

# **ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos**

**Organizado por:**

Catarina Tomás e Carolina Gonçalves





Publicado em março de 2014 por CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Esta publicação contém as comunicações apresentadas no VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos, nos dias 15 e 16 de novembro de 2013, na Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, organizado pelo CIED, com o apoio da Escola Superior de Educação de Lisboa.

[http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos\\_VI\\_pt/index\\_vi\\_encontro\\_pt.html](http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos_VI_pt/index_vi_encontro_pt.html)

**ISBN:** 989-98421

*Design:* Susana Torres

## Índice

### **AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL**

- Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo \_Héctor Monarca & Javier Valle 3
- Las evaluaciones externas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de España \_ Héctor Monarca 16
- Políticas para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza obligatoria de España \_ Héctor Monarca, Soledad Rappoport & Cristina Soto 29
- Animação e Animadores Socioculturais: incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional \_ António Batista 39
- Avaliação da intervenção socioeducativa sobre a violência na escola \_ Joana Campos, João Sebastião, Sara Merlini & Mafalda Chambino 61
- A avaliação das políticas públicas no ensino de música: entre a standardização e as singularidades \_ António Ângelo Vasconcelos 79

### **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

- Desenvolvimento do conceito de ângulo: Um estudo no 5.º ano de escolaridade \_ Marisa Bernardo & Margarida Rodrigues 96
- O álbum infantil: alguns critérios de seleção \_ Encarnação Silva & Helena Barroso 116
- Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua \_ Patrícia Ferreira Santos 132
- Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? \_ Miguel Falcão 148
- Práticas de literacia e avaliação da competência da escrita \_ Maria da Conceição Pires & José António Brandão Carvalho 165
- Relatório de Estágio: que desafio(s) para a avaliação das aprendizagens? Uma análise a partir de um Mestrado em Educação Pré-Escolar numa Escola Superior de Educação \_ Ana Simões 185
- O Portefólio e a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico \_ Inês Pimente & Jorge Pinto 208
- Problematizar a Metodologia de Projeto, articulando e avaliando aprendizagens \_ Irene Cortesão Costa, Ivone Neves & Paula Pequito 223
- Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar crítico sobre as especificidades do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico \_ Diana Cunha, Ivone Neves & Ana Pinheiro 241
- Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical \_ Mário Relvas 256
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e as implicações e desafios nas práticas de gestores e docentes de escolas públicas (2007-2012) \_ Malú de Souza Fernandes & Rita de Cassia Gallego 271

- Desafios da Avaliação no Ensino Superior: um exame dos discursos presentes em periódicos educacionais brasileiros (2000-2010) \_ Dislane Zerbinatti Moraes, Rita de Cassia Gallego & Vivian Batista da Silva 287
- Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: o interesse dos alunos pela área de estudo do meio \_ Carina Ferreira & António Almeida 301
- A coavaliação entre pares e regulação das aprendizagens \_ Helga Machado; Jorge Pinto 317
- Considerações acerca da avaliação na educação: da retórica a prática \_ Leila Pessoa da Costa 332
- Considerações sobre o erro na avaliação escolar \_ Leila Pessoa da Costa & Janira Siqueira Camargo 348
- Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem \_ Tânia Fernandes & João Rosa 362
- Compreensão na leitura e resolução de problemas de matemática \_ Cândida Ribeiro, Fátima Cruz, Manuela Coelho & Maria da Luz Fragoso 383
- Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento \_ Domingos Fernandes & Andreia Gaspar 399

#### **AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÕES**

- A institucionalização da autoavaliação das escolas através de mecanismos de difusão, receção e tradução: análise cognitiva de uma política pública \_ Elvira Tristão 415
- Avaliação de Capacidades e Competências: Contributos para uma educação matemática de qualidade \_ Ricardo Machado, Margarida César & José Manuel Matos 431
- Avaliar para conhecer. A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (des)Articulação? \_ Madalena Teixeira, Rosária Correia & Susana Pereira 450

#### **AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

- Contributos da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional de Assistentes Operacionais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico \_ Fernando Ferraz & João Rosa 467
- Avaliação do Desempenho Docente: Percepções de professores sobre o modelo e os seus critérios \_ Alan Stoleroff & Patrícia Santos 483
- Avaliação de desempenho docente, feita pelos alunos: um estudo no ISCED do Sumbe \_ Eduardo Nangayafina 498
- O (re) conhecimento da estrutura passiva por alunos do Ensino Superior \_ Antónia Estrela 517
- Trajetórias profissionais de professores — casos de diplomados da ESELx \_ Clara Rolo, Cristina Loureiro & Carolina Gonçalves 528
- Une évaluation au service des apprenants, de leurs projets et de la société entière \_ Alain Brouté 547

## Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens

***Irene Cortesão Costa***

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
[irenecortesao@eseopf.pt](mailto:irenecortesao@eseopf.pt)

***Ivone Neves***

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
[ivone@eseopf.pt](mailto:ivone@eseopf.pt)

***Paula Pequito***

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
[pequito@eseopf.pt](mailto:pequito@eseopf.pt)

### **Resumo:**

O presente texto pretende fazer uma avaliação crítica sobre a experiência da aplicação de um instrumento de avaliação de projetos, instrumento este que contempla um conjunto de indicadores que evidenciam qualitativa e criticamente a qualidade dos projetos realizados no contexto de Jardim de Infância, tendo em conta a riqueza dos processos e não só dos resultados. Este instrumento e respetivos indicadores foram construídos de forma adaptada à realidade concreta que é a do trabalho no contexto de Jardim de Infância.

Este instrumento foi aplicado no contexto de estágios profissionalizantes em educação de infância, pelas equipas pedagógicas dos mesmos (educador cooperante e estagiário finalista). Posteriormente fez-se uma análise de conteúdo das grelhas preenchidas

Olhando globalmente para os resultados recolhidos, os critérios a que se recorreu evidenciam que o projeto constitui uma metodologia muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, através do qual se pode atingir um nível de profundidade e riqueza de intervenção diferenciada.

**Palavras-chave:** Avaliação; Competências; Investigação-Ação; Metodologia de Projeto; Qualidade; Jardim-de-infância

### **Abstract:**

This text aims to make a critical assessment on the experience of the application of an project evaluation instrument, a set of indicators that looks qualitatively and critically on the quality of the projects, taking into account the richness of processes and not only the results, adapted to the kindergarten's context.

This instrument was applied by the pedagogical teams, in kindergarten's contexts of vocational training in childhood education. Later, there was a content analysis of the completed grids

Looking globally to the results, they show that the project constitutes a very important methodology for the child's learning process and development, through which one can achieve a level of depth and richness of differentiated intervention.

**Keywords:** Evaluation, Competences, Action Research, Project Methodology, Quality,

### **Introdução**

O trabalho que aqui se apresenta, é fruto de vários desafios que adiante se irão descrever.

No decurso do trabalho docente desenvolvido no contexto da atividade docente da Escola Superior de Educação (supervisão de estágios em contexto de Jardim de infância) o contacto com a qualidade e diversidade de projetos lúdicos vividos nas sala das instituições cooperantes de estágio, foi tornando clara a necessidade construir instrumentos de registo e avaliação destas experiências que permitissem mostrar a riqueza dos processos e a quantidade e qualidade de competências e aprendizagens que a Metodologia de Projeto permitia alcançar. Neste sentido foi concebida uma grelha de avaliação de projetos lúdicos, de forma a respeitar as características dos projetos realizados em contexto de Jardim-de-infância.

Foi desenvolvido um estudo (Pequito & Cortesão, 2007, p.-11) em que se procurou então perceber até que ponto era possível utilizar uma grelha de avaliação de projetos no universo do trabalho em Jardim de Infância. A grelha de avaliação que foi construída é composta de duas partes distintas: um conjunto de critérios que procuram fazer um balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Foram convidados a participar sete estagiárias finalistas e respetivas equipas pedagógicas a quem foi pedido, no final do ano letivo que utilizassem esta grelha de avaliação, para fazer uma avaliação dos projetos lúdicos que tinham desenvolvido durante o ano letivo.

Logo nessa altura se perceberam duas coisas muito importantes: que o conjunto de critérios que constitui a grelha de avaliação de projetos é perfeitamente adaptável ao contexto específico de trabalho em Jardim de Infância (*idem*, p.108), mas também, que seria necessário perceber até que ponto os critérios utilizados, poderiam ser usados como ferramenta de auto avaliação das equipas envolvidas nos projetos, constituindo-se como um instrumento de melhoria da qualidade no decurso do trabalho (*idem*, p. 125).

Pensou-se, então, que seria interessante procurar utilizar esta grelha como instrumento de avaliação formativa, que pudesse ir servindo de bússola orientadora dos percursos dos diferentes projetos desenvolvidos no contexto de Jardim de Infância e já não só como instrumento de avaliação final.

Neste sentido, no início do ano letivo de 2009/2010, e como este seria o último ano em que a profissionalização dos educadores de infância acontecia ao nível da Licenciatura em Educação de Infância, decidiu-se nessa altura, evidenciar a qualidade do trabalho em contexto de Jardim de Infância, no que diz respeito à utilização da metodologia de projeto nos estágios profissionalizantes.

