

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

Ana Patrícia Belo Ferreira

*A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre na Qualificação para  
a Docência em Educação Pré-Escolar**

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**

**Lisboa, março de 2016**



# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

Ana Patrícia Belo Ferreira

*A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*

Autor: Ana Patrícia Belo Ferreira

Orientador: Doutora Ana Patrícia Almeida

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus Pais por todo o apoio que sempre demonstraram, pelo facto de terem acreditado em mim e por terem depositado a confiança e a motivação necessária para poder acreditar que seria possível realizar este sonho.

Ao meu filho um obrigado muito especial pelos dias em que não pude proporcionar a atenção devida e solicitada, o meu agradecimento especial e de coração.

À minha colega e amiga Sandra Amorim pela inspiração que me proporcionou e pela disponibilidade que sempre teve para comigo, um obrigada muito especial.

À Professora Mestre Maria Teresa Macara orientadora da Prática de Ensino Supervisionada o meu muito obrigado pelo apoio e saberes científicos que me transmitiu ao longo do Estágio e pelo apoio transmitido nas várias sessões em que participou comigo. O seu apoio e palavras de incentivo contribuíram em grande parte para que pudesse confirmar que escolhi a mais gratificante das profissões.

À minha Educadora Cooperante Cristina Soares um agradecimento especial pelo apoio e por ter acreditado em mim, não só como estagiária mas como profissional.

À Presidente da Junta de Freguesia um muito obrigada por me ter dado a oportunidade de evoluir a nível académico e por me ter proporcionado a oportunidade de concluir esta etapa tão importante para mim, não só a nível profissional como pessoal.

Também à Professora Ana Patrícia Almeida, um obrigada especial pela preciosa orientação e partilha de saberes científicos imprescindíveis para a realização deste trabalho.

A todos os pais, famílias e crianças que fizeram parte desta viagem de aprendizagem e desenvolvimento profissional um enorme bem-haja e um muito obrigado,

não só por terem confiado os seus bens mais preciosos (os seus filhos) como também pelo facto de terem sempre mostrado disponibilidade na participação deste processo.

O meu muito Obrigada!

## RESUMO

A Metodologia de Trabalho de Projeto foi assumida por diversos autores - nomeadamente por John Dewey e William Killpatrick - baseada numa Pedagogia Ativa, centrada na criança e na sua interação com o Meio. Essa interação é traduzida através da resolução de problemas em que a criança pode tomar contacto com as experiências do dia-a-dia.

O presente trabalho emerge da reflexão de uma profissional de educação que implementou a Metodologia de Projeto na sua prática pedagógica durante um ano letivo com um grupo de crianças em idade pré-escolar (4 anos).

Desta forma, estruturou-se um trabalho com propósitos pedagógicos e investigativos que tem por objetivo compreender as potencialidades desta metodologia na aquisição de competências mais incidentalmente na área da Formação Pessoal e Social e no Conhecimento do Mundo.

Partindo do paradigma interpretativo desenvolveu-se um projeto de investigação-ação que se socorreu da Metodologia de Trabalho de Projeto. Constituíram participantes o grupo do pré-escolar e as suas famílias, pessoal docente e não docente e por fim a educadora/investigadora. Para atingir os objetivos definidos para esta investigação utilizou-se como instrumentos de recolha de dados a observação, o diário de bordo, a check-list, questionários, conversas informais e recolha documental.

Os resultados evidenciam o papel que o Trabalho de Projeto tem na emergência das competências relativamente à faixa etária em questão (4 anos) com maior incidência na área da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo promovendo aprendizagens significativas. Evidenciou também a participação das famílias no processo ensino aprendizagem, estreitando deste modo a relação escola-família.

**Palavras-chave:** Metodologia de Trabalho de Projeto; Pedagogia Ativa; competências; Formação pessoal e social; Conhecimento do Mundo.



## ABSTRACT

The Project Work Methodology has been assumed by several authors – namely by John Dewey and William Killpatrick – sustained on Active Teaching, focusing on children and their interaction with their surroundings.

This interaction is visible by the ability of the child to solve problems by getting in touch with the day-by-day experiences.

This paper emerges from the reflection of an education professional who implemented the Project Methodology to a group of children in their pre-school age (4 years old) for a whole school year.

With this, a work with pedagogical and informative purpose has been structure. It aims to realize the potential of this methodology in the acquisition of skills, focusing on Personal & Social Formation and on the World Knowledge.

Assuming this interpretative paradigm sustained on Project Work Methodology, an action-investigation project has been developed.

As participants, we have the pre-school group and their families, teaching and non-teaching personnel and the teacher/researcher.

To achieve these goals, the data collection tools used were observation, a logbook checklist, questionnaires, informal conversations and documentary collection.

The results shows the importance of the Project Work on the development of skills relative to age group in question (4years) with a higher incidence in the areas of Personal & Social Formation and World Knowledge, promoting a more meaningful learning experience.

The same also highlighted the importance of the participation of the families in the learning process, thereby narrowing the school-family relationship.

Key-words: Project Work Methodology, Active Teaching, skills, Personal and Social Education, World Knowledge.



## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>v</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>xi</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>3</b>
<b>QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
<b>1. As origens da Abordagem por Projeto em Educação .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Princípios e características da Abordagem de Projeto .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Trabalhar por Projetos em Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>17</b>
3.1. O Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar: potencialidades no desenvolvimento de competências.....	23
3.1.2. Articulação curricular.....	25
3.1.3. Promoção de aprendizagens significativas .....	27
<b>3.2. Implementação da metodologia do trabalho de projeto .....</b>	<b>33</b>
3.2.1 – Participantes envolvidos.....	33
3.2.2. As fases de desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto .....	37
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>41</b>
<b>PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
<b>2.1. Problematização.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. Paradigma interpretativo.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3. Investigação-ação.....</b>	<b>43</b>

<b>2.4.Participantes .....</b>	<b>46</b>
2.4.1. Caracterização da Instituição.....	46
2.4.2. Caracterização do grupo.....	48
<b>2.5. Instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>51</b>
2.5.1. Observação .....	52
2.5.2. Diário de Bordo.....	53
2.5.3. Questionários.....	53
2.5.4. Conversas informais .....	54
2.5.5. Recolha documental .....	54
<b>2.6. Procedimentos .....</b>	<b>55</b>
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados .....	55
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	55
2.6.3. Proposta de intervenção.....	57
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>61</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Projetos realizados.....</b>	<b>61</b>
3.1.1. Projeto – Como nascem as andorinhas? .....	61
3.1.2. Projeto – “ O que é um vulcão?” .....	64
3.1.3. Projeto – “Vamos descobrir os Continentes” .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre o Ensino Sistemático e Trabalho de Projeto.....10

Quadro 2 - Planificação Anual.....57



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema aprendizagens significativas.....	29
Figura 2 - Registo no mapa dos projetos.....	95
Figura 3 - Mapa dos projetos.....	95
Figura 4 - Pintura de andorinhas com escova de dentes.....	97
Fig. 5 - Placard de entrada.....	97
Fig. 6 - Andorinha em três dimensões trazida por uma das crianças.....	99
Fig. 7 - Preenchimento de uma andorinha com retângulos de cartolina a preta.....	99
Fig. 8 - Exposição dos trabalhos realizados.....	101
Fig. 9 - Registo das aprendizagens.....	101
Fig. 10 - Arquivo da informação recolhida.....	103
Fig. 11 - Atividades realizadas.....	103
Fig. 12 - Cartaz informativo com as imagens recolhidas.....	107
Fig. 13 e 14 - Construção do vulcão.....	109
Fig. 15 - Início da atividade experimental.....	111
Fig. 16 - Experiência do vulcão.....	113
Fig. 17 - Registo da experiencia através dos relatos das crianças.....	115
Fig. 18 - Atividade de pintura com exploração da respetiva palavra.....	117
Fig. 19 - Exposição dos trabalhos realizados.....	119

Fig. 20 - Visita de estudo ao pavilhão do conhecimento.....	119
Fig. 21 - Participação das famílias – área das ciências.....	121
Fig. 22 - Experiência “encher o balão sem utilizar a boca”.....	121
Fig. 23 - Observação do globo através de uma lupa.....	125
Fig. 24 - Recurso utilizado o livro: “Salvemos a Terra”.....	127
Fig. 25 - A descoberta dos continentes e os diferentes tipos de habitat.....	127
Fig. 26 - Pintura dos continentes e respetivos países.....	129
Fig. 27 - Exploração da área da leitura e da escrita.....	129
Fig. 28 - Apresentação dos trabalhos realizados.....	131
Fig. 29 - Apresentação da China.....	131
Fig. 30 - Apresentação dos países Inglaterra, Canadá e Portugal.....	133
Fig. 31 - Trabalho sobre o Canadá – País que uma das crianças já visitou.....	133

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como fim apresentar a prática pedagógica desenvolvida, a qual possibilitou uma investigação e reflexão acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto na idade pré-escolar que se inseriu no âmbito da prática pedagógica supervisionada.

A Metodologia de Projeto assume-se como um método de ensino aprendizagem centrado na resolução de problemas em que a criança pode experimentar o mundo que a rodeia, contribuindo para dinamizar aprendizagens significativas.

Assim, a questão/problema que deu origem a esta investigação prendeu-se pelo desejo de conhecer e aprofundar a Metodologia de Projeto no que diz respeito ao seu papel no desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar.

Evidenciando o objeto de estudo desta investigação e tendo em conta a inserção profissional da investigadora, o trabalho centra-se num grupo de crianças do pré-escolar (4 anos).

A partir do problema mencionado, emergiram as seguintes questões de investigação:

- (1) Compreender de que forma a Metodologia de trabalho de Projeto promove o desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar;
- (2) De que forma a MTP pode promover o desenvolvimento das áreas da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo?
- (3) De que modo a MTP pode contribuir para fortalecer a relação escola família;

No que diz respeito à estrutura, este relatório encontra-se dividido numa introdução, três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Na Introdução, apresentamos o tema escolhido, o problema que deu origem a esta investigação, as questões de investigação e a estrutura do trabalho em si. No Capítulo 1, Quadro de Referência Teórico, são apresentados e discutidos os conceitos teóricos que sustentam esta investigação. No Capítulo 2, Problematização e Metodologia, apresentamos a problemática e as questões de investigação deste estudo, bem como fundamentamos as opções metodológicas que tomámos, em termos de paradigma, *design* de investigação, participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos. No Capítulo 3,

Resultados, apresentamos e discutimos os resultados, tendo em conta o quadro de referência teórico que construímos. Nas Considerações Finais, apresentamos uma reflexão sobre os resultados apresentados anteriormente, procurando dar resposta às questões de investigação formuladas. Por último, indicamos as referências bibliográficas e incluímos nos anexos os documentos que nos parecem essenciais para a compreensão deste trabalho.

# CAPÍTULO 1

## QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Este capítulo está organizado em três secções: As origens da Abordagem por Projeto em Educação, Princípios e Características da Abordagem de Projeto e Trabalhar por Projetos em Educação Pré-escolar sendo este denominado como um desafio de todos e para todos. Este ponto último está dividido em seis subpontos sendo estes: o trabalho de Projeto na Educação Pré-escolar e as Potencialidades no desenvolvimento de Competências, Articulação Curricular, Promoção de aprendizagens significativas, Implementação da Metodologia do Trabalho de Projeto, Participantes envolvidos e as Fases da Metodologia do Trabalho de Projeto.

### 1. AS ORIGENS DA ABORDAGEM POR PROJETO EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo será apresentada uma síntese relativamente à evolução das práticas Educativas e às ideologias que estiveram na base da Abordagem por Projetos em Educação.

A Abordagem por Projetos surgiu entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX como resultado de um enorme descontentamento relativamente às práticas de Ensino que na época eram comuns e que refletiam uma total passividade por parte do aluno em relação à aprendizagem e a todo o Processo Educativo.

John Dewey (1859-1952), Professor de Filosofia na Faculdade de Michigan nos finais do séc. XIX foi o grande impulsionador deste Método tendo sido também um dos grandes responsáveis por introduzir ideias progressistas e sobre Educação, ideias essas que se prolongam até aos dias de hoje.

Segundo Dewey (1952), a criança deveria aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional devia centrar-se na ação da criança. (Souza, 2004)

Dedicou a sua vida ao desenvolvimento de uma Filosofia da Educação, passando a ser considerado um dos maiores teóricos Norte-Americano do séc. XX.

O filósofo Norte-Americano defendia a Democracia e a Liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças.

Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como Pragmatismo, embora ele preferisse o nome Instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais (Pinto, 2004).

No campo específico da pedagogia, a teoria de John Dewey inscreve-se na chamada Educação Progressiva. Um dos seus principais objetivos transmitidos na sua teoria prendia-se com o facto de Educar a criança como um todo, sendo que o mais importante seria o crescimento - físico, emocional e intelectual (Libâneo, 2001).

Falar da origem da Abordagem por Projetos é destacar o estímulo à cooperação, conceito esse ligado à ideologia de Dewey relativamente à Educação, estas defendiam que o conhecimento é construído através de consensos que resultam em discussões coletivas em que a aprendizagem resulta da partilha de experiências e que isso só seria possível num ambiente Democrático onde não existam barreiras ao intercâmbio de pensamento (Oliveira & Ventura, 2005).

Como tal a Escola deveria proporcionar Práticas Educativas conjuntas e promover situações de cooperação ao contrário de lidar com as crianças de forma isolada.

A Educação, na visão Deweyana, é "uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações com vista a serem capazes de responder aos desafios da sociedade" (Oliveira, 2006, p.12).

Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo.

Perante este conceito de “criar ou transformar algo” posso aqui remeter ao Tema deste relatório final que tem como base de investigação a Metodologia de Trabalho de Projeto.

O conceito e significado da palavra Projeto é definido como sendo um plano para a realização de um ato e também pode significar desígnio, intenção, esboço, algo em que se pensa ser possível de executar e levar a cabo (Oliveira, 2006).

Aprofundando as ideias de Dewey torna-se esclarecedor o processo de desenvolvimento e a origem da Abordagem por Projetos.

Em simultâneo poder-se-á analisar as transformações que aconteceram relativamente à Educação e às suas práticas, com estas ideologias e outras que ele próprio

influenciou, pode verificar-se uma mudança de mentalidades relativamente ao papel do aluno e do professor.

Contrariamente à ideologia de que o professor é o único interveniente direto no processo Educativo e que o aluno é um mero espetador que absorve os conteúdos de forma sistemática e por fixação, Dewey veio mostrar que seria possível ter uma visão diferente em que o mais importante não é exclusivamente a transmissão de conhecimento, mas sim a preparação da criança/aluno para a vida real, realçando competências como a autonomia, resolução de problemas, a vertente de investigação e de empreendimento (Oliveira, 2006).

Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Pode-se afirmar que as teorias mais modernas da didática, como o construtivismo e as bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm inspiração nas ideias do Professor John Dewey (Becker, 1994).

Em 1894 começa uma investigação-experiência educativa que o tornará famoso em todo o mundo. Em Janeiro de 1896, John Dewey, funda nesta Universidade uma escola elementar, para alunos entre os 4 e os 16 anos. Esta escola constitui um verdadeiro campo experimental de ensino, onde são testadas teorias e ideias educativas. Os resultados desta investigação deram origem a muitas das suas obras, como *A Escola e a Sociedade*, que conheceu um enorme sucesso internacional.

Dewey esteve envolvido fortemente em questões políticas, tendo vivido numa época conturbada a nível social com várias Revoluções, não só ao nível político e social como também a nível científico e filosófico. As suas ideias eram de conciliação e integração entre a dimensão humana e o conhecimento, visto como uma potencialidade para a evolução da sociedade em que estava inserido (Souza, 2004).

Outro grande nome que está na origem da Abordagem por Projetos é William Heard Kilpatrick, discípulo de John Dewey e inspirado por ele, colocou em prática as suas teorias relativamente a uma Pedagogia ativa centrada na resolução de problemas (Bin, 2012).

Kilpatrick desenvolveu o Método dos Projetos que incidia numa atividade prática dos alunos de preferência manual. Kilpatrick tinha uma enorme preocupação com a formação do homem para a Democracia e para a Sociedade que vivia em constante mudança.

Teve também como objetivo dar voz à Filosofia do seu Mestre ( Dewey) dando-lhe uma audiência mais abrangente.

Continuou a “obra” Movimento da Educação Progressista em que os princípios se baseavam na criança como criadora ativa dos seus próprios saberes, nos seus interesses e na sua liberdade, ou seja os interesses da criança e a sua curiosidade eram o “motor” para as aprendizagens, característica principal da Metodologia do Trabalho de Projeto que é posta em prática por muitos profissionais de Educação na atualidade.

Segundo este Movimento, o Educador era visto como um guia, ou seja um parceiro detentor de mais experiência e por isso poderia conduzir e apoiar o processo de aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança.

Aqui as aprendizagens eram vistas como algo possível de negociar, a visão de Democracia estava presente já que as decisões eram partilhadas e assumidas em conjunto.

A relação escola-família era muito valorizada e vista como forma de cooperação no processo de aprendizagem, dando também um enorme ênfase ao meio envolvente referente à escola, quer ao nível físico quer cultural.

Os trabalhos teóricos, nomeadamente investigações e pesquisas de Dewey e Kilpatrick, entre outros Pedagogos como Vygotsky, Hernandez e Freinet apresentavam claramente uma contraposição aos fundamentos de um ensino de exposição do conhecimento por parte do professor e de fixação das matérias por parte do aluno, em que este era visto como um agente passivo do processo ensino-aprendizagem.

Todos tinham um desejo comum relativamente ao processo de ensino-aprendizagem que se traduzia pela existência de uma ação colaborativa entre aluno e professor.

Remetendo para Vygotsky (1896-1934) impulsor da corrente epistemológica designada por Socioconstrutivismo que se inspira em ideias contrárias a alguns modos mais tradicionais de ensinar (Rego, 2000).

Importa para este objeto de estudo relacionar esta corrente pedagógica com a origem da abordagem por Projetos, visto que os princípios epistemológicos são idênticos e se convergem.

As consequências pedagógicas do Socioconstrutivismo ainda não são claras, ainda que a influência desse movimento seja cada vez maior na área educacional.

De qualquer forma a teoria sugere que é possível explorar mais profundamente o papel das interações com os outros, parceiros e tutores, na construção de ambientes de aprendizagens significativas (Neves & Damiani, 2006).

Segundo esta teoria os indivíduos não aprendem apenas explorando o ambiente, mas também através do diálogo, recebendo instruções, observando o que os outros fazem e ouvindo o que dizem.

Perante o que foi possível pesquisar os Socioconstrutivistas também procuram a sua inspiração em Piaget, que falava, nas suas primeiras obras, sobre a importância de os alunos trabalharem e discutirem juntos, dessa forma cada participante poderia expor as suas ideias e assim ajudar cada um a entender os outros pontos de vista e a refletir mais conscientemente sobre as atividades propostas.

Dentro desta perspectiva Piagetiana, Kolhberg e Mayer (1972) desenvolvem a tese *Development as the aim of education*, ou seja, o desenvolvimento é a finalidade da educação. Para tal é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, a partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. A criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento (Formosinho, 1998, p. 63).

Sob essa perspectiva, o papel da teoria Vigotskiana seria exatamente o de acrescentar o fator “social” a outros fatores do desenvolvimento psicológico abordados na epistemologia genética de Piaget. Essa junção da teoria piagetiana com as contribuições da teoria Vigotskiana tem vindo a ser denominada no campo Educacional, como “Sociointeracionismo” ou “Socioconstrutivismo”.

“ (...) Um paradigma ontológico, impondo a transmissão de saberes codificados e raramente postos em causa, favorece um regime autoritário. Uma Democracia deve exigir que a Escola se inscreva numa perspectiva Socioconstrutivista que garanta a livre escolha do aluno (...).” (Philippe Jonnaert, 2002, p.12).

Segundo Philippe Jonnaert (2002) na sua análise e reflexão relacionada com o Socioconstrutivismo e a aquisição de competências, menciona a importância da livre escolha do aluno como forma de conseguir aprendizagens significativas.

Philippe Jonnaert especializou-se em Psicologia Educacional, lecionou na década de 80 e 90 e escreveu várias obras literárias relacionadas com a aquisição de competência e o Paradigma do Socioconstrutivismo.

