora e pelo grupo de crianças, no início do ano letivo. Para Feire (2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2013) a criação de áreas diferenciadas permite uma organização do espaço que facilita a co-construção de aprendizagens significativas. Estas devem adaptar-se ao longo do ano, conforme o desenvolvimento de projetos e das atividades.

É fundamental mencionar que a implementação do número de crianças por área, foi também decidida pelas crianças, em reunião de grupo com a equipa educativa de sala. Assim desenharam figuras humanas correspondentes ao número de crianças que podem estar em cada área, nos cartões identificadores destas. Para Oliveira-Formosinho (2013) o ambiente educativo é um processo em progresso, porque o objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas.

Desta forma, na sala de atividades existiam; a área da garagem, área da casinha ou faz de conta, área dos jogos de construção apoiada por um armário com jogos e legos que podem ser usados no chão ou nas mesas, área da biblioteca, área do computador e ainda a área das artes.

Todos os brinquedos, jogos e materiais estão guardados em móveis de fácil acesso para que todas as crianças os pudessem utilizar, desarrumando e arrumando, promovendo assim a sua autonomia.

Os instrumentos reguladores da sala (regras, registo de presenças e autoavaliação), estavam distribuídos pelas paredes da mesma, bem como um placar onde eram expostos os trabalhos, embora deles fossem expostos no corredor do JI.

1.3.3. Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo era composto por vinte e quatro crianças, das quais treze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Um grupo heterogéneo, ao nível do género e também ao nível da idade, contemplando, três crianças com seis anos, dez com cinco anos, duas com quatro anos e 9 crianças ainda, com três anos. Também a heterogeneidade é relativa a cada criança, pois nenhuma é igual, todas têm características pessoais diversificadas.

Deve-se, ainda, referir que duas crianças entraram para o grupo apenas no mês de dezembro e janeiro, uma delas ainda com fralda, nunca tendo frequentado nenhum estabelecimento de ensino em qualquer momento, estando totalmente alheias a rotinas e regras.

Este grupo caracterizado pela sua enorme autonomia, respeito pelos mais novos, espírito de solidariedade e interajuda, sendo estas as características que mais se evidenciavam.

As crianças mais velhas, sempre os mais novos do grupo, auxiliando quando à casa de banho (responsabilizando-se por eles), ou até mesmo nas atividades da sala, disponibilizando-se sempre para ajudar. Este era um dos parâmetros de autoavaliação das crianças.

No grupo foi possível observar as diferenças entre as várias crianças, muitas delas já interesse por aprender a escrever, copiando o nome através dos cartões de identificação disponíveis na sala, sendo que umas já e não de copiar enquanto outras não apresentavam qualquer interesse. Muitas já contar até 50 e os mais pequenos até 24, o número de crianças da sala.

Desta forma, foi essencial ter em consideração todas as características das crianças de forma a orientar a minha ação, de modo a conseguir trabalhar com todo o grupo, provando-lhes que são capazes de descobrir e aprender sempre mais.

1.3.4. Projeto de intervenção na Prática de Ensino Supervisionado

O projeto de intervenção surge no período de observação, com a constatação de que a maior parte dos trabalhos realizados pelo grupo, surgiam através da metodologia de trabalho por projeto, uma vez que as temáticas desenvolvidas variavam consoante os projetos que surgiam da articulação com o primeiro ciclo, através da Oficina do Conhecimento.

Foi proposto pela Câmara Municipal de Rio Maior a realização de um desfile de Carnaval pelas ruas cidade, com a participação de todas as escolas do concelho. Este desfile teria como tema principal as antigas civilizações e cada escola deveria escolher um subtema para poder participar no desfile.

Foi através de uma sessão da Oficina do Conhecimento, as crianças do primeiro ciclo e do pré-escolar, realizaram algumas pesquisas relacionadas com as antigas civilizações que descobriram que na cidade de Rio Maior existem imensos vestígios romanos, existindo inclusivamente a “Vila Romana”, ainda a ser explorada por arqueólogos.

Esta descoberta despertou muitos interesses no grupo de crianças, tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo, fazendo com que este fosse o subtema escolhido para esta escola representar no desfile.

Foi através das atividades realizadas pelas crianças, ao longo do período de observação, pude constatar que gostam bastante de explorar todas as áreas da sala e adoram realizar trabalhos de expressão plástica, o que foi uma mais-valia para a construção dos seus fatos para o desfile de Carnaval.

O projeto de intervenção realizado neste estágio teve como nome “Os Romanos”. Este tema surge através de uma conversa informal com o grupo de crianças, onde os questionei se sabiam quem eram os Romanos, uma vez que este era o tema relacionado com o desfile de Carnaval. A criança G disse prontamente “Os romanos lutavam, tinham espadas”, aproveitando o que foi dito, levantei algumas questões, procurando saber se mais alguma criança sabia algo sobre o tema «Quem são?»; «Quais os monumentos?»; «Onde vivem?», «Onde fica Roma?», procurando promover a curiosidade das crianças e se estariam ou não interessados em saber mais coisas sobre este povo. Todo grupo mostrou bastante interesse em saber quem eram e onde viviam, sendo este o mote para o início do nosso projeto. Na segunda-feira seguinte iniciámos a reunião da manhã com a leitura da História “O império Romano”, através de um PowerPoint, que explicava diversos aspetos relativos ao povo, a localização de Roma, o que vestem, os seus monumentos e também o que gostavam de fazer.

A maioria das crianças mostrou bastante interesse e curiosidade pelo seu conteúdo, questionando sempre o que iria acontecer sempre que iniciava um novo slide. A criança L referiu que “Gostei dos Romanos e de quando o Luís encontrou a história”, enquanto outras crianças também iam relatando momentos que gostaram e que foram aprendendo com a leitura da história, “Eles viviam em Roma” (criança A), sendo as crianças mais velhas as que mais se evidenciaram.

Após identificadas as necessidades e os interesses do grupo foi realizado este projeto intitulado “Descobrir os Romanos”.

À medida que se avançou no projeto, pretendia-se pormenorizar alguns subtemas, tais como: constituição do exército; as vestes ou o que usavam os componentes do exército; construir um brasão para a sala e os artefactos, os escudos e o estandarte, do nosso pequeno exército. No final, colocou-se uma nova questão ao grupo: Será que existem vestígios antigos, na nossa freguesia? Desta forma, foi realizada a teia do projeto, orientado o trabalho que iria ser realizado ao longo do mesmo. (Figura 9)

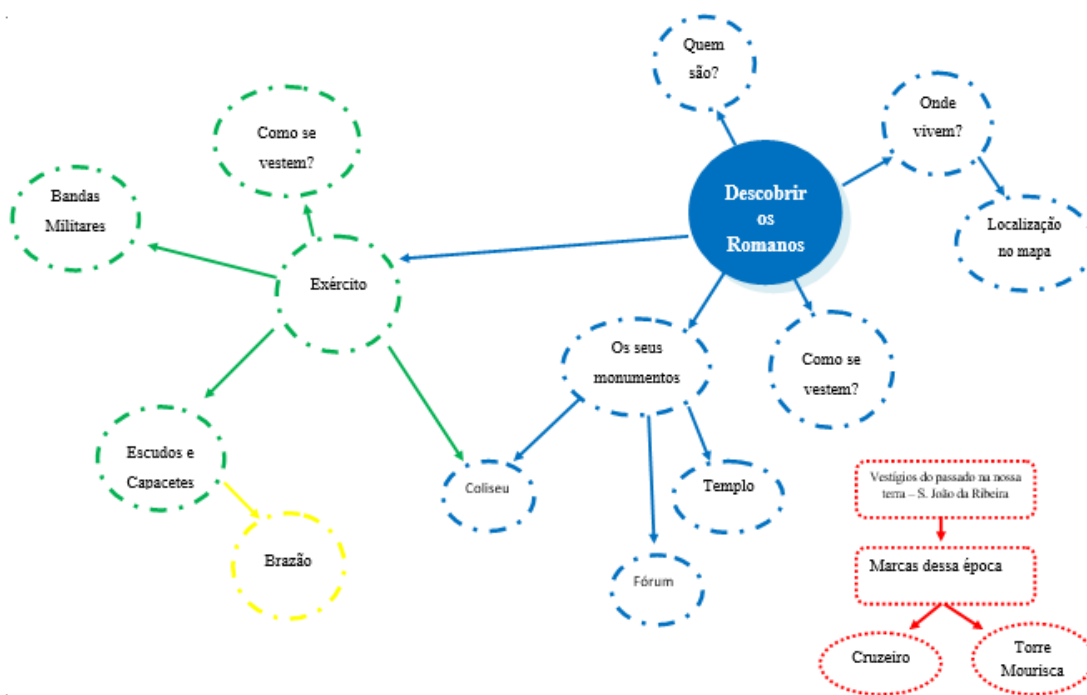


Figura 9 - Planificação em Teia do Projeto "Os Romanos"

Este projeto, embora fosse bastante abrangente porque envolvia as diversas áreas de desenvolvimento, as áreas mais predominantes foram as áreas do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação, no domínio da educação artística, uma vez que o projeto culminaria com o desfile de Carnaval e com uma possível exposição na entrada da sala.

É importante, ainda, referir que os objetivos do projeto tiveram em conta as dificuldades sentidas pelo grupo e por cada criança. Foi minha intenção desenvolver um projeto em que “a criança desempenhasse um papel activo” (OCEPE; 1997, p.19), onde estivessem contempladas aprendizagens ativas e diversificadas, de acordo com os seus interesses, necessidades, características individuais e de grupo assim como o espaço educativo e o contexto familiar.

Ao longo da observação, pude verificar que algumas crianças do grupo não se sentiam confortáveis no confronto com o público em geral, desta forma foi fundamental delinear objetivos que promovessem o desenvolvimento da confiança, autonomia e autoestima das crianças. Assim, definimos como objetivo, promover a socialização, criar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam e ainda promover a capacidade de questionar para obter informação útil, estes objetivos foram desenvolvidos através de conversas de grande grupo, da partilha de conhecimentos e de apresentações de descobertas e produções.