Assim, após a explicação dos critérios utilizados na grelha de avaliação, (ver grelha de avaliação anexo I) desafiaram-se todos os finalistas do Curso de Educação de infância (76 no total) a utilizarem este instrumento de avaliação logo desde o início dos projetos nas respetivas salas. Foi também proposto que esta avaliação fosse feita de forma regular (mensal, bimensal ou trimestral) e que fosse feita não só pela estagiária mas envolvendo toda a equipa pedagógica, para que servisse, de facto, de espaço de reflexão conjunta para os adultos envolvidos nos diferentes projetos. Isto porque se acredita que quando se está implicado ativa e afetivamente no desenvolvimento dos projetos se tem a capacidade de os avaliar de forma profunda, sendo importante garantir que essa análise seja crítica e metodologicamente controlada.

No final de ano letivo, foram recolhidas 22 grelhas de avaliação de projetos lúdicos. Estas eram o resultado de todo um processo de avaliação formativa que tinha sido realizada ao longo do ano, desde o aparecimento dos projetos nos diferentes contextos.

A avaliação proposta centra-se, então, mais na qualidade dos processos do que nos resultados, embora estes também possam e devam ser avaliados.

Os dados analisados mostram realmente que, em primeiro lugar, o projeto lúdico é, de facto uma metodologia extremamente rica e eficaz no que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido e à variedade de competências das crianças que permite trabalhar, mas mostra também que a grelha de avaliação proposta pode funcionar, de facto, como um instrumento eficaz de avaliação formativa de projetos.

### **O Trabalho de Projeto:**

Parece fundamental, antes de mais nada, tornar clara a forma como aqui é entendida a Metodologia de projeto.

Epistemologicamente, a palavra projeto, que deriva do latim, contém a noção de futuro (*pro, para a frente*, no espaço ou no tempo) e de intervenção (*jectare*, atirar) (Many e Guimarães, 2006).

O Trabalho de Projeto é uma metodologia investigativa e segundo Lilian Katz, projeto designa-se como sendo “*um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema*” (1997, p.3) que desperta a curiosidade das crianças e prende a sua atenção.

Com efeito, o trabalho é orientado para a resolução de um problema que deve ser considerado importante e real para todos os participantes, levando a aprendizagens novas e tendo em conta o meio envolvente.

“*Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.*” (Katz & Chard, 1997, p.5), pois se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada. O educador pode, deste modo, sensibilizar as crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao

projeto, fornecendo ao grupo os materiais e os recursos necessários, favorecendo saberes, competências e sentimentos.

Segundo Many e Guimarães (2006), um projeto “[...] *parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada.*” (p.10). Assumimos que o projeto parte dos interesses das crianças, sendo planificadas possibilidades e oportunidades de aprendizagem com base nos mesmos que permitam aprofundar o tópico em questão. O Educador tornará a aprendizagem possível e provável.

Como Vasconcelos (1998) afirmamos que todo o projeto se desenvolve em fases das quais destacamos os seguintes percursos: na primeira fase, Definição do Problema, define-se perguntas, questiona-se acerca de um tema, tópico, um problema pelo qual o grupo está interessado. As crianças partilham o seu conhecimento sendo este registado, por exemplo, através do desenho. Com o apoio do educador pode construída uma teia ou rede para que as crianças esquematizem as suas ideias. Cabe ao educador ajudar a manter os diálogos e discussões.

Na segunda fase, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, as crianças com o apoio do educador decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e por fim, atribuem-se tarefas. Antecipam atividades, tarefas, recursos e documentação que necessitem. À medida que continuam a construir a teia as crianças “*começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar*” (Vasconcelos, 1998, p142). O educador guia as crianças, dá sugestões e acima de tudo observa e regista.

Na terceira fase, Execução, as crianças dão início às pesquisas. Aprontam as perguntas, o que desejam saber e começam a procurar respostas através de visitas, consulta de livros, e outros suportes quer documentais ou informáticos. Posteriormente, as crianças organizam o material que recolheram, realizam registos e voltam a fazer consultas para completar a informação que adquiriram. Durante esta fase é fundamental que as crianças usem todas as linguagens e formas de expressão: desenhar, pintar, dialogar e dramatizar. Nesta fase, o educador tem de dar respostas às necessidades e perguntas das crianças.

Por último, na quarta fase, Avaliação/divulgação, o grupo deve divulgar o seu trabalho. Primeiramente têm de pensar a quem se destina a divulgação (crianças, adultos, pais)

e o educador trabalha com as crianças a preparação da apresentação. Quanto à avaliação, as crianças reúnem-se para avaliar a qualidade do trabalho realizado, comparam o que aprenderam com o que estava inicialmente definido, analisando o contributo de cada criança em atitudes/comportamentos e na cooperação com os colegas. O educador, por sua vez, suscita o debate, para que as crianças compreendam o que realizaram e o que podia ter sido aperfeiçoado.

