



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO EM  
CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

**CAETANA LUZ**

**Nº 24986**

**Orientador do Relatório:**

**MÓNICA PEREIRA**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a  
obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO EM  
CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

**CAETANA LUZ**

**Nº 24986**

**Orientador do Relatório:**

**MÓNICA PEREIRA**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a  
obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**2021**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Professora Doutora Mónica Pereira, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

## **Agradecimentos**

O Relatório da Prática Supervisionada é nos apresentado como um projeto individual de conclusão de uma etapa escolar. No entanto, é muito mais que isso. Foi uma etapa que desenvolvi rodeada de pessoas a quem tenho muito a agradecer.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu pai, o meu apoio incondicional, que, mais uma vez, mostrou ser força e suporte nas fases mais desafiantes da vida.

Aos meus amigos, que tiveram um papel fundamental ao longo de todo este longo processo. Em especial ao Vasco e à Mariana, que foram incansáveis na tarefa de me fazer acreditar que seria capaz de levar esta etapa até ao fim.

À Filipa, que sempre foi um porto seguro, desde o primeiro dia em que entrei no colégio. Que, ao longo deste início de caminho de construção de profissionalidade, sempre me transmitiu toda a confiança.

À Ana Luísa, minha colega, agora amiga e confidente de todas as horas. O meu exemplo e inspiração.

À professora Mónica Pereira, que foi determinante para que eu chegasse até aqui. Que me levou a bom porto com toda a sua calma, paciência e incentivo.

Por fim, ao António, à Carolina, ao Francisco, ao Kai, à Madalena, ao Manuel, à Matilde, ao Miguel, ao Nuno e ao Vasco. Por este caminho bonito que temos vindo a fazer, todos juntos. Por darem sentido àquilo que faço, todos os dias.

## **Resumo**

O presente relatório foi desenvolvido a partir da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu numa instituição privada na área da Grande Lisboa. A prática de estágio decorreu numa sala de jardim de infância com um grupo de crianças de quatro anos de idade.

Este relatório tem como objetivos compreender de modo mais profundo como a metodologia de trabalho de projeto proporciona a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para isso, e tratando-se de uma investigação qualitativa, foram recolhidos os dados necessários para posterior análise e reflexão, através da revisão de literatura acerca da temática em questão, de observações (participantes e não participantes) realizadas ao longo da prática supervisionada e de entrevistas semiestruturadas a diferentes participantes.

Acreditando na educação como um processo único e individual de cada criança, a metodologia de trabalho de projeto, propõe-se a ir ao encontro da individualidade – valorizando questões, experiências e interesses que se transformam em projetos, que podem ser usufruídos por um grupo.

**Palavras-chave:** metodologia de trabalho de projeto, participação da criança, pré-escolar

## **Abstract**

This report was developed from the Supervised Teaching Practice that took place in a private institution in the Greater Lisbon area. The practice took place in a kindergarten room with a group of four-year-old children.

This report aims to understand more deeply how the project work methodology provides the active participation of children in the learning and development process.

To this end, and as this is a qualitative research, the necessary data for further analysis and reflection was collected through a literature review on the topic in question, observations (participant and non-participant) carried out during the supervised practice and semi-structured interviews with different participants.

Believing in education as a unique and individual process of each child, the methodology of project work proposes to meet the individuality - valuing issues, experiences and interests that become projects that can be enjoyed by a group.

**Keywords:** project work methodology, child participation, preschool

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto e problemática.....	3
1.1 Caracterização da instituição .....	3
1.2 Contextualização da problemática .....	8
Capítulo II – Enquadramento teórico .....	10
2.1 Metodologia do trabalho de projeto.....	10
2.2 Fases da metodologia do trabalho de projeto.....	13
2.3 Papel do educador.....	15
2.4 Organização do ambiente educativo da sala .....	17
Capítulo III – Opções metodológicas .....	19
3.1 Metodologia .....	19
3.2 Recolha dos dados .....	20
Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada .....	22
4.1 Início de projeto .....	22
4.2 Análise das entrevistas realizadas.....	26
4.3 Avaliação global .....	31
Capítulo V – Considerações finais .....	33
Referências bibliográficas .....	35

## **Introdução**

O presente relatório tem como objetivo apresentar o percurso de uma investigação acerca da Metodologia do Trabalho de Projeto a partir de instrumentos recolhidos no contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância decorreu na instituição na qual me encontro a trabalhar aquando do momento do presente relatório, na zona da Grande Lisboa, com um grupo de crianças com 4 anos de idade.

Este estágio foi fundamental no meu percurso académico e deu espaço para uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica em jardim de infância.

A problemática deste relatório surge durante a reflexão acerca da construção da minha profissionalidade – sobre que educadora quero ser e como quero trabalhar com as crianças.

Encontrei na Metodologia de Trabalho de Projeto uma forma de trabalhar que é fiel às minhas convicções como educadora – ir ao encontro dos interesses intrínsecos e verdadeiros das crianças. Estar atenta e disponível para entender o que move a criança e adequar as respostas a essas necessidades.

Por isso, através de observações realizadas em contexto de estágio e de uma revisão da literatura acerca desta temática, surgem algumas questões orientadoras para a realização deste relatório.

Relativamente à estrutura do relatório, o mesmo está organizado por diferentes capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado o contexto da prática supervisionada bem como a contextualização da problemática.

No segundo capítulo encontramos o Enquadramento teórico que destaca a definição de Metodologia de Trabalho de Projeto segundo vários autores de referência, as fases da MTP, o papel do educador na MTP bem como a organização do ambiente educativo numa sala onde se trabalhe a MTP.

No terceiro capítulo, encontramos as opções metodológicas para a realização do relatório. Trata-se de uma investigação qualitativa e, recorri à observação participante e não participante e também às entrevistas para a recolha de dados.

No quarto capítulo, são analisadas as observações realizadas e é apresentado o início de um projeto que decorreu em sala. Numa segunda parte, é apresentada a análise das entrevistas realizadas a três profissionais de ação educativa que serviram como instrumento para dar resposta às perguntas orientadoras. É também neste capítulo que é feita uma análise reflexiva da prática supervisionada tendo em conta os dados recolhidos bem como os referenciais teóricos apresentados no capítulo I.

Por último, no quinto capítulo, encontramos as considerações finais onde será feita uma síntese das conclusões retiradas e como é que estas contribuem para o meu desenvolvimento profissional.

## **Capítulo I – Contexto e problemática**

### **1.1 Caracterização da instituição**

A instituição onde decorreu a prática supervisionada em jardim de infância é um colégio privado situado no centro de Lisboa, no bairro do Areeiro, e desenvolve a sua ação educativa desde 2002, tendo duas valências: creche (dos quatro meses aos três anos) e jardim de infância (dos três aos seis anos).

O edifício tem três pisos. O piso superior onde funciona a creche com uma sala de berçário, uma sala de um ano e uma sala dos dois anos. Há também uma sala de reuniões, uma copa que dá apoio às salas da creche e respetivas casas de banho. No piso intermédio situa-se a sala dos três anos e a sala dos quatro anos também com respetivas casas de banho. No inferior, encontra-se a sala dos cinco anos, bem como a sala polivalente (sala onde se realizam as entradas e saídas das crianças), o refeitório e a cozinha bem como as respetivas instalações sanitárias.