De forma a contribuir para o desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível que o adulto ofereça as condições necessária para que ela se sinta segura e protegida pelo que foi minha intenção dinamizar atividades em que as crianças foram consultadas sobre a

organização do espaço e do tempo, propuseram atividades e colaboraram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projetos comuns, tal como é recomendado nas OCEPE (2009).

Ao longo de todo o projeto pretendi contemplar, na minha intencionalidade educativa, todas as áreas de conteúdo, na sua transversalidade. Segundo as Orientações Curriculares são “...âmbitos de saber (...), incluem diferentes tipos de aprendizagem (...) atitudes e saber-fazer” (OCEPE,1997, p.47).

No que diz respeito aos interesses das crianças pelo projeto a ser desenvolvido, foram os rapazes que mais se mostraram interessados em saber mais acerca dos soldados, das lutas e dos locais onde estas se realizavam, demonstrado principalmente através de produções realizadas por eles mesmos onde evidenciaram elementos como espadas, escudos e lutas (figura10 e 11), “Vou fazer a espada” (nota de campo de 29 de janeiro – criança SS)



Figura 11 - Produções das crianças

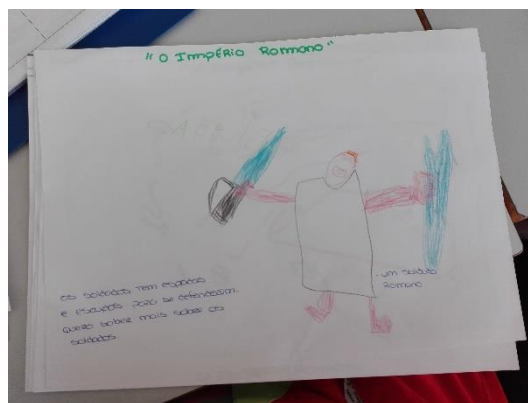


Figura 10 - Produções das crianças

Foi importante que o projeto partisse do que as crianças já sabem, envolvendo-os ainda mais nesta temática, “Eu já tinha visto os Romanos, numa fotografia que a minha mãe me deu” (nota de campo 29 de janeiro - criança G), assim, tive sempre em conta as suas experiências anteriores, aproveitando as oportunidades que ocorreram naturalmente, considerando que a aprendizagem mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e, sobretudo, que as levem a refletir sobre o que fizeram e porque o fizeram.

“Institui-se (...) que a Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p.36).

A aprendizagem de “estratégias de descoberta também é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, um modo de pensamento que Bruner acha crucial para a mente-bem-desenvolvida” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.242).

Também Vasconcelos defende que o trabalho de projeto:

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

Segundo a educadora, para garantir uma educação de qualidade a todas as crianças de um grupo heterogéneo, é necessário que o educador tenha a capacidade de adaptar as propostas de atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, tendo em conta a sua idade e individualidade. Se esta não for uma competência do educador, fazer parte de um grupo de idades mistas, pode trazer consequências negativas à criança, uma vez que corre o risco de não encontrar atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Esta preocupação com a adaptação de atividades a todas as faixas etárias e a todas as crianças é algo revelado, também, pelas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, não só no sentido de garantir o envolvimento das crianças nas atividades propostas, mas também de forma a respeitar o seu nível de desenvolvimento, ainda que a encoraje a alcançar o próximo nível.

“(…) planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras. De modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.” (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Como estagiária desta sala considerei também importante incorporar no meu projeto alguns dos modelos educativos direcionados para a aprendizagem ativa e aprendizagem pela descoberta uma vez que a educadora cooperante considerava que as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser ativas, tornando-as capazes de construir o seu próprio conhecimento, adquirindo esses conhecimentos de forma feliz. Tal como a educadora, também eu considero importante promover experiências de aprendizagens ativas, selecionando o modelo High Scope, o Modelo Escola Moderna (MEM) e a MTP, de forma a trabalhar a resolução de problemas.

De acordo com Oliveira-Formosinho um modelo pedagógico corresponde “[...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29) e, acrescenta ainda que um modelo pedagógico integra uma “[...] teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29).

“Um modelo pedagógico define, [...] como se processam as diferentes dimensões da pedagogia: o espaço; o tempo; os materiais; a interação; a observação, a planificação e a avaliação; as atividades e os projetos; a organização e a gestão dos grupos [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007^a cit. por Craveiro, 2007, p.59).

A MTP, foi fundamental para o desenvolvimento da minha prática e execução deste projeto. Para Kilpatrick (2006) o conceito de projeto e a importância educativa do mesmo está relacionado com o processo de aprendizagem. Para além disso, o autor atribui grande ênfase a determinados aspetos do referido processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: a ação, a intencionalidade e o contexto social. “[...] inerente ao termo projeto está presente um articulado de ações, planeadas e executadas em função de uma intencionalidade real e contextualizadas no meio onde se realizam” (Kilpatrick, 2006 cit. por Craveiro, 2007, p.28).

No âmbito geral do projeto, pretendi promover o domínio do conhecimento do mundo e da área da formação pessoal e social, promovendo o contacto com diversas culturas, favorecendo o contexto democrático do grupo “(...) em que a criança é valorizada e escutada, contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, com um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (OCEPE, 2016:33).

Um dos objetivos é que as planificações sejam transversais às diversas áreas e respetivos domínios contemplados nas OCEPE: área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação, com os domínios da educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e ainda a área do conhecimento do mundo.

De forma a facilitar o planeamento e todo o processo, além da construção da teia do projeto, foram realizadas planificações diárias (Anexo XV) e finalmente grelhas de atividades propostas, tendo em conta o que as crianças pretendiam saber (Anexo XVI).

A avaliação foi realizada com base em três questões fundamentais: “O que avaliar?”; “Para que finalidade avaliar?” e “Como avaliar?”. Tendo em conta estes três objetivos, a

avaliação das crianças e do projeto foi realizada através da observação do seu comportamento e atitudes, analisando os trabalhos e registos realizados diariamente e ainda através do preenchimento de grelhas de registo de observação das atividades (Anexo XVII) e avaliações das crianças em atividades (Anexo XVIII).

Ao longo da sua execução, o projeto foi avaliado através do diário de bordo, dos registos fotográficos da execução das atividades (Anexo XIX) e das reflexões sobre a prática.

Sendo este o último estágio da PES, considerei fundamental descrever as fases do projeto realizando, estas foram realizadas tendo em conta as fases do projeto definidas por Kilpatrick, tipo1, apresentadas e descritas de forma mais pormenorizada neste relatório no ponto 2.2.3- Potencialidades da Metodologia de Trabalho por Projeto, página 34.

Assim, após ter sido definido o ponto de partida deste projeto “Descobrir os Romanos”, seguimos para o segundo ponto, que consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho. Aqui foram reunidas todas as questões lançadas pelo grupo relativamente ao que pretendiam saber, criando a planificação em teia e organizando uma grelha de atividades semanais definindo o trabalho que iria ser realizado ao longo da semana, tendo em conta as rotinas do grupo/sala. A terceira fase, dizia respeito à execução do projeto foi a partir deste momento que as crianças começaram a realizar pesquisas sobre as diferentes questões a dar resposta (definidas na teia do projeto). As pesquisas e investigações foram realizadas através do questionamento da família, procurando de informações em casa, da visualização de imagens reais relativas ao povo romano e também em pesquisas na internet (no Activlab).

Ao longo do projeto, sempre que se realizava a pesquisa eram feitas reuniões em grande grupo de partilha da informação obtida e realizadas algumas produções propostas pelo próprio grupo ou sugeridas por mim. Na pesquisa relacionada com o exército, mais propriamente com os escudos dos soldados, pretendíamos saber o significado dos símbolos gravados nos escudos. O grupo procurou informações relativamente aos brasões (o que significam e para que servem) chegando à conclusão que estes serviam para identificar um determinado povo, sendo uma imagem que ao olharmos para ela soubéssemos exatamente identificar a quem pertencia. De forma a relacionar informação com algo que lhes fosse familiar, foram assim mostradas imagens como a bandeira de Portugal e o brasão da “patrulha pata”. No final foi proposto a realização de um brasão para a sala, cada criança desenhou o que gostaria que representasse a sua sala para que posteriormente se realizasse uma votação escolhendo um desenho ou um conjunto de desenhos que em conjunto formassem um brasão da sala. Na votação foi escolhida a imagem de um coração pois referiam que “O coração é amor” e a sala vermelha é “A sala dos amigos”, decidindo assim pintar o fundo de vermelho (a cor da sala) e colocar um coração em azul. (Figura 12 e 13)



Figura 12 – Desenhos dos brasões



Figura 13 – Brasão da sala

Uma vez que paralelamente a este projeto, fomos ainda construindo (no atelier da Oficina do Conhecimento) juntamente com os alunos de primeiro ciclo os adereços que as crianças iriam usar no desfile de Carnaval (escudos, espadas...) recorrendo a diferentes técnicas de expressão plástica.

Já existindo o brasão e alguns escudos, e tendo uma das crianças já falado no coliseu, questionei as crianças para que servia esse local, sendo este um monumento e existindo até aos dias de hoje, falámos sobre a existência de vestígios de antepassados, na nossa terra, visualizámos imagens, reproduzimos o coliseu em massa de moldar e realizámos puzzles e jogos relativos aos vestígios dos antepassados da nossa região. (figura 14 e 15)



Figura 14 - Realização do coliseu em massa de moldar



Figura 15 - Puzzles e jogos relativos aos vestígios dos antepassados na nossa região

O culminar do projeto (quarta fase) foi onde se realizou a avaliação de todos os trabalhos realizados e aprendizagens adquiridas, desta forma, juntamente com o grupo realizámos uma exposição no corredor do pré-escolar, à entrada da sala. Nesta exposição era possível observar todos os trabalhos realizados e toda a evolução e dinamização do projeto. Todos os alunos do centro escolar tiveram a oportunidade de visitar a exposição e o grupo de crianças poderia ir apresentando e explicando o que fizeram e de que forma a divulgar e partilhar conhecimentos.