Também Célestin Freinet (1896- 1966) Educador e Professor, foi adepto das pedagogias ativas e colocava o trabalho como elemento central na organização das aprendizagens escolares, tendo-se tornado numa referência entre os estudiosos de tendência progressista, por ter sido o idealizador das bases de uma pedagogia comprometida politicamente com as classes populares e, portanto, com a construção de uma escola democrática (Santos, 2003).

Foi um dos principais responsáveis pela organização da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, FIMEM, oficializada em 1948, objetivando o intercâmbio entre os educadores para a construção e o aperfeiçoamento de técnicas, estratégias e ferramentas didáticas, capazes de manter a escola moderna.

Quanto à sua pedagogia, esta baseava-se na cooperação entre os alunos e os educadores, em que os tempos e espaços escolares deveriam ser estabelecidos em função do interesse dos alunos (Gilbert, 1986).

Em Portugal as influências destas correntes filosóficas ao nível da pedagogia ganharam voz através de nomes como Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) que apresentou em 1927 no Congresso de Loncarno da Liga Internacional Pró Educação Nova a origem do Movimento “Escola Nova”, tendo esta designação sendo inspirado no Movimento da “Educação Nova” que tem as suas raízes mergulhadas na produção científica e pedagógica dos finais do século XIX, sobretudo com a emancipação e consolidação de áreas tão importantes como a Psicologia e a Sociologia.

A Educação Nova foi um movimento que se desenvolveu no espaço europeu ocidental, na América do Norte e do Sul entre finais do século XIX e meados do século XX. Este movimento atinge, na opinião dos principais especialistas, o apogeu nos anos 20 do século XX e essa maior importância não pode ser desligada das consequências da Iª Guerra Mundial (Alves, 2014).

Daí que um dos sentidos passe pela regeneração da forma como é encarada a escola, os seus conteúdos e o papel dos “seus habitantes”. O seu pensamento exprime-se sobretudo por “Práticas Pedagógicas Inovadoras” e, paralelamente, com um corte radical com o passado.

Segundo António Nóvoa (1992) a “Escola Nova” procura desenvolver o espírito crítico, através da aplicação do método científico, baseando o ensino em fatos e experiências, na atividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos, fazendo uma conjugação entre atividades de trabalho individual e momentos de trabalho coletivo.

Em resumo, o quotidiano da “Escola Nova” tinha no seu princípio a *autonomia dos educandos*, isto é, uma educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas antes de dentro para fora, graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade.

O sistema disciplinar, bem como a educação da consciência moral e da razão prática, devem fazer-se no quadro desta perspetiva.

De acordo com Vasconcelos (1998) para desenvolver esta Metodologia é necessário incluir o pessoal auxiliar e/ou outros agentes educativos nomeadamente os pais, tratando-se de uma forma de trabalhar que “atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (p.9).

Foi divulgado pela primeira vez em Portugal, no ano de 1943 pela grande pedagoga Irene Lisboa na sua exímia obra “Modernas Tendências de Educação” que “ cada projeto tem uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.” (p.10).

Depois do 25 de Abril foi reintroduzido a Metodologia d Trabalho de Projeto através de um curso de formação de formadores promovido pelo antigo GEP (gabinete de ensino e planeamento) que envolvia vários docentes de todos os graus de ensino inclusive o pré-escolar. Depois desta iniciativa um grupo específico de Educadores de Infância começou a dinamizar os jardins-de-infância recém-formados pertencentes à rede pública para a implementação desta Metodologia.

Ao longo dos anos seguintes foram publicadas obras importantes para a compreensão e divulgação deste método de ensino-aprendizagem. Como exemplo refere-se uma obra denominada “A Abordagem por Projetos na Educação de Infância” de Lilian Katz e Sylvia Chard da Fundação Calouste Gulbenkian, obra essa que constitui uma importante fonte de informação para a realização desta investigação.

## 2. PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DE PROJETO

“A característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança.” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Katz & Chard (2009) referem que o princípio mais abrangente que se pode aferir acerca da Abordagem de Projeto é o da Educação e Democracia, ou seja o aluno pode contribuir de forma adequada para uma sociedade democrática, em simultâneo o Trabalho de Projeto fornece desde cedo oportunidades frequentes para se fazerem escolhas e se tomem decisões acerca de temas, responsabilidades e todos os restantes aspetos inerentes ao trabalho empreendido.

Para caracterizar este modo de fazer pedagogia importa compará-lo com o Ensino Sistemático diretamente relacionado com a pedagogia transmissiva.

A pedagogia transmissiva vê o Professor como um mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido. Sendo que em algumas variantes extremas da pedagogia transmissiva “o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão que se encontram disponíveis no mercado.” (Formosinho e Gambôa, 2011, p.15)

Para um melhor entendimento acerca das diferenças entre o ensino sistemático e a Abordagem de Projeto achou-se importante apresentar o seguinte quadro com as características gerais destes dois métodos de ensino-aprendizagem.

Quadro 1 – Diferenças entre o Ensino Sistemático e trabalho de projeto (Katz & Chard, 2009, p.19).

<b>Ensino Sistemático</b>	<b>Trabalho de Projeto</b>
O Educador de Infância concentra-se em ajudar as crianças a adquirir competências	O Professor (posso modificar a palavra Educador para professor?) proporciona oportunidades para os alunos aplicarem as competências
Motivação extrínseca: as crianças são motivadas pelo seu desejo de agradarem ao educador e serem recompensadas.	Motivação intrínseca: o interesse e o envolvimento das crianças fomentam o esforço e a motivação.

O Educador escolhe as atividades e fornece os materiais para cada nível de ensino.	As crianças escolhem entre as atividades fornecidas pelo Educador; são elas que estabelecem o seu próprio nível de estímulo.
O Educador é o especialista; concentra-se nas carências das crianças	As crianças são os especialistas; o Educador maximiza as capacidades das crianças.
O Educador é o responsável pela aprendizagem, desenvolvimento e conquistas das crianças.	As crianças e o educador partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas.

Segundo estes autores trabalhar segundo a Abordagem de Projeto é essencialmente o oposto do método de exposição e transmissão do conhecimento, perante esta perspetiva poderá correr-se o risco da não-aprendizagem, visto não existir interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tornando esta metodologia pouco adequada à formação dos jovens estudantes para a vida.

Isto não significa que se está a desvalorizar a forma como o Ensino Sistemático transmite o conhecimento, mas sim mostrar de que forma poderá o aluno desenvolver as suas competências através do Trabalho de Projeto que, segundo o que se pode verificar, deveria ser envolvido e integrado no processo formal de aprendizagem.

John Dewey (1857-1952) o grande impulsionador deste método de ensino-aprendizagem apresenta-nos oito princípios ideológicos que ajudam a compreender e a caracterizar esta pedagogia:

I – Princípio da Intenção: toda a ação para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito;

II – Princípio da Situação Problema: o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;

III – Princípio da ação: a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;

IV – Princípio da Real Experiência Anterior: as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;

V – Princípio da Investigação Científica: a ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;

VI – Princípio da Integração: apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;

VII – Princípio da Prova Final: verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;

VIII – Princípio da Eficácia Social: a escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático; (Vasconcelos, 2009, p.10).

Na perspectiva de Dewey (1953) e Kilpatrick (2006) a implementação da metodologia de projeto implica as crianças, pois estas aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o Educador um acompanhante das suas aprendizagens (Almeida, 2010,p.23).

Nesta perspectiva a abordagem de Projeto é caracterizada como sendo uma pedagogia de participação, que tem como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem nessa experiência contínua e interativa e segundo esta perspectiva “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.” (Formosinho e Gambôa, 2011, p.15).

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospetiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que as coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é a descoberta das relações entre as coisas (Dewey,1959, citado por Bin, 2012, p.75).

Katz & Chard (2009) referem que um dos princípios fundamentais da Abordagem de Projeto é a centralização que é posta nos planos e intenções da criança/aluno de forma individual ou em grupo. Entende-se que desta forma é dada importância aos desejos e motivações dos alunos, partindo destes pressupostos para os temas que vão ser objeto de estudo e investigação.

Os mesmos autores referem e consideram cinco características estratégicas do trabalho de projeto como sendo a discussão, o trabalho de campo, a representação, a investigação e a apresentação. Características essas de carácter estrutural e que são aplicadas ao longo das três fases, ponto esse que irá ser abordado na última parte deste capítulo.

Começando por descrever o ponto da discussão, esta pode surgir através de uma reunião em grande ou pequeno grupo ou de uma conversa entre duas crianças.

Segundo Katz & Chard (2009) existem cinco funções relativamente à discussão, uma delas é a troca de informações sobre o tema em estudo, outra é o debate das estratégias em que as crianças são ajudadas no seu trabalho, aqui é recordado a forma como se pode adquirir o conhecimento. Uma terceira função é a de “proporcionar às crianças oportunidades para pedirem opiniões aos colegas sobre como melhorarem o seu trabalho ou resolverem um problema.” (p.108). Os mesmos autores referem que é através desta função que cada criança aprende com o trabalho da outra e toma consciência dos diferentes tipos de ajuda que existem à disposição na sala de aula. A quarta função é a “de proporcionar contextos nos quais as crianças possam mostrar ao educador de infância a sua compreensão crescente do tema em estudo.” (idem)

A quinta e última função que a discussão apresenta é o facto de a criança colaborar com o Educador na planificação relativamente ao modo como o projeto se deve ir desenvolvendo à medida que o estudo avança.

No trabalho de campo é possível contactar com o mundo real, aspeto muito valorizado na Metodologia de Projeto. “Pode ser considerada como trabalho de campo qualquer atividade que decorra fora da sala de atividades.” (Katz & Chard, 2009, p.109).

Os mesmos autores consideram as visitas ao exterior uma mais-valia para o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo, considerando muito importante as visitas de estudo para consolidar as ideias que estas vão absorvendo, captando e formulando, fruto das diversas interações que existem na sala de atividades, “no decorrer do trabalho de campo a pesquisa acontece em primeira mão.” (Katz & Chard,p.110).

Quanto ao aspeto da representação, os autores referem que pode traduzir-se de diversas formas tais como a dramatização, desenho, construção, escrita, organização de gráficos e outras estratégias disponíveis que irão ser mais diversificadas à medida que a criança cresce.

No que diz respeito à investigação, esta está obrigatoriamente presente em qualquer projeto, em que “muita dessa pesquisa pode ser feita através da experiência direta e de descobertas resultantes de uma observação minuciosa ou de entrevistas a especialistas.

Por último a apresentação que pode ser utilizada em placards informativos que o Educador utiliza para divulgar o trabalho realizado e desenvolvido num determinado projeto.

De acordo com Katz & Chard (2009) as exposições resultantes do trabalho das crianças promovem nestas um desprendimento em relação ao educador de infância durante o processo de desenvolvimento do projeto.

Estes autores referem outras das características importantes como sendo a oportunidade para se fazerem escolhas – se a criança pode escolher o que lhe dá mais prazer fazer, maior será a sua motivação para desenvolver um projeto, aprofundar algo, investigar sobre algum tema que lhe suscite interesse.

Além disso existe a possibilidade de escolher o trabalho a realizar, aqui o papel do educador torna-se muito importante na medida em que pode observar a motivação de cada criança para a realização das atividades que se encontram à disposição. Quando uma criança se recusa a executar algo consecutivamente, como por exemplo pintar ou desenhar, deve ser ajudada a ultrapassar esse bloqueio. “As recusas em desempenhar uma atividade proporcionam ao educador de infância uma boa oportunidade para analisar a origem dessa resistência.” (Katz & Chard, 2009, p.114).

Nesta Metodologia é possível decidir sobre quando fazer o trabalho, ou seja a criança pode escolher quando fazer uma determinada atividade desde que esta esteja definida para ser executada dentro de um limite de tempo, por exemplo dois ou três dias. Por exemplo, a criança pode escolher fazê-la no início ou fim do tempo determinado, dando lugar à disposição e motivação que a criança poderá ter ou não para levar a cabo a atividade proposta.

De acordo com Katz & Chard (2009) que nos expõem um caso específico de uma Educadora de Infância que coloca à disposição uma atividade de acesso razoável a todas as crianças em que umas se apressam para serem as primeiras na tentativa da sua realização, enquanto outras preferem observar para poderem aprender com as primeiras tentativas. Os mesmos autores referem como característica da Abordagem de Projeto a escolha do local de trabalho. Aqui é analisada a importância do espaço da sala de

atividades que deve ter diferentes áreas que estimulem a criatividade e conseqüentemente a aprendizagem. Devem existir espaços que possibilitem o trabalho de grupo e o trabalho individual, contudo o Educador nem sempre deve concordar com as escolhas das crianças acerca do sítio ideal para trabalharem. Esta não concordância deverá ser acompanhada de uma explicação acerca dos benefícios de trabalharem em determinados espaços, desta forma a criança poderá compreender melhor as exigências do Educador.

“O reconhecimento geral das várias alternativas ajuda as crianças a fazerem escolhas ponderadas que apoiem os seus esforços e facilitem a aprendizagem.” (Katz & Chard, 2009, p.116).

Por ultimo estes autores referem como característica da abordagem de projeto a possibilidade da criança poder escolher os companheiros de trabalho, podendo também optar por trabalhar individualmente, contudo com o trabalho em grupo é possível descobrir acerca de aspetos que envolvem a amizade, a comunicação, a cooperação, a colaboração e o conflito. “Ao longo do trabalho de projeto, as crianças podem desenvolver a sua competência social através de oportunidades para falarem, trabalharem e brincarem em conjunto na sala de atividades”. (Katz & Chard, 2009, p.117)

De acordo com estes autores, o Educador ao apresentar problemas apropriados e proporcionando a liberdade para as crianças trabalharem em grupo, está a promover a cooperação e a colaboração.

Segundo a perspectiva de Katz & Chard (2009) a Abordagem de Projeto é considerada um instrumento pedagógico especialmente eficaz para classes ou grupos de crianças com diferentes idades, aqui a idade é vista apenas como um indicador aproximado das capacidades, aproveitando para tirar proveito das diferenças entre as crianças dos grupos etariamente mistos, podendo as crianças mais novas serem incluídas e estimuladas pelas crianças mais velhas.

A Abordagem de Projeto é considerada uma pedagogia ativa em que as crianças constroem o conhecimento, esta ideia é resultante da corrente pedagógica defendida por Dewey designada por Educação Progressiva em que a aprendizagem é vista como “uma mudança ativa nos padrões de pensamento provocada pela vivência concreta da experiência de resolução de problemas.” (Kohlberg e Mayer, 1972, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p.21).

Segundo Hohmann & Weikart (1997) a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.

Os mesmos autores referem que mais ninguém é capaz de ter as experiências pela criança a não ser ela própria e isso aplica-se também ao desenvolvimento dos próprios conhecimentos, ou seja terá de ser ela a fazê-lo e não outros.

A perspetiva de aprendizagem pela ação está direcionada para a resolução de problemas, “ as experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio (Hohmann & Weikart, 1997, p.24).

Para finalizar este capítulo considera-se importante referir que, segundo Katz & Chard (2009) o trabalho de projeto fornece, em todas as faixas etárias, contextos para observações meticolosas, investigações aprofundadas, troca de ideias, entreaajuda, resolução de conflitos, cooperação, colaboração e outras experiências importantes ao longo do processo de aprendizagem relativamente a aspetos significativos do mundo particular em que cada pessoa, objeto e acontecimento está inserido. “Em pedagogia de Projeto a criança não é um cientista solitário mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9).

### 3. TRABALHAR POR PROJETOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apesar do Trabalho por Projetos abranger todas as valências de Ensino, este relatório e objeto de estudo que aqui se apresenta, está direcionado para a valência do pré-escolar e como tal é nesta abordagem que se incide esta reflexão.

Em primeiro lugar importa salientar a Lei de Bases do Sistema Educativo onde está contemplada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que “estabelece como princípio geral que 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 relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

Considerou-se importante começar por referir o “Projeto Infância” com início em 1991 tendo este o seu principal objetivo a identificação e contextualização de modelos de qualidade para a Educação de Infância com as suas três vertentes de: investigação, a formação e a intervenção no terreno.

A ênfase na qualidade justifica-se porque está provado que só os programas de qualidade têm efeito duradouro na vida das crianças. Um dos aspetos da qualidade é, consensualmente, a elevada formação das educadoras de infância. Daí que o projeto acrescente a vertente formação às vertentes investigação e intervenção no terreno (Formosinho, 1998, p.54).

Importa salientar os pontos de partida do Projeto Infância visto que estes e as diretrizes do Trabalho de Projeto andam de “mãos dadas”. Através desta perspetiva é bastante notória a mudança de mentalidades relativamente ao papel da criança no contexto escolar.

I - a premissa básica em que o projeto atua é a do construtivismo – o homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, ideias e as pessoas.

II - uma outra premissa diz-nos que é a qualidade da interação que determina a qualidade dessa construção.

III - um corolário destas duas premissas diz-nos que há contextos educativos – quer da criança quer do educador – mais adequados ao tipo de interação que propicia a

construção de conhecimento. Logo, um projeto de opção construtivista tem de se preocupar com a (re) construção dos contextos educativos.

IV - criança e adulto constroem o seu conhecimento de forma similar. O adulto aprende a contruir um ambiente onde ela possa iniciar. A criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é ativa e o adulto também.

V - os “encontros” adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto são espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente. (Formosinho,1998, p.55)

Resultante do Projeto Infância o primeiro Modelo Curricular a ser contextualizado foi o Modelo High-Scope ao qual se expõe uma breve descrição fazendo ressaltar os seus principais objetivos relativamente à sua intervenção pedagógica.

A origem deste Modelo prendeu-se fundamentalmente com a preocupação de criar igualdade nas oportunidades Educacionais, foi pensado para as crianças com necessidades educativas especiais e para aquelas que se apresentavam carentes do ponto de vista socioeconómico. Este programa centra-se na questão do desenvolvimento intelectual da criança e irá ser realizado no âmbito de uma tradição psicológica que posteriormente irá surgir nos Estados Unidos – “a tradição da crença na atividade da criança como central para a ação educativa.” (Formosinho, 1998, p.57)

Esta tradição aqui mencionada tem a sua origem nas perspetivas e teoria do desenvolvimento de Piaget. Neste Modelo criam-se oportunidades para que a criança possa desenvolver as suas competências e passar de um estágio para o outro através da ação da criança e não por repetição e memorização. “Dentro desta perspetiva Piagetiana, Kolhberg e Mayer (1972) desenvolvem a tese *Development as the Aim of Education*, ou seja, o desenvolvimento é a finalidade da educação. Para o efeito foi necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, a partir do seu estágio atual de desenvolvimento apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. “A criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Formosinho, 1998, p. 63).

Depois de uma breve abordagem ao Modelo Curricular High Scope percebemos que a sua estrutura curricular tem como principal objetivo colocar em prática as ideologias Piagetianas que consistem no seguinte:

A construção da autonomia intelectual da criança. Isto é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua conceção de espaços e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto e finalmente para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação (Formosinho, 1998, p.70).

Em síntese podemos afirmar que o Modelo curricular aqui apresentado tem uma perspetiva construtivista (Spodek e Browm, 1993), pretendendo que a criança experiencie o Mundo segundo diferentes perspetivas ao mesmo tempo que proporciona uma aprendizagem ativa em que a criança pode escolher, usar e manipular interagindo com o Meio que a rodeia.

Na tentativa de traduzir o melhor possível o que é realmente trabalhar por projetos no pré-escolar passo a apresentar um outro Modelo Curricular que surgiu no final da 2ª Guerra Mundial em Itália, o Modelo Reggio Emilia, que como outros Modelos, sofreu várias influências vindas de filósofos, pedagogos, teóricos da psicologia do desenvolvimento, que ao longo dos tempos, têm realizado vários estudos de investigação acerca dos métodos e modelos de ensino para a pré-infância.

Pode-se referir que, depois de muitos debates e reflexões entre profissionais de educação, em conjunto com a sua determinação e com a influência dos Pedagogos e filósofos acima mencionados nomeadamente Dewey, foi possível continuar com a ideologia que o modelo defendia “ Eles contribuíram para fortalecer a crença numa Educação Ativa e a importância de envolver as famílias e os educadores num projeto comum para a Educação de Infância (Formosinho,1998, p.55).