### **A grelha de avaliação proposta**

A grelha de avaliação (ver anexo I) é composta de duas partes distintas: um conjunto de critérios que procuram fazer um balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

O texto “O Recurso a Critérios nas Práticas Avaliativas em Questão”,<sup>39</sup> de Cortesão (2005) serviu de base à construção do instrumento por definir um conjunto de critérios de avaliação de projetos que reflete de forma muito clara o tipo de preocupações já enunciadas. Trata-se de um conjunto de indicadores construídos a partir dos “Sete princípios de Avaliação Curricular” de S. Kemmis<sup>40</sup> (Cortesão 2005). A estes sete princípios, a autora faz corresponder sete indicadores de avaliação, indicadores esses que foram utilizados na construção de uma grelha de avaliação dos projetos lúdicos, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Verificou-se que em quase todos os casos, era possível fazer uma aplicação quase direta destes critérios ao universo da Educação de Infância, embora em alguns casos tenha sido necessária uma redefinição dado o contexto de aplicação.

### **Esses critérios são:**

O princípio do carácter socialmente razoável das racionalidades<sup>41</sup> a partir do qual a autora propõe o conceito de **Negociação** que se entende como “a capacidade maior

---

<sup>39</sup> Idem

<sup>40</sup> Kemmis, S. (1989). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation, in House, E.R., New Direction in Educational Evaluation, London: The Falmer Press.

<sup>41</sup> Kemmis (citado em Cortesão, 2005) defende a importância da atenção necessária ao carácter orgânico e reflexivo da vida social, defendendo que “os programas deverão ser capazes de alterar os

ou menor que é encontrada no projeto, de identificar e compatibilizar deferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.”.

O princípio da autonomia e responsabilidade<sup>42</sup> valorizando como indicador de avaliação dos projetos a “capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente”, de onde surge o conceito de **Partilha**.

O princípio da comunidade com interesses partilhados<sup>43</sup> entendendo-se por “**Adequação** a capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas nas populações com que o projeto trabalha” (Cortesão, 2005, pp.7-8).

O princípio da pluralidade de interesses e valores<sup>44</sup> - é necessário considerar a existência (simultânea e conflitual) de dois critérios importantes para a avaliação dos projetos: a **Pertinência** (o grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das populações abrangidas) e a **Eficácia** (a qualidade e/ou Quantidade de efeitos - previstos e imprevistos – para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento) (Cortesão, 2005).

O princípio da capacidade de se autocriticar por parte da comunidade: (avaliação interna, avaliação por consultoria, autoavaliação, avaliação externa e independente)<sup>45</sup> – a partir do qual surge o conceito de **Reflexibilidade**, aqui entendida como o estímulo

---

objetivos à medida que mudam as circunstâncias e oportunidades pois as necessidades em educação são relativas e não absolutas”.

<sup>42</sup> - Como Cortesão afirma (idem), pretende-se valorizar neste tipo de projetos a implicação e a partilha dos organizadores e dos participantes no trabalho e portanto a responsabilidade de todos os actores implicados, reconhecendo a importância da existência da pluralidade de valores e do carácter cooperativo do desenvolvimento do trabalho.

<sup>43</sup> Considera-se muito importante ter consciência da variedade de interesses presentes na comunidade com que se desenvolve o projeto, “interesses particulares que se submetem e/ou conflituam com os interesses comuns” (Cortesão, 2005).

<sup>44</sup> A avaliação de projetos deve incidir a sua atenção para o facto de que existem no interior de cada projeto interesses e valores que variam de participante para participante. Segundo Luiza Cortesão, “o avaliador terá a responsabilidade de iluminar a intensidade da partilha e conflitos entre valores e interesses dos participantes do projeto.” (idem)

<sup>45</sup> Kemmis (citado em Cortesão, 2005) advoga que a avaliação não deve ser vista como uma actividade a desenvolver só por pessoas exteriores ao projeto (com uma visão mais distanciada), mas sim ter em conta a opinião e os interesses dos envolvidos no processo, devendo então ser um processo interactivo e reactivo.

maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de actividade de auto e hetero avaliação do processo em curso.