É importante referir que no final do projeto, foi montada uma exposição à porta da sala, onde as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o projeto e todos os trabalhos e pesquisas realizadas ao longo do mesmo. (Anexo XX) Por fim, foi ainda realizado o desfile de Carnaval, na cidade de Rio Maior (Anexo XXI)

Reflexão Sobre a Prática

A terceira e última semana de prática de ensino supervisionada foi realizada maioritariamente, no período da manhã. Sendo trabalhadora-estudante foi a melhor forma de conciliar o estágio com o meu trabalho profissional, no entanto este não foi impedimento de realizar o projeto de forma coerente e cuidada, pensando sempre no bem-estar e interesse das crianças.

Sinto que mais uma vez esta prática teve grande influência na minha forma de olhar para a aprendizagem das crianças como seres aprendentes e construtores do seu conhecimento.

Este estágio levou-me a refletir de que forma os projetos podem contribuir para alargar os interesses e saberes das crianças e quais os resultados que cada um poderá obter, ao longo da sua execução. Nem sempre é fácil pôr em prática um projeto, uma vez que nem todas as crianças têm os mesmos interesses; no entanto, percebi que inicialmente devemos envolver o grupo que demonstra maior interesse para que os saberes contruídos

por eles contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, através da partilha e comunicação.

Parte II – Investigação

2.1 Definição da questão de pesquisa

As OCEPE gerem-se por fundamentos e princípios orientadores para a pedagogia para a infância, no entanto existem várias práticas e metodologias aplicadas pelos educadores nos diferentes grupos de crianças. Desde cedo que me questiono como criar momentos de aprendizagem para cada criança, uma vez que cada uma delas é um ser individual com características e formas de aprendizagem diferentes. Tendo em conta as duas práticas de ensino supervisionado realizadas, em contexto de Jardim de Infância, em que a metodologia de trabalho por projeto era bastante utilizada pelas educadoras, surge o meu interesse por compreender e desenvolver essa mesma metodologia.

Desta forma, surge a minha questão de pesquisa, pois indago-me sobre o modo como a MTP poderá ser facilitadora dos princípios e fundamentos das OCEPE.

2.2 Enquadramento teórico

De forma a compreender melhor esta problemática, considerei fundamental refletir sobre alguns conceitos fundamentais para a definição da metodologia de trabalho por projeto. Assim sendo, irei abordar o conceito de projeto e a sua perspetiva histórica, a definição de aprendizagem ativa e ainda os pressupostos fundamentais desta metodologia, tais como as suas características, a origem e as fases de desenvolvimento de um projeto definidos por Kilpatrick e Vasconcelos.

2.2.1 Conceitos: “Projeto” e “Metodologia de Projeto”

Ao longo de toda a nossa vida, falamos em projetos, que têm a finalidade de nos orientar e nos organizar de alguma forma em algo que pretendemos fazer a curto, médio ou a longo prazo.

Segundo Veiga (2001), este refere que a palavra projeto “vem do latim *projectu*, participio passado do verbo «*projecere*», que significa lançar para a frente, dando uma ideia de movimento e mudança” (p.12). A realização de um projeto pressupõe assim a concretização de algo, através de um plano de ação mais ou menos bem definido.

Em qualquer contexto existe “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” e “mesmo quando não há um projeto expresso, projetamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar”. (Kohn, 1982, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.91)

Na definição da UNESCO¹ (cit. in Santos, Fonseca e Matos, 2009), projeto representa-se como uma “atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção.”

(p.26) Tendo em conta esta afirmação, projeto poderá representar uma estratégia de aprendizagem para estudar um determinado tema, também visto como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, com o objetivo de encontrar a sua solução. É a partir daí que surge o conceito de projeto, no âmbito das potencialidades pedagógicas da metodologia de trabalho por projeto.

“O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p.11).

Teresa Vasconcelos (1998, p.125), define a metodologia de trabalho por projeto como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” presumindo assim a implicação de todos os participantes para a resolução dos mesmos.

Relativamente à origem e história desta metodologia, Kilpatrick é apontado com um precursor. Discípulo e formando de John Dewey e ligado ao Movimento da *Progressive Education*, desenvolveu esta metodologia em escolas do 1º ciclo, nos Estados Unidos, tendo publicado em 1918, a obra *The Project Method*.

Para Kilpatrick (2006) o conceito de projeto e a importância educativa do mesmo está relacionado com o processo de aprendizagem. Para além disso, o autor atribui grande ênfase a determinados aspetos do referido processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: a ação, a intencionalidade e o contexto social. “[...] inerente ao termo projeto está presente um articulado de ações, planeadas e executadas em função de uma intencionalidade real e contextualizadas no meio onde se realizam” (Kilpatrick, 2006 citado por Craveiro, 2007, p.28).

De acordo com Kilpatrick (2006) o projeto percorre quatro etapas: “perspectivar, planificar, executar e avaliar” (Kilpatrick, 2006, p.28 citado por Craveiro, 2007, p.29). A intencionalidade educativa deve constituir um aspeto fundamental em educação (Craveiro, 2007, p.28). Craveiro (2007, p.31) refere que Dewey encara as planificações como uma antecipação das atividades a realizar, pensando de forma cuidada na devida preparação e organização de modo a obter qualidade do trabalho, sendo algo flexível e com respeito pela liberdade das crianças.

Estas influências filosóficas, surgem através de nomes como Álvaro Viana de Lemos, em 1927, através do Congresso de Locarno da Liga Internacional Pró Educação Nova a origem do Movimento “Escola Nova”, inspirada no Movimento da “Educação Nova”, também conhecido como “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” ganhando voz em meados do século XX, com o objetivo de renovar o ensino. Porém, foi apenas em 1943, que se realiza a divulgação desta obra em Portugal, através da pedagoga Irene Lisboa, afirmando em seu livro, *Modernas Tendências da Educação*: “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, p.90).

Após o 25 de abril de 1974, surge do Curso de Formação de Formadores, promovido pelo ME, através do antigo GAP (Gabinete de Estudos e Planeamento), que surgem educadores e professores recém-formados orientados para a utilização da MTP, JI, da rede pública. Este curso foi dinamizado por professores da Escola Superior de Educação de Estocolmo e por reconhecidos pedagogos portugueses tais como: Luiza Cortesão, Manuela Malpique, Maria de Jesus Lima e Milice Ribeiro dos Santos, sendo assim os principais impulsionadores desta metodologia em Portugal.

O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), começa a incluir nas suas rotinas a existência de “atividades” e “projetos”, definindo-os assim como uma “cadeia de atividades”, uma vez que para os defensores deste movimento a criança é o foco principal, devendo respeitar-se a diferença de cada indivíduo para poder desenvolver a sua identidade pessoal.

Remetendo a uma modernização da escola pública, o MEM tem também o objetivo de atender às necessidades essenciais da comunidade em que está inserida. Este modelo é totalmente contra a utilização de livros didáticos, visto que, o seu conteúdo não está articulado à realidade das crianças. O desenvolvimento da criança dá-se de uma forma livre e sem a pressão do adulto, dando à criança o direito de escolher com responsabilidade e disciplina o que quer aprender, pretendendo assim desenvolver a própria personalidade e responsabilidade, formando um cidadão crítico, participativo, com autonomia que saberá tomar decisões conscientes sobre determinado assunto.

Freinet (citado por Craveiro, 2007, p.126) assume como principal objetivo “[...] aproximar a escola da realidade e trazer ação, motivação e vida para a escola, abeirando-a do mundo em que as crianças vivem [...]”.

Assim este modelo, baseia-se em alguns princípios básicos, tais como:

A **cooperação**: como forma de construção social das aprendizagens, do conhecimento e da decisão sobre as tarefas e das circunstâncias do grupo/classe;

A **responsabilidade**: como forma de comprometimento individual e social - A expressão livre: como forma de comunicação e de integração dos conhecimentos;

A **documentação**: como forma de transmissão e partilha das informações e das aprendizagens;

A **afetividade**: como forma de ligação entre as crianças; entre as crianças e adultos e entre as crianças e as aprendizagens.

Após a Segunda Guerra Mundial, surge na cidade Reggio Emilia, localizada em Itália, um modelo educacional criado pelas famílias e pela comunidade desta cidade, sendo nomeado com o nome da localidade. A necessidade de criar este modelo surge pela preocupação das famílias em oferecer às suas crianças um ensino diferente “onde lhes sejam proporcionadas oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades” (Lino, 2013, p.95).

Desta forma, a MTP surge como meio para dar importância ao “ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões” (Lino, 2013, p.101).

Para Malaguzzi (1993, citado por Lino, 2013) “A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns. Não se pretende, contudo que as crianças atinjam todas o mesmo nível ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar a competitividade e o individualismo”. (p.100)

No ano de 1998, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar descreve a metodologia de trabalho de projeto como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

2.2.3 Potencialidades da Metodologia de Trabalho por Projeto

A MTP “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (Vasconcelos, 1998, p.133)

Tal como refere Teresa Vasconcelos, esta metodologia centra-se na aprendizagem em torno da criança, sendo um processo de ensino/aprendizagem realizado maioritariamente pela criança com o apoio do adulto, mediando e incentivando, sendo promotor de aprendizagens significativas, partindo dos seus pontos de interesse e necessidades das crianças.

John Dewey que defendia que “educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir em situações novas e de complexidade crescente” (Mendonça, 2002, p.62), além de *Dewey*, existem diversos autores, como Teresa Vasconcelos, Lilian Katz e Sylvia Chard que defendem a importância desta abordagem pedagógica para promover o desenvolvimento harmonioso da criança uma vez que deverá ter como ponto de partida as problemáticas apresentadas pelos seus intervenientes, tendo em conta os seus interesses e motivações.

Perrenoud (2001) e Vasconcelos et al. (2011) afirmam que a metodologia de trabalho de projeto envolve a execução de um conjunto de tarefas, onde alunos desempenham um papel ativo, tanto na concretização como na tomada de decisões. Mendonça (2002) refere-nos ainda que, durante o processo de aprendizagem é fundamental que o educador “guie, motive, confronte e sustente a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança enquanto diferença permanente”. (p.77)

Desta forma, Vasconcelos, (2011), refere que esta metodologia “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas”. (p.9)

Para que esta metodologia seja funcional e crie aprendizagem, o educador deve monitorizar todo o processo, criando momentos de exploração e descoberta, desta forma as

aprendizagens tornam-se significativas e prazerosas, através de abordagens pedagógicas que privilegiem o questionamento e reflexão conjunta suscitando a curiosidade e o interesse em busca de respostas que solucionem a problemática.