Reggio Emilia coloca em prática o chamado *Currículo Emergente* que, segundo Rinaldi (1993) é aquele em que o planeamento é definido como um método de trabalho, no qual os Educadores traçam objetivos educacionais mas não formulam hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento que têm do grupo de crianças com quem trabalham. Os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes das crianças (Formosinho, 1998, p. 120).

Apresentada desta forma a Metodologia de Reggio Emilia é possível fazer uma “ponte” e enquadrá-la na temática deste capítulo. Trabalhar por Projetos em Educação é colocar em prática este tipo de Currículo baseado nos pressupostos de “Educação Ativa” em que as crianças são agentes diretos no seu processo de ensino-aprendizagem interagindo ativamente e constantemente com o Meio, ao mesmo tempo que podem formular questões, investigar, planejar e avaliar em conjunto com os pares e adultos.

O Trabalho de Projeto aparece no Modelo Reggio Emilia, como forma de “dar voz” ao *Currículo Emergente* mencionado anteriormente, passando este da teoria à prática.

Em Reggio, o Trabalho de Projeto resulta de uma colaboração entre crianças, Educadores, Pais, Artista Plástico e Pedagogo. Cada projeto envolve normalmente grupos de 4 a 6 crianças que se juntam para estudar, investigar um tópico ou tema de interesse comum (Formosinho, 1992, p. 122).

Por fim apresentamos o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) que impulsionado por Freinet (1966) foi sofrendo alterações e evoluiu para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o têm vindo a desenvolver. “ (...) foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner.” (Formosinho, 1992, p.139).

Este Modelo apresenta-nos princípios pedagógicos que incidem em três pressupostos gerais, tais como: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura. “A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Formosinho, 1992, p.140)

A primeira finalidade está relacionada com a cooperação e solidariedade, valores que fazem parte de uma comunidade. A segunda tem a ver com a necessidade de refletir acerca dos valores morais pertencentes a uma sociedade, permitindo deste modo aos alunos e professores, terem o poder de tomarem decisões e de implementarem as regras do grupo, através de atos de cooperação e de reinstituição permanente, o que vai implicar o envolvimento ativo do grupo em problemas sociais. A última finalidade está relacionada com a construção cooperada da cultura, o que quer dizer que as crianças além de terem acesso aos conhecimentos socioculturais também são capazes de os reconstruir através

do diálogo, fundamentando e dando sentido à informação. “A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos necessários para que cidadãos autônomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (Folque, 2014).

Analisando os pressupostos educativos do MEM e o seu espaço educativo na medida das ofertas que proporciona ao grupo de crianças, constatamos que o Trabalho de Projeto está incluído no seu Currículo, ou seja na sua prática pedagógica.

Tendo em conta a sua rotina, constata-se que é no Acolhimento (primeira conversa participada por todos e dinamizada pelo Educador) que, na maioria das vezes, se passa para a planificação das atividades e dos projetos. Estas sugestões são registadas num instrumento de pilotagem chamado Diário de Parede e tem como finalidade registar as atividades e projetos sugeridos com os objetivos a que se propuseram. Nos instrumentos de Pilotagem encontra-se o Mapa de Atividades em que as crianças podem escolher dentro de várias possibilidades de atividades diretamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas tais como: leitura, escrita, imprensa, pesagens, medições, construções, pintura, faz-de-conta e outros), este mapa normalmente é completado por uma coluna denominada Lista Semanal de projetos, onde consta o nome de cada criança e em que projeto está integrada.

Os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. (...) Muitas notícias se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança (Formosinho, 1992, p. 148).

Trabalhar por Projetos no pré-escolar é dinamizar as práticas que estes Modelos defendem, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna que apresenta nas suas práticas uma abordagem por projetos. É contemplado, nesta pedagogia, um tempo específico para a investigação e o trabalho em grupo, proporcionando à criança a oportunidade de experienciar valores para a cidadania podendo desenvolver o espírito crítico e democrático.

Segundo Popper “falar de Pedagogia de Projeto em Jardim de Infância ou em qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas.” (Vasconcelos, 1998, p.125).

Na perspectiva de Popper é este o caminho para a ciência ou para a filosofia. Acredita-se ser também o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro.

Na perspectiva destes autores e segundo as inúmeras investigações que realizaram acerca do tema em questão, este método permite ao Educador de infância sentir o seu trabalho como sendo motivador e estimulante encarando como um desafio a arte de ensinar.

Na perspectiva de Katz & Chard (2009), o trabalho de projeto tem como principais componentes a discussão em grupo, dramatização, pesquisa, visitas de estudo, entrevistas a especialistas e o uso de objetos reais na documentação da sala, de atividades e na exposição do trabalho, bem como dos resultados e conclusões. Se o trabalho de projeto for bem planeado pode oferecer às crianças uma enorme variedade de atividades.

Em síntese e na tentativa de analisar o que é afinal Trabalhar por Projetos em Educação pré-escolar, considera-se fundamental que exista por parte dos profissionais de Educação uma reflexão acerca destes Modelos Curriculares e de toda a Prática Educativa que valoriza e estimula a ação da criança como observador, investigador e agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, bem como enaltecer e colocar em prática os valores da cooperação e colaboração, traduzindo deste modo um forte sentido social, característica muito presente na Metodologia de Projeto.

### **3.1. O TRABALHO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: POTENCIALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

Segundo Vasconcelos (2009) o trabalho realizado segundo a Metodologia do Trabalho de Projeto é baseado na problematização em que a criança deve ser envolvida no problema ao mesmo tempo que deve poder investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver problemas, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento.

O Educador deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno, sendo um pesquisador e orientador do interesse dos seus alunos, levantando questões e tornando-se um parceiro na procura das soluções para os problemas.

(...) Os projetos são significativos para as crianças, trabalham na sua “Zona de Desenvolvimento Próximo” (Vygotsky, 1978) provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projetos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e inovação (Vasconcelos, 2009, p.15).

Para um melhor entendimento relativamente ao impacto que o método de projetos tem no desenvolvimento global da criança, achou-se pertinente explorar o conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo” desenvolvido por Vygotsky. Este consiste numa verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem, sendo necessário que o professor/educador a prepare e conceba, pondo em prática tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem essa janela. Os instrumentos principais que o professor/educador pode usar, no sentido de potenciar a janela de oportunidade (ZDP), são a linguagem e o contexto cultural, os quais são considerados por Vygotsky como as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante (Rego, 2000).

De acordo com Katz & Chard (2009) o Trabalho de Projeto proporciona à criança aplicar competências abstraindo-se dos objetivos que ela própria criou ou ajudou a formular, podendo escolher entre uma variedade de níveis de desafio. Desta forma torna-se um exemplo de como o trabalho de projeto pode diminuir a distância entre as atividades escolares e a vida real, um dos temas principais da aprendizagem por projetos (p.141).

Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa (...) A curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competência também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objetivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências, a reciprocidade também é uma característica presente nos humanos. Envolve a profunda necessidade de responder aos outros, para alcançar objetivos comuns (...) É a narrativa que permite a partilha de experiências, por isso é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação (Marques, 2002, citado por Vasconcelos, 2011, p.9).

Analisando as palavras de Bruner é possível concluir que o Trabalho de Projeto realizado no pré-escolar possibilita às crianças o despertar da curiosidade já que são confrontadas com questões, problemas, perguntas que carecem de respostas. Poderá ser um percurso com o objetivo de mudar alguma coisa, como por exemplo construir ecopontos para o espaço onde estão inseridas, quer seja no Jardim de Infância ou em casa, pelo facto de não existirem e serem necessários para a separação do lixo e consequentemente para a preservação do Planeta.

O facto de se trabalhar em salas heterogéneas, na maioria dos casos, faz com que as crianças mais novas procurem imitar os mais velhos e com a ajuda destes encontrarem as competências que se encontram emergentes. A narrativa é um ponto fundamental no trabalho de projeto já que é dada extrema importância ao diálogo como forma de partilhar conceitos e significados, deste modo poderá afirmar-se que esta Metodologia potencializa e desenvolve a Área da linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

“O desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas.” (Vasconcelos, 2012, p.12).

O trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno,

tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 1998, p.10).

Loris Malaguzzi insiste na necessidade de ativar as competências das crianças para construírem significados e acrescenta: quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências...todas as pessoas acabarão por descobrir as forças e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão...as crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de ativar as competências das crianças para construírem significados...” (Vasconcelos, 1998, p.14).

Na perspetiva de Katz & Chard (2009) o Trabalho de Projeto desperta nas crianças as competências emergentes ao mesmo tempo que as auxilia a aprofundá-las, pelo motivo de serem fornecidos os contextos onde essas competências são aplicadas de forma intencional. Os mesmos autores referem que é pertinente saber que as competências se consolidam e aperfeiçoam essencialmente com o “uso” e não somente com o ensino e repetição de exercícios isolados.

### **3.1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR**

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o Educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e forma de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada. Esta variabilidade é, para Kliebart, não apenas inevitável mas maravilhosa e desejável. Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável. (Vasconcelos, 2011, p.9).

Ora perante esta visão e analogia de “viagem” relativamente ao Trabalho de Projeto, poderá afirmar-se que o mais importante não será o produto final ou o resultado de uma atividade e/ou proposta de aprendizagem, mas sim o percurso que foi realizado para chegar àquilo que se deseja saber num determinado momento.

Uma das características bastante evidentes e capaz de promover o desenvolvimento global da criança é a sua vertente relacionada com a transversalidade. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997)

área é “um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.” Na sequência desta definição foram definidas “áreas de conteúdo” que se entendem como sendo âmbitos do saber que incluem diferentes tipos de aprendizagem quer ao nível dos conhecimentos quer ao nível das atitudes e do saber-fazer.

As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da ação as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender. (...) Este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por “escolar” pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados. Esta cultura ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Vasconcelos, 2011, p.48).

Ao trabalhar através de projetos é possível articular as diferentes áreas de conteúdo, visto que estas não devem ser vistas como compartimentos estanques sendo abordadas separadamente. Na operacionalização de um projeto seja qual for o tema é possível passar pelas áreas de conteúdo de forma natural, ou seja a criança toma contacto com a área da Formação Pessoal e Social que está implícita em todas as outras, com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a Matemática, Conhecimento do mundo, Técnicas de Informação e Comunicação e também com as Expressões (Motora, Dramática, Musical e Dança).

Acredita-se que a forma de construção de conhecimento pratica-se do geral para o particular, ou seja as crianças têm inicialmente uma ideia sobre determinado assunto e através da formulação de questões que podem abranger todas as áreas de conteúdo consegue-se estreitar o conhecimento, clarificando e assimilando o conceito acerca do tema proposto/objeto de investigação.

O conhecimento constrói-se desde o princípio da História, a partir de abordagens holísticas, do questionamento do real que nos circunda, do perguntar o porquê das coisas. E esse perguntar começa por ser, historicamente em pergunta global, um perguntador holístico. Tal como qualquer questionamento de partida formulado por cada um de nós. É à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo, que se vai desenvolvendo a capacidade analítica (Roldão, 2004, citado por Leite & Arez, 2011 p.65).

### 3.1.3 PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Neste ponto pretende-se apresentar a relação existente entre a Abordagem por Projeto e a promoção de aprendizagens significativas, bem como os ambientes facilitadores dessas aprendizagens. A teoria do construtivismo humano e a sua influência na Educação, a todos os níveis, são o ponto de partida para encontrar essa mesma relação.

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

O construtivismo, teoria baseada na ideologia de Piaget relativamente à visão epistemológica da aquisição do Conhecimento, continua a ser considerada uma visão epistemológica fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e como tal bastante útil no domínio Educativo, desde que seja encarada de forma adequada. (Valadares e Moreira, 2009, p. 10).

A teoria da aprendizagem significativa deriva de uma teoria construtivista, numa vertente designada por construtivismo humano, conceito esse atribuído por Joseph Novak, Professor emérito na universidade de Cornell nos Estados Unidos, tendo sido o responsável por desenvolver e testar a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (Becker, 1994).

Segundo Mintzes e Wandersee referem esta variedade de construtivismo como “uma visão da criação de significados que engloba quer uma teoria da aprendizagem, quer uma epistemologia da construção do conhecimento. Oferece o poder heurístico e vatídico de um modelo psicológico da aprendizagem humana, juntamente com o potencial analítico e explicativo englobado numa perspetiva filosófica única sobre a mudança conceptual.” (cit. por Valadares e Moreira, 2009, p.12).

A teoria da aprendizagem significativa está associada à epistemologia do construtivismo humanístico contrapondo com as ideias do realismo e o idealismo que correspondem a formas totalmente diferentes de encarar a questão da essência do conhecimento, juntamente com o racionalismo, o empirismo, o dogmatismo e o ceticismo.

Na perspectiva do construtivismo humano a importância da cultura em particular uma cultura humanista como proporcionadora de ambientes ricos para a construção do conhecimento de cada ser humano.

Segundo esta ideologia o sujeito “constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objetos (a linguagem, p. ex. revela-se fundamental)” (Valadares e Moreira, 2009, p.13).

Importa referir alguns princípios inerentes ao construtivismo humano associado à teoria da aprendizagem significativa, tais como:

O conhecimento não é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologia com que o sujeito encara o mundo, mas onde o sujeito nem o objeto de conhecimento têm uma hegemonia epistemológica (Valadares e Moreira, 2009, p.12).

Os mesmos autores referem outros princípios, os quais passo a apresentar:

I - Todo o ser humano é um captador de significado quer dentro ou fora da escola. Aqui o papel da escola é o de proporcionar aos significados que o aluno capta, um potencial enriquecedor para que se possa tornar num cidadão mais intelectual, mais rico moralmente e capaz de contribuir para uma sociedade melhor. A aprendizagem “só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende” (Valadares & Moreira, 2009, p.13). Permite a partilha de conhecimento e envolve a partilha de ideias e de sentimentos. É por estas ideias que a aprendizagem significativa está relacionada com o construtivismo humano.

II – O papel do professor terá de ser o de tomar consciência que não é suficiente ensinar para todos os alunos aprenderem mas sim estar ativo intelectualmente para que, através da descoberta ou da receção ativa vá construindo os significados que se pretendem.

Em resumo este princípio traduz-se na ideia de que “todo o ser humano é um captador de significados” (Valadares & Moreira, 2009, p.14).

III – “A estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento” (Valadares & Moreira, 2009, p.15).

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) lançam a primeira grande afirmação relativamente às aprendizagens significativas em psicologia da Educação: “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu diria o seguinte: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Tenha isto em conta e ensine em conformidade” (citado por Valadares & Moreira, 2009, p.16).

Levando a cabo este princípio, torna-se fundamental para o Educador proporcionar à criança espaço e tempo para o diálogo e comunicação entre pares e entre pares e adultos, podendo deste modo conhecer e expandir o que a criança já sabe, partindo do que deseja saber.

IV – “O ser humano é transdimensional – nunca poderá ser encarado como uma máquina infalível de pensar dotado de um intelecto puro.” Segundo Gowin & Alvarez (2005), citado por Valadares e Moreira, todo o professor que conhece e defende o construtivismo humano sabe que alunos e professores não partilham só significados, partilham também sentimentos que promovem uma mudança efetiva no significado da experiência.” Pode então afirmar-se que a teoria da aprendizagem significativa, na perspectiva humanista, engrandece a centralidade da experiência do aluno na sua educação.

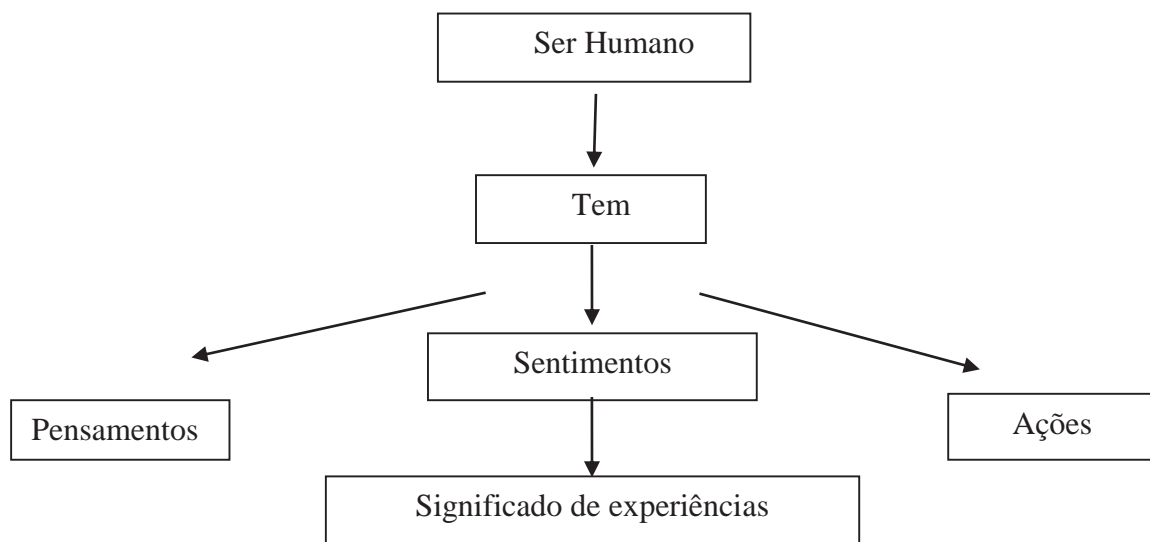


Figura 1 – Esquema aprendizagens significativas (Novak,2000,p.10, citado por Valadares e Moreira, 2009, p.16).

A figura aqui apresentada sintetiza o processo considerado por Novak relativamente às aprendizagens significativas. Segundo Novak, teórico do construtivismo humano, os “pensamentos, sentimentos e ações se conjugam para a modificação do significado das experiências de vida.” (Valadares e Moreira, 2009, p. 16).

De acordo com Novak “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (Valadares e Moreira, 2009,p.30).

Tal como já foi referido anteriormente esta é uma ideia fundamental que explica como chegar a uma aprendizagem significativa. Quando o educador coloca em prática a Abordagem por Projeto está a promover aprendizagens significativas, visto que a maioria dos Projetos partem do que a criança já sabe e do que deseja saber.

Outra ideia muito importante defendida por Vigotsky é a de que “o único bom ensino é aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo atual do aluno.” (Valadares e Moreira, 2009, p.31).

Segundo Piaget e Bruner as estratégias apresentadas aos alunos devem ser detentoras de pequenos desafios, ou seja o aluno não deve ser confrontado exclusivamente com questões de rotina e ações repetitivas, deverá sim ter acesso a algo de novo para a resolução de questões.

Na perspetiva destes autores cada estudante aprende de acordo com o que é, o que sabe e o que pensa (como podemos verificar no esquema de Novak), sendo fundamental o debate de ideias entre os estudantes num ambiente construtivista onde todos aprendam com todos.

(...) Só serão ambientes construtivistas propiciadores de boas aprendizagens...se fomentarem o diálogo e a cooperação, a coresponsabilidade pelo trabalho e alcance dos objetivos, a reflexão nos processos e decisões a tomar, a troca de ideias, a auto avaliação e avaliação de pares, etc. em suma o ensino, ao contrário da aprendizagem, é um processo social em que o professor e os seus alunos estão envolvidos (Valadares e Moreira, 2009, p.33).

Segundo Hernandez (1998, p.57), para tornar significativo um novo conhecimento é necessário que alguma conexão esta tenha com aqueles que o individuo já possui, com os seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter conceções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino-aprendizagem.

Em Gadotti (1994 p.309) citado por Barbosa (2004), resgata-se a relação entre aprendizagem significativa e a abordagem por Projetos:

A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem Auto iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz, os seus sentimentos tanto quanto a sua inteligência é a mais durável e impregnante. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (Oliveira, 1994, p.319).

Poderá definir-se a aprendizagem como um processo que dura toda a vida e através do qual o sujeito motivado, numa situação problemática, resolve o problema, atingindo a meta e modificando-se de forma duradoura. Essa transformação duradoura permite-lhe transferir o aprendido para novas situações. (Santos, 1977, citado por Valadares e Moreira, 2009, p.116).