O horário de funcionamento colégio abre às 8h e fecha às 18h30. A equipa educativa trabalha em parceria com uma clínica para detetar dificuldades específicas ou necessidades particulares de cada criança, para que possa haver uma avaliação precoce e, quando necessário, um acompanhamento individualizado.

O colégio não segue nenhum modelo pedagógico específico, podendo cada educadora trabalhar segundo a metodologia com a qual mais se identifica. No entanto, no seu projeto educativo, a instituição rege-se pelos seguintes objetivos pedagógicos que são transversais a qualquer sala: (i) Proporcionar à criança as melhores condições para o seu desenvolvimento pessoal e social(...); Estimular o desenvolvimento global da criança (...), respeitando as suas características individuais e permitindo desenvolver potencialidades, fortalecer a autoestima, resiliência e autocontrolo para o seu sucesso na vida; (ii) Proporcionar à criança um ambiente seguro e de bem-estar onde a criança se sinta cuidada e com relações afetivas estáveis; (iii) Incentivar a participação das famílias no processo educativo; Proporcionar um espaço físico confortável e facilitador do desenvolvimento da criança e de um respeito mútuo entre adultos e crianças e, entre adultos.

A instituição defende valores como cooperação, partilha, sensibilidade, respeito e justiça, mas acredita que a educação para os valores não se ensina, vive-se e aprende-se na ação conjunta e nas relações com os outros (Ministério da Educação, 2016, p.33)

### **1.1.1 Caracterização do grupo**

O grupo é composto por dez crianças, três raparigas e sete rapazes, com quatro anos. Todas as crianças do grupo já frequentavam o colégio anteriormente, a maior parte desde a sala de 1 ano, tendo sido sempre acompanhados pela mesma equipa de sala.

São crianças alegres, bem-dispostas, curiosas e interessadas sobre o que as rodeia. Têm uma boa relação com os adultos da sala e desfrutam desta relação.

Gostam de conversar e partilhar momentos do dia-a-dia, apesar de haver elementos que ainda se dispersam com alguma facilidade nos momentos de conversa em grande grupo.

É-lhes ainda difícil, também em momentos de grande grupo, esperarem pela sua vez para intervir ou escutarem-se atentamente uns aos outros. Escolhem com quem querem brincar e têm preferências nos seus pares para determinadas brincadeiras.

Começam a conseguir resolver conflitos uns com os outros, com ajuda do adulto, mas de forma cada vez mais autónoma. Apesar de continuarem centradas nelas próprias, alguns, começam também a ter consciência daquilo que algumas ações podem causar no outro. A nota de campo seguinte coloca em evidência esta conquista:

Quinta-feira – 29 de outubro de 2020, 13h10 (depois de almoço)

Saio da sala e deixo a porta encostada. Vou deixar o carrinho do almoço no elevador. Chamo o elevador, coloco o carrinho dentro e, quando estou para entrar na sala ouço o M. chorar e o V. a falar com ele. Fico atrás da porta a ouvir antes de ir ter com eles.

- O que foi M.? – pergunta o V.
- O K. beliscou-me na cara e agora não me pede desculpa.
- Pois, mas sabes ele só pede desculpa se o seu coração disser que tem de pedir desculpa.
- Mas assim eu fico triste
- Vai conversar com ele e diz-lhe isso.

O M. fica no mesmo lugar e, neste momento entro na sala e sento-me ao pé dele. Pergunto o que é que aconteceu e porque é que o M. parece estar triste. O V. explica o que aconteceu e eu chamo o K.

- Porque é que beliscaste o M.? Aconteceu alguma coisa?

K. não me responde. Desvia o olhar e leva as mãos à boca. Eu deixo-o estar e o V. diz-me

- O K. só pede desculpa se estiver preparado, não é? Se calhar ainda não está...

- Se calhar não está, mas não faz mal. Estás bem M.?

- Sim. Já passou, já estou bem.

Levanta-se e vai ter com o N. que está sentado no chão a fazer um puzzle. O V. junta-se a eles e o K. está a brincar na casinha.

Ao lanche, por volta das 16h

O K. é o ajudante do dia e está a distribuir os individuais para o lanche. Quando dá o individual ao M. aproxima-se dele e pede-lhe desculpa e dá-lhe uma festinha no sítio onde o beliscou.

A grande maioria das crianças demonstra interesse por brincadeiras que envolvam o jogo simbólico, havendo muitos momentos de faz de conta que contagiam todo o grupo.

Acontece, muitas vezes, o grupo estar sintonizado na mesma brincadeira numa dada área da sala.

Algumas crianças começam a demonstrar interesse pela escrita, pelas letras do seu nome e das pessoas que lhes são próximas, bem como os sons que cada palavra ou sílaba produz.

O grupo gosta de estar ao ar livre, havendo muitos momentos da rotina que são feitos no recreio. Quase tudo o que se faz em sala, pode fazer-se ao ar livre, por isso, quando o tempo o permite, o recreio é uma extensão da sala.

No recreio, as crianças são mais destemidas nas suas brincadeiras, mais ativas e também mais ágeis.

É um grupo feliz que demonstra prazer e entusiasmo na rotina do dia-a-dia. Que desfruta da relação com o adulto e com os seus pares.

### **1.1.2 Caracterização do espaço**

A sala está dividida em diferentes áreas que não são estanques e que vão sendo construídas ou mudadas ao longo do tempo de acordo com os interesses ou necessidades do grupo.

É um dos objetivos pedagógicos que a sala seja acolhedora, calma e com um ambiente harmonioso, seguro, tranquilo e potenciador de aprendizagens.

No início do presente ano letivo a sala apresentava as seguintes quatro áreas: a área dos jogos, onde as crianças têm à sua disposição diferentes jogos (de mesa; de memória; de associação; de empilhamento/equilíbrio). A área das construções, constituída por blocos de madeira, carrinhos e pistas para os mesmos, animais e legos. A área da expressão plástica, onde são realizados a maior parte das produções expressivas e artísticas. E, por fim, a área da casinha, constituída por uma cozinha de brincar e vários utensílios, bem como alguns bonecos, mantas e roupas de bebés.

À medida que as crianças se foram apropriando da sala e dos seus espaços, houve necessidade de terem uma área só delas, um espaço onde se pudessem esconder, onde pudessem estar resguardadas. A identificação desta necessidade resultou das diversas situações em que várias crianças procuravam um “sitio escuro” onde ninguém as visse, passando muito tempo a tentar construir o seu próprio esconderijo com o tapete da sala. Deste modo, as crianças criaram outra área da sala – “a nossa cabana”. Um espaço construído pelas crianças composto por um “teto” feito com uma caixa de cartão e um grande lençol decorado e pintado pelas crianças da sala.

Foi também criado na sala, uma outra área – o cantinho da calma e do sossego. Tratando-se de um grupo maioritariamente composto por rapazes, que privilegiam a brincadeira de uma forma muito física, brincando muitas vezes às lutas e acrobacias e, sabendo que precisam desse tempo e desse tipo de interações, essas brincadeiras não são proibidas. No entanto, houve a necessidade de criar um espaço onde essas brincadeiras dessem lugar a outro tipo de interações e estímulos.

Existe também uma estante com livros, sempre à disposição do grupo. Estes livros vão mudando consoante o interesse das crianças.