Esta deve ser uma “...metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Santos, 1989 citado por Ministério da Educação, 1998, p.131).

Segundo, Marques (2016), *Kilpatrick* classificou os projetos em quatro tipos:

- Tipo 1 – Onde tem a intenção de produzir algo externo a partir de alguma ideia ou plano, seguindo os passos: perspetivar, planificar, executar e avaliar;
- Tipo 2 – Onde tem a intenção de desfrutar de uma experiência ao nível estético, de forma a desenvolver a apreciação, onde não existem passos a seguir, o educador observa e identifica qual a melhor forma de agir.
- Tipo 3 – Com a intenção de solucionar um problema relacionado com o intelectual;
- Tipo 4 – Onde tem a intenção de aperfeiçoar técnicas de aprendizagem ou adquirir determinados conhecimentos.

Kilpatrick, defende que este tipo de projetos, podem ser realizados individualmente ou em grupo, no entanto sendo realizados em grupo possuem um maior valor social, através do desenvolvimento do respeito “por si e pelo outro”.

Para Vasconcelos, et al. (2011), a metodologia de trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases distintas, sendo as fases referidas por *Kilpatrick* no seu tipo 1, sendo elas: a definição de problema, a planificação, a execução e a avaliação. É na definição da problemática, que surge a questão de partida, que orientará todo o processo, consiste no levantamento de questões de forma a aperceberem o que já sabem e o que pretendem descobrir sobre determinada temática, “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (Vasconcelos, 1998, p.140).

O educador servirá de mediador, estando atento, de forma a perceber os seus interesses e curiosidades. É nesta fase, que o grupo constrói uma teia, que orientará todo o processo investigativo. Na segunda fase, dá-se o desenvolvimento e planificação de todo o trabalho, aqui pretende-se que se organize a pesquisa e recolha de informação referente ao que pretendem saber, definindo “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). É importante referir que para o bom desenvolvimento do projeto deve-se ter em conta a organização do tempo destinado ao desenvolvimento do mesmo, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança, desta forma, a rotina deve estar sempre presente [...] em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos,

para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann e Weikart, 1997, p.224).

A terceira fase, a execução do projeto, diz respeito à realização da investigação em si “as crianças partem para o processo de pesquisa” (Vasconcelos et al., 2011, p.16), nesta fase é onde realiza o “trabalho de campo” (Katz & Chard, 2009, p.163), onde se realizam atividades e tarefas com o objetivo de responder à questão levantada inicialmente. É nesta fase que as crianças vão adquirindo conhecimentos, organizam informação e vão registando o que aprendem de forma sintetizada. Conforme as áreas do currículo a abordar esta fase pode comportar várias modalidades, mais conceptuais, mais técnicas ou mais comportamentais e sempre em resposta ao tema, questão ou problema colocado inicialmente.

Na última fase, através da avaliação, dá-se a divulgação do projeto, tal como refere Vasconcelos, esta é a “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2011, p.17), pretende-se que as crianças apresentem e transmitam os conhecimentos adquiridos. Desta forma, é realizada uma partilha do conhecimento e de todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o projeto à comunidade, valorizando todo o processo de aprendizagem Katz e Chard (2009), o objetivo desta comunicação passa por “partilhar com os outros a evolução da aprendizagem” (p.187). A avaliação também é feita através da síntese de tudo o que foi aprendido e de toda a documentação elaborada ao longo do processo.

Através da MTP, as aprendizagens ganham um significado real, uma vez que é a criança que autorregula a sua aprendizagem, sendo uma exploração iniciada pela criança, desenvolvida e vivida por ela, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência “aprender a aprender” (Folque, 2014, p.76).

2.2.5 Fundamentos e Princípios das Orientações Curriculares

A educação Pré-Escolar é regulamentada pela lei-quadro (lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a partir da qual foi criado um documento chamado de «Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar», que se baseia nos objetivos globais pedagógicos, definindo estratégias de ação e construção do currículo ao nível da educação Pré-Escolar,

Este documento tem como finalidade a promoção de aprendizagens relativas à criança como principal sujeito e agente ativo da sua própria aprendizagem, dando oportunidade de ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo. As orientações curriculares para o Pré-Escolar, estão divididas em três secções: «Enquadramento Geral», «Áreas de Conteúdo» (com introdução de aprendizagens a promover, exemplos práticos, sugestões de reflexão e intencionalidade educativa) e por fim «Continuidade educativa e transições».

Dando principal atenção à primeira secção, relativa ao enquadramento teórico, este inclui três tópicos. Ir-me-ei centrar nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, uma vez que é a minha base para a resposta à problemática.:

“Estes fundamentos de que decorrem princípios orientadores, que adiante se apresentam, estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (OCEPE, 2016, p.8).

O primeiro princípio refere “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (OCEPE, 2016, p.8). Desta forma, o desenvolvimento da criança é visto como único e singular. Cada indivíduo desenvolve-se consoante os seus interesses e capacidades, através das suas vivências, cultura e família.

“As crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente o âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos” (Oliveira- Formosinho, 2011, P.34).

O segundo ponto “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (OCEPE, 2016, p.9), baseia-se no facto das crianças serem dotadas de uma curiosidade inata, que as prepara para a aquisição de novas aprendizagens, partindo do que elas já sabem, tornando assim as próximas aprendizagens mais significativas. Este ponto também evidencia o direito da criança a ser escutada para que as suas opiniões e vivências se tornem principais agentes do seu processo de aprendizagem, estimulando e apoiando o seu desenvolvimento.

Relativamente ao terceiro ponto “Exigência de resposta a todas as crianças” (OCEPE, 2016, p.9), pressupõe que todas as crianças estejam envolvidas em todos os processos de aprendizagens nas diferentes áreas a contemplar, abordados de uma forma global, integrados e valorizados. Tornando-se assim participantes ativos na vida em grupo. “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (OCEPE, 2002, p.18)

Como último ponto, mas não menos importante, “Construção articulada do saber” (OCEPE, 2016, p.10), valoriza-se o desenvolvimento e aprendizagem como um processo de

aquisição de conhecimentos de forma holística, pressupondo a utilização de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação de todos os intervenientes.

“Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016, p.10-11)

A criança aprende de forma lúdica desenvolvendo competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento. “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (Carlos Drummond de Andrade, 2015)

Para que todos estes princípios funcionem há que ter em conta toda a intencionalidade pedagógica, bem como o ambiente educativo e toda a continuidade educativa, proporcionando assim à criança um desenvolvimento pleno em todas as áreas.

2.3 Metodologia

Neste ponto, apresento o percurso metodológico que segui de forma a desenvolver este relatório. Primeiramente, é importante referir que este foi desenvolvido segundo a investigação sobre a prática, uma vez que, para Ponte (2002), “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática” (p.3).

Assim, a abordagem utilizada na investigação foi de natureza qualitativa, uma vez que “o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p.1). Segundo Máximo-Esteves (2008), esta refere-se a significados para as ações, dando importância aos contextos, à elaboração de hipóteses relacionadas com a caracterização e com a problemática desenvolvida.

Este tipo de investigação pressupõe, também, segundo Afonso (2005), que seja realizada por pessoas envolvidas num determinado contexto, sendo que o ponto de partida de pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano. É, similarmente, uma abordagem qualitativa por não ser estanque; realiza-se de forma não linear. De modo a

haver o desenvolvimento de um processo investigativo sobre a minha prática e sobre a problemática escolhida, foi necessário recorrer a diversos instrumentos, tais como: entrevistas, revisão de literatura, consulta documental de ambos os contextos de estágio e observações participantes diretas.

Considere fundamental utilizar os instrumentos enunciados anteriormente, pois, segundo Burgess (2001), é essencial utilizar diversas técnicas de modo a se verificar a fiabilidade e a qualidade da informação. Desta forma, ao aplicar um conjunto de métodos e instrumentos para realizar a recolha de dados foi possível auxiliar a investigação de modo a sustentar os resultados da mesma e que estes fossem o reflexo da prática.

No que diz respeito às **entrevistas** estas foram semiestruturadas. Realizei-as a 14 educadoras, sendo que 4 trabalham em contexto de Jardim de Infância em IPSS, 3 em contexto de Creche em IPSS, 5 em contexto de Jardim de Infância, na rede pública, 1 em contexto de Jardim de Infância, no privado e 1 em contexto Creche, no privado. (anexo XXIII- XXXVI) Estas entrevistas foram fundamentais, de forma a conhecer as conceções de cada uma delas sobre “a MTP”, “as potencialidades da MTP” e “a ligação entre a MTP e os princípios e fundamentos das OCEPE”. Para Máximo-Esteves (2008), este tipo de entrevista dá oportunidade para conhecer o que o entrevistado pensa e o que sabe sobre o tema. Já para Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997), “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (p.89).

Através desta técnica foi-me possível enriquecer o meu relatório com as conceções de quem está diariamente com crianças e que utiliza esta metodologia.

Este instrumento foi construído com o principal objetivo de conhecer a perspetiva das educadoras relativamente à MTP e como esta se pode sustentar nos princípios e fundamentos das OCEPE. Assim, criei um guião de entrevista semiestruturada (Anexo XXII), dividido em cinco blocos, delineando objetivos e formulando questões que considere pertinentes para a investigação.