A Abordagem por Projeto em educação implica o envolvimento e a participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho. Deste modo a promoção das aprendizagens significativas torna-se mais favorável, uma vez que a educação não só é participada como também é partilhada. Este aspeto é visível em todo o processo de realização de um projeto mais ou menos elaborado ou mais ou menos demorado.

A partilha de experiências entre as crianças está presente através das discussões que fomentam o trabalho de projeto. Outro dos aspetos inerentes a esta metodologia é a educação cooperativa, o que permite a partilha de saberes no alcance às respostas das questões levantadas.

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

Segundo estes autores uma simples visita de estudo poderá ser detentora de uma grande variedade de informação, dependendo da capacidade que o Educador terá em arranjar formas de recolher e escolher essa mesma informação, tornando as suas observações disponíveis para todas as crianças. Aqui o professor/educador tem um papel

fundamental na medida em que poderá ser em simultâneo participante, mediador e orientador da aprendizagem de cada aluno e do grupo em geral.

“O conhecimento não provém nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entra a criança e os objetos” (Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart, 1977, p. 57).

Por fim importa referir que os ambientes facilitadores das aprendizagens significativas traduzem-se pelo facto de existir uma interação entre professores, alunos e outros. As atividades de colaboração e cooperação são fundamentais tornando a ação dos alunos numa participação ativa. Deste modo esta aprendizagem vai de encontro à Metodologia do Trabalho de Projeto que trabalha segundo a perspetiva da aprendizagem pela ação.

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidades de trabalho com autonomia (Bin, 1997, p.67).

### **3.2. IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO**

De acordo com Katz & Chard (2009) quando é implementada a metodologia do Trabalho de Projeto é permitido ao Educador de infância ser flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas, ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador, promovendo um trabalho de qualidade desenvolvido pelas crianças.

#### **3.2.1 – PARTICIPANTES ENVOLVIDOS**

Quanto aos participantes envolvidos pode referir-se que existem vários, desde a criança que assume o papel de agente ativo até à comunidade educativa, passando pela participação dos pais e das famílias que podem contribuir de várias formas em todo o processo de desenvolvimento de um Projeto.

Importa salientar em primeiro lugar o Papel do Educador e como tal, achou-se pertinente apresentar o perfil específico de desempenho profissional do Educador de infância lançado no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

No âmbito da Conceção e desenvolvimento do currículo estão presentes os seguintes pontos: Na educação pré-escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o Educador de Infância:

a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; e) Cria e

mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o Educador de Infância:

a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; d) planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; e) Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da relação e da ação educativa, o Educador de Infância:

a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; h) Promover desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Na Educação pré-escolar, o Educador de Infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

No âmbito da expressão e da comunicação, o Educador de Infância:

a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças; b)

promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos; d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo; f) Desenvolve atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; g) organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal; h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas; i) organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras; j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

a) Promove atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos; b) Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica; c) Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida; d) Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente; e) Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos; f) Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito; g) Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de

atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Analisando o Perfil de Desempenho do Educador de Infância e tentando interligar com o papel que o Educador desempenha na Metodologia de Trabalho de Projeto é possível encontrar convergência em todos os pontos.

Nesta metodologia o papel do Educador assume um carácter participativo, visto que acompanha e integra todo o processo de desenvolvimento referente a cada projeto.

Cabe ao Educador apoiar e medir todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/fazer ou mudar. O Educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é a de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O Educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula. Para a construção da identidade de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos do grupo, laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação (Guedes, 2011, p.5).

Tal como já foi referido anteriormente, a Metodologia de Trabalho de Projeto assenta no trabalho cooperativo entre diferentes intervenientes, “ mesmo durante a realização do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de crianças e professores, quer com outros adultos” (Silva, 2005, citado por Félix, 2014, p.31).

De acordo com Katz & Chard (2009) é necessário encorajar a participação dos pais no decorrer de um projeto e poderão fazê-lo de quatro formas, tais como: conversar acerca das suas experiências pessoais e dos seus conhecimentos com os filhos, serem encorajados a perguntarem aos seus filhos como está o projeto, em que ponto se encontra, que descobertas fizeram até ao momento, proporcionar informação útil tal como fotografias, livros e outros elementos que possam ajudar o grupo a encontrar respostas acerca do tema. Por último os pais podem ser convidados a vir ao jardim-de-infância para ver o trabalho desenvolvido. Nesta fase as crianças podem preparar algo para presentear os pais, uma canção ou uma pequena dramatização que espelhe o tema que foi trabalhado. Segundo estes autores esta é uma forma dos pais ganharem confiança na escola e na sua própria contribuição para a continuação de uma educação informal das

crianças em casa. Ao mesmo tempo é uma forma de os pais se sentirem parte integrante de uma fase importante da vida escolar dos seus filhos.

Considera-se o meio envolvente, um participante no desenvolvimento de um Projeto, podendo proporcionar experiências às crianças na busca do saber. Por exemplo uma visita de estudo ao comércio local, aos correios, a uma biblioteca ou um simples passeio no jardim para recolher folhas secas, podem ser fatores importantes e uma forma de contribuir para o desenvolvimento de um projeto.

Além do Educador, dos pais e do meio envolvente também considero importante referir os restantes elementos que fazem parte do Jardim de Infância, tais como auxiliares, outros Professores e Educadores, a cozinheira, o jardineiro (se existir) e outros que integrem a comunidade educativa.

Através destes elementos e do seu contributo quer seja muito ou pouco significativo, é possível complementar e enriquecer os Projetos, tornando-os num desafio de todos e para todos.

### **3.2.2. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

Na perspetiva dos autores aqui apresentados a Metodologia de Trabalho de Projeto assenta em várias fases, estas traduzem um processo elaborado e motivador com o objetivo de chegar a respostas ou modificar algo.

Dewey distinguiu o Trabalho por Projeto através de 5 etapas:

- Reconhecimento do problema
- Definição e classificação do problema
- Formulação de hipóteses
- Escolha do plano de ação
- Testagem das hipóteses

Na perspetiva de Kilpatrick o trabalho de Projeto decorre em quatro fases: perspetivar, planificar, executar e avaliar. Seguindo o pensamento de Kilpatrick (1918), Vasconcelos (1998) caracteriza essas etapas do seguinte modo:

## Fase I - Definição do Problema

“Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari,1982, citado por Vasconcelos, 2012, p.14). Nesta fase os saberes que já se possuem são partilhados, realizam-se conversas em pequeno e grande grupo e a participação das crianças traduz-se em desenhar e esquematizar com o auxílio do adulto. Aqui também são construídas as teias que possuem a informação relativamente ao que se quer saber.

## Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

“Uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objetivos específicos para cada objeto ou para cada atividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projeto e inferidos pelos educadores ao longo do processo” (Rinaldi, in Edward set el.,1999 citado por Vasconcelos,2012, p.15).

Este tipo de planificação é a utilizada na Metodologia de trabalho de projeto, sendo considerada pelos Educadores de Reggio Emilia um tipo de planificação não linear que formula hipóteses abrangentes “do que pode ser” introduzindo os objetivos alcançados “à medida que os projetos se desenrolam” (Vaconcelos,2012,p.15).

## Fase III – Execução

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos,2012, p. 16).

Esta é a fase em que o Projeto começa a ganhar vida, ou seja as crianças podem construir objetos em três dimensões dependendo do tema do Projeto, podem construir gráficos de observações acerca da temática, mapas, quadros que poderão ser expostos na

sala, sendo possível comparar o que as crianças já sabiam com que aprenderam através das pesquisas realizadas. Constata-se o que não era verdade podendo as teias iniciais serem reconstruídas em diferentes momentos do Projeto.

Através desta forma de trabalhar não será possível uma sala estar dividida em cantinhos estáticos mas sim em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2012, p.16). Sendo assim é possível transformar, quer a sala quer o próprio Jardim-de-infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinald, 2005, citado por Vasconcelos, 2012, p. 16).

#### Fase IV – Avaliação/Divulgação

“Esta é fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado, o Jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1ºciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente (...) expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Este momento é visto como uma espécie de comemoração pelo trabalho desenvolvido e pelas aprendizagens vividas em grupo e a título individual.

Segundo os Educadores de Reggio Emilia depois e durante o Projeto “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas.” (Vasconcelos, 2012, p.17).

É neste momento que se formulam novas hipóteses de trabalho e em que poderão surgir novos projetos e ideias podendo vir a serem explorados posteriormente.

Segundo Lilian & Katz (1997) a Metodologia de Trabalho de Projeto divide-se em 3 fases: Planeamento e Início, Desenvolvimento do Projeto e Reflexões/Conclusões.

A primeira fase (Planeamento e início) tem como principal objetivo “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que já possuem sobre o tema.” (Katz & Chard, 2009, p.102). Nesta fase o Educador procura ajudar as crianças no sentido de construírem uma ideia comum acerca do tema e a estruturar um conjunto de questões que serão o fio condutor da investigação, a qual será levada a cabo através do Projeto que vão realizar. Através da discussão o Educador pode, em conjunto com as crianças, organizar e preparar visitas, propor visitantes que poderão contribuir para o desenvolvimento do tema que está a ser objeto

de estudo e de investigação. Pode também elaborar um conjunto de questões iniciais que vão ter resposta nos resultados das investigações. “A primeira fase é também o momento de fazer algumas pesquisas prévias, que mais tarde podem dar origem a outras. Por exemplo, um projeto sobre vestuário pode ter início com um olhar mais atento aos modelos e cores dos casacos das crianças, tipo de botões, cintos, fechos e tecidos dos mesmos.” (Katz & Chard, 2009, p.104).

De acordo com Katz & Chard (2009), a segunda fase (Desenvolvimento dos Projetos) tem como principal objetivo permitir que as crianças adquiram novos conhecimentos e informações, ou seja que ocorra aprendizagem com o decorrer do Projeto. Neste momento o Educador coloca em prática o que foi delineado na primeira fase, as visitas de estudo acontecem, os visitantes chegam à sala e podem interagir com o grupo de crianças. Estas, em conjunto com o Educador, já definiram previamente que perguntas fazer e quem as faz para que o momento seja bem aproveitado em termos de aprendizagem. Através da interação com o visitante (por exemplo um enfermeiro que vem à sala falar acerca da sua profissão) a criança pode explorar outras fontes de informação, assimilar novos conhecimentos, identificar e rever conceitos errados que possam existir. Este é o momento em que se executam as atividades que irão traduzir e espelhar o projeto que está a decorrer. “Durante esta fase uma das funções importantes do Educador de infância é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura.” (Katz & Chard, 2009, p.105).

Por último apresenta-se a terceira fase (Reflexões e Conclusões) que tem como principal objetivo “ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual e a fazer um resumo do que aprenderam.” (Katz & Chard,2009,p.105).

Os mesmos autores afirmam que nesta fase espera-se que as crianças possuam um entendimento completo e aprofundado relativamente ao tema do projeto. Este é um momento em que as crianças podem expressar os seus conhecimentos acerca do tema, realizando diversas atividades tais como a dramatização. Segundo estes autores através da dramatização é possível ajudar as crianças a completar a sua compreensão do mundo real, que com a aprendizagem resultante do projeto pôde ser alterada e alargada. Depois de apresentar as diferentes fases do trabalho de projeto segue-se o segundo capítulo que irá traduzir e expor os pressupostos da problematização e da metodologia utilizada para a realização deste relatório final.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

O desenvolvimento desta investigação tem como ponto de partida analisar e refletir acerca das potencialidades que a Metodologia por Projetos protagoniza à Educação Pré-escolar.

Com este trabalho pretende-se refletir acerca do trabalho por Projetos e como este promove o desenvolvimento global da criança, passando pelo impulsionar das competências e o reforço da relação escola-família.

O Trabalho de Projeto, além de outras definições, define-se como ação que se pode realizar para modificar alguma coisa, o mesmo se verifica ao nível dos comportamentos das crianças, aqueles que se observaram inicialmente e como se modificaram ao longo do ano. Para esse registo e posterior reflexão, foram utilizadas check-lists com competências relativamente à área da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, estas foram utilizadas no início e no final do ano letivo. Assim, foi possível observar e refletir acerca da evolução do grupo de crianças.

Para este estudo foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados além das check-lists, tais como: observação naturalista, registos diários e semanais, questionários aos pais e os projetos realizados.

#### **2.1. PROBLEMATIZAÇÃO**

Para Almeida (2010), “na pedagogia de participação existe um envolvimento da criança com a tarefa; a atividade da criança passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação da hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas; o papel do professor é o de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; as interações são altas quer entre professor-

criança, quer entre criança-criança; o trabalho é realizado a nível individual, em pequeno e em grande grupo.” (p.26).

Segundo Oliveira Formosinho (2007) esta pedagogia procura promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver a criança no seu processo de aprendizagem, construindo as suas aprendizagens e dando significado às suas experiências, de modo a atuar com confiança.

Ao nível dos conteúdos, de acordo com os autores, a pedagogia da participação centra-se no currículo emergente, na emergência da literacia, do conhecimento físico, matemático e social, promovendo as capacidades metacognitivas das crianças, ou seja, proporcionar à criança refletir e pensar acerca dos seus conhecimentos prévios, destacando os instrumentos culturais e sociais.

Quanto ao método trata-se de uma pedagogia que promove uma *aprendizagem pela descoberta* recorrendo à resolução de problemas por meio da investigação. Esta pedagogia privilegia a utilização de uma grande variedade de materiais tendo um uso flexível, de modo a permitir à criança a sua experimentação, proporcionando-lhe aprendizagens diversas e significativas.

Com o objetivo de evidenciar o objeto de estudo desta investigação e tendo em conta que o trabalho desenvolvido centra-se num grupo de crianças em idade pré-escolar (4anos), a partir da questão/problema “ A abordagem por projetos e a aquisição de competências no pré-escolar” emergiram as seguintes questões de investigação:

1 – Compreender de que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto promove o desenvolvimento global das crianças em idade pré escolar?

2 – De que forma a MTP pode promover o desenvolvimento nas áreas Formação Pessoal e social e Conhecimento do Mundo?

3 – De que modo a MTP pode contribuir para fortalecer a relação escola família.

## **2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO**

Este estudo situa-se no paradigma interpretativo (Denzin, 2002), uma vez que se procura compreender a MTP, entendida como uma forma de fazer pedagogia, na medida em que potencia a apropriação de conhecimentos e competências nas crianças em idade pré-escolar nomeadamente nas áreas da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

Tendo em conta a diversidade de perspetivas vigentes na investigação, torna-se pertinente fazer opções face a esta diversidade de conceções. Assim, apoiamo-nos em Guba e Lincoln (1994) para definir a nossa abordagem. Os autores definem paradigma como um conjunto de crenças que orientam a ação, a qual é desenvolvida conforme as exigências específicas desse mesmo paradigma orientando a investigação e incluindo a formulação de questões e interpretações que faz. Dentro desta perspetiva partiu-se para um tipo de estudo designado de investigação-ação.

## **2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Com o propósito de atuar no decorrer do processo, partindo esta investigação de uma intenção reflexiva acerca da prática educativa, foi desenvolvido um trabalho no âmbito da investigação-ação contribuindo para melhorar a prática e a compreensão que temos dela (Cohen, 1994).

Pretende-se com este estudo contribuir, através da Metodologia de Trabalho de Projeto e a sua potencialidade numa perspetiva de pedagogia de participação, para um maior desenvolvimento da prática pedagógica ao nível do pré-escolar.

Dentro desta perspetiva desenvolveu-se um *design* na vertente da investigação-ação, considerada mais apropriada do que outros métodos qualitativos devido à sua ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas.

Esta escolha esteve relacionada com o potencial contributo para um maior conhecimento e compreensão pessoais e práticos.

Elegeu-se experimentar um método que envolvesse trabalho colaborativo com Educadores/Professores sobre necessidades e problemas comuns.

O método escolhido designa-se por Investigação-ação que é, antes de mais, uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke e Someck, 2010), havendo múltiplas aceções, propostas e práticas, pelo que não é possível encontrar uma definição única.

Associar a IA à prática educativa do professor/educador significa, também, para Matos (2004) tomar consciência de questões críticas que se manifestam na sala, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes estabelecendo congruência entre teoria e a prática.

De acordo com Almeida (2001) a investigação-ação destaca-se das restantes metodologias pelo facto de contemplar espaços de interação em que a utilização e produção do saber é imediata. O mesmo autor refere que a IA implica “entrosar metodologias de investigação com praxologias de ação, sem esquecer a viabilidade da execução do projeto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e constrangimentos inerentes a qualquer intervenção.” (p.176).

Segundo Cortesão e Stoer (1997) o desempenho do Educador/Professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica (1997, p.11)”. Quer isto dizer que, segundo os autores, a produção de conhecimento poderá acontecer no “exercício da ação pedagógica” (1997, p.12), se o professor agir como investigador, com base em uma atividade de permanente questionamento aos diferentes níveis de significado do que está a fazer, com base na ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos, em processo de investigação ação.

Cohen e Manion (1990) confirmam que as formas que a investigação-ação assume, podem variar, por um lado pode envolver um professor a utilizar individualmente uma abordagem nova em termos de estudos sociais numa só sala de aula e, por outro, um estudo em larga escala, de mudança organizada em toda uma indústria, usando uma equipa de investigação financiada pelo governo. Mas, seja qual for a situação, os principais princípios do método permanecem os mesmos na medida em que:

investigação-ação significa adicionar conhecimento ao fenómeno específico que está a ser investigado e ‘conhecimento funcional’ dos práticos.

Investigação-ação é sinónimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve ativamente numa situação e pode usar métodos quantitativos e/ou qualitativos.

Para Stenhouse (1984), a função da investigação-ação em geral, é capacitar os práticos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões práticas e ações, em que isso possa ser usado primeiramente como uma ferramenta de mudança social.

Escrever sobre investigação-ação em educação, por outro lado, refere esse autor, é melhorar a teoria de ensino e educação, de forma acessível aos professores.

Robson (1993) faz notar que este método envolve uma espiral de ciclos, que estão ligados de forma muito estreita ao nível da planificação, atuação, observação e reflexão.

Cohen e Manion (1986), Elliot (1990), Serrano (1994) e outros, estão de acordo que as finalidades da investigação-ação nos estabelecimentos de ensino são as seguintes:

I - remediar problemas diagnosticados em situações específicas ou melhorar até um certo ponto uma determinada série de circunstâncias;

II - como forma de formação contínua, (para equipar professores e educadores com novas técnicas e métodos, melhorar os seus poderes analíticos e aumentar o seu autoconhecimento);

III - introduzir métodos adicionais ou inovadores de ensino/aprendizagem, num sistema existente que esteja a inibir a inovação e a mudança;

IV - melhorar as comunicações entre os práticos e os investigadores e remediar a falha da investigação tradicional para fornecer receitas claras para resolver problemas práticos.

A investigação-ação é aliada ao método ‘científico’ duma maneira um pouco livre mas, de acordo com Cohen e Manion (1986, p.216), é indispensável “sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica”.

No caso específico desta problemática, a escolha do método Investigação ação, teve como principal objetivo modificar comportamentos e implementar atitudes relativamente à aprendizagem, promovendo na criança o sentido de curiosidade e de investigação, em simultâneo com a contribuição para o trabalho colaborativo e de cooperação.

## **2.4.PARTICIPANTES**

### **2.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A Creche/Jardim-de-infância iniciou a sua atividade em Março de 2006. Anteriormente a esta data funcionava dentro das instalações pertencentes ao 1º ciclo e após ter terminado a sua construção passou para as instalações próprias onde manteve atividades de A.T.L durante dois anos, passando posteriormente a prestar apenas serviços de Creche/ Jardim de Infância em 2008.

A Instituição depende administrativa, financeira e hierarquicamente da Junta de Freguesia. Considerando importante referir a necessidade que levou à construção deste espaço posso salientar o aumento da população em idade escolar e pré-escolar e pelo facto das escolas do 1ºciclo não conseguirem dar resposta ao número de crianças que necessitavam de ATL (prolongamento até às 19h30) o Presidente da Junta de Freguesia que se encontrava a exercer funções na altura (2006) considerou imprescindível a construção de um espaço que desse resposta às crianças que tinham necessidade de ficar mais tempo na escola, assim sendo a instituição foi construída de raiz a pensar nas crianças e respetivas famílias.