O Princípio da propriedade da produção e distribuição da informação<sup>46</sup> – que permite apontar outro critério importante, o da **Responsabilidade**, aqui entendida como “o papel mais ou menos relevante atribuído aos avaliadores relativamente às decisões a tomar sobre a utilização das informações recolhidas.” (Cortesão,2005)

O princípio da adequação<sup>47</sup> – a **Flexibilidade** como critério de avaliação, aqui entendida como “a agilidade maior ou menor de um projeto em recorrer a diferentes estratégias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e dos problemas que o projeto procura enfrentar”. (Cortesão, 2005)

**No que diz respeito ao balanço de competências, os indicadores utilizados foram:**

**Aprendizagem**, entendida como “a aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto”. Neste caso concreto, pedimos para os estagiários finalistas referirem as áreas curriculares abordadas no projeto, explicitando a forma como foram trabalhadas em termos de interdisciplinaridade e de criatividade); **Autonomia**, que surge como a maior ou menor capacidade “que os agentes que trabalham no projeto têm de gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem”; **Cooperação**, que surge como a capacidade maior ou menor que os elementos do grupo “têm de trabalhar em grupo e de partilhar experiências e saberes”; **Eficácia**, entendida como a “capacidade maior ou menor de isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo”; **Implicação**, que procura avaliar o sentimento de pertença e de responsabilidade maior ou menor que as crianças “terão em relação ao projeto em que trabalham” e **Negociação**, vista como a “capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto”.

**Os grupos envolvidos:**

---

<sup>46</sup> Kemmis (citado em Cortesão, 2005) chama a atenção para o facto de os avaliadores “terem de ser responsabilizar e ter consciência das consequências da produção e distribuição da informação”.

<sup>47</sup> para Kemmis (citado em Cortesão, 2005) a planificação e a avaliação de um projeto têm de ser renegociadas à medida que os interesses vão mudando como consequência da própria evolução do projeto.

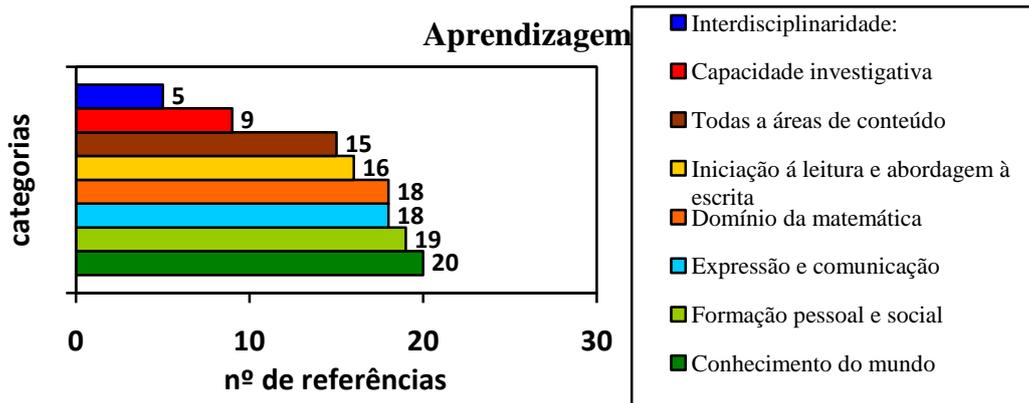
Responderam ao nosso desafio, como já foi dito, 22 grupos de crianças e adultos do universo das Instituições Cooperantes da ESE de Paula Frassinetti, com estágios profissionalizantes da Licenciatura em Educação de Infância, no ano letivo de 2009/2010. Estes estão distribuídos pelos distritos do Porto (grande maioria), mas também pelo distrito de Braga.

O alvo desta investigação foi o trabalho de metodologia de projeto desenvolvido, no contexto de estágios profissionais em Educação de Infância da ESEPF, com grupos de crianças dos 3 anos (5 salas), dos 4 anos (8 salas) dos 5 anos (8 salas) e ainda uma sala mista de 4/5anos. No cômputo geral estiveram então envolvidos, entre adultos (equipas pedagógicas das salas) e crianças, cerca de quinhentas pessoas.

Neste trabalho vamos, apenas, apresentar os dados recolhidos relativamente à avaliação das aprendizagens que a Metodologia de Projeto permite ao grupo de crianças, pois nesta apresentação existem condicionantes que não possibilitam a explicação do estudo na sua globalidade. Os dados relativos à avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas serão alvos de análise e discussão numa oportunidade que se pretende próxima.