O primeiro bloco consistia em justificar a pesquisa e motivar das entrevistadas, informando-as do trabalho que estava a ser desenvolvido e qual o seu objetivo, solicitando a colaboração das educadoras e a autorização para a gravação áudio da entrevista, seguindo um roteiro ético, mantendo o anonimato das participantes atribuindo-lhes um código. O segundo bloco - relativo aos dados gerais sobre a dimensão pessoal e profissional das educadoras, tinha como objetivo conhecer a dimensão pessoal de cada educadora, bem como a sua situação profissional, através de diversas questões tais como: idade, local de residência, localidade da escola onde trabalham, se consideram que as suas características pessoais influenciam o seu desempenho profissional, qual a sua formação e quantos anos de serviço possuíam e em que modalidade. O terceiro bloco, dizia respeito às representações das educadoras sobre a MTP, com o objetivo de compreender as

concepções de cada uma das educadoras relativamente à metodologia, desta forma, solicitou-se que respondessem às questões; o que é a MTP?; utiliza na sua prática?; como implementa ou implementaria?; se considera que é uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e porquê. No bloco quatro pretendia compreender as representações das educadoras relativamente às potencialidades da MTP, tentando conhecer e compreender essas representações apresentadas através das questões de reforço: Acha que esta metodologia responde às necessidades de todas as crianças?; Considera que esta metodologia traz benefícios à criança, a medio longo prazo e quais?; Considera-a uma metodologia facilitadora de um processo de aprendizagem transversal? De que forma?. Por fim, o quinto bloco consistia na consolidação do tema proposto, em que o objetivo seria compreender a visão das educadoras relativamente à ligação entre a pedagogia de trabalho por projeto e os princípios e fundamentos das OCEPE, assim tendo em conta esses quatro fundamentos e princípios, questioneei as educadoras se consideravam que esta metodologia é facilitadora do desenvolvimento destes fundamentos e princípios e porquê.

A análise e apresentação dos resultados é realizada no subcapítulo 2.4 – Concepções das educadoras face à problemática, de forma a demonstrar maior espírito de reflexão sobre a análise, expondo desta forma o que considere mais pertinente de cada uma das entrevistas.

Relativamente à **consulta documental e à revisão de Literatura** Latorre (2003, citado por Coutinho, 2009, p.363) defende que esta consulta é uma boa fonte de informação, uma vez que o investigador pesquisa e lê diversos documentos escritos, conhecendo-se, assim, mais aprofundadamente algo sobre os contextos, sobre a minha ação e ainda a problemática que se investiga. Esta pesquisa bibliográfica permitiu-me obter os dados necessários ao enquadramento (Pontos 2.2. a 2.2.3. deste Relatório), e descobrir autores e pedagogos relevantes como: Kilpatrick, Teresa Vasconcelos ou Dewey,

Outra técnica utilizada foi a **observação** dos grupos de crianças, realizei-a de forma direta e participante registando-a em reflexões diárias. Esta técnica de recolha de informação é crucial na medida em que “permite o conhecimento direto dos fenómenos” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), sendo ainda “útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas” (Afonso, 2005, p.91).

Como resultado destas observações pude compreender qual o impacto do projeto no grupo de crianças e como se ia desenrolando as fases do projeto segundo a MTP, permitindo compreender o envolvimento das crianças no mesmo.

Esta análise foi realizada através dos registos realizados ao longo da prática (mencionadas como avaliação das crianças e do projeto no capítulo 1.3.4 – Projeto de Intervenção nas PES, referido na página 27).

Para finalizar foi fundamental seguir um **roteiro ético**. Primeiro, garantir o anonimato tanto das crianças e respetivas equipas, através de nomes fictícios. Os nomes das crianças do contexto de Creche foram atribuídos por mim; os das crianças JI foram atribuídas letras, assim como o dos elementos constituintes das duas equipas educativas. Também foi necessário ter em conta que “todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único” (SPCE, 2014, p.7).

Assim, foi essencial o respeito e anonimato da minha parte por cada uma das pessoas envolvidas na investigação, tendo optado por não colocar nomes às educadoras e ter-lhes atribuído uma letra. Igualmente importantes são as autorizações, referidas na Carta Ética da SPCE às entrevistadas.

2.4 Concepções das educadoras face à problemática

Neste subcapítulo apresento e analiso as concepções das educadoras entrevistadas, pois considerei essencial saber as suas opiniões face à problemática apresentada.

A análise das entrevistas realizou-se de forma horizontal, a partir da leitura das respostas das 14 educadoras a cada questão, comparando-as, de forma a relacioná-las com os objetivos delineados para cada bloco/questão. As respostas/concepções das educadoras analisadas, pretenderam ir ao encontro da resposta à questão de pesquisa, de forma a fundamentar a investigação.

É fundamental lembrar que foram realizadas entrevistas a 14 educadoras, com diferentes idades, anos de serviço e a residir e trabalhar em diferentes contextos, tal como podemos observar na tabela 1.

Nº de Entrevistas	Código da Entrevistada	Idade	Anos de serviço		Instituição	Local
			Creche	J.I.		
1	A	47	8	13	IPSS – J.I.	Santarém
2	B	52	7	23	IPSS – Creche	Santarém
3	C	25	2	2	IPSS – J.I.	Benedita
4	D	38	9	3	IPSS – Creche	Rio Maior
5	E	53	0	32	Público	S. João da Ribeira
6	F	60	0	30	Público	S. João da Ribeira
7	G	49	6	20	Público	Benedita
8	H	48	0	25	Público	S. João da Ribeira
9	I	38	5	11	IPSS – Creche	Malaqueijo
10	J	28	0	1	IPSS – J. I.	Rio Maior
11	K	54	5	25	Público	Ota
12	L	25	0	3	IPSS – J.I.	Benedita
13	M	52	0	25	Privado – J.I.	Leiria
14	N	34	4	3	Privado – Creche	Cartaxo

Tabela 1 - Dados relativos o bloco II das entrevistas

De forma a auscultar o parecer das educadoras foi essencial questioná-las sobre o que é para elas a MTP (Bloco III da entrevista semiestruturada - Representações das educadoras sobre a MTP).

Relativamente a esta questão, a educadora da entrevista C, esta defende que “É a metodologia em que cada uma das crianças aprende ao seu ritmo, em que são elas próprias a construir o seu caminho e também os projetos em que querem estar e os temas que para elas fazem sentido serem trabalhados, em que podemos englobar várias áreas de conteúdo e que não é obrigatório. Elas aprendem mais porque estão mais entusiasmadas, mais motivadas.” completando que nesta metodologia as crianças “Têm de recolher informação, ter que planear, ter que projetar, concluir, apresentar.”.

A educadora da entrevista A, afirma “Para mim, a metodologia de trabalho por projeto é... apesar de fazermos um projeto anual, onde colocamos as temáticas que pretendemos trabalhar com as crianças e o que pretendemos desenvolver nelas, é também realizar outros projetos ao longo do ano tendo em conta o que as crianças querem fazer.”. Neste caso, a educadora confunde a Metodologia de Projetos com uma sucessão de mini projetos.

Para a educadora da entrevista D, o trabalho de projeto “é pegarmos em alguma coisa que a criança traz e quer saber. Uma curiosidade qualquer e nós pomos de parte o nosso projeto, que nós temos para aquele dia ou para aquela semana e vamos de encontro aos interesses da criança”. Segundo a educadora da entrevista I, trabalhar com esta metodologia é “trabalhares única e exclusivamente projetos do foco do interesse das crianças”.

A educadora M, define a MTP como “uma pedagogia que tem como objetivo principal organizar a construção do saber da criança em redor dos seus interesses próprios e ajudando-a a traçar metas e objetivos. Cria também estratégias contando com a colaboração do seu grupo de pares e do seu educador, família e comunidade envolvente.” No caso da educadora J, esta refere ainda que “O facto de partir dos interesses das próprias crianças faz com que eles estejam interessados na implementação das várias fases do projeto: participam do seu planeamento, organização, na própria execução, avaliação e na divulgação do projeto em estudo.”

Realizando uma análise geral das respostas das educadoras a esta questão, pude compreender que a maioria das educadoras sabe a definir corretamente a MTP, no entanto apenas cinco a definem de forma completa e correta, duas definem de forma incompleta e três delas não a especificam relativamente às suas fases, enquanto quatro das educadoras entrevistadas não sabem a definição desta metodologia, confundindo-a com os projetos realizados no início do ano e planificações. (Tabela 2)

Definição de Metodologia	Sabe definir	Não sabe
--------------------------	--------------	----------

de Trabalho por Projeto	Corretamente	De forma incompleta	Sem especificar	definir
Nº de Educadoras	5	2	3	4

Tabela 2 - Análise das respostas das educadoras sobre a definição da MTP

Uma vez que pretendo compreender se a metodologia de trabalho por projeto é facilitadora dos fundamentos e princípios das OCEPE, considerei importante questionar as educadoras relativamente à transversalidade da aprendizagem através desta metodologia (questão - Considera-a uma metodologia facilitadora de um processo de aprendizagem transversal? De que forma? Inserida no bloco IV - Representações das educadoras relativamente às potencialidades da MTP)

A maior parte das educadoras refere que esta é uma metodologia multidisciplinar, uma vez que é transversal em todos os domínios da aprendizagem, a educadora N refere que “Sim, considero. Através de uma questão de pesquisa, as crianças adquirem conhecimentos relacionados com diversas áreas de conteúdo, assim, não ficam fixas a determinada área, sendo um processo de aprendizagem transversal, mobilizam diversas áreas do saber ao longo da sua aprendizagem.”, para a educadora F, a aprendizagem transversal “é tornarem-se conscientes do que é real, a criança compreende quais os seus direitos e responsabilidades a nível pessoal e coletivo na sociedade, ou seja é a realização de uma aprendizagem sólida que permite a aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber (...) esta metodologia é facilitadora disso mesmo”, uma vez que aprende a “realidade do real”

A educadora J, relata ainda como pode ser vista a transversalidade das aprendizagens através desta metodologia “pois no desenvolvimento do projeto, é possível articular as diversas áreas de conteúdo, por exemplo recriar plasticamente o objetivo em estudo (Área das expressões), procurar explicação para o fenómeno em estudo recorrendo às novas tecnologias (Área do conhecimento do mundo), organizar o trabalho, planear, divulgar (Área de Expressão e Comunicação) etc...”. Também a educadora G refere que esta metodologia é facilitadora do processo transversal “(...) pois apela à mobilização de todos os sentidos, utiliza diferentes recursos, diversifica abordagens, vivências e mobiliza saberes e competências de diferentes domínios.”