Os espaços e materiais foram pensados para dar resposta aos gostos e necessidades das crianças e gestão dos mesmos é adaptada e flexível sempre que se justifique e em benefício das crianças. Todos os materiais estão ao alcance das crianças.

A sala é ampla e muito luminosa, tem duas portas e, uma delas tem acesso para a varanda que dá para o recreio.

### **1.1.3 Caracterização do tempo**

Os horários da equipa estão organizados para que as crianças estejam sempre acompanhadas, desde a sua entrada à sua saída.

O acolhimento é feito na sala com a educadora. As crianças chegam, maioritariamente, até às 9h30, havendo por vezes, alguns atrasos. Quando as crianças já estão todas na sala, o grupo reúne-se no tapete para iniciar o dia. São marcadas as presenças, é escolhido o ajudante do dia para esse dia, é marcado o tempo e organiza-se o modo como irá decorrer o dia.

O dia é planeado em conjunto com as crianças, em grande grupo e, a cada manhã, são definidas tarefas ou objetivos a cumprir para esse dia.

As crianças almoçam ao meio-dia e, são autónomas em todo o momento da refeição. Normalmente, após o almoço, pelas 13h, o grupo dirige-se e permanece no espaço exterior até às 15h.

Às 15h voltamos a reunir-nos no tapete para fazer um balanço daquilo que foi feito de manhã.

A partir das 16h30, hora em que as crianças acabam de lanchar, damos o “dia de trabalho” por encerrado. Arrumamos a sala para o dia seguinte e o grupo brinca livremente no espaço exterior.

Como atividades extracurriculares, algumas crianças do grupo frequentam no período da tarde judo, ballet e capoeira, à terça, quarta e quinta-feira, respetivamente.

O horário do dia tipo é flexível e quando necessário adequa-se às necessidades do grupo.

## **1.2 Contextualização da problemática**

No meu percurso enquanto educadora surgiu em mim a necessidade da procura de um sentido para a minha prática pedagógica, bem como para as minhas propostas de sala.

Comecei a pensar nesta problemática, quando no início do ano letivo me foi pedido para que, no projeto pedagógico de sala, explicitasse os temas a serem trabalhados pelo grupo durante o ano.

Quero que as minhas propostas vão ao encontro da individualidade de cada criança, reconhecendo os seus interesses e necessidades. Assim, primeiro é preciso conhecê-las, através da observação, da escuta e da relação.

Tendo isto como premissa e como ponto de partida para temas e projetos que possam ser trabalhados em sala, decidi procurar informação sobre como implementar um trabalho de metodologia de projeto em sala, procurando assim uma alternativa aos temas definidos previamente sem conhecimento profundo sobre o grupo.

Para mim, como educadora, é importante cultivar um ambiente estimulante, provocando novas experiências e explorações que sejam interessantes para o grupo e que tragam novas perguntas e inquietações. Não posso por isso, ficar apenas à espera que algo surja.

Segundo Lopes da Silva (2005, p.12) o educador não pode demitir-se da responsabilidade de adulto e na escolha de caminhos interessantes e promissores que sejam relevantes e pertinentes para a aprendizagem em grupo.

Assim, selecionei para a realização do presente relatório a temática “A metodologia do trabalho de projeto em idade pré-escolar”.

O presente relatório tem como objetivos compreender de modo mais profundo como a metodologia de trabalho de projeto proporciona a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Este interesse emerge também das reflexões que fui realizando ao longo do percurso de formação e início do percurso profissional sobre que profissional quero ser e qual o meu papel como educadora numa sala de jardim de infância.

No seguimento do que refere Vasconcelos o trabalho de projeto:

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

Estando no início do meu percurso profissional pretendo aprofundar conhecimentos e adquirir ferramentas necessárias para poder fundamentar a minha prática pedagógica e, conseguir, em conjunto com todos os sistemas que fazem parte da vida da criança, alcançar o potencial máximo de cada uma.

Nesta perspetiva, defini as seguintes questões de investigação, simultaneamente orientadoras no processo de recolha de informação no terreno empírico e de aprofundamento teórico:

1. Quais as potencialidades e desafios no desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto numa sala de jardim de infância?
2. Qual o papel do educador no desenvolvimento de projeto com as crianças?
3. Como o ambiente educativo poderá favorecer experiências de aprendizagem no âmbito da metodologia de trabalho de projeto?

## Capítulo II – Enquadramento teórico

Tendo em conta o tema de estudo definido para a elaboração do presente relatório, foi necessária a pesquisa de autores e uma revisão da literatura que me permitisse um aprofundamento do assunto a estudar: a metodologia do trabalho de projeto em idade pré-escolar.

Assim, numa primeira fase dividi o capítulo do enquadramento teórico em subcapítulos. Num primeiro momento pesquisei sobre o que é a metodologia do trabalho de projeto e, qual a visão de diversos autores acerca da mesma.

No segundo subcapítulo, faço referência às fases da metodologia do trabalho de projeto, no terceiro, ao papel do educador e, por último, à organização do ambiente educativo.

### 2.1 Metodologia do trabalho de projeto

A palavra “projeto” aparece recorrentemente nas nossas vidas. É através desta palavra que damos intenção às nossas escolhas, sejam estas escolhas individuais ou coletivas.

É importante explorar o sentido da palavra “projeto” e o seu significado. Segundo o dicionário, projeto significa “plano para a realização de um ato; esboço; desígnio. Na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro.”

Para Lopes da Silva (2005) “projeto”, palavra que deriva do latim (*projectu*) significa “lançar para a frente”. Assim, “a noção de projeto está ligada à visão de um futuro que se considera desejável, correspondendo a uma intenção que pode ser bastante vaga ou implicar uma previsão clara do que se pretende atingir e de como o conseguir.” (p.2)

A metodologia do trabalho de projeto remonta aos princípios do século XX e surgiu a partir de princípios defendidos pelo professor e intelectual da educação William Kilpatrick.

Segundo Marques (2016) o método de projeto de Kilpatrick emergiu da necessidade de uma reforma do currículo, uma vez que o mesmo não era adequado e não preparava as crianças e jovens para a vida adulta. Até então, o conhecimento era transmitido às crianças e jovens através do uso de manuais, fazendo com que o enfoque estivesse na capacidade de memorização dos conteúdos, limitando assim o indivíduo à educação.

Vasconcelos (2015) reconhece também que foi uma educação centrada no professor com ênfase numa aprendizagem mecânica que prevaleceu durante muitos anos, negando assim a individualidade da criança. Quando esse modelo é confrontado, a criança passa a ser reconhecida como centro da sua própria aprendizagem. Nesta perspetiva, projeto

surge como sentido, como cultura (...). Esta cultura de projeto remete o ato de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação como o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos. (Peças, 1999, p.58).

O desenvolvimento de projetos com crianças é uma proposta que se distingue do professor como transmissor de conhecimentos. Neste modelo passa a adotar-se uma articulação de conteúdos de modo a promover aprendizagens ativas e que façam sentido para a criança (Lopes da Silva, 2017). Ainda para Silva (2005) este modelo propõe uma educação “pela vida e para a vida” (p.8) distanciando-se da escola “tradicional” que tem como característica uma maneira de transmitir conhecimento aos alunos de forma compartimentada e desligada daquilo que são os interesses dos alunos.

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

Já para Barbosa e Horn (2008) o trabalho de projeto reage contra o verbalismo, os exercícios de memória e os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir e estabelecer um propósito ou objetivo.