#### **O que mostraram os dados recolhidos:**

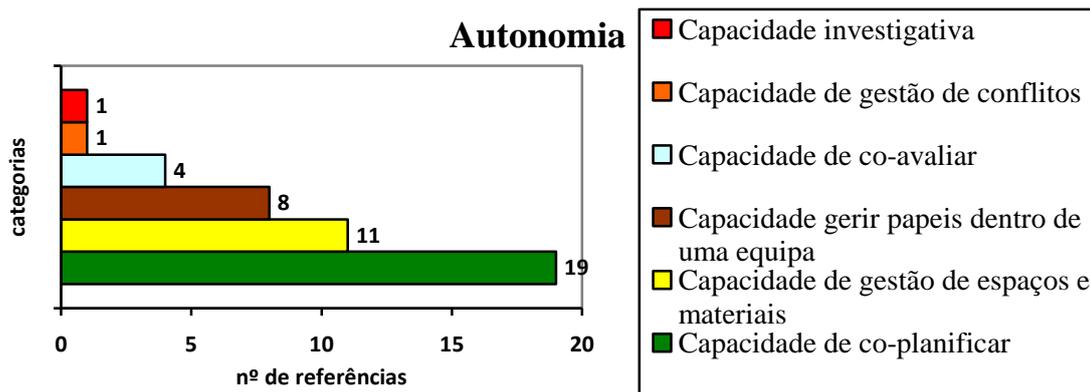
Em relação à **avaliação das aprendizagens** adquiridas pelas crianças no decurso dos projetos, os resultados recolhidos apoiam a ideia de que a metodologia de projeto é de facto um espaço de crescimento, de desenvolvimento do grupo no sentido de se tornarem mais questionadores, mais reflexivos, mais autónomos e como indivíduos e também como grupos. A primeira conclusão que parece ser possível tirar é de que o trabalho de projeto é, de facto uma ferramenta muito útil no que diz respeito às Aprendizagens que as crianças fazem no seu decurso.



De facto, e se nos debruçarmos mais de perto sobre os dados recolhidos vemos que a grande maioria das referências vai no sentido das áreas de conteúdo trabalhadas no decurso dos vários projetos (ao todo 106 referências). Há 15 referências a que os projetos lúdicos trabalharam todas as áreas de conteúdo, sendo que há 5 referências à importância interdisciplinaridade. Isto pode ser entendido como um sinal de que na educação pré-escolar e neste tipo de metodologia, as áreas de conteúdo são trabalhadas transversalmente e de forma interligada, o que parece conferir um especial interesse ao projeto como instrumento de desenvolvimento de inúmeras competências que devem ser trabalhadas no contexto de Jardim de Infância. Olhando para as diferentes áreas de conteúdo vemos que o maior número de referências (20) vai para a área do conhecimento do mundo; seguindo-se a área de formação pessoal e social, com 19 referências, que parece surgir sobretudo ligada às competências que o trabalho de projeto requer; também foram feitas aprendizagens nas áreas de expressão e comunicação (18 referências) e no domínio da matemática (18 referências). Um número considerável de referências (16) destaca a área da iniciação à leitura e abordagem à escrita, falando-se de um maior contacto com o mundo dos livros e das histórias:

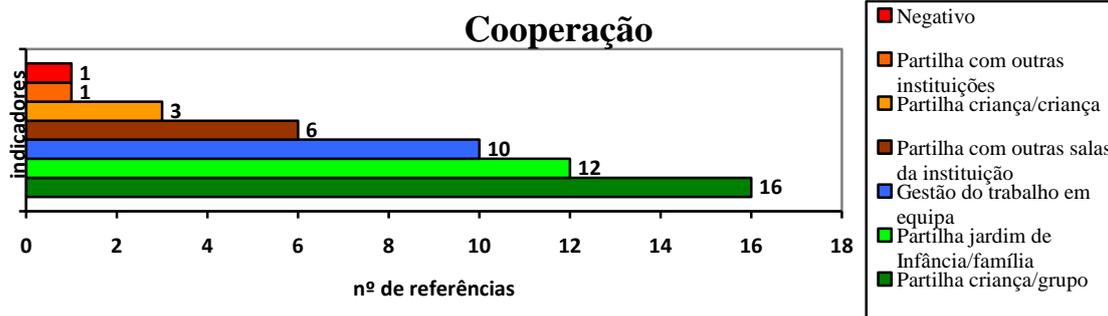
Com um peso também muito considerável surgem as referências (9) ao desenvolvimento da capacidade investigativa das crianças. Com efeito, os testemunhos recolhidos revelam que estes grupos atingiram uma qualidade e profundidade de pesquisa e investigação, no mínimo surpreendente quando se pensa que estamos a falar de investigadores entre os três e os cinco anos de idade.

O projeto lúdico parece ser um **espaço privilegiado de exercício da Autonomia por parte das crianças**, segundo os testemunhos recolhidos. Este conceito aparece sobretudo ligado ao espaço dado aos grupos para se co-responsabilizarem pela gestão de aprendizagem, espaços e materiais no decurso dos diferentes projetos.