Todas as educadoras estão de acordo no que concerne à MTP ser facilitadora de aprendizagens transversais, visível através da tabela 3.

Questão	A MTP facilitadora de aprendizagens transversais?
---------	---

	Sim	Não
Nº de educadoras	14	

Tabela 3 - Análise das respostas das educadoras relativas à transversalidade de aprendizagens

Sendo esta uma metodologia de participação, uma vez que “ocorre por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos” (*Brickman & Taylor, 1991, p.14*), foi importante compreender se as educadoras reconhecem que esta metodologia responde às necessidades de todas as crianças, conforme preconiza o Princípio 3 das OCEPE (*Exigência de resposta a todas as crianças*), referido na página 35 deste trabalho.

Segundo *Sternberg, (1985)*, quando se fala em dar resposta às necessidades de todas as crianças, falamos de uma perspetiva sistémica e holística das necessidades de desenvolvimento, desta forma, o autor compreende que esta deverá envolver objetivamente três visões, sendo elas: multicomponencial, centrada na criança como um ser complexo em desenvolvimento ao nível de interações, componentes emocionais, psicomotoras e cognitivas, a visão multiexperencial, pois são experiências vividas que influenciam a sua aprendizagem e a construção do próprio conhecimento e ainda segundo a visão multicontextual, uma vez que depende da adaptação e adequação dos contextos às suas características únicas, como seres individuais. É em idade Pré-Escolar, que a criança está perante um período de maturação neurológica, onde existe uma transição da aprendizagem pré simbólica, para a aprendizagem simbólica.

No ponto de vista das educadoras entrevistadas, relativamente à questão: Acha que esta metodologia responde às necessidades de todas as crianças? (bloco IV – Representações das educadoras relativamente às potencialidades da MTP), a educadora C refere que a MTP é uma mais-valia na resposta às necessidades das crianças, pois “Eles estão a aprender aquilo que efetivamente querem saber.”, reforçando a afirmação da educadora E que afirma que “Responde à necessidade de todas as crianças e não formata ninguém, todos eles têm oportunidade de crescer ao seu ritmo.”. Na perspetiva da educadora M, “esta metodologia tem bastantes potencialidades e responde às necessidades de todas as crianças, a médio e longo prazo, uma vez que é uma pedagogia que tem como objetivo principal organizar a construção do saber da criança em redor dos seus interesses próprios e ajudando-a a traçar metas e objetivos. (...) A criança é vista como um ser em desenvolvimento, carregada de interesses, inquietações, que merecem ser exploradas e

através deles construir uma aprendizagem divertida, com a dedicação apropriada que irá culminar num ensino de características positivas e não enfadonhas.”.

Apesar de todas as educadoras concordarem relativamente à potencialidade da metodologia na resposta às necessidades de todas as crianças, (bloco IV - bloco IV – Representações das educadoras relativamente às potencialidades da MTP) algumas entrevistadas referiram que também existem algumas lacunas, caso esta seja a única metodologia a ser utilizada, no caso da educadora K, “eu penso que a maioria das crianças tem benefícios, contudo eu penso que crianças com problemas de desenvolvimento, portanto com algumas patologias, poderão necessitar de um reforço mais individualizado, contudo, apesar de tudo é muito importante a participação delas em todas as atividades relacionadas com a metodologia de projeto.”, a educadora G refere ainda que apesar de esta metodologia ser facilitadora do desenvolvimento da criança, deve ser complementada com outras metodologias de forma a dar resposta a todas as crianças, “Mas apresenta alguns contras, pois há objetivos e necessidades de ensino e aprendizagens que não são de todo alcançáveis, através desta metodologia.(...) A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra em parceria, também a uma diversidade de abordagens.” (Educadora G).

A tabela 4 apresenta a análise das respostas de todas as educadoras, tendo em conta as informações descritas pelas mesmas.

A MTP responde às necessidades de todas as crianças?					Não
Respostas	Sim				
	Sempre	Se estiverem predispostas	Respeitando o ritmo de cada um	Mesmo que exista quem não se interesse	Apenas a algumas
Nº de educadoras	4	4	2	2	2

Tabela 4 - Análise das respostas das educadoras relativas à MTP responder a todas as necessidades

Apesar desta metodologia ser reconhecida por muitos investigadores educacionais, tal como Vieira (2015), um método de educação sistemático dos mais completos, deve ser complementado com outro tipo de metodologias, como por exemplo Reggio Emilia e MEM, para que se complementem entre si tal como defende Skovsmose (2000), com o objetivo de desenvolver diversas competências.

Para que esta metodologia seja integradora, não devemos esquecer o conceito de pedagogia ativa, onde a MTP esta incluída, esta mantém um vínculo muito estreito com o construtivismo, uma vez que a criança é construtora do seu próprio saber, de acordo com

Arends (2008), “o conhecimento é algo pessoal e o aluno constrói o significado através da experiência.” (p.12). No entanto, o educador é participativo, desempenhando um papel de mediador das aprendizagens, transformando “interesses e desejos em projetos, no sentido de ações refletidas e planeadas” (Abrantes, 2002, p.32). Desta forma, será possível integrar crianças com necessidades educativas especiais também nos projetos desenvolvidos em sala, com o devido apoio da educadora e equipa educativa, procurando ir ao encontro do interesse das crianças.

Realizando uma análise global das respostas, as educadoras afirmam que a MTP propicia um ambiente favorável para que a criança seja o principal agente do seu processo de desenvolvimento.

Desta forma concluo, segundo as suas respostas, que é através da aprendizagem ativa que a criança se desenvolve de forma holística, uma vez que o desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis dos aspetos motores, cognitivos, socio-emocionais, estes últimos relacionados com o meio onde vivem, com as relações sociais que estabelecem e com todas as áreas do saber.

2.5 Será a Metodologia de Trabalho por Projeto facilitadora dos fundamentos e princípios das Orientações Curriculares?

De forma a responder à questão de pesquisa, indicada neste tópico, decidi debruçar-me mais profundamente nos princípios e fundamentos referidos nas OCEPE, relacionando-os com a MTP e com as respostas dadas pelas educadoras, no bloco V - Consolidação do tema proposto, respondendo à questão: Considera que esta metodologia é facilitadora do desenvolvimento destes fundamentos e princípios? Porquê?. Pretende-se assim, compreender se realmente esta metodologia é ou não facilitadora desses mesmos fundamentos e princípios.

Posto isto, importa lembrar que o conceito de aprendizagem é muito abrangente e complexo, no que diz respeito à educação Pré-Escolar, esta defende a necessidade de proporcionar às crianças uma aprendizagem de qualidade, pois é no Pré-Escolar que se criará alicerces e condições essenciais para a sua aprendizagem ao longo da vida, tal como referem as OCEPE (2007), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17), é ao longo deste processo de aprendizagem que irá desenvolver as competências tais como o “aprender a aprender”.

Ao longo dos anos, as perspetivas educacionais foram sendo alteradas, passando de aprendizagens meramente comportamentalistas (vistas apenas como uma forma de adquirir conhecimentos), até chegarmos a perspetivas mais construtivistas, onde começa a ser valorizada a motivação de quem aprende, a criança começa a ser vista como um ser aprendiz e detentor da construção do próprio saber, estas perspetivas surgiram devido a

diversos contributos teóricos de inúmeros autores como *Vigotsky, Piaget, Bruner, Gardner e Goodman*.

A pedagogia da participação apresenta as suas singularidades ao nível dos objetivos, conteúdos, materiais, processo de aprendizagem, etapas e formas de avaliar, segundo Oliveira-Formosinho (2007). Esta promove aprendizagens através da descoberta e resolução de problemas por meio da investigação

Alves (2010) refere que o psicólogo Bruner considera que o desenvolvimento da criança é definido por diferentes etapas, porém cada criança tem o seu próprio desenvolvimento e processo de ensino/aprendizagem, não existindo assim uma data predefinida para o surgimento das diversas etapas.

De acordo com as OCEPE (2007, p.47), “a criança aprende a partir da ação”, ou seja, “agir para pensar para compreender”, desta forma surge a Metodologia de trabalho por projeto, que assenta nesses mesmos objetivos referentes à pedagogia em participação.

É nas OCEPE que estão definidos os princípios e fundamentos para a educação Pré-Escolar, estes princípios têm como principal objetivo constituir uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica tanto em Creche como para o Pré-Escolar, pois “traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados.” (OCEPE, 2016, p.5).

Ao longo desta análise, articulamos os quatro fundamentos que decorrem de princípios educativos orientadores para a pedagogia da infância com os dados recolhidos das educadoras participantes no estudo e análise do que foi realizado com as crianças na prática pedagógica.

O primeiro princípio refere o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, neste primeiro princípio as OCEPE (2016, p.8), referem que cada criança tem uma identidade única e singular, devendo ser vista como um ser único e individual, com interesse, necessidades e capacidades próprias, influenciadas pelo meio onde vivem e por todo o ambiente familiar que a rodeia. Para *Loris Malaguzzi* (1993, cit por Lino 1996), a criança é capaz de “construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.” (Lino, 1996, p.99),

Para *Kramer* (1986), “Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto” (p.79).

Tal como já referimos, a MTP é uma pedagogia de participação, onde a criança é diretamente envolvida na experiência e construção da sua própria aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades, tal como refere Formosinho e Gambôa (2011, p.15) “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.”, Katz e Chard (2009) referem ainda que a Abordagem de Projeto, tem como um dos princípios fundamentais a centralização que é posta nas intenções e planos da criança de forma individual ou em grupo.

Segundo a educadora C (em resposta ao Bloco V da entrevista), “As crianças, ao trabalharem pela metodologia de trabalho por projeto são sujeitos mais que ativos na construção, porque elas é que fazem o seu caminho, o que querem ver esclarecido o que pretendem procurar, como vão chegar lá, como é que elas podem encontrar aquelas respostas.”. A educadora M refere ainda que “As crianças, enquanto sujeitos ativos nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, aprendem mais e melhor, na medida em que se envolvem com toda a sua predisposição natural para descobrir o mundo que as rodeia.”