Para Kilpatrick (2006), “o método de projeto valoriza essencialmente a intenção como um impulso para a construção moral e a educação não dissociada da vida” (citado por Marques, 2016). Assim, este modelo é então um instrumento que promove a autonomia e também a curiosidade e que transforma a criança no sujeito ativo da sua própria aprendizagem, dando resposta aos seus interesses e necessidades.

Katz (2004) afirma que as crianças elaboram perguntas e procuram compreender o meio que as rodeia e que, assim, desenvolvem capacidade para continuar a aprender. Desta forma, é fortalecido na criança a sua disposição inata para “fazer sentido da sua própria

experiência: colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros e as suas reações” (citado por Vasconcelos, 2011).

De acordo com Vasconcelos, (2011, p.9), trabalho de projeto:

é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social (Leite, Malpique & Santos 1989, p.140)

Ainda para Vasconcelos (2011) metodologia de trabalho de projeto é visto como algo que une e articula o sistema ecológico onde a criança está inserida, através de modalidades inovadoras.

Também para Rangel e Gonçalves (2010) a metodologia do trabalho de projeto em contexto escolar favorece e garante que as aprendizagens tenham por base os interesses e motivações que as crianças têm através do meio que as envolve; que os alunos estejam envolvidos no processo de planificação do trabalho a realizar; que o grupo trabalhe em conjunto num sentido de colaborarem uns com os outros e, que, se necessário, se mobilizem recursos mais alargados que ajudem na compreensão global do problema.

## 2.2 Fases da metodologia do trabalho de projeto

Para Rangel (2010) existem algumas características que definem a especificidade da metodologia do trabalho de projeto:

- É uma metodologia para a resolução de problemas, ou seja, como já foi anteriormente referido, o ponto de partida vem de questões reais com que as crianças se deparam na sua rotina diária;
- As questões deverão ser pertinentes e relevantes para quem participará no projeto;
- É necessária uma planificação e distribuição de tarefas para a procura de respostas. Esta planificação pode ser realizada em pequeno ou grande grupo;
- A informação recolhida em pequeno grupo terá de ser tratada e organizada para ser apresentada ao grande grupo;
- O trabalho deve resultar num produto final que represente o enriquecimento do grupo que participou no projeto no que diz respeito ao conhecimento, compreensão e solução das questões que, inicialmente, foram colocadas.

Tendo em conta as características anteriormente referidas, podemos afirmar que a metodologia de trabalho de projeto, para diversos autores, se divide em quatro fases (Vasconcelos *et al.*, 2011).

A fase I – definição do problema – onde se formulam as questões ou problemas a investigar, são definidas as dificuldades a resolver e o assunto a estudar.

Para Barbosa e Horn (2008), os projetos têm como ponto de partida um problema que poderão emergir das experiências anteriores das crianças, de projetos já realizados ou das interrogações colocadas pelas próprias. Para se saber que um problema é realmente interessante necessita de “inquietar mentes.” (Lipman, citado por Barbosa & Horn, 2008, p.54).

Assim, nesta primeira fase as crianças, em conjunto com o educador fazem um levantamento daquilo que já sabem sobre determinada temática e do que querem saber.

A fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase do projeto, elaboram-se mapas, teias ou redes como linhas orientadoras da pesquisa. É definido o que se vai

fazer, por onde se começa e a maneira de o fazer. São também divididas as tarefas necessárias para o desenrolar do projeto: quem faz o quê? Por fim, organizam-se os dias e as semanas e faz-se um levantamento de quem pode ajudar.

Na fase III – a execução – as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas e preparam aquilo que desejam saber. Organizam também a informação, selecionando e registando aquilo que desenvolveram na fase II.

Por último, a fase IV – a divulgação/avaliação. Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o ao dispor dos outros, onde se avalia o trabalho, a intervenção daqueles que participaram no projeto, a entreaajuda e cooperação que houve entre os membros, a informação obtida e as competências adquiridas. Podem também formular-se novas hipóteses de trabalho e nascem novas ideias e projetos que poderão ser, posteriormente, explorados.

Para Lopes da Silva (2005), o planeamento de um projeto não pode ser feito de uma forma linear, mas antes de forma a prever várias vertentes de conhecimento e de ação e os modos da sua articulação (p.12).

Ainda para Lopes da Silva (2005), na construção e planeamento de um projeto tem de haver flexibilidade uma vez que se trata de um processo evolutivo que não pode ser previsto na sua totalidade. Assim, é preciso que, no decorrer do projeto sejam feitos os ajustes e adaptações necessárias para que sejam atingidos os objetivos propostos.

### **2.3 Papel do educador**

De acordo com a metodologia do trabalho de projeto, as crianças são o sujeito ativo nas suas aprendizagens. Assim sendo, o papel do educador sofre alterações, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos.

Pede-se ao professor que seja um mediador de aprendizagens, um guia. Para tal, tem de ser capaz de deixar as crianças arriscar, analisar e pôr em evidência os seus saberes e capacidades, gerir conflitos e trabalhar em equipa. (Vasconcelos, 2011)

É papel do educador, articular os temas dos projetos com os objetivos previstos no ano letivo, bem como prever quais os conteúdos que podem vir a ser trabalhados, ampliar os conhecimentos das crianças e elaborar novas propostas de trabalho. (Barbosa, 2008)

Cabe também ao adulto desempenhar um papel desafiante, colocando em sala materiais interessantes que vão ao encontro dos interesses das crianças para que estas aprofundem as suas experiências.

É preciso o educador estar atento e alerta para o facto de que as crianças, muitas vezes, querem aprofundar assuntos que já conhecem. Como tal, “é papel dos educadores auxiliá-las ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, construírem desvios e criarem um ambiente que estimule novos conhecimentos” (Barbosa & Horn, 2008, p.81).

O projeto é ainda o espaço, o tempo e a experiência educativa mais potenciadora da construção de uma profissionalidade plena. (Peças, 1999, p.60)

Para Lopes da Silva (2005) o projeto parte da manifestação dos interesses das crianças e que, a partir disso, será desencadeado o tema do projeto. No entanto, é importante referir que o educador não pode demitir-se da responsabilidade de alargar os interesses e saberes das crianças. Tendo em conta a quantidade de interesse que as crianças demonstram cabe também ao educador escolher aqueles que considera ser mais importantes para o desenvolvimento do grupo.

Ainda para Lopes da Silva (2017) a observação do grupo de crianças bem com o registo e posterior reflexão são um passo importante para ir ao encontro daquilo que é significativo para as crianças e permite também detetar a curiosidade das mesmas.

Para Malavasi e Zoccatelli (2013) “observar torna-se assim uma escuta ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade, dando espaço à criança” (citado por Lopes da Silva, 2017, p.37).

Um projeto que é planejado com as crianças é papel do educador planejar com rigor aquilo que são as suas intenções e as diferentes possibilidades que poderão, ou não, ser concretizadas de acordo com a iniciativa das crianças (Lopes da Silva, 2017).

Para Vasconcelos (2015) o papel do educador é o de guiar, apoiar e compreender a criança.