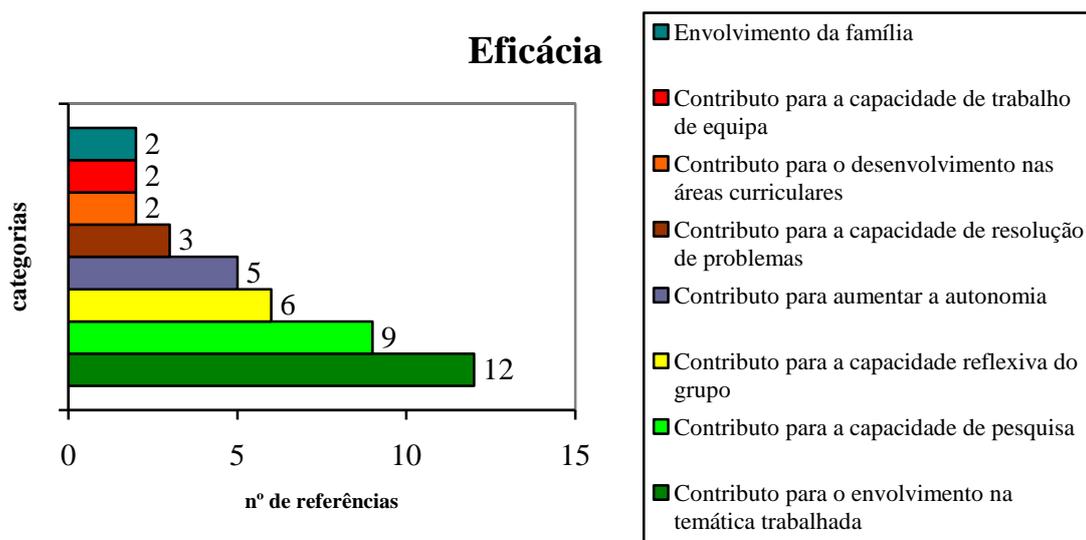
De facto, podemos verificar que as referências (19) vão sobretudo no sentido de verem a co-planificação como um espaço privilegiado para o exercício da autonomia dos grupos. Verifica-se que as crianças formam, em muitos casos, parte do investigador coletivo (juntamente com a equipa pedagógica), construindo a problemática a investigar, agindo, investigando e reformulando os dados da pesquisa, de acordo com o que vão recolhendo. Parecem pequenos traços de processos de investigação ação.

Olhando os dados recolhidos, parece claro que a **competência de Cooperação** (aqui entendida como a **capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes**) é muito trabalhada durante o desenvolvimento dos projetos lúdicos. Surgem exemplos de cooperação tanto com os elementos internos à equipa de trabalho (grupo e equipa pedagógica) como com elementos externos (família e comunidade).



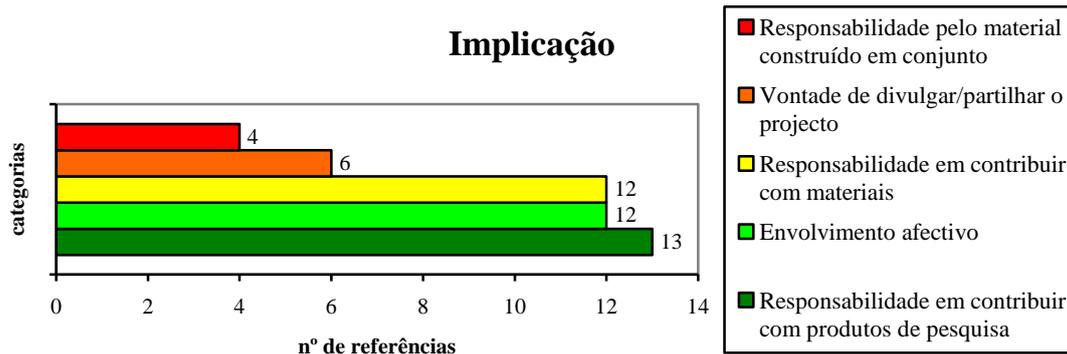
Um dos aspetos mais citados (16) é o exercício da cooperação feito através dos contributos que cada criança traz para o grupo.

De acordo com os dados recolhidos, parece possível afirmar-se que os projetos analisados contêm inúmeros exemplos de Eficácia, aqui entendida como sendo a capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.