No decorrer do meu último estágio, pude observar mais atentamente, a forma como as crianças podem ser sujeitos ativos na construção dos seus saberes. O projeto “Descobrir os Romanos”, deu oportunidade às crianças de se questionarem e aprenderem mais sobre este povo, os seus usos e costumes, relacionando-os com as suas vivências e meio onde vivem. Desta forma, depois de falarmos sobre o coliseu romano, uma criança questionou sobre quais os monumentos existentes no local onde vivem, tornando-se agentes da sua aprendizagem “Nânci, vou perguntar à minha mãe!” (L – nota de campo 2 de fevereiro).

Para o desenvolvimento deste ponto, importa que o educador olhe para a criança como um ser aprendiz, cheio de motivações intrínsecas dando-lhe incentivo e reconhecendo a importância das relações entre escola/família e meio envolvente, tal como referem Katz e Chard (1997) “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas.” (p.5).

O segundo princípio das OCEPE, diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. Este princípio assenta também nos direitos de cidadania das crianças, onde estas possuem um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, “A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, (...)” (Unicef, 1989, p.13). É através da sua curiosidade natural que a criança compreende o mundo que a rodeia e fica predisposta a adquirir novos conhecimentos e a desenvolver-se de forma gradual e natural.

Para que isto se verifique há que ter em conta o ambiente educativo, Almeida (2010, p.7) refere que “Para que a criança possa aprender pela ação [sendo ativa no próprio processo de aprendizagem], o ambiente de aprendizagem tem que se constituir como um meio configurador dessa mesma ação.”. Assim, os projetos devem ir ao encontro dos interesses das crianças, Moura (2006, p.42) refere que os projetos “... nascem do interesse, curiosidade e vivências do quotidiano das crianças, assentes numa perspectiva de educação cooperativa, têm um impacto real na articulação dos saberes e na vida do grupo.”, para Katz e Chard (1997, p.23) o trabalho por projeto “investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam”.

A aprendizagem ativa pode ser realizada de várias formas. Esta pode ser observada também na forma como as crianças solucionam os problemas que surgem ao longo do dia. Como por exemplo: Dores pede a uma criança para ir à sala da professora Célia (no primeiro andar, 1º Ciclo) pedir recargas de cola quente. Essa mesma criança chega à sala com algumas recargas na mão e diz à educadora: “A professora Célia não tinha, mas a professora Paula tinha lá estas” (Nota de campo 28 de novembro de 2017). Em conversa informal com as outras professoras na sala dos professores, ficámos a saber que a criança ao aperceber-se que a professora Célia não tinha o material pretendido, decidiu percorrer todas as salas à procura de alguém que tivesse esse mesmo material.” (Nota de campo 27 de novembro de 2017), através desta nota de campo relativa ao último estágio realizado, observamos que a criança toma decisões conscientes, de forma a solucionar os seus “problemas”. A aprendizagem é mais difusa que na instrução formal e envolve uma gama muito mais vasta de atividades possíveis. “(...) Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras.” (Katz & Chard 1997, p.23).

Do ponto de vista das educadoras, sobre este ponto (reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo), estas referem que “(...) 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.” (educadora M). No que diz respeito à construção do seu próprio desenvolvimento, a educadora K refere que “(...) a criança constrói e articula o seu próprio desenvolvimento como sujeito e agente do processo educativo, através desta metodologia, cada vez mais o educador tem um papel de “mediador”, de “condutor”, do processo educativo”, além disso, a educadora J considera ainda fundamental “(...) dar-lhes própria voz, ouvi-los, perceber quais são os seus interesses, curiosidades. Questionar, dar tempo necessário, o espaço e a possibilidade de serem as próprias crianças a fazer as suas próprias escolhas e decidir no seu processo de desenvolvimento. (...) O facto de as crianças serem os agentes do próprio processo de

desenvolvimento, abre-lhes novos horizontes e novas possibilidades, que possibilitarão criar os cidadãos conscientes, capazes de pensar, possuir os conhecimentos e refletir acerca do mundo ao seu redor.”

Neste caso, o papel do educador para *Filippini* (1990, cit. in Edwards, 1999, p.160) “é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. (...) assume o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (Edwards, 1999, p.160).

O princípio três fala sobre a Exigência de resposta a todas as crianças, estando relacionado com a igualdade de aprendizagens e oportunidades de aquisição das mesmas, para que isto se verifique há que ter em conta a qualidade do ambiente educativo, valorizando e reconhecendo as crianças como seres únicos repletos de individualidade, levando assim à inclusão das mesmas.

De forma a dar resposta para todas as crianças, deverá existir uma prática pedagógica diferenciada, valorizando e respeitando as características individuais (de cada criança), este é um direito concedido à criança estando contemplado no artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Dec. Lei nº 46/1986 de 14 de outubro), “o sistema educativo se organiza de forma a (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Segundo Dewey (1994, p.16) “o respeito pela individualidade é antes de mais intelectual. Significa estudar o indivíduo para ver o que nele existe para depois se trabalhar a partir daí” a aprendizagem dá-se através da “(...) construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas” (Morgado, 1999, p.10).

Na perspetiva de Roldão (2018), diferenciar “significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar aprendizagens significativas para as crianças, para cada situação específica.” (p.40).

A MTP, é uma das pedagogias diferenciadas, pois dá oportunidade para que crianças mobilizem os seus interesses, canalizando-os para o que pretendem realmente aprender, através da avaliação do que já sabem, do que querem e precisam ainda saber. Todas as realizações das fases de um projeto propiciam aprendizagens significativas às crianças.

As conceções das educadoras relativamente a este ponto são muito semelhantes, considerando que a MTP “(...) é a única que respeita o ser individual, o ser único que cada criança é. Não formata ninguém, cada um é um ser próprio!” (educadora E), uma vez que

“(…) desta forma eu acho que criança sente que é importante no desenvolvimento e que participa dele” (educadora D).

Todo este processo “acaba por dar exigência, acaba por dar a resposta a todas as crianças, porque se uma diz que quer saber porque é que os dinossauros deixaram de existir, então é porque ela quis saber aquilo realmente e vai encontrar aquelas respostas, portanto, claro que estamos a dar resposta a todas as crianças. Porque depois, as outras vão ouvir vão ficar muito mais motivadas e vão querer saber o que é afinal aquilo, porque que os dinossauros se extinguiram, porque são os pares que estão a apresentar e não um simples adulto que está ali a debitar.” (educadora C)

No início do desenvolvimento do meu projeto, na prática pedagógica, foi tido sempre em conta as concepções das crianças e os seus interesses, de forma a atentar e responder às necessidades das mesmas. O projeto educativo realizado, com o tema “Descobrir os romanos”, partiu do interesse do grupo em saber mais sobre quem eram os Romanos, a partir do levantamento de algumas questões por parte das crianças “Eles viviam em Roma?”; “Os Romanos vestem-se por cima?” (após observar uma imagem); “Eu já tinha visto os romanos, numa fotografia que a minha mãe me deu!” (notas de campo – 29 de janeiro de 2018); Através das diversas questões levantadas pelas crianças, deu-se início à construção do projeto, tendo em conta aquilo que elas pretendiam saber e valorizando o que já sabiam anteriormente.

Tendo em conta a exigência de resposta a todas as crianças, o educador deverá ter

“a convicção de que os alunos têm diferentes necessidades educativas e que as salas de aula nas quais os alunos aprendem de forma ativa, tomam decisões e arranjam soluções para problemas são mais naturais e eficazes do que aquelas nas quais são meros recipientes de informação” (Tomlinson, 2008, p.51)

Tornando-se assumidamente um facilitador de aprendizagens, utilizando novos recursos e estratégias, promovendo procura e criação de novos materiais de forma a dar resposta ao maior número de crianças possível, tendo em conta a sua individualidade e diferenciação. Carol Tomlinson (2008) defende que “quando os professores praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p.35).

Para finalizar, o quarto e último ponto diz respeito à Construção articulada do saber, no qual o desenvolvimento e a aprendizagem de realizam de forma holística. Neste ponto, o desenvolvimento da criança é visto como um todo, a criança adquire conhecimentos de forma lúdica. É através da articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, formas de

cultura, aspetos socio emocionais, motores e cognitivos que as aprendizagens se tornam transversais e se realizam aprendizagem holísticas.

Para Gomes (2010), “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares” (p.46)

Segundo as (OCEPE, 2016)

“Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências.” (p.35)

É através do brincar que “a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (Ferland, 2006:6).

Através da MTP, a criança sente que é capaz de fazer, são elas que gerem a sua aprendizagem. Na realização de um único projeto, a criança desenvolve inúmeras conceções relativas às diferentes áreas do saber, tornando-se assim um processo holístico da sua aprendizagem.

Pacheco, Sousa e Lamela (2018, p.1) realçam que a MTP “não se trata de uma aprendizagem fragmentada, pelo contrário, é uma aprendizagem integrada de temas, questões e problemas (...)”, promovendo um desenvolvimento da criança a vários níveis.

No que concerne à construção articulada do saber, na perspetiva das educadoras entrevistadas, estas referem que “A construção articulada do saber, isso sem dúvida nenhuma que se consegue muito mais facilmente através da metodologia do projeto, porque temos tudo já delineado e planeado como deve de ser, dentro dessa área.” (educadora B), a educadora C, compreende que a MTP é facilitadora deste princípio uma vez que “Uma construção articulada do saber é facilitadora da aprendizagem, porque estamos a trabalhar todas as áreas de conteúdo num simples projeto, porque acabamos às vezes a trabalhar a comunicação e a abordagem à escrita, às vezes até a delinear o próprio projeto, é tão fácil quanto isto! Estamos a trabalhar essa área de conteúdo. “

Ao longo da prática realizada no último estágio, pude verificar como se desenvolve a construção articulada do saber tendo em conta as motivações e a predisposição da criança para aprender. No decorrer do projeto, o JP referiu que o Luís tinha um mapa, e que os romanos estavam na bota, ao questionar o grupo, MX responde prontamente “é Roma”. Mais tarde, as crianças pediram para realizar um mapa identificando o país onde vivem e o país onde vivem os romanos “voluntariamente identificaram Itália no mapa e pediram para

escrever o nome” (Notas de campo – 30 de janeiro 2018). É em pequenos momentos da rotina que se verificam o desenvolvimento das aprendizagens, através do brincar a criança irá desenvolver inúmeras competências fundamentais para o seu desenvolvimento global.