Por fim, para Silva *et al.* (2016), a relação que o educador deve estabelecer com cada criança tem de ser pensada com intenção e adaptada a cada situação, assumindo assim diversas formas. Estar atento às crianças nos vários momentos da rotina diária permite ao adulto compreender os seus interesses. É também neste processo de construção de relação que o educador apoia a criança nas atividades escolhidas, valoriza de forma empática os seus progressos e descobertas, ajuda a que se encontrem soluções para os problemas e dificuldades que possam surgir, estimula quem tem menos à vontade para partilhar o que pensa, é moderador de negociações e propõem ideias novas que levam a criança a ter vontade de fazer mais e melhor.

## 2.4 Organização do ambiente educativo da sala

A gestão dos espaços e dos recursos é pertença da turma. Uma sala deverá ser um espaço rico e estimulante com diversas áreas como a área da escrita, das ciências e da matemática, da expressão plástica, musical e dramática, e mobiliário polivalente que suporte as diferentes formas de organização do trabalho, seja este individual, a pares ou em grupo. (Peças, 1999)

Para Folque (2014) esta divisão das áreas da sala permite ajudar a conhecer atividades humanas de natureza diferentes. No entanto, não é vista como uma barreira às interações entre as mesmas para a concretização de um projeto concreto. Aliás, o objeto de desejo, preocupação ou questionamento das crianças, assim como dos adultos, mobiliza frequentemente saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorrendo por isso à utilização de materiais das diversas áreas. (p.962)

Silva *et al.* (2016) reconhecem que a organização do espaço da sala é a expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo. É indispensável que o educador se interrogue e reflita acerca da sua função, finalidade e utilização de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

Dessa reflexão, advém uma adequação aos espaços que permitem que estes vão sendo modificados de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Desta forma, o educador consegue evitar espaços estereotipados que se tornam pouco ou nada desafiadores para o seu grupo de crianças. (Silva *et al.*, 2016)

O facto de a criança saber como está organizado o espaço e os materiais é uma condição para a sua independência e autonomia o que faz com que seja importante a criança compreender como está organizado o espaço, participando também nessa organização e, quando necessário, participar também nas decisões sobre mudanças a realizar.

Assim, esta apropriação que a criança faz do espaço dá-lhe a possibilidade de fazer escolhas e de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (Silva *et al.*, 2016, p.26)

Os materiais deverão atender a critérios como qualidade e variedade e deverão ser versáteis, resistentes, seguros e com um valor estético. É importante que o educador esteja também atento aos materiais reutilizáveis bem como os materiais naturais uma vez que

assim, poderá proporcionar às crianças inúmeras aprendizagens e incentivar a imaginação e criatividade.

Na organização do espaço e dos materiais é importante não descurar a importância da forma com são utilizadas as paredes da sala. Aquilo que é exposto é uma forma de comunicar aquilo que é desenvolvido em sala, pelo grupo, e que fica visível para ambos. A forma como é apresentado deve também ter uma preocupação estética. (Silva *et al.*, 2016)

Assim, é importante que o educador reflita acerca das oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças, planeando assim com intenção essa organização e que, posteriormente, avalie o modo como essa organização influencia as crianças e o seu desenvolvimento, fazendo ajustamentos e correções quando forem necessárias e pertinentes. (Silva *et al.*, 2016)

## **Capítulo III – Opções metodológicas**

### **3.1 Metodologia**

O presente relatório da prática de ensino supervisionada segue uma investigação de carácter qualitativa, sendo que a abordagem da investigação não é feita com o intuito de dar resposta a questões prévias ou testar hipóteses.

É privilegiada antes a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta abordagem permite então uma descrição detalhada de um fenómeno a partir da representação dos sujeitos, procurando aprofundar o ponto de vistas destes sujeitos sobre uma determinada questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Os autores referem ainda que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal dessa investigação.

Na pesquisa qualitativa existe um maior interesse e uma maior preocupação pelo processo e na compreensão e interpretação da forma como se manifestam os fenómenos estudados do que pelo produto final.

Assim, os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51)

### **3.2 Recolha dos dados**

Para a elaboração do presente relatório recorri à observação participante e não participante, de modo a compreender de uma forma profunda o contexto da investigação bem como os seus sujeitos. De acordo com Bogdan e Biklen investigador terá de observar de forma estruturada e contextualizada segundo um plano rigoroso acerca daquilo que se pretende observar.

Num primeiro momento elaborei um conjunto de observações não participantes que considero terem sido relevantes e que vão ao encontro desta minha reflexão sobre a metodologia de trabalho de projeto.

Numa fase mais avançada, realizei também observações participantes através da minha ação com as crianças. Estas observações foram registadas através de notas de campo. Para Bogdan e Biklen, notas de campo, são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (1994, p.150).

Recorri também, de modo a obter dados e informação acerca da metodologia de trabalho de projeto, à realização de entrevistas semiestruturadas a duas educadoras que exercem a sua profissionalidade segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, bem como à auxiliar de ação educativa da sala onde decorreu a minha prática supervisionada.

As duas educadoras a quem a entrevista foi realizada trabalham ambas num colégio na zona da grande Lisboa numa sala de jardim de infância. Trabalham há cinco anos e, nas suas salas, trabalham segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

A auxiliar de ação educativa trabalha na sala onde decorreu a minha prática supervisionada e, no colégio há vinte anos. Decidi também realizar a entrevista à auxiliar com quem me encontro a trabalhar com o intuito de compreender aquilo que a mesma retira desta prática, ainda que não seja uma metodologia trabalhada a cem por cento em sala. A participante sempre trabalhou num modelo mais tradicional em que os temas a serem explorados sempre estiveram pré-definidos no início do ano letivo.

Para o efeito, elaborei um guião com cinco perguntas que tiveram como objetivo compreender esta Metodologia através de quem a põe em prática com o seu grupo de crianças. Desta forma, poderei ter uma visão mais alargada daquilo que é a Metodologia de Trabalho de Projeto através de quem a pratica.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

As entrevistas foram agendadas com as participantes e realizadas de forma individual. Antes do início das mesmas foi explicado às participantes as regras de confidencialidade no que diz respeito à sua identidade e às informações da instituição e do grupo de crianças. As entrevistas a ambas as educadoras decorreram por videoconferência através da plataforma Zoom e foram gravadas, com o consentimento das participantes.

Já a entrevista com a auxiliar decorreu no colégio, de forma presencial e, foi também gravada com o consentimento da participante.

As questões colocadas no guião da entrevista foram iguais para as três participantes e, na elaboração das mesmas foquei-me nas questões de partida referidas no capítulo I do presente relatório.

O guião da entrevista foi dividido por blocos de informação, cada bloco com o seu objetivo específico e diferentes tópicos e questões.

## **Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada**

Neste capítulo faço uma reflexão sobre aquele que foi o meu percurso durante a prática supervisionada em jardim de infância – sobre as dificuldades sentidas e as superações ao longo de todo o processo.

Numa primeira parte, através das observações registadas no diário de bordo, bem como em notas de campo, descrevo aquele que foi o início de um projeto que poderia ter ocorrido em sala, mas que passados uns dias, dada a pandemia Covid-19, a escola fechou devido a um novo confinamento e, por essa razão, não se deu continuidade ao projeto uma vez que surgiram outras necessidades e preocupações por parte das famílias e das próprias crianças.

Assim, como já foi referido no capítulo II, recorri à realização de entrevistas a três profissionais de ação educativa e, numa segunda parte do presente capítulo é apresentada a análise das mesmas. Esta análise estará relacionada com os referenciais teóricos apresentados no capítulo I.