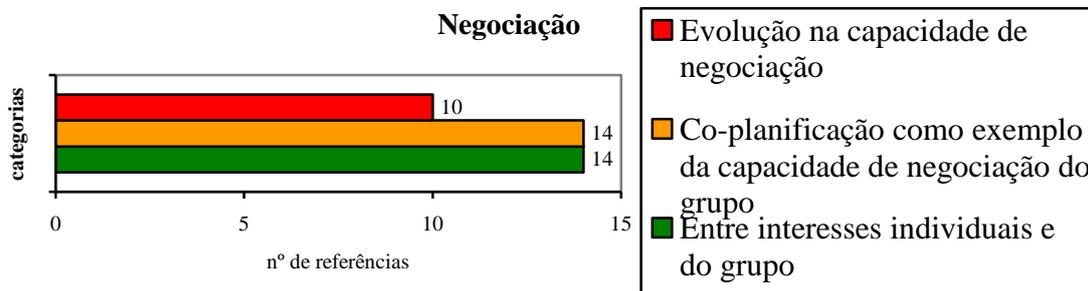
Há muitos exemplos (12) que falam de contributos eficazes das crianças para o desenvolvimento do projeto, através do envolvimento com as temáticas trabalhadas.

A **Implicação** é vista aqui como **sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalharam.**



A implicação aparece nas respostas analisadas (13 referências), como associada à **responsabilidade** demonstrada pelas crianças **em contribuir com produtos da sua pesquisa**.

A **Negociação** parece ser **uma das competências mais trabalhadas transversalmente no decurso dos diferentes projetos**. É referida como tendo, em muitos projetos, uma evolução positiva importante no decurso dos mesmos.



Grande parte das referências (14) fala do desenvolvimento da capacidade de negociação demonstrada pelos diferentes momentos de negociação entre interesses individuais e do grupo, fundamentais para o eficaz desenvolvimento dos projetos.

### Reflexão Final

Os dados analisados revelaram como se pode verificar que a Metodologia de Projeto é um campo extremamente fértil de aprendizagens e crescimento quer para as crianças quer para os adultos. Sentia-se que era importante não deixar cair este campo de investigação que parecia ser ainda muito promissor em termos de resultados interessantes.

Partindo desta experiência já vivida e, percebendo a necessidade que existe de construir instrumentos de acompanhamento e avaliação da Metodologia de Projeto no contexto da Educação de Infância em Portugal, pensou-se que seria importante procurar encontrar um espaço de reflexão e de trabalho com equipas pedagógicas no terreno, no sentido de se procurar construir e sistematizar, numa lógica de investigação ação, instrumentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições convidadas a participar nesta primeira fase do projeto.

Desta forma, no ano letivo de 2012/2013, surge o Projeto de Investigação “Problematizar a Metodologia de Projeto, Articulando e Avaliando Aprendizagens”. Convidaram-se cinco instituições com a valência de Jardim de Infância, que, de alguma forma se foram mostrando empenhadas em aprofundar esta Metodologia. Trata-se de instituições com características muito diferentes (jardins de infância da rede pública, colégios privados, uns situados no centro da cidade do Porto, outras em zonas desfavorecidas da cidade e ainda outros de concelhos do grande Porto). Estas diferenças, juntamente com práticas diferenciadas de aplicação da Metodologia de Projeto, com diferentes experiências, vivências e saberes, pareceram-nos uma riqueza fundamental para que se pudessem produzir, de facto novos conhecimentos. No entanto, estava-se consciente que seria necessário abordar estas questões através de uma metodologia de investigação que, não só respeitasse estas diferenças como permitisse articulá-las e valorizá-las.

Assumiu-se sempre que a Investigação-Ação seria uma metodologia de investigação que se adapta particularmente bem ao tipo de trabalho que se pretendia desenvolver, por se tratar de uma metodologia que desenvolve “um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento, que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema social e/ou educativo que se pensa ser importante enfrentar.”<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Cortesão, L. Investigação-Ação – um convite a práticas cientificamente transgressivas, Conferência proferida no Recife em Dezembro de 2004, p. 3.

A lógica do projeto, sendo este de investigação ação, assenta na problematização das práticas educativas dos diferentes intervenientes e na construção coletiva de um plano de investigação/intervenção.

Também, e ainda segundo Cortesão, “ esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (e assim sucessivamente). Assim sendo, poderá dizer-se que a Investigação-acção "privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como a actividade de pesquisa, que produz, como agente de mudança (Bataille, 1981, p. 34)".<sup>49</sup>

Outra das características que pareceu ser particularmente promissora em termos de resultados, é o facto de a Investigação-acção, implicar a construção do que se denomina de “Investigador coletivo” o qual “realiza um trabalho simultâneo de pesquisa e ação conseguido através de uma sinergia dos seus saberes e competências dos atores sociais que o compõem. É pois uma "criação coletiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos" (Perrenoud, 1980). "É esta criação coletiva de inovação e produção de conhecimento que confere à Investigação-acção a sua especificidade" (Bataille