No ano seguinte à sua construção houve a necessidade de adaptar o espaço e transformá-lo em Berçário, Creche e Jardim de Infância.

O edifício data de março de 2004 estando em bom estado de conservação. Apresenta uma Área total de 3900 m<sup>2</sup> sendo constituída por um bloco único e um só piso. Possui bastante luz natural e luz artificial branca, as paredes apresentam cores vivas e limpas.

É constituído por um refeitório, uma sala de reuniões, um polivalente, um gabinete de coordenação, copa/ sala de convívio e dez salas, distribuídas pelas diferentes valências:

Berçário, Creche e Jardim e Infância. Existem quatro instalações sanitárias para adultos, duas para deficientes e quatro para crianças.

O espaço exterior é amplo, com zonas ajardinadas, árvores diversificadas e diferentes tipos de piso. Dispõe ainda de um pequeno anfiteatro ao ar livre, bancos de jardim com sombras e também de um parque infantil constituído por uma estrutura central e um escorrega.

A Creche/JI é constituída pela sala das Joanelhas (a partir dos 4 meses), sala dos Peixinhos (8/12 meses), sala dos Pinguins (12 meses), sala dos Golfinhos (12/24 meses), sala dos Ursinhos (2/3 anos) e pelo Jardim de Infância com a sala das Tartarugas (4 anos), sala dos Coelhoinhos (4/5 anos), sala dos Pandas (3anos), sala dos Patinhos (3 anos) e sala das Abelhinhas (5 anos).

O horário de funcionamento é das 7h30 às 19h30 de Setembro a Julho.

As atividades extras curriculares desenvolvem-se no período da manhã e da tarde, sendo elas: Expressão Musical, Inglês, Educação Física e Natação.

O pessoal docente é constituído por seis educadoras e três responsáveis de sala. Todos do sexo feminino. O pessoal auxiliar de sala são doze do sexo feminino e duas auxiliares de serviços gerais. Existe uma coordenadora pedagógica licenciada em Educação de Infância com a especialização em Ensino Especial do sexo feminino.

A população escolar apresenta um número total de cento e trinta e oito crianças sendo maioritariamente masculina.

O regulamento interno é elaborado pela instituição e aprovado pela Junta de Freguesia.

É importante referir que não existe um Modelo Pedagógico imposto pela Instituição, ficando desta forma o Educador com liberdade para escolher o que melhor se adapta à sua realidade educativa.

#### 2.4.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo a que se refere este documento é um dos que integra as 10 salas da Creche e Jardim de Infância situada em Alfragide. É constituído por 15 crianças das quais 10 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A faixa etária é a dos 4 anos (referente ao ano de nascimento de 2010).

É de extrema importância conhecer, observar e avaliar o grupo com quem estamos a estagiar e/ou trabalhar, só deste modo é possível chegar às necessidades individuais de cada criança, tendo sempre presente que cada uma delas é um ser individual e único tendo o seu próprio ritmo de desenvolvimento, cabendo ao Educador estar atento ao seu grupo como um todo mas também ao nível individual como por exemplo, no caso das crianças com um ritmo de desenvolvimento mais lento e para as crianças que possam ter necessidades educativas especiais.

Para caracterizar e melhor conhecer o grupo ao nível do seu desenvolvimento global foram utilizadas *check-lists* e grelhas de observação de competências referentes à faixa etária dos 4 anos. É também necessário conhecer as perspetivas teóricas acerca da faixa etária em questão, deste modo é possível ao Educador perceber fundamentadamente quais as suas dimensões e perspetivas em relação à sua prática pedagógica, caracterizando deste modo com mais segurança.

Falando em termos gerais é um grupo que adora ouvir histórias mantendo a concentração e atenção necessárias durante a maior parte do tempo, mostram-se bastante envolvidos nas atividades propostas e revelam interesse em aprender coisas novas. Gostam de partilhar vivências e estão sempre dispostos a comunicar as mesmas ao grupo e aos adultos. Mantêm uma boa relação entre os pares e os adultos, quer da sala quer da Instituição. Apesar de algumas crianças mostrarem-se um pouco tímidas e reservadas é possível com a ajuda de todos (colegas e adultos) ultrapassar esse aspeto quando por exemplo, partilham as experiências e o que fizeram no fim-de-semana. É um grupo que tem preferência pela área da casinha e do faz de conta, é um espaço muito requisitado e como tal, por vezes a intervenção do adulto é necessária, lembrando que existem outras áreas na sala possíveis de serem ocupadas e que se deve dar lugar e oportunidade a todos para usufruir desse espaço. Como só podem estar 5 crianças de cada vez, é preciso apelar ao bom senso do grupo para que sejam eles próprios a tomar consciência que a sala é um espaço de todos e como tal, todos devem usufruir dele de igual modo. Continuando a

caracterizar o grupo em termos gerais, é possível referir que a maioria das crianças conhece e cumpre as regras básicas de cidadania.

É um grupo que revela na sua maioria, um enorme interesse pela área da Linguagem oral e abordagem à escrita, devido a esse mesmo interesse foi criada uma área na sala que tem a designação de área da Leitura e da Escrita situada junto da biblioteca.

Também ao nível do domínio da Matemática mostram interesse e à vontade revelando alguns conhecimentos relativamente a esta área do conhecimento.

Quanto às origens familiares deste grupo, a maior parte é oriunda de famílias em que o pai e a mãe têm habilitações literárias ao nível superior (licenciatura), o que pode contribuir para que a maioria do grupo tenha a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, visto que os pais criam uma grande expectativa perante os seus filhos no que diz respeito à aprendizagem. É também notório o interesse dos pais relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos, a maioria investe em livros e jogos referentes à faixa etária. Estes instrumentos, nomeadamente os livros, ajudam a desenvolver competências e motivam a criança relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita e da descoberta do mundo através dos livros. Também ao nível cultural é notório um envolvimento das famílias. Durante o fim-de-semana organizam visitas ao teatro, museus e outras iniciativas culturais. Estes passeios e outras iniciativas são contados pelas crianças na manhã de segunda-feira no momento da conversa no tapete (início do dia).

Fazendo referência às características da faixa etária em questão é de salientar que ao nível Motor, nomeadamente na questão da autonomia a maioria das crianças já é capaz de realizar algumas competências tais como: vestir-se e calçar-se sem muita ajuda, tratar da sua higiene, subir e descer sem grande dificuldade, saltar sobre um pé, saber segurar no lápis, fazer desenhos legíveis e saber usar uma tesoura infantil.

Ao nível Cognitivo a maioria das crianças é capaz de falar fluentemente com frases completas, gostam de cantar canções e rimas, ter longas conversas, conhecem muitas letras do alfabeto e até palavras que lhe são familiares. Alguns elementos do grupo são capazes de escrever o próprio nome, recordam-se daquilo que realizaram anteriormente, reconhecem o ontem, hoje e amanhã, conseguem ordenar objetos do mais baixo para o mais alto, do mais pequeno para o maior, conseguem contar até 7 mas por vezes podem não acertar na ordem. São capazes de reconhecer 6 a 8 cores e reconhecem três formas geométricas diferentes, com a exceção do J.O. em que se observa um ritmo de

desenvolvimento mais lento, necessitando do acompanhamento do adulto para realizar a maioria das tarefas e atividades propostas.

Quanto aos aspetos emocionais, nesta fase, a criança ainda revela dificuldade em separar a realidade da fantasia, contudo neste grupo existem crianças que já fazem referência que “bruxas” e “monstros” só existem nos contos/histórias.

Analisando as características dos 4 anos nesta área, posso referir que o grupo da sala das Tartarugas apresenta, na sua maioria, um estado emocional que se coaduna com o que era esperado.

Foi possível constatar que existem várias diferenças ao nível emocional, algumas crianças apresentam uma fragilidade mais evidente, mostram-se mais sensíveis e dependentes do adulto.

Contudo, importa salientar que cada criança é um ser individual, único e como tal age e sente relativamente ao mundo que a rodeia de forma diferente, contudo analisando sempre em traços gerais o grupo encontra-se no nível que era esperado.

Quanto ao desenvolvimento social, de um modo geral, as crianças estão mais independentes do adulto, a maioria das vezes já são capazes de partilhar com os pares e organizar brincadeiras em conjunto.

Existem crianças que revelam um sentido de liderança muito forte o que contribui para o aparecimento de alguns conflitos, contudo algumas já são capazes de resolver os mesmos através do diálogo.

O grupo, na sua maioria, revela um sentido de curiosidade muito evidente recorrendo constantemente ao “porquê” e questionando acerca dos fenómenos existentes na Natureza, como por exemplo: “Porque é que chove?”

Na área do faz de conta gostam de imitar os pais, normalmente os do mesmo sexo e adoram brincar às personagens tal como professora, o senhor do café, o dono da loja, bombeiro, polícia e outros.

Para concluir e por considerar pertinente situar e caracterizar não só o grupo mas também as dimensões na vertente psicológica que esta faixa etária representa, considera-se relevante considerar Piaget na sua vertente dos estádios do desenvolvimento em que coloca esta idade no estádio da Inteligência pré-operatória que vai dos 2 aos 7 anos de idade. Este estádio é constituído por dois períodos distintos. A fase do pensamento pré-conceptual ou mágico que se considera centrado na imaginação e por ela dominado (dura

dos 2 aos 4 anos) e a fase do pensamento intuitivo, centrado na percepção dos dados sensoriais e a ela submetido (prolonga-se dos 4 aos 7 anos).

É possível observar no grupo em estudo, que existem crianças que se enquadram na fase pré-conceptual e outras já se encontram na fase do pensamento intuitivo.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Segundo Lüdke & André (2005) a investigação que se insere no paradigma interpretativo envolve a recolha de dados que descrevem acontecimentos e experiências pessoais para melhor compreender e interpretar o fenómeno em estudo, bem como a introspeção e reflexão pessoal. Tendo este estudo um *design* de investigação-ação utiliza vários instrumentos de recolha de dados, procedentes também de fontes diversas e perspectivas variadas, para permitir um conhecimento e compreensão mais sustentados (Suárez Pazos, 2002).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram a observação, no formato de participante observador (Cohen et al., 2001), diário de bordo do educador/professor/investigador, conversas informais e recolha documental, bem como a elaboração de questionários destinados aos pais das crianças e check lists abrangendo as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social. (ver anexo 2)

Foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados com a intenção de triangular as diversas informações de forma a garantir a validade dos dados, uma vez que a triangulação é um dos critérios que permite atingir mais qualidade na investigação interpretativa (Cohen et al., 2001).

### 2.5.1. OBSERVAÇÃO

A observação é importante na recolha de dados porque permite a oportunidade de recolher informação relevante em situações reais no momento em que ocorrem (Miller & Cohen, 2001).

Este tipo de informação permite ao Educador envolver-se e compreender melhor as situações (Patton, 1990) pelo contacto direto e estreito com o fenómeno em estudo (Lüdke & André, 2005).

Para desenvolver o investigador terá que decidir qual será o seu papel na observação, o qual pode ir desde a completa participação ao total distanciamento (Cohen et al., 2001).

Importa salientar que a escolha dos instrumentos de observação são de extrema importância para todo o processo de investigação, estes terão de ser criteriosamente elaborados, revistos e testados, como forma de não comprometer as fases seguintes da investigação, como são exemplo as grelhas de observação, os questionários e o guião de entrevista.

A observação engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Devemos responder a três perguntas antes de iniciar a observação: “Observar o quê? Em quem? Como?”

Os métodos de observação direta captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho. São exemplo as observações sociológicas que incidem sobre os comportamentos dos intervenientes, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que são subjacentes.

A observação participante, variante da observação direta, é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste no estudo de uma comunidade durante um certo período de tempo, em que o investigador participa na vida coletiva.

Este método é especialmente utilizado para analisar comportamentos sociais diversos, tais como: modos de vida, traços culturais, organização espacial dos grupos e da sociedade e outros.

Na presente investigação o Educador assume-se como participante observador, através da intervenção realizada e o envolvimento no contexto observado, o que

pressupõe que a observação se desenvolve no contexto natural da sala do jardim-de-infância sendo registada no diário de bordo do investigador (DB).

### **2.5.2. DIÁRIO DE BORDO**

O diário de bordo (DB) é um instrumento que complementa a observação e o trabalho desenvolvido durante a investigação. Nele regista-se, por exemplo, em forma de notas de campo, os dados que recolhemos. Junto a estes registos podem aparecer juízos, opiniões, dúvidas, reflexões e interpretações sobre o que ocorre no contexto das observações. O facto de contemplar sentimentos, interpretações e hipóteses de trabalho distingui-o de um instrumento de recolha de dados somente descritivo, no qual se registam apenas conversas e/ou ações dos participantes (Flores e Jiménez, 1999).

Para a realização desta investigação o DB serviu de suporte para o registo fotográfico de algumas situações consideradas significativas, desta forma foi possível complementar a observação efetuada ao longo de todo o processo.

Assim sendo, a fotografia foi encarada como suporte na compreensão da realidade, dos contextos e dos participantes, fornecendo informações que podiam perder-se caso não existisse o registo do momento, este serviu também para posterior análise, após o momento da observação e participação.

### **2.5.3. QUESTIONÁRIOS**

O questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar.

É considerado o instrumento mais universal na área das ciências sociais e consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma.

Tem como principal objetivo e está adequado para estudos onde se pretenda analisar um fenómeno social que se julga apreender a partir de informações relativas aos

indivíduos da população em questão. Casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

Apresenta como vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação e a satisfação da exigência da representatividade (Guerra, 2006).

Neste objeto de estudo as perguntas foram dirigidas aos pais das crianças com as quais se implementou a Metodologia de Projeto (ver anexo 3).

#### **2.5.4. CONVERSAS INFORMAIS**

As conversas informais são “usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008), pelo que nesta investigação assumem especial relevância.

Ao longo do trabalho desenvolvido foram realizadas algumas conversas informais que permitiram, também, recolher informação. Estas conversas desenvolvem-se entre os participantes, bem como as suas famílias se necessário, com o intuito de melhor conhecer as crianças e as suas necessidades adequando os temas/projetos às suas características, competências e necessidades.

#### **2.5.5. RECOLHA DOCUMENTAL**

A recolha documental complementa as informações obtidas através de outros instrumentos e utilizou-se para encontrar dados relevantes orientados pelas questões que guiam o estudo.

Lüdke e André (2005) referem que os documentos são uma fonte estável e rica na medida em que permitem a sua consulta repetida, ao longo do tempo, possibilitando a sua utilização para diferentes estudos ou trabalhos.

Nesta investigação foram considerados como recolha documental os trabalhos produzidos pelas crianças, estes contemplam as respostas às questões colocadas nos Projetos realizados, bem como documentos oficiais cedidos pela Instituição de ensino na qual foi realizada esta intervenção.

## **2.6. PROCEDIMENTOS**

### **2.6.1. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados foi realizada perante um grupo em idade pré-escolar (4 anos) numa sala de Jardim-de-infância.

Tendo em consideração os objetivos da intervenção no grupo, procurou-se propor atividades que fomentassem o trabalho em grupo e a comunicação. Como tal iniciou-se o trabalho com a exploração dos temas em grande grupo, baseada em atividades que contemplavam discussão e sentido de investigação que, na sua maioria, partiram do interesse do grupo ou de uma só criança. As restantes propostas de atividades foram planeadas em conjunto (Educador e crianças).

O Educador, aqui com um papel de investigador participante, teve como principal objetivo promover nas crianças o sentido da descoberta através da Metodologia de Projeto, procurando ser um orientador interveniente em todo o processo.

### **2.6.2. PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

O tratamento dos dados recolhidos levam-nos a uma das fases, sempre presentes, da investigação – análise de dados – que tem como objetivo permitir ao investigador interpretar e extrair significado dos dados recolhidos (Flores, 1994).

Partindo da intenção interpretativa que orienta a ação pedagógica realizada, utilizou-se a definição de Flores (1994) que divide este processo em três fases: 1) redução dos dados; 2) organização dos dados; e 3) obtenção e verificação de conclusões, para desenvolver esta fase, que se escolheu designar por considerações finais, dado a natureza desta investigação.

Na primeira fase foi utilizado o processo de categorização que se traduz com base na separação, identificação e classificação dos dados recolhidos, não existindo procedimentos específicos e rígidos para o fazer (Lüdke & André, 2005).

Na segunda fase dispomos a informação de forma a sermos capazes de a processar e divulgar, tabelas, diagramas, gráficos ou conjunto de excertos pertencentes a uma mesma categoria.

Na terceira fase, partindo do pressuposto de que não se pretende generalizar os resultados desta investigação, são feitas interpretações a partir dos resultados para a elaboração das considerações finais, que devem estar de acordo com o enquadramento teórico que suporta a investigação pelo método narrativo, o qual é utilizado na investigação como meio facilitador à aproximação da opinião, ideias, experiências e práticas dos investigadores a partir das suas próprias perceções.

Todo este processo é desenvolvido tendo por base uma leitura consistente, ou seja, uma leitura frequente e exaustiva da informação durante o seu tratamento e análise, característico de um estudo interpretativo, deixando-se invadir pelas próprias perceções (César, 2009; Hamido & César, 2009).

### 2.6.3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente tabela mostra os cinco Projetos planeados com as crianças no início do ano, com os objetivos pedagógicos e respetiva cronologia.

Os temas correspondentes aos temas aqui apresentados traduzem os interesses que o grupo de crianças demonstrou em explorar e aprofundar.

Deste modo e em conjunto com o Educador/investigador foi elaborada uma planificação anual que contemplou o seguinte:

Quadro 2 – Planificação Anual

Projeto/ Tema	Objetivos Pedagógicos	Cronologia
Planeta Terra “Queremos conhecer o nosso Planeta”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser capaz de identificar elementos do ambiente natural (Ex: estado do tempo, rochas, flora, fauna);</li><li>- Ser capaz de identificar unidades básicas de tempo (dia, noite, manhã, tarde, semana, mês, ano, estações do ano);</li><li>- Ser capaz de reconhecer as necessidades fisiológicas do ser humano (fome, sede, repouso) e diferenciá-las dos outros seres vivos;</li><li>- Ser capaz de descrever a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada ecoponto;</li><li>- Ser capaz de identificar e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da Natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (Ex: não desperdiçar água e eletricidade, não deitar papeis e outros resíduos para o chão);</li></ul>	Outubro/Novembro/Dezembro

<p style="text-align: center;">Experiências</p> <p style="text-align: center;">“Ciência a brincar - cientistas vamos ser”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de formular questões acerca de lugares, contextos e acontecimentos que observa no seu quotidiano;</li> <li>- Ser capaz de classificar materiais por grandes grupos (Ex: metais, plásticos, papéis);</li> <li>- Ser capaz de comparar o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta;</li> <li>- Ser capaz de inferir e de elaborar uma hipótese através de um dado observado e/ou experiência realizada;</li> <li>- Ser capaz de identificar comportamentos distintos de materiais (Ex: atração por um íman, conservação de um cubo de gelo, separação dos componentes de uma mistura de água com areia, tipos de imagens em diferentes tipos de espelho, experiências com água: flutua, não flutua);</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Inverno</p>
<p style="text-align: center;">Natureza/Animais</p> <p style="text-align: center;">“Descobrir os animais”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de observar/verificar que os animais apresentam características próprias e únicas e que podem ser agrupados segundo diferentes critérios (Ex: locomoção, revestimento, reprodução);</li> <li>- Ser capaz de identificar permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso);</li> <li>- Ser capaz de identificar diferentes partes constituintes de animais e reconhecer alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida (Ex: formigas, abelhas, borboletas, outros);</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Primavera</p>

<p style="text-align: center;">Profissões</p> <p style="text-align: center;">“Quando for grande quero ser...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser capaz de identificar algumas profissões (Ex: policia, bombeiro, enfermeiro, padreiro, outra);</li> <li>- Ser capaz de reconhecer as profissões dos pais e familiares próximos;</li> <li>- Ser capaz de representar através do jogo simbólico algumas profissões;</li> <li>- Ser capaz de antecipar ações simples para o seu futuro próximo e mais distante (Ex: quando for grande quero ser...);</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Fevereiro (carnaval)</p>
<p style="text-align: center;">Família</p> <p style="text-align: center;">“Árvore genealógica”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar o seu nome completa, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade reconhecendo as suas características individuais;</li> <li>- Ser capaz de expressar um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo;</li> <li>- Ser capaz de reconhecer o sentido de união, amor, partilha e solidariedade;</li> <li>- Ser capaz de identificar alguns graus de parentesco;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Páscoa</p>

No sentido de concretizar os objetivos pedagógicos referentes à faixa etária em questão e com o foco de concretizar uma prática pedagógica objetiva e estruturada, além da planificação anteriormente apresentada e elaborada em conjunto com as crianças foi também estruturada uma planificação anual de acordo com o tema do Projeto Curricular de Grupo. “À descoberta da ciência”.