Em modo de conclusão, farei uma avaliação global de como este início de projeto, bem com as entrevistas realizadas me ajudaram ao longo da minha Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

### **4.1 Início de projeto**

A descrição que farei no seguinte capítulo será o início de um projeto que decorreu em sala. Para esta descrição utilizei observações recolhidas e registadas no diário de bordo ao longo da Prática Supervisionada.

Como referido anteriormente, este início de projeto apenas contemplou a primeira e segunda fase de um projeto. Sendo que, nessa mesma altura, o colégio fechou por novo confinamento, a execução e avaliação do projeto, acabaram por não ocorrer.

No dia, 18 de janeiro de 2021, li a história “Uma onda pequenina”. No fim da história, a C. pergunta:

- “O menino estava com medo que o tubarão o comesse?”

- “Os tubarões comem pessoas, não é?” pergunta o M.

- “Não, os tubarões só comem as pessoas se as pessoas estiverem a nadar ao pé da casa deles.”, diz o V.

- “Onde é a casa deles?” pergunto eu

- “É na parte de cima do oceano, onde eles nadam” responde o V.

- “Não, não. Os tubarões nadam lá em baixo, não é, Caetana?”

Digo-lhes que não sei, que teríamos de ir procurar essa informação, mas que eles parecem saber muita coisa sobre os tubarões e sobre o fundo do mar.

A M. diz “eu sei coisas sobre o fundo do mar, mas há outras que não sei. Não sei quantos dentes tem um tubarão por exemplo”

- “Tem mil dentes” – diz o V.

- “Mil???” – pergunta o N.

Digo que vou buscar um papel e uma caneta e anoto tudo o que me vão dizendo acerca do que sabem sobre o fundo do mar: “é onde vivem os peixes” “os peixes comem algas” “os polvos largam tinta quando estão com medo”, “as alforrecas dão choques” “existem sereias no oceano, mas ninguém sabe onde as encontrar”, “os peixes respiram pelas guelras” “os tubarões comem tudo aquilo que encontram”, foram algumas das respostas.

Após este momento, perguntei-lhes o que é que eles mais gostariam de saber:

“Porque é que o oceano tem vários tons de azul?”, “quantos dentes têm os tubarões?” “onde vivem as sereias?” “de onde aparecem as conchas que encontramos na areia?” ou “porque é que há ondas grandes e outras pequenas?” foram algumas das curiosidades das crianças.

Através deste momento no tapete apercebi-me que algumas crianças do grupo tinham vontade e interesse na temática introduzida pela história contada e, de forma a pôr em prática, o projeto sobre o fundo do mar, defini este momento como a 1ª fase do projeto – a definição do problema. Daquilo que algumas crianças sabiam sobre o fundo do mar, partimos para aquilo que queriam saber.

Para Lopes da Silva (2005), esta fase denomina-se como a conceção, ou seja, o ponto de partida para o projeto. É uma ideia inicial, ainda vaga, que necessita de mais informação para poder continuar. Esta busca de informação não deve ser “cega”, mas sim, de acordo

com a informação inicial, procurar recolher toda a informação necessária para poder tomar as decisões seguintes.

Nesta fase, as crianças partilham os saberes que têm adquiridos sobre o tema, mas também o educador tem o papel fundamental de se envolver com as crianças na construção do pensamento de forma a facilitar o mesmo (Lopes da Silva, 2017)

Tendo como ponto de partida as questões elaboradas na fase da definição do problema, na segunda fase integradora do projeto – a planificação – é recolhida a informação sobre o que se pretende investigar, definir o que se vai fazer e como se vai fazer.

Dia 19 de janeiro, estamos a arrumar a sala e a M. diz “tive uma ideia! Podíamos ser mergulhadores e transformarmos a nossa sala no fundo do mar com as coisas que sabemos e vamos aprender. O chão da nossa sala é amarelo e tudo!”

A M. responde “que boa ideia! Como se a nossa sala fosse o oceanário. Até podíamos ir um dia fazer uma visita ao oceanário”

O V. diz “mas então primeiro temos que descobrir porque é que o mar tem vários azuis para sabermos como é que temos de pintar os nossos placards”

Para Lopes da Silva (2005), o planeamento é indispensável para que o projeto possa passar da intenção à ação. Esta fase incide também na definição concreta daquilo que se vai realizar, quem o vai realizar, de que forma se vai realizar e uma previsão do tempo de duração de cada uma das ações.

Nesta fase, decidimos então em grande grupo que vamos começar por descobrir porque é que o mar tem vários tons de azul para podermos começar a decorar a nossa sala como se fosse o fundo do mar.

O V. diz que vai trazer uma enciclopédia que tem em casa sobre o planeta terra, e sabe que “dentro da enciclopédia há um capítulo sobre os oceanos”.

O planeamento do projeto sobre o fundo do mar, ficou inacabado e nunca chegámos a começar a decorar a sala uma vez que, fomos todos para casa nessa semana.

Foi pensado, numa primeira fase, em dar continuidade ao projeto em formato online, uma vez que iria haver um seguimento por parte da escola, às crianças mesmo estando em casa. Como já foi anteriormente referido, o projeto ficou em *standby*, aquando do momento em que o colégio fechou por não se adequar às novas necessidades das crianças

e, quando o colégio reabriu, deixou de fazer sentido retomar o projeto que tínhamos iniciado.

Este início de projeto foi um processo complicado para mim, enquanto profissional, por ter acontecido numa fase de muita inquietação sobre a permanência do colégio se manter aberto ou não.

O *timing* parece não ter sido o melhor e, enquanto educadora, tive pena de não levar o projeto até ao fim. Vi as crianças motivadas e interessadas, com vontade de construirmos este projeto em conjunto. Acredito que foi um tema realmente interessante para as crianças uma vez que, segundo Lipman (1997), para sabermos se um tema é de facto interessante, precisamos de ver se ele “intranquilizou as mentes” (citado por Barbosa & Horn, 2008, p.54).

## **4.2 Análise das entrevistas realizadas**

No âmbito deste relatório foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância e a uma auxiliar de ação educativa que trabalha em jardim de infância.

Como referido anteriormente, as perguntas realizadas nas entrevistas surgiram das questões de partida pensadas para o presente relatório.

Depois de uma análise e reflexão sobre as diferentes respostas obtidas, a informação foi organizada em diferentes categorias.

A primeira categoria refere-se à abordagem das participantes no que diz respeito à Metodologia de Trabalho de Projeto – como é que estas profissionais pensam e trabalham a MTP, qual acreditam ser o papel do educador nesta Metodologia, como preparam o ambiente educativo e como envolvem as famílias das crianças.

Na segunda categoria, são abordadas as potencialidades e desafios no desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto numa sala de jardim de infância.

Na primeira categoria, acerca do papel do educador, as participantes realçaram que o adulto deverá ser um mediador de aprendizagens que privilegia um trabalho em conjunto com as crianças.

A participante 1 refere que o educador é fundamental para a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que é o adulto quem permite que esta metodologia aconteça em sala com as crianças. A escuta e o olhar do educador são fundamentais ao longo do processo.