Do ponto de vista do papel do educador, este desenvolvimento poderá ser possível “[...] se os educadores controlam as ações das crianças, a atividade deixa de ser brincadeira” (Spodek & Saracho, 1998, p.227). O educador surge como um mediador e facilitador dos processos de aprendizagem, articulando os conhecimentos que vão sendo adquiridos.

Cabe assim ao educador, “favorecer um ambiente de aprendizagem coeso e estruturado, uma vez que trabalha sobre a linha da integração de vários saberes, com o propósito de proporcionar aos seus alunos aprendizagens marcantes e mais significativas” (Marcelino, 2018, p.39), adequando a sua prática segundo os interesses e necessidades do grupo de crianças, “este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.20).

Tal como refere Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994, citado por Raposo, 2013, p.22) a articulação das diferentes áreas do saber é fundamental para o desenvolvimento da criança uma vez que “proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona”.

Reflexão Final

O presente relatório de investigação reflete todo o meu percurso académico, enquanto educadora de infância. A sua construção teve em conta todas as práticas realizadas e todos os conhecimentos teóricos que fui aprendendo e pesquisando ao longo da toda a minha formação e na minha prática. Desta forma, tive a possibilidade de refletir sobre todos os momentos vividos, aliando a teoria aprendida à prática exercida, avaliando qual a melhor forma de melhorar a minha prática. Concordando com Folque e Bettencourt (2018, p.137), acredito que na Educação de Infância “impõe-se, naturalmente, um trabalho de maturação pessoal e profissional dos que educam, necessariamente apoiado pelo trabalho reflexivo conjunto, entre profissionais”.

Ao longo de toda a prática, tive a possibilidade de observar, registar e refletir, através destes aspetos o educador consegue olhar para as crianças individualmente e em grupo, respeitando todas as suas características.

Foi através da reflexão, do que é a educação para a infância que pude compreender qual o potencial de desenvolvimento em ambiente Pré-Escolar pois este

“depende da medida em que os adultos responsáveis criam e apoiam oportunidades de envolvimento da criança numa variedade de atividades e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que se adequam às capacidades em evolução das crianças e supõem um equilíbrio de poder, que permite que as crianças possam introduzir as suas próprias inovações” (*Bronfenbrenner, 1979, p.205*).

A questão de pesquisa aqui abordada, teve um enorme impacto na minha forma de ver o desenvolvimento da criança, e a forma como a devemos escutar, pois ela é detentora do direito à palavra, à escuta e à participação efetiva nas suas aprendizagens e conquistas, para isso o educador deverá encontrar formas flexíveis e inovadoras para que cada vez mais este direito seja colocado em prática, respeitando as suas vontades, tentativas de comunicação, necessidade de autonomia e exploração independente (*Vasconcelos et al, 2013, p.9*).

Considero que este relatório serviu para alargar horizontes e olhar para as pedagogias ativas com outros olhos, a criança é e será sempre o condutor da sua aprendizagem e os educadores devem apenas ajudá-la, facilitando e proporcionando momentos de aprendizagens lúdicas, únicas e significativas, ajudando-as a crescer e a desenvolverem-se harmoniosamente.

Para finalizar, considero que devo continuar a aprofundar esta questão, procurando novas técnicas e abordagens com o objetivo de conseguir chegar a todas as crianças, desenvolvendo um olhar crítico sobre as práticas desenvolvidas atualmente em Creches e Jardins de Infância, procurando desenvolver uma intervenção equilibrada, valorizando e

criando experiências e oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é de alguém que acredite que ele possa ser realizado.” (*Roberto Shinyashiki*).

Eu acreditei e o sonho tornou-se realidade!

Obrigada!

Referências bibliográficas

- Abrantes, Paulo (2002). Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico. Porto: ASA Editores.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (L. Pereira, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Almeida, F. (2010). A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B.- E.S.E..
- Alonso, L. & Felício, H. (2016). A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. Revista Educação em Questão, 57(42), 13-37
- Alves, A. (2010). A Criança investigadora, a descoberta e a aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B. – E.S.E.
- Alves, V. P.; Sanchez, A. B.; Magalhães, C. O estágio supervisionado no curso de pedagogia: “E quem já é professor”? Vivências e experiências da prática de estágio. Revista eletrônica Pro-Docência/UEL. Edição nº 4, vol. 1, jul./dez. 2013.
- Arends, Richard (2008). Aprender a ensinar (7.ª ed.). McGraw-Hill. Baffi, M. (2002). Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Petrópolis: Pedagogia em foco. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>. Acedido em 11 de agosto de 2021
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. Madeira: Revista JA.
- Blandford, S. & Knowles, C. (2013). Developing Professional Practice 0-7. New York: Routledge.
- Brickman, Nancy e Taylor Lynn (1991) Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução* (E. Freitas & M. I. Mansinho, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1997)
- Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Doutoramento Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Dewey, J. (1994). *A necessidade de uma filosofia de educação*. *APEI: Cadernos de Educação de Infância*, n.º30, pp. 4-8.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999) *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). *O modelo pedagógico do movimento escola moderna*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.) *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. (pp.113-138). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, 4ª edição. Lisboa. Âncora Editora
- Fonte: <http://porvir.org/a-crianca-e-um-sujeito-ativo-deve-ser-escutada/>>.

- Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). O Trabalho de Projeto na pedagogia – em – Participação. Porto. Porto Editora.
- Freire, P. (2000), Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Cadernos de educação de infância, 68, 45-46.
- Gonçalves, Maria José (1990), A organização da creche. Lisboa: Revista Rua Sésamo, n. 12
- Hohmann e Weikart (1997) “Educar a criança”. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, Mary & Post, Jacalynn. (2003).Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2003). Educar a Criança. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). A Abordagem por Projetos na Educação de Infância. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). A Abordagem de Projeto na Educação de Infância, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, Sônia.(1986). O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (Cadernos de Pesquisa, 58)
- Kuhlmann, M. Jr. (2007), Educação Infantil e Currículo. In: A. Faria & M. Palhares, Educação Infantil PÓS – LDB: rumos e desafios (6^a ed., pp. 51-56). Campinas: Editora Autores Associados.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro)
- Lino, D. (1996). O Projeto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho (org), B. Dpodek, P. Brown, D. Lino & S. Niza. (Ed). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (13-50) Porto: Porto Editora

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação. (4.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Lisboa, Irene, (1942). Modernas tendências da Educação, Edição: Biblioteca Cosmos
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016a). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Marcelino, D. (2018). A integração curricular nas primeiras idades. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de educação, Santarém). Consultada em https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2272/1/A_integra%C3%A7%C3%A3o-curricular-nas-primeiras-idades_DeniseSousaM.pdf
- Marchão, A. J. (2012). “No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.” Lisboa: Edições Colibri.
- MARQUES, Liliana. Willian Kilpatrick e o método de projeto. Caderno de Educação de Infância. n.107, jan-abr, 2016.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). Ensinar e Aprender por Projeto. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação – D.E.B. (2007). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Lisboa: Ed. Ministério da Educação;
- Ministério da Educação, (1997), Orientações Curriculares para a educação pre escolar, Ministério da educação, Lisboa
- Ministério da Educação, (1998), Orientações Curriculares para a educação pre escolar, Ministério da educação, Lisboa
- Ministério da Educação, (2009), Orientações Curriculares para a educação pre escolar, Ministério da educação, Lisboa
- Ministério da Educação, (2016), Orientações Curriculares para a educação pre escolar, Ministério da educação, Lisboa

- Moreira, D. (2004). O Jogo na Matemática e na Educação. Em D. Moreira, & I. Oliveira, O Jogo e a Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito anos e quatro são diferentes dos outros?». Lisboa: Revista Análise Psicológica, nº1 (XVIII). Pp. 121 – 126.
- Moura, R. (2006). Artigo: Queremos descobrir mais coisas sobre os Planetas!, Cadernos de Educação de Infância n.º 77 (p.42-43)
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Modelos Curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., (2007). Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Sousa, J., & Lamela, C. (2018). Aprendizagem baseada em projeto. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60079/1/2018.AprendizagemBaseadaProjeto.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Lisboa: Edições ASA
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. Infância e educação: Investigação e práticas. 1, 85-106.

- Raposo, J. (2013). Integração curricular na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: exploração do potencial dos recursos didáticos. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores Departamento de Ciências da educação, Ponta Delgada). Consultada em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2302/1/DissertMestradoJoanaMargaridaMeloRaposo2013.pdf>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Santos, M., Fonseca, T. e Matos, F. (2009) Que se ganha com o Trabalho de Projeto?, Noesis, 76, 26-29.
- Silva, L. I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministérios da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, M. I. (1998). Projectos em Educação Pré-escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In M. d. Educação, Qualidade e Projeto em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skovsmose, Ole (2000). Cenários para investigação. Bolema, 14, 66-91
- SPCE (2014) Instrumento de Regulação Ético- Deontológica: Carta Ética
- Spodek, B., & Sarracho, O. (1998). Ensinando as crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed.
- Sprinthal, N.A. e Sprinthal, R.C. Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentalista. Lisboa, Editora Mcgraw-Hill, 1993.
- Sternberg, R. J. (1985), BEYOND IQ: a triarchic theory of human intelligence, Ed. Cambridge Univ. Press, N. York
- Strecht, P. (2001). Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto Editora.
- UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da criança.

- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação pré-escolar*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades. In 3.º Encontro de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo, 41-48.
- Vasconcelos, T. (2011) Trabalho de Projeto como Pedagogia de Fronteira. *Revista - Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2013), O direito à educação das crianças dos zero aos três anos. Bemvidos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. *Revista Infância na Europa*. Edição Especial, 8-9.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ...Alves, S. (2011). Trabalho por projeto em Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação e da Ciência.
- Veiga, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001
- Vieira, Rui, Vieira, Celina, *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget, 2005
- Whitebread, David (1997) *Teaching and learning in the early years*. Great Britain, Redwood Book