Apesar de não ter sido possível realizar todas as atividades propostas inicialmente, o grupo de crianças revelou uma enorme motivação e interesse pela aprendizagem, questionando o mundo à sua volta e sugerindo temas a explorar.

No início do ano foi implementada a Metodologia de Projeto começando assim uma “viagem” de descobertas e aprendizagens, das quais serão descritos e apresentados três dos Projetos planeados e realizados, por se considerarem ser os mais significativos e com maior impacto para o grupo de crianças.

Os projetos realizados tiveram como principal objetivo pedagógico despertar na criança o sentido de descoberta e de investigação em relação ao Mundo e ao Meio envolvente, incluindo deste modo a premissa da Metodologia de Projeto que vê a criança não como um objeto mas sim como um sujeito do processo educativo.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS**

#### **3.1 PROJETOS REALIZADOS**

##### **3.1.1. PROJETO – COMO NASCEM AS ANDORINHAS?**

O Projeto das Andorinhas surgiu de uma situação de curiosidade manifestada por uma das crianças do grupo (FC). Na conversa de tapete que acontecia diariamente, cada criança falava daquilo que tinha vontade, e a este momento deu-se o nome de “As nossas novidades”. Às segundas-feiras “As nossas novidades” prolongavam-se por mais tempo, pelo que se sobrepunha, por vezes, a outras rotinas. No entanto a conversa era retomada dependendo da vontade/motivação e interesse do grupo. Este projeto surgiu na sequência de uma das conversas em que o F.C. contou que tinha ido visitar a avó e que tinha visto andorinhas pela primeira vez. Durante o relato partilhou que tinha gostado de as ver mas que não sabia como “elas nasciam”. Dessa afirmação nasceu a questão problema “Como nascem as andorinhas?” (ver anexo 4, Fig.2).

No desenrolar da conversa o grupo foi questionado no sentido de procurar alguém que pudesse ajudar o F.C. a obter uma resposta à pergunta inicial. Neste momento foi possível confirmar que seria um ótimo mote para iniciar um Projeto que poderia ser de interesse global para o grupo.

A conversa em grande grupo continuou acerca do tema e neste momento foi registado o que as crianças já sabiam acerca do mesmo, se alguma criança já tinha visto alguma andorinha, que tipo de animal era e onde se poderia agrupar. Nesta fase planeou-se o que se iria fazer, onde se iria procurar a informação e que atividades se iriam realizar, recolheu-se a informação e registou-se no Mapa dos Projetos (Fig.3, anexo 4).

Nesta fase, tal como nas restantes o papel do adulto é fundamental e contribui em grande escala para o alargamento da chamada “teia inicial”. Aqui foi acrescentada informação sem responder à questão-problema de onde partiu o Projeto, neste caso específico acrescentou-se as cores da andorinha.

Depois da fase designada como definição do problema, avançou-se para a Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.

O trabalho de pesquisa foi dividido em consonância com o grupo de crianças que logo se dispuseram a colocar as famílias como participantes no processo de descoberta.

Assim, o grupo foi dividido em dois, uns ficaram responsáveis por procurar na biblioteca da sala informação relativamente às andorinhas, enquanto o outro grupo foi à biblioteca da Instituição acompanhado pela auxiliar da sala.

De acordo com a vontade de todas as crianças, ficou acordado que cada uma iria pedir aos pais para, em conjunto, colocarem num cartaz informação acerca das andorinhas, não só como elas nasciam, como também outros aspetos que dessem a conhecer a ave Andorinha. Esse cartaz informativo seria para trazer para a sala com o objetivo de ser apresentado ao grande grupo e seguidamente exposto no corredor que dá acesso à sala.

Foi observável ao longo do Projeto que o grupo de crianças e respetivas familiares estavam muito empenhados em participar no projeto e contribuir para o seu desenvolvimento. Pode referir-se que uma das avós trouxe para partilhar com o grupo um pedaço de um ninho de andorinha que tinha na sua varanda e que caiu com uma intempérie.

Importa salientar que quando iniciámos este projeto foi colocado no lado de fora da sala um cartaz informativo acerca do que estava a acontecer, não só para as famílias tomarem conhecimento e poderem participar, como também para dar a conhecer às salas circundantes o tema que estava a ser explorado. Desta forma alargou-se o público-alvo e os participantes, quer estes sejam ativos ou passivos. Penso que desta forma todos os elementos poderão participar se assim o entenderem.

O grupo de crianças mostrou claramente que as atividades a realizar teriam de ser Andorinhas, mostrando vontade em transformar a sala no “Mundo das Andorinhas” (L.F.). Neste momento encontrávamo-nos na fase de desenvolvimento do Projeto em que o entusiasmo e empenho de todos os participantes eram possíveis de observar.

Deu-se início à realização das atividades sugeridas pelo grupo que consistiram em pintar andorinhas com a técnica da escova de dentes (Fig.4, anexo 4). Estas andorinhas serviram para elaborar o placard de entrada da Instituição (Fig.5, anexo 4).

O projeto estava em processo de desenvolvimento e todos os dias chegavam à sala cartazes com informação relativa às andorinhas, foi notório o interesse que cada criança

revelou, manifestando vontade em apresentar o seu trabalho aos colegas, mesmo as crianças mais tímidas e reservadas perguntavam quando poderiam mostrar aos colegas o que tinham.

Além dos cartazes informativos, chegou à sala uma andorinha em 3 dimensões (Fig. 6, anexo 4), esta foi trazida por uma das crianças que pediu a colaboração dos pais para a sua elaboração com o objetivo de enfeitar a sala, tornando o ambiente mais rico e alusivo ao tema.

Outra das atividades planeadas foi o preenchimento de andorinhas com pequenos retângulos de cartolina preta previamente cortados (Fig.7, anexo 4).

Ao mesmo tempo que o grupo realizava as atividades, iam chegando à sala os cartazes com a informação acerca da nossa questão/problema: “Como nascem as andorinhas?”

Além da resposta à pergunta inicial, os cartazes continham informação relativa às Andorinhas de um modo geral, como por exemplo, o que comiam, as diferentes espécies existentes, esperança de vida, as migrações e os ninhos (formas e localização), ou seja, alargando em grande escala o conhecimento acerca do tema.

Depois de todas as crianças terem apresentado os seus trabalhos, foi altura de divulgar os resultados, ou seja, divulgou-se todo o trabalho desenvolvido com a exposição dos cartazes no placard exterior (Fig.8, anexo 4.)

Neste momento foi dada voz ao trabalho desenvolvido, uma espécie de celebração de todo o processo e dos objetivos alcançados. Promoveu-se a partilha de saberes ao nível de toda a Instituição, visto que os trabalhos foram expostos do lado de fora da sala, num placard que dá acesso a grande parte da comunidade envolvente. É chamada a socialização do saber como referem alguns autores já mencionados anteriormente.

Chegou-se a uma fase em que o objetivo do projeto tinha sido alcançado, ou seja, não só descobriram como nascem as andorinhas como alargaram os seus conhecimentos de um modo geral, contribuindo para o desenvolvimento na área do Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Expressões (Expressão plástica), dando ênfase ao aspeto da transversalidade.

Importa salientar que durante o projeto foram realizadas outras atividades não contempladas inicialmente, tais como canções, danças de roda, dramatizações. Estes momentos surgiram no seguimento da rotina diária das crianças, ou seja, aproveitando os momentos em que o grupo se dividia pelas diferentes áreas da sala, o Educador em

colaboração permanente no processo de aprendizagem, orientou o interesse do grupo para o tema das “andorinhas” que estava a ser vivido naquele momento.

No final do projeto e depois de ter sido realizada a divulgação do mesmo, foi registado o que aprendemos com todo o processo de investigação, sendo possível desta forma, avaliar até que ponto a informação ficou retida pela maioria das crianças (Fig.9, anexo 4).

Com o objetivo de valorizar o trabalho desenvolvido e “arrumar” devidamente toda a informação recolhida juntamente com as atividades realizadas, foi construído um livro em cooperação com o Educador e as crianças, em que estas sugeriram oferecê-lo à biblioteca da Instituição. (Fig. e 10 e 11, anexo 4).

O principal objetivo deste Projeto foi promover no grupo de crianças o espírito de investigação e descoberta de uma forma ativa e participante, promovendo a linguagem oral, enriquecendo o vocabulário e incentivando o discurso entre pares. Para as crianças mais reservadas, o Projeto ajudou a ultrapassar o receio de falarem para o público que, com a ajuda dos pares e do Educador, conseguiram apresentar os seus trabalhos, promovendo e reforçando deste modo, a sua autoconfiança.

### **3.1.2. PROJETO – “ O QUE É UM VULCÃO?”**

O projeto contemplou três etapas principais, exploração em grande grupo, em pequeno grupo e individual, sendo uma delas de carácter experimental e duas relativas à área da expressão plástica complementando com a área da leitura e abordagem à escrita.

Importa salientar que este projeto partiu do interesse de uma das crianças que, através de uma enciclopédia trazida de casa, observou um vulcão e questionou o Educador: “o que é que são estes buracos?”. Neste momento e aproveitando a questão colocada, chamou-se os restantes elementos do grupo para, em conjunto, refletir acerca da questão levantada. No decorrer da conversa uma das crianças (L.F) respondeu: “são vulcões mas não sei porque é que têm um buraco e sai de lá fogo...o meu pai já me disse!”; Uma outra criança (JD) disse: “podemos descobrir porque somos cientistas!”.

O diálogo em grande grupo continuou e neste momento foram realizados registos no DB acerca dos relatos das crianças e da analogia observada entre ser cientista e poder descobrir coisas.

Perante as interações entre criança-adulto e criança-criança, em conjunto com o desejo demonstrado pela maioria das crianças em descobrir fenómenos do Planeta Terra, partiu-se para mais uma descoberta através da Metodologia de Projeto, surgindo assim a questão-problema: “o que é um vulcão?”

Visto ter sido implementada uma prática educativa através da investigação-ação o Educador participou em todos os diálogos realizados acerca do tema, colocando questões e motivando para a continuidade do processo de descoberta. Deste modo foi solicitado às crianças uma pesquisa através dos livros existentes no jardim-de-infância, quer ao nível de sala quer ao nível da instituição.

Em conjunto com o Educador a biblioteca da sala foi “invadida” em simultâneo com a da Instituição na busca de informação relativa aos vulcões. Através destas visitas à biblioteca é possível promover o interesse pelos livros, estes passam a ter uma importância mais abrangente visto que, além de contarem histórias, também servem para descobrir o mundo à nossa volta.

Depois de se verificar que não existiam livros com informação relativamente aos vulcões, ficou combinado que iriam pesquisar em casa, em conjunto com os pais e que o Educador faria o mesmo. Iriamos todos pesquisar/investigar através dos livros e/ou computador informação relevante que nos respondesse à nossa questão problema: O que é um vulcão?”

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo as atividades planificadas estavam relacionadas, na sua maioria, com a área das ciências, nomeadamente a experiência do vulcão estava contemplada na planificação anual.

Deste modo foi muito positivo o facto de ter partido do interesse das crianças, o desejo de descobrir o que era um vulcão e assim poder ser transmitida uma aprendizagem significativa.

O projeto foi dividido em seis momentos específicos, sendo que o primeiro se distinguiu pela conversa em grande grupo com o registo das informações acerca do que já sabiam e registo das suposições e inferências que algumas crianças foram verbalizando, tais como: “tem um buraco para respirar” (MG).

O segundo momento esteve relacionado com a visualização de imagens relativas ao núcleo da terra com a respetiva legenda, vulcões em erupção e a legenda do mesmo (Anexo 5, Fig.12).

Nesta fase do projeto as crianças mostraram um enorme interesse e envolvimento nas descobertas realizadas, o efeito surpresa foi visível, visto que nenhuma delas sabia que por dentro da terra existia alguma coisa, muito menos uma bola de fogo gigante chamada núcleo.

O terceiro momento contemplou a elaboração de um vulcão em barro, utilizando uma garrafa de plástico como suporte (Fig.13 e 14, anexo 5).

Depois da elaboração do vulcão, agora no quarto momento, realizou-se a atividade experimental que contemplou a experiência do vulcão (Fig. 15 e 16, anexo 5). Aqui foi mais um momento marcante deste projeto, sendo possível observar o entusiasmo e a satisfação do grupo no momento da realização da experiência. Cada criança tinha o seu próprio recipiente para a realização da experiência, podendo desse modo, usufruir a título individual, do que ia acontecendo à medida que misturava as substâncias, sempre com o apoio e supervisão do adulto para evitar acidentes.

Seguidamente, no quinto momento, registou-se a experiência realizada (Fig.17, anexo 5) para que fosse possível avaliar a informação que ficou retida, o que foi mais significativo para as crianças e ao mesmo tempo “arrumar” a informação e relembrar conceitos.

Uma outra atividade realizada, com o objetivo de desenvolver o projeto em curso, foi a pintura de um vulcão com lápis de cor e com o desafio de utilizar as cores certas. Para apoiar esta atividade tinham o cartaz com as imagens reais já explorado inicialmente, colocado num sítio de fácil visualização. Além de cada criança pintar o seu vulcão copiou a palavra “vulcão”. (Fig.18, anexo 5)

Para finalizar o projeto “o que é um vulcão” foram expostos, no placard exterior que dá acesso à sala, os trabalhos realizados (Fig.19, anexo 5). Também os vulcões elaborados com barro e o registo da experiência foram expostos no exterior da sala para que toda a comunidade educativa tomasse conhecimento do trabalho realizado e desta forma divulgar os resultados das nossas descobertas.

Concluimos o projeto dos vulcões registando além da experiência realizada, as respostas à nossa questão inicial: “o que é um vulcão?”. Apesar de não existir registo fotográfico deste momento, é um facto que a maioria das crianças tinha presente os conceitos que foram abordados. Concluimos, em conjunto, que o vulcão é um buraco à superfície da crosta terrestre em forma de montanha, esse buraco foi criado através de uma explosão vinda do núcleo (bola de fogo situada no interior da Terra – definição

atribuída pelas crianças). O núcleo por vezes manifesta-se libertando o seu fogo através do vulcão e o que é libertado chama-se lava que sai através da cratera.

No final do projeto realizou-se uma visita de estudo ao pavilhão da ciência (Fig.20, anexo 5), visita esta contemplada no Projeto Curricular de Grupo, visto o tema anual ter como objetivo explorar a área das ciências. O grupo de crianças revelou, desde o início do ano, um enorme interesse por esta área e com esta visita foi possível aprofundar alguns conceitos já explorados e outros por explorar, despertando para a aprendizagem relativamente ao mundo das ciências e promovendo uma vez mais o sentido da descoberta através da pesquisa e investigação.

No decorrer do projeto uma das famílias solicitou a sua visita à sala com o objetivo de realizar uma experiência. (Fig.21 e 22, anexo 5). No seguimento dos projetos realizados anteriormente em que a família participou através de casa, desta vez a participação foi na sala, não teve a ver diretamente com o vulcão mas esteve relacionada com a área das ciências, sendo este o tema anual da sala. O grupo de crianças aderiu com enorme satisfação à visita da família “Mendes” e realizou a experiência com empenho e motivação. O resultado final foi muito positivo e o desejo de serem “cientistas” aumentou ainda mais.

Através deste projeto o grupo de crianças teve a oportunidade de enriquecer o seu vocabulário, trabalhar conceitos ao nível do conhecimento do mundo, nomeadamente na área das ciências, desenvolver competências na área da expressão plástica e na abordagem à escrita colocando em prática uma vez mais, a questão da transversalidade.

### 3.1.3. PROJETO – “VAMOS DESCOBRIR OS CONTINENTES”

O terceiro projeto denominado “Vamos descobrir os Continentes” tal como os anteriores, surgiu de uma questão levantada por uma criança e posteriormente por outras. Ao observar o globo, que se encontrava na sala num sítio de fácil acesso para as crianças o poderem observar, uma delas perguntou ao Educador: “o que são estes bocados grandes de terra que estão aqui?” (PS). No mesmo momento outras crianças juntaram-se ao P.S. e questionaram:

L.M. – “Quais? estes?” (apontando para um dos continentes)

J.D. - “Olha são terras!”

M.M - “Terras não! Cidades!”

L.F. - “São países... e este aqui grande é onde está a Celma!” (apontando para África). (A Celma foi a auxiliar da sala que partiu para Angola)

Perante a conversa desenvolvida entre alguns elementos do grupo, partiu-se para mais uma descoberta, desta vez à volta do globo.

A curiosidade pelo globo, objeto que simboliza o Planeta Terra, aumentou ainda mais espalhando-se por todos os elementos do grupo, visto que todos verbalizaram o desejo de o observarem de perto, ou seja “ver com mais atenção” (definição utilizada pelas crianças).

Foi então que cada uma utilizou a lupa para observar o globo com maior e especial atenção. (ver anexo 6, Fig.23).

Visto que o tema anual referente ao Projeto Curricular de Grupo era “À descoberta da ciência” fez todo o sentido incorporar este instrumento para alargar o conhecimento relativamente à área das ciências.

A interação criança-criança em conjunto com as questões levantadas pelo Educador, proporcionaram um ótimo momento de curiosidade e conseqüente ponto de partida para mais um projeto, desta vez à descoberta dos continentes.

Depois de ter sido registado no mapa o que se iria fazer, estava lançado mais um desafio, descobrir os continentes, quantos são, que países fazem parte e em simultâneo descobrir características de alguns desses países, podendo juntar deste modo, o sub-tema da Multiculturalidade.

Com o objetivo de organizar e sintetizar a informação que poderia ser recolhida, o grupo foi dividido em cinco pequenos grupos com 3 crianças cada, pondo em prática, mais uma vez, o trabalho cooperativo e promovendo a comunicação entre os pares.

Depois de estarem formados os grupos, dividiram-se os continentes e posteriormente foi feita a escolha dos países que cada criança iria pesquisar em conjunto com as suas famílias, com os colegas e com o Educador.

Inicialmente ficou acordado que os livros e a Internet seriam a nossa fonte de pesquisa, juntamente com qualquer outro tipo de contributo, trazido por outros elementos pertencentes à Creche/JI ou através de familiares e/ou amigos.

No dia seguinte iniciámos o projeto com a visualização de uma enciclopédia, trazida pelo Educador, momento que despoletou um enorme impacto na curiosidade das crianças e no seu desejo de descobrir o Planeta através dos países que dele fazem parte (Fig.24 e 25, anexo 6).

Foram várias as atividades planeadas pelas crianças, sendo que o projeto deu início com a elaboração dos continentes, cada um desenhado numa cartolina e cada grupo pintou o seu continente e copiou a palavra correspondente ao seu país (Fig.26 e 27, anexo 6).

À medida que o projeto avançava foram chegando à sala os vários trabalhos realizados em casa com a ajuda das famílias referente a cada país. Sempre que cada criança trazia o seu trabalho a rotina da sala alterava-se na medida em que era dedicado um tempo específico para a apresentação do mesmo. (Fig.28, 29 e 30, anexo 6).

Depois de cada apresentação foi possível observar o entusiasmo e até um pouco de ansiedade por parte de algumas crianças que verbalizavam como estava a correr o trabalho em casa, fazendo com isso lembrar que não estava esquecido mas sim em execução.

Importa salientar que, no momento da distribuição dos países, realizado através de sorteio o Canadá ficou atribuído a uma criança que logo se prontificou a trocar com uma outra. Esta troca deveu-se ao facto de uma das crianças já lá ter estado e de ter lá tios e primos, logo mostrou vontade em ficar com o país que lhe pareceu mais familiar. Foi visível o sentimento de amizade entre pares, visto que a criança prontificou-se de imediato a trocar sem qualquer problema. O resultado foi um trabalho realizado com muita alegria e com alguma ansiedade, segundo o feed-back dos pais da (MG), esta não descansou enquanto o seu trabalho não ficou pronto para ser apresentado na sala (Fig.31, anexo 6).