Para Malavasi e Zoccatelli, observar torna-se assim uma escuta ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar e mostrar disponibilidade, dando espaço à criança (citado por Lopes da Silva, 2017, p.37)

O educador, assume também um papel de mediador nesta metodologia, segundo a participante 1, uma vez que este pode também contribuir com sugestões ou ideias.

O participante 2 acredita que o papel do educador num trabalho de metodologia de trabalho de projeto contraria a sua postura no ensino dito tradicional. Afirma também que o educador deve ser capaz de trabalhar em conjunto com as crianças na construção das suas aprendizagens e não expor apenas informações. Nesta metodologia um dos

principais objetivos do educador é promover autonomia de trabalho das crianças, e assim, desenvolver a sua capacidade de organização, planeamento, reflexão e avaliação.

Para Lopes da Silva (2017) a metodologia o trabalho de projeto é uma proposta se demarca de um ensino orientado pelo professor, numa perspetiva de transmissão de conhecimentos atomizados para adotar uma perspetiva globalizante de articulação de conteúdos e atividades de modo a promover uma aprendizagem ativa e com sentido para as crianças.

A participante 3 revela que quem está em contacto com as crianças, deve ter um conhecimento profundo acerca delas para poder utilizar a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Ainda na categoria 1 e sobre a organização do espaço educativo, as três participantes acreditam que o espaço é um reflexo das crianças e dos adultos responsáveis pela sala. O espaço para estas participantes não deve ser estático e é algo que se vai formando e moldando consoante as necessidades do grupo.

É importante que o espaço esteja organizado de modo a pensar na autonomia das crianças e que seja também um elemento potenciador de novas aprendizagens. O educador pode também utilizar o espaço para criar provocações que irão levar a que as crianças levantem questões e interrogações o que poderá originar o desenvolvimento de um novo projeto em sala.

Para Lopes da Silva (2016) o educador deve organizar a sala olhando para a mesma como um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das suas crianças proporcionando assim diversas oportunidades de exploração.

Quando questionadas acerca do envolvimento das famílias, a participante 1, revela que aquando do desenvolvimento de um projeto, e dadas as etapas do mesmo, muitas vezes as crianças acabavam por envolver as famílias na procura de respostas às perguntas que surgiram em sala. Afirma também que desta forma, o envolvimento com as famílias é feito de uma forma muito natural.

Dada a situação pandémica em que nos encontramos, o envolvimento com as famílias agora é diferente. Não sendo presencial, tenta que o envolvimento continue a ser feito, mas de uma forma online.

A participante 2 revela que os projetos começam sempre no contexto de sala, mas que, indo também aquilo ao encontro do que foi dito pela participante 1, grande parte da informação que é procurada é encontrada a partir de pesquisas que as crianças fazem em casa, com as suas famílias. A participante revela também que o trabalho de equipa entre a escola e a família é essencial nas aprendizagens e no desenvolvimento social, pessoal e escolar das crianças.

A participante 3 é da opinião de que é importante haver uma partilha constante com as famílias sobre o trabalho feito em sala. Mas que, no entanto, esta partilha pode ser difícil quando do lado das famílias não existe *feedback* daquilo que é partilhado. A participante sente que desde que a pandemia começou, que há pouca partilha do lado das famílias para com a escola.

Para Silva (2016), a família e a escola são dois dos contextos mais importantes no desenvolvimento de toda e qualquer criança. Esta relação deve assentar numa comunicação clara que se pode realizar através de trocas informais ou em momentos mais estruturados como reuniões individuais com cada família. Estes momentos são importantes para que cada parte conheça as necessidades e expectativas de cada uma.

No que diz respeito à categoria 2 – potencialidades e desafios da Metodologia de Trabalho de Projeto, para a participante 1, um dos benefícios desta forma de trabalhar é a oportunidade que se dá às crianças de serem escutadas e ouvidas. Através da MTP promovem-se questionamentos sobre aquilo que as rodeia e o envolvimento das mesmas na busca dessas mesmas respostas. Essa construção de conhecimento é orientada pelas vontades intrínsecas das crianças. Esse caminho que as crianças fazem torna-se mais profundo e intencional quando vai ao encontro daquilo que lhes é mais significativo.

Para Lopes da Silva (2017), a Metodologia de Trabalho de Projeto é um meio privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem em que a construção de novos saberes tem sentido para as crianças (p.40).

Para a participante 2, a Metodologia de Trabalho de Projeto traz benefícios nas aprendizagens das crianças, uma vez que lhes atribui um papel ativo na descoberta e construção de conhecimentos. É importante também para capacitar a criança na resolução de problemas e obstáculos que possam surgir quer no desenvolvimento de projetos, quer ao longo da sua vida. A MTP proporciona às crianças experiências e vivências que advêm do contacto com o meio que os rodeia.

Ainda para Lopes da Silva (2017), quando partimos dos interesses e curiosidades das crianças e estimulando a participação das mesmas ao longo do desenvolvimento do processo, os projetos vão contribuir para a criação de atitudes favoráveis à aprendizagem ao longo da vida.

A participante 3, daquilo que é o seu percurso profissional, reconhece que há uma atitude diferente por parte das crianças quando aquilo que é trabalhado em sala surge dos seus interesses e de quando os adultos estão verdadeiramente disponíveis para os ouvir e observar. Sente as crianças “mais livres e envolvidas” e que vê essa forma de estar como uma potencialidade desta metodologia.

Em relação aos constrangimentos a participante 1 e 2 revelam que, no início da carreira é difícil encontrar o nosso “eu” como profissional e que, se encontraram muitas vezes perdidas nesta forma de trabalhar. Ambas sabiam que queriam guiar-se por algo que fosse do interesse das crianças e que surgisse das mesmas, mas que não sabiam como começar.

A participante 1 revela ainda que o que a ajudou foram as formações que realizou no seu local de trabalho. No entanto, realça que as formações não são contínuas e nem sempre acontecem em todas as instituições e, a falta destes momentos pode ser um constrangimento para o educador.

Para Barbosa (2016) as instituições devem reservar tempo para refletir em conjunto sobre aquilo que a documentação revela e deve procurar atualizar-se sobre os referenciais teóricos existentes. Só após essa reflexão sobre as teorias existentes os professores e educadores estarão em posição de formular hipóteses, previsões e projeções sobre futuras experiências (p.282).

A participante 3 quando questionada acerca dos desafios ou constrangimentos da MTP, apresenta como uma dificuldade a pouca abertura que os pais podem ter a esta metodologia. Muitas das crianças da sala, tiveram irmãos a frequentar o colégio e as famílias podem querer saber o que vai ser trabalhado em sala no início do ano letivo, principalmente, quando as crianças são mais velhas, tal como foi feito com os irmãos.

Afirmou também que pode ser difícil perceber o que as crianças querem saber e que, quando não há nenhum interesse óbvio, pergunta-se o que é que o educador pode fazer para contrariar isso.

Para Lopes da Silva (2005) num modelo construtivista, o projeto pode surgir de um interesse das crianças como de uma proposta feita pelo educador ou professor. De ambas as formas, e, independentemente, de quem toma a iniciativa, a ideia de um eventual projeto será sempre debatida por ambas as partes, com a contribuição de todos aqueles que participa

### 4.3 Avaliação global

O início da minha prática supervisionada, foi difícil e morosa. O facto de já estar a trabalhar na instituição e na sala onde decorreu a minha prática supervisionada dificultou este início de caminho. Não consegui separar o estágio do trabalho.