O projeto “Vamos descobrir os Continentes” surgiu perto do final do ano e próximo da festa de encerramento do ano letivo. Por esse motivo não foi possível explorar diversos

temas que se levantaram depois de todas as apresentações, nomeadamente as diferentes etnias, clima, alimentação, relevo, animais, aspetos culturais relevantes, ou seja aprofundar a questão da Multiculturalidade.

Foi notório e observável o empenho e a motivação do grupo de crianças que, durante aproximadamente um mês andou à volta dos continentes descobrindo alguns países constituintes e diversos elementos que deles fazem parte.

No final do projeto as crianças alargaram, em grande escala, os seus conhecimentos relativamente ao Conhecimento do Mundo, tendo a oportunidade de alargar os seus horizontes e descobrir mais acerca do Mundo que as rodeia, tomando consciência que existem muitos países além de Portugal e que estes têm as suas próprias características.

É de salientar que o Educador também enriqueceu ao nível dos conhecimentos, visto que aprendeu e lembrou conceitos no decorrer do processo de investigação, sendo que a descoberta em conjunto com as crianças, é uma constante e um dos fatores de motivação para continuar a trabalhar através de Projetos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação pretendeu-se compreender de que forma a Metodologia de Projeto promove o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar, mais incidentalmente nas áreas da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do mundo. Além disso foi também abordada a questão da relação escola-família e de que forma esta metodologia pode contribuir para o seu reforço.

Como tal, ao longo deste trabalho foi realizada uma base reflexiva acerca da prática educativa e, nomeadamente, sobre a questão das aprendizagens significativas.

Para isso, foi necessário realizar diversas observações e investigar teoricamente a área em estudo, para assim planear toda a intervenção, desenvolvendo um conjunto de projetos que englobaram diversas atividades e a exploração de vários temas.

Ao longo das intervenções foram recolhidos dados, através dos diversos instrumentos que foram analisados posteriormente, com o objetivo de melhor compreender e interpretar a área em estudo. Para finalizar este trabalho é importante refletir e concluir sobre ele, fazendo uma avaliação do que se conseguiu.

Esta investigação poderá servir para divulgar a forma de trabalhar com crianças em idade pré-escolar através de uma Metodologia centrada na resolução de problemas e que não só potencializa o desenvolvimento global, como também promove aprendizagens significativas visto ser a criança o agente principal na construção do seu conhecimento.

No início deste trabalho surgiram várias dúvidas acerca das atividades a planear, quer para responder às questões de investigação, quer para colocar em prática a Metodologia de Projeto. Também os objetivos da investigação trouxeram algumas incertezas sobretudo na forma como se poderia recolher os dados necessários, nas estratégias pedagógicas mais ajustadas e se as atividades planeadas permitiam, às crianças, construir aprendizagens significativas. Da mesma forma questionou-se sobre o papel de Educador/investigador, isto é, qual seria o meu papel perante um grupo de crianças, tendo por base objetivos específicos para investigar e objetivos pedagógicos para desenvolver.

Inicialmente, o foco maior foi o de perceber como era desenvolvida a Metodologia de Projeto e se as crianças iriam aderir com satisfação a esse método de ensino aprendizagem.

Pelo facto de se tratar de um grupo de crianças em idade pré escolar (4 anos) em que a curiosidade está a despertar, apresentando níveis elevados, achou-se pertinente implementar um método de trabalho que fosse de encontro aos seus interesses.

Considerou-se que foram promovidas experiências de aprendizagem enriquecedoras, no sentido em que foi criado um ambiente de diálogo, no qual as crianças se relacionaram de forma harmoniosa, reforçando os laços de amizade e recorrendo ao diálogo para resolver os seus conflitos ao invés do contacto físico.

Foi possível observar uma evolução significativa em duas áreas do desenvolvimento, sendo estas a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo, onde o foco de intervenção foi mais específico, contudo foi notória a evolução do grupo de crianças nas restantes áreas, nomeadamente na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

É de salientar que através desta Metodologia é possível colocar em prática a questão da transversalidade, visto que em qualquer projeto, estão englobados vários subtemas que acabam por abranger todas as áreas de conteúdo, contribuindo deste modo para o desenvolvimento global da criança.

Acredita-se que é de extrema importância promover momentos de diálogo entre as crianças e que estes façam parte da rotina diária, deste modo é possível a partilha de acontecimentos, sentimentos e desejos a concretizar, nomeadamente assuntos que querem descobrir e temas que desejam explorar, sendo que foram destes pontos de curiosidade que nasceram os projetos desenvolvidos.

Considera-se então que, ao realizar uma prática educativa através da Metodologia de Projeto, promove-se na criança um reforço da sua autoestima, estimulando a sua autonomia e preparando-a para a resolução de problemas no dia-a-dia, bem como permite que seja ela própria, construtora do seu conhecimento.

### **Desenvolvimento pessoal e profissional**

Tomando consciência das profundas transformações na reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem e como profissional de Educação, toma-se consciência da necessidade de refletir acerca do contexto educativo no qual se está inserido, enunciando os propósitos com os quais se deseja que guiem o nosso desempenho profissional, traçando um projeto de ação no sentido de os concretizar.

Foi neste sentido e em contexto da prática pedagógica supervisionada que se tornou possível apropriar conhecimentos, desenvolver práticas, construir a própria identidade numa perspectiva de desenvolvimento profissional com a implementação da Metodologia de Projeto.

A construção da identidade fez-se, também, a partir do sentido que se conferiu ao trabalho realizado, nas crenças e motivações, nas disposições pessoais, de tudo o que se constitui como lugar de “afirmação” do que se quer fazer.

Tornar-se educador é um processo longo e complexo de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada um faz e pelos caminhos que escolhe trilhar, marcando, nessas opções, as linhas orientadoras do desenvolvimento profissional.

No sentido de transformar as práticas realizadas, é necessário que teoria e prática se interliguem e o recurso a utilizar para o tornar possível, através de processos eficazes e enriquecedores, é a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, quais os resultados do que se faz, porquê esses resultados e o que fazer para os aperfeiçoar.

Essa transformação assenta numa atitude de questionamento sustentada por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor agir e pelo domínio das metodologias apropriadas. Foi também neste sentido que se desenvolveu um paradigma qualitativo de Investigação-ação com o grande objetivo de melhorar e aperfeiçoar a ação educativa.

Neste sentido e depois de ter colocado em prática as diretrizes da Metodologia de Projeto refletindo acerca das suas potencialidades, foi possível concluir e viver na primeira pessoa o que são aprendizagens significativas.

### **Trajetórias futuras**

Relativamente à área explorada neste trabalho, facultou não só o conhecimento do tema em questão através da sua ação, como também a construção de novos saberes. Durante a licenciatura e em todo o percurso escolar a Metodologia de Projeto foi uma matéria pouco explorada, pelo que motivou o interesse pela descoberta e implementação na prática pedagógica desenvolvida.

Com algumas resistências e fragilidades, devido à pouca divulgação e conhecimento desta Metodologia, fez despertar o desejo em aprofundar os

conhecimentos, consultando teoria, pesquisando diversas fontes bibliográficas, de modo a desenvolver competências para conduzir este trabalho de forma dinâmica e consciente.

Com base no trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada, perspectiva-se dar-lhe continuidade, acreditando na sua potencialidade para novas explorações e continuidade de estudo.

Considera-se que, embora se esteja mais atento relativamente à Metodologia de Projeto, constatou-se que é um método ainda pouco utilizado pela maioria das Educadoras ao nível do pré-escolar.

Pretende-se estudar e aprofundar mais sobre as potencialidades desta metodologia, na sua dimensão curricular, incidindo sobre o seu impacto no desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar.

Estas questões podem levar a novas explorações que permitam perspetivar que lugar ocupa no pensamento dos Educadores e Professores a Metodologia de Projeto, visto ser uma vertente pedagógica baseada na resolução de problemas da vida real, tornando a criança mais apta para a realidade do dia-a-dia.

Apesar das limitações sentidas ao longo de todo o percurso, nomeadamente ao nível da investigação, pelo facto do Educador ser um elemento participante na ação educativa que incidiu sobre o grupo em estudo, condicionou o afastamento necessário que o investigador deve ter. Também na implementação da própria Metodologia, visto que as rotinas diárias têm por vezes, um carácter rigoroso, e pelo facto das atividades extras curriculares estarem contempladas no horário letivo.

Contudo, pretende-se aprofundar o estudo num outro contexto educativo respeitando e seguindo as linhas orientadoras da Metodologia de Projeto e refletindo acerca do seu impacto no desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar.

Falando como profissional de educação e com o objetivo de preparar as crianças para a Vida e não só para a Escola, tal como Dewey e Killpatrick referem nas suas teorias, faz todo o sentido continuar a implementar e a refletir acerca da Metodologia de Projeto, dando continuidade ao trabalho iniciado e contribuindo para melhorar, compreender e desenvolver esta prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. C. F. D. (2001). Em defesa da investigação-ação. *Sociologia, problemas e práticas*, (37), pp.175-176.
- Almeida, M. B. D. (2013). Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna.
- Alves, L. A. M. (2014). República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras: História*, III série, vol. 11 (2010), pp.165-180.
- Becker, F. (1994). O que é construtivismo. Série Idéias, 20, pp.87-93.
- Bin, A. C. *Conceções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos* (Doutoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.). (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam,, Netherlands: Sense Publishers.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), pp.1-35.
- Cohen, L. (Ed.). (1986). *Multicultural education: a sourcebook for teachers*. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education* (5<sup>a</sup> ed.). London and New York: Routledge/Falmer.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Nova Iorque: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cortês, L., & Stoer, S. R. (1997). *Acerca do trabalho do professor*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretive process. *The qualitative researcher's companion*, pp.349-366.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância*.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación*.

- Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). O Trabalho de Projeto na pedagogia – em – Participação. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J. (Org) (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto. Porto Editora.
- Gilbert, R. (1986). *As ideias atuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, pp.163-194.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna.
- Hamido, G., & César, M. (2007). Editorial: Dialogismo (s) e construção de conhecimento II. *Interações*, 3 (7).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), pp.79-99.
- Libâneo, J. C. (2001). *Democratização da escola pública* (Vol. 1). Edições Loyola.
- Ludke, M., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- ME (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME.
- Mesquita-Pires, C. (2011). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação*, 2(2).
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24(1), pp.167-202.
- Neves, R. D. A., & Damiani, M. F. (2006). *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*.

Oliveira, C. L. (2006). A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*.

Oliveira, L. M., & Ventura, P. C. S. (2005). *A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas*. Educação & Tecnologia, 10 (2).

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Togetherness and play under the same roof: Children's perceptions about families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 233-248.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças*, pp.55-94.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Rego, M. C. (2000). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada.

Santos, L. C. R. (2003). *A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa. Desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade*.

Serrano, M. T., Costa, A., & Costa, N. (1994). *Competências e a observação participante. A complexidade metodológica da sua avaliação*. Escola Superior de Educação de Santarém.

Souza, R. A. D. (2004). *O Pragmatismo de John Dewey e sua Expressão no Pensamento e nas Propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira*. PUC-Paraná: dissertação de mestrado.

Stenhouse, L. (1984). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Alternative perspectives on school improvement*, pp.67-76.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra. Almedina.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação pré-escolar*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M. & Rodrigues, P. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa, Direção-Geral da Educação. Pp. 15-30.



# ANEXOS

## Anexo 1

### Modelo de relatório de observação

**Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar**

**Prática de Ensino Supervisionada**

**Observação Naturalista**

Nota Introdutória

Educador/Professor:	Auxiliar:	Sala:
Presenças:	Faltas:	
Actividade:	Área/Conteúdo:	
Data da Observação:		

Tempo	Registo de observação	Inferências e Notas

Síntese e pistas explicativas
-------------------------------

## Anexo 2

### Check-list observação de competências

## Check-list

### Competências observadas

#### Área da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo

Competências /Nomes	FC	IM	JD	JO	LMF	LM	LF	LC	MG	MC	MM	MA	MBA	PS	RP
Respeita as decisões do grande grupo															
Escolhe sozinho o que vai fazer															
Inicia o trabalho sozinho															
Escolhe colegas para trabalhar															
Sabe procurar os materiais de que precisa															
Reconhece a necessidade de ajudar os colegas															
Participa por iniciativa própria em atividades de grande grupo															
Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas que lhe são confiadas															
Leva uma tarefa até ao fim															
Empenho nas atividades que realiza															
Espera pela sua vez para intervir															
Resolve os seus problemas															
Dá sugestões para a resolução de problemas															
Faz perguntas sobre o que o rodeia															
Gosta de experimentar novas vivencias															
Relata o que observou															
Gosta de observar o meio que o rodeia															
Questiona o que observa															
Regista o que observou															
Participa num debate e exprime a sua opinião															
Realiza pequenas investigações															
Compreende experiências realizadas															
Realiza pequenas experiências															

**Legenda: (A) Adquirido**

**(NA) Não adquirido**

**(E) Emergente**

Anexo 3  
Questionário

# **Questionário para os pais realizado no final do ano**

## Questão nº1

Na sua opinião a Metodologia de Projeto despertou ou não o interesse pela aprendizagem relativamente ao Conhecimento do Mundo?

## Questão nº2

Descreva, de forma breve, a sua opinião relativamente ao contributo desta Metodologia no desenvolvimento das competências referentes à faixa etária do seu filho (a).

## Questão nº3

Considera importante a participação das famílias no processo de aprendizagem do seu filho (a)?

## Questão nº4

De que forma a Metodologia de Projeto pode contribuir para a relação Escola-Família?

## Anexo 4

Projeto “ Como nascem as andorinhas”

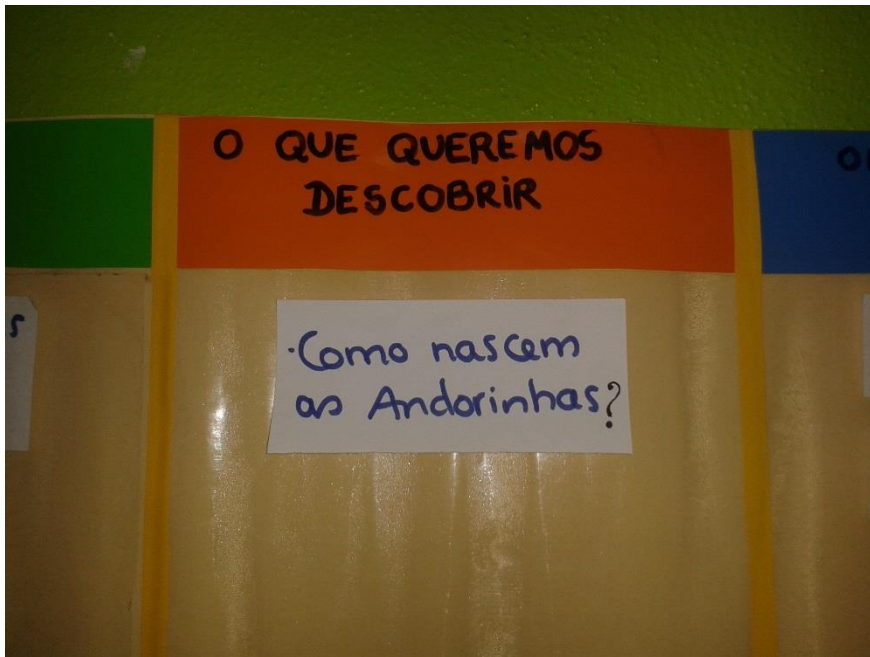


Fig.2 – “Registo no mapa dos Projetos”

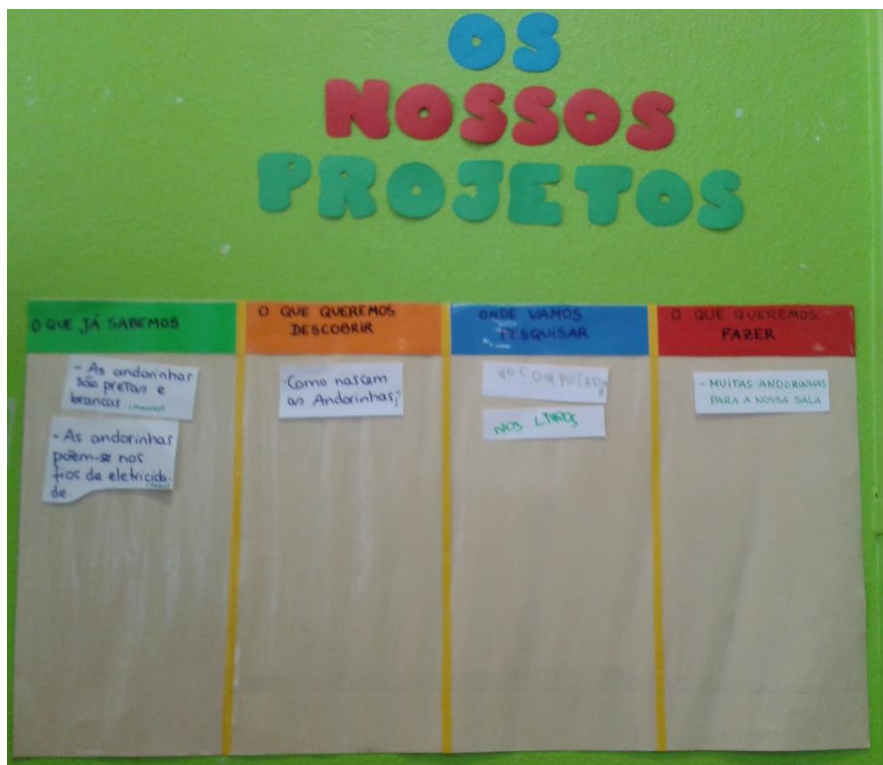


Fig.3 – “Mapa dos Projetos”



Fig.4 – “Pintura de andorinhas com escova de dentes”



Fig.5 – Placard de entrada



Fig.6 – Andorinha em três dimensões trazida por uma das crianças



Fig.7 – Preenchimento de uma andorinha com pequenos retângulos de cartolina preta

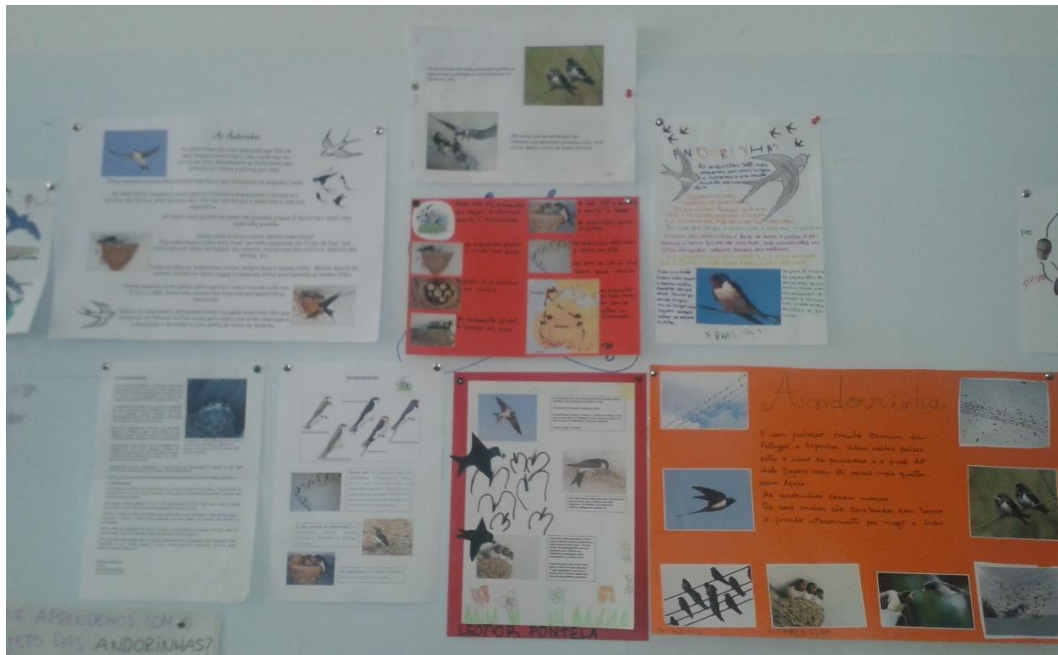


Fig.8 – Exposição dos trabalhos realizados – divulgação do projeto

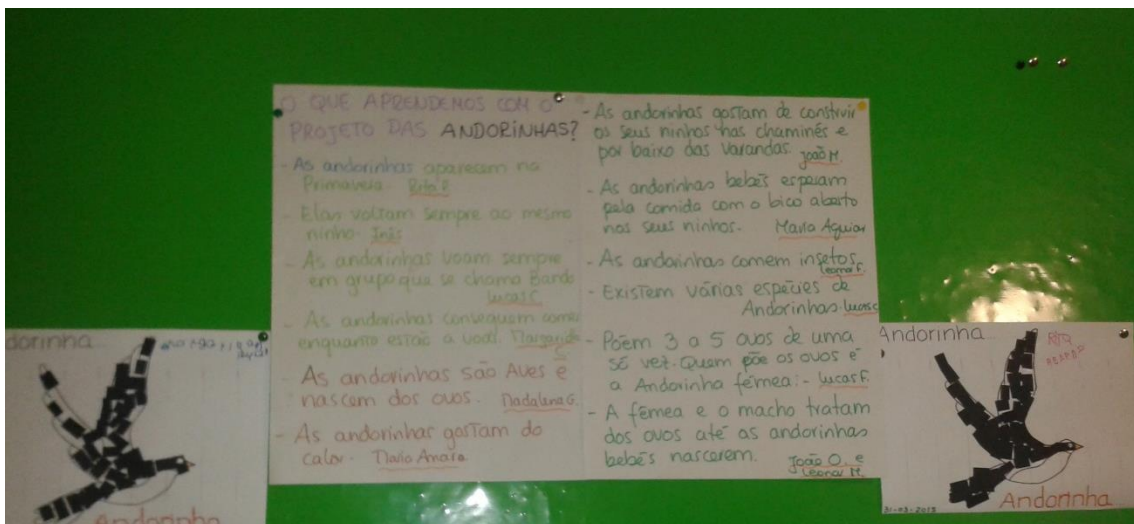


Fig.9 – Registo das aprendizagens – “O que aprendemos com o projeto das andorinhas”



Fig.10 – Arquivo da informação recolhida e dos trabalhos realizados  
“O livro das andorinhas”

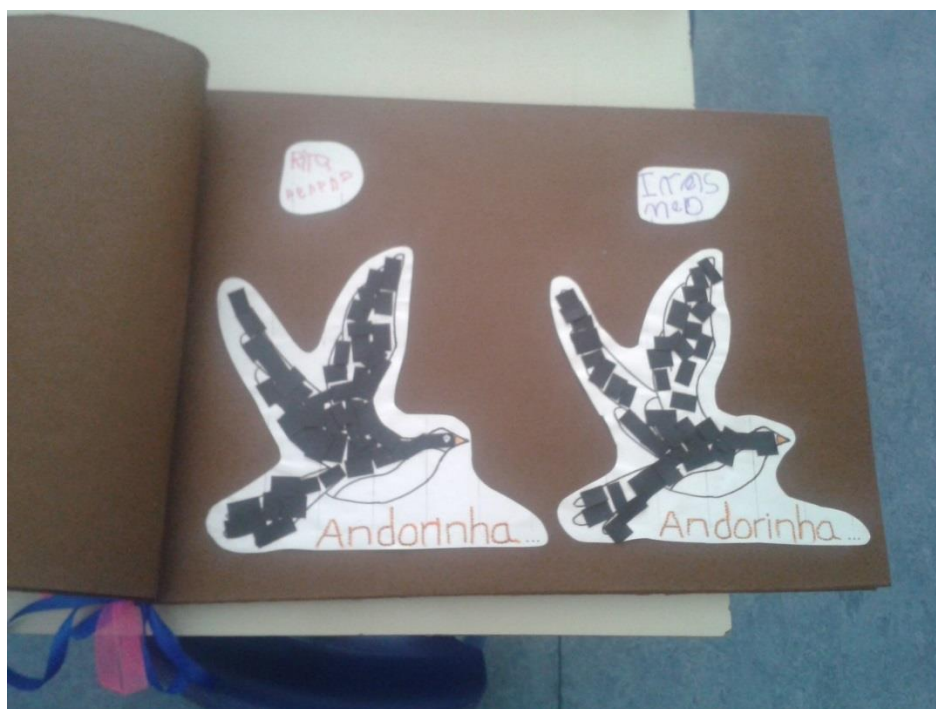


Fig.11 – Atividade de expressão plástica

## Anexo 5 - Projeto “O que é um vulcão?”

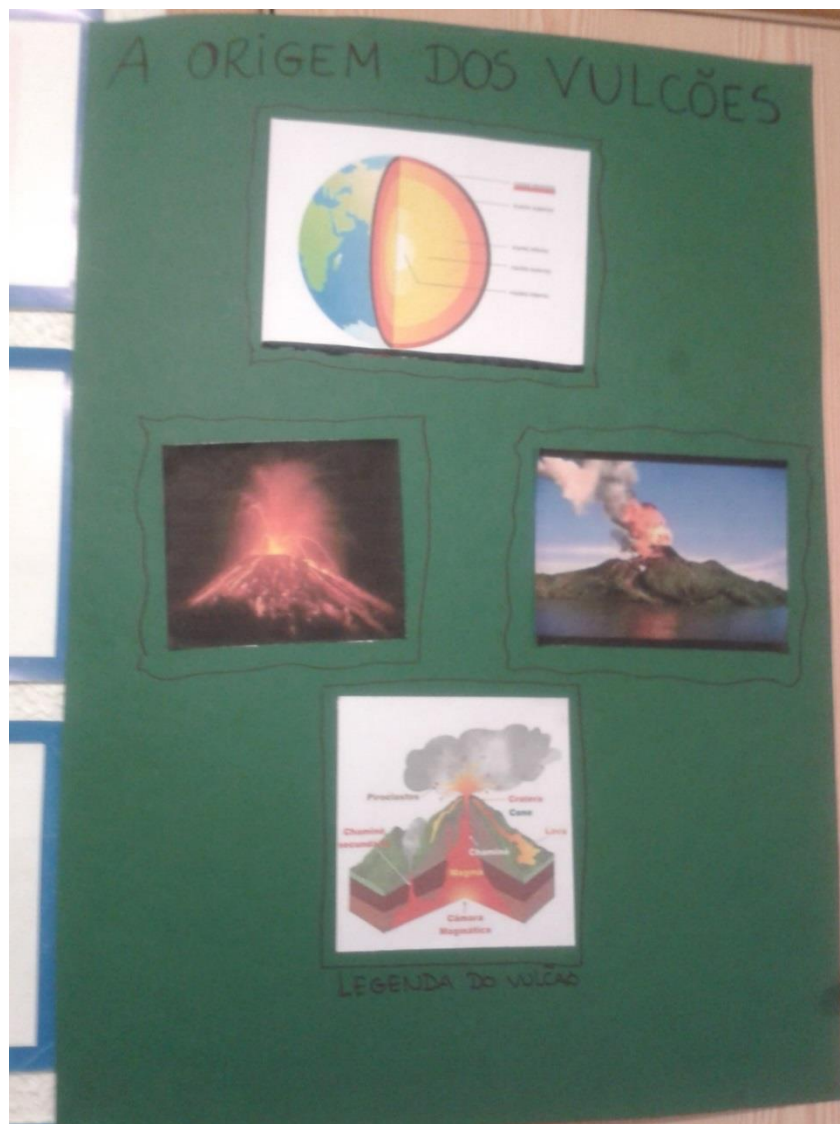


Fig.12 – Cartaz informativo com as imagens recolhidas



Fig. 13 – Construção do vulcão utilizando barro e uma garrafa de plástico a servir de suporte



Fig. 14

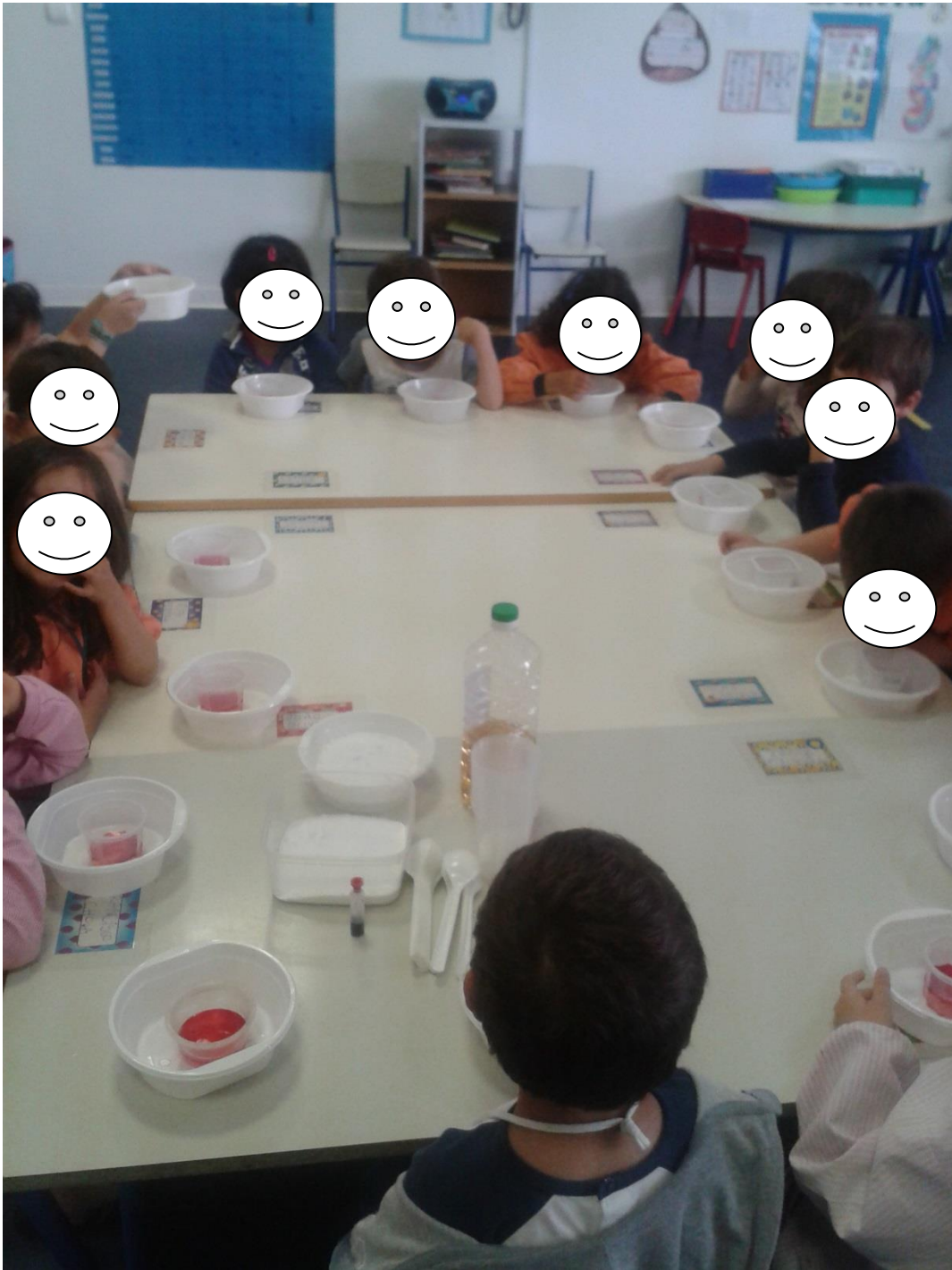


Fig.15 – “Início da atividade experimental”



Fig.16 – “ Experiencia do vulcão”

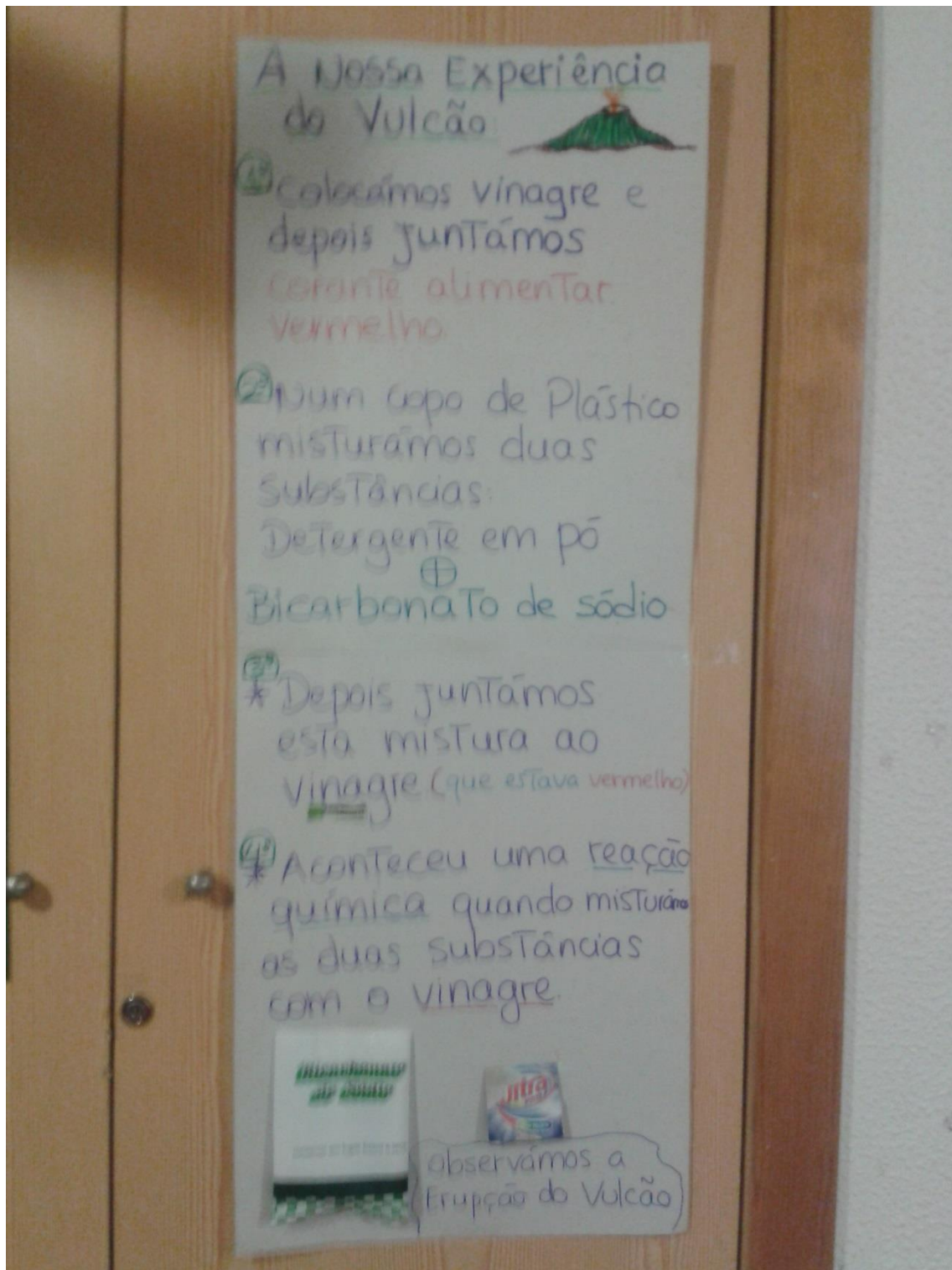


Fig.17 – Registo da experiência através dos relatos das crianças

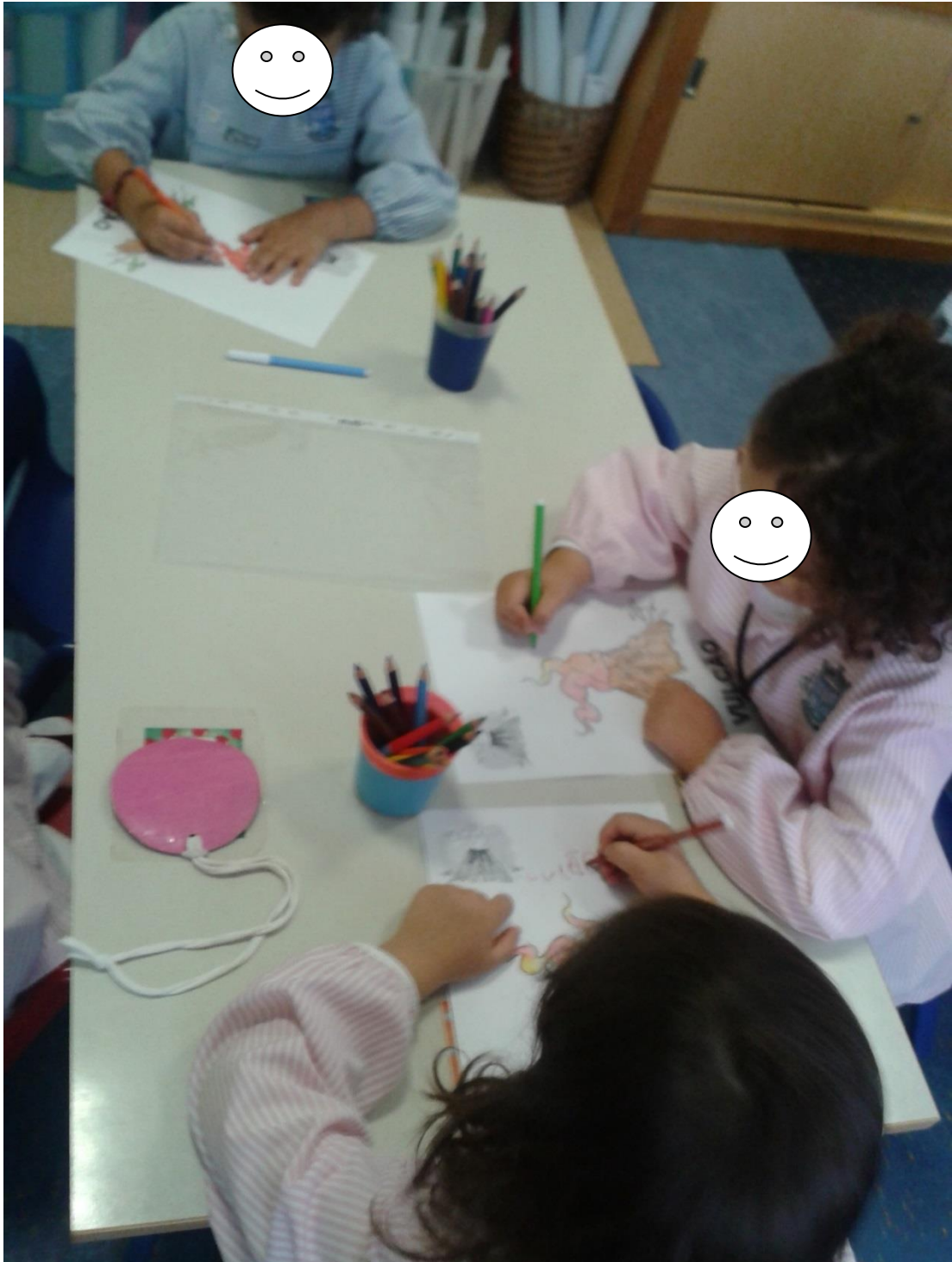


Fig.18 – Atividade de pintura de um vulcão com exploração da respetiva palavra



Fig.19 – Exposição dos trabalhos realizados



Fig.20 – Visita de estudo ao Pavilhão do Conhecimento



Fig.21 – Participação das famílias – área das ciências/experiências



Fig. 22 – Experiência “encher o balão sem utilizar a boca”

Anexo 6 - Projeto “Vamos descobrir os  
continentes?”



Fig.23 – “Observação do Globo através de uma lupa”





Fig.26 – Pintura dos continentes e respetivos países



Fig.27 – Exploração da Área da leitura e da escrita



Fig.28 – Apresentação dos trabalhos realizados.



Fig.29 – Apresentação da China com alguns objetos característicos desse país



Fig.30 – Apresentação dos países: Inglaterra, Canadá e Portugal



Fig.31 – Trabalho sobre o Canadá – país que uma das crianças já visitou