Demorei algumas semanas a interiorizar de que um dia de trabalho era também um dia de estágio. E senti falta daquelas primeiras semanas em que vamos para estágio, em que tudo é novidade. Estamos numa sala com crianças que não conhecemos e com uma educadora cooperante que será fundamental na construção do nosso caminho como futuras profissionais. E essas primeiras semanas dão-nos sempre tanto para assimilar, guardar e refletir.

Senti num primeiro momento, que aquilo que poderia ser um privilégio – realizar a prática supervisionada num local onde já nos conhecem, onde nos sentimos seguras, se transformou certamente num grande desafio, como demonstra a seguinte passagem do diário de bordo, aquando do início da prática supervisionada:

4ª feira, 28 de outubro de 2020

“Será que consigo fazer isto? Estar em estágio e cumprir com o que tudo advém: fazer observações, tirar notas, escrever num diário de bordo, fazer o portefólio... já fiz isto antes, é certo. Mas enquanto estagiária. Agora estou a trabalhar. Já conheço o grupo há quatro anos, estou na minha própria sala! Como é que dou “um passo atrás” e entro todos os dias na sala com um novo olhar?” Como se estivesse a entrar num local de estágio onde tudo fosse novidade. Se calhar, este novo olhar é mais um passo em frente e, certamente um grande desafio que deverá acompanhar-me sempre na minha prática profissional. Ter esta capacidade de ter um novo olhar renovado para com as crianças e as suas interações e mesmo com o espaço em redor, será certamente um desafio. (...) talvez me sinta um pouco perdida neste arranque de estágio e ainda esteja a tentar encontrar espaço em mim para fazer isto acontecer”

Tentei ver o período da prática supervisionada como um tempo em que me permitisse parar e refletir com mais consciência e profundidade na profissional que quero ser.

Ao longo da minha construção como (futura) educadora, aquilo que me é fácil e inato é a minha relação com as crianças. Sinto que tenho facilidade em ouvir, escutar, parar, estar disponível para eles.

Vi este tempo também como uma forma de poder adquirir e aprofundar conhecimentos acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto que acredito que seja uma das formas de trabalhar em jardim de infância com as quais me identifico.

Apesar do projeto não chegar a ter sido implementado pelas razões já mencionadas, foi o início de uma nova etapa no que diz respeito à forma de trabalhar em sala com as crianças.

Pegando na primeira pergunta de partida no presente relatório: “Quais as potencialidades e desafios no desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto numa sala de jardim de infância?”

Acredito que o desenvolvimento de projeto é a forma mais verdadeira de ir ao encontro das crianças. E isso implica esforço, dedicação e conhecimento profundo de cada criança de forma individual e como parte integrante de um grupo.

Para Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens das crianças tenham significado e sejam portadoras de sentido.

Senti como desafio a esta Metodologia o contexto no qual me encontro a trabalhar onde, se trabalha de forma em que os temas a ser trabalhados ao longo do ano são definidos de antemão no início do ano letivo. Foi difícil para mim, encontrar segurança nesta forma de trabalhar que, aos olhos da restante equipa é uma forma diferente de trabalhar.

Sobretudo, o que esta prática supervisionada me deu foi questionamento, reflexão e consciência do meu percurso. Foi um tempo de evolução, muita “desorganização” para depois haver reestruturação. Foi um tempo de muito crescimento.

## **Capítulo V – Considerações finais**

No presente capítulo apresento as principais conclusões acerca da contribuição que a Metodologia de Trabalho de Projeto tem, não só para as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas também no meu percurso como educadora.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia que possibilita ao educador ir ao encontro daquilo que é significativo para as crianças e, tem um papel importante na descoberta de novas oportunidades de aprendizagem para as crianças.

A partir da minha ação educativa com o grupo de crianças com o qual me encontro a trabalhar e durante o meu percurso como estudante foram surgindo questões sobre que profissional quero ser e de que forma quero trabalhar com as crianças.

Por isso, a Prática Supervisionada em Jardim de Infância realizada numa sala com dez crianças de 4 anos de idade, foi uma fase desafiante, mas fundamental no meu processo de construção de profissionalidade.

Ao querer utilizar esta Metodologia com as crianças por ir ao encontro daquilo que acredito enquanto profissional, comecei numa primeira fase por definir a problemática escolhendo o que pretendia observar e analisar com a elaboração deste relatório.

Num segundo momento, elaborei as questões de partida com o objetivo de melhor compreender esta temática e, para que através destas questões pudesse encontrar respostas que me ajudassem num futuro próximo a entender como pode um educador desenvolver projetos em sala com as crianças, bem como as potencialidades e os possíveis desafios dos mesmos.

Na terceira fase, através dos referências teóricos fiz uma análise dos instrumentos que fui recolhendo ao longo do percurso de estágio – observações, notas de campo a partir de observações participantes e não participantes, e entrevistas.

Assim, e a partir da leitura, análise e reflexão dos artigos apresentados no presente relatório, chegamos à conclusão que o “projeto, como instrumento, serve para tudo (...) identificamos projeto como transparência, implicação social para o progresso, o bem-estar e o desenvolvimento, projetos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania” (Peças, 1999, p.57).

Pude chegar a conclusão de que, projeto é muito mais que apenas um projeto. É estar presente e disponível para as crianças. É fazer com que a criança tenha vontade de aprender e conhecer aquilo que a rodeia e que cresça com essa vontade.

E isto acontece quando o educador conhece o grupo e desenvolve situações em que o principal enfoque são os interesses das crianças bem como as suas necessidades e vontades.

Para Silva (2016) o educador deve adotar atitudes como a observação e a escuta ativa, acompanhado sempre de uma reflexão contínua e posterior registo para que seja possível enaltecer os tais interesses e necessidades do grupo. Também as suas capacidades e possíveis dificuldades para que a sua ação consiga corresponder adequadamente e intencionalmente.

A Metodologia de Trabalho de Projeto exige também cooperação entre o adulto, as crianças e o meio envolvente. Esta cooperação é aquilo que faz com que a MTP se distancie de uma abordagem mais tradicional de ensino, possibilitando uma maior diferenciação pedagógica. O projeto é então uma prática potenciadora.

Assim, uma vez finalizando esta etapa da minha formação, assumo o meu importante papel de potenciadora e mediadora de momentos estimulantes para as crianças que promovam a sua autonomia, criatividade e espírito crítico.

A realização do presente relatório permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre a perspetiva da MTP o que irá contribuir para que, num futuro próximo possa implementar de forma mais ativa as práticas que vão ao encontro daquilo que acredito.

Peças (1999) define uma trilogia inspiradora para o sentido da profissionalidade de educadores: “Emancipar, Promover, Provocar” (p.58). Espero que, enquanto educadora e no desenvolver de projetos, consiga alcançar essa trilogia.

## Referências bibliográficas

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. D. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança-vol. 2*. Penso Editora.

Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-975.

Lopes da Silva, I. (2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 34-42.

Lopes da Silva, I. (2015). Projectos e aprendizagens. In *Atas do 2º encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107(4), 4-5.

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, nº6, pp. 56- 61.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.

Santos, M., Fonseca, T., Matos, F. & Pott, I. (2009). Que se ganha com o trabalho de projecto. *Noesis*, 76, 26-29.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação (DGE).

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". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência: DGIDC.

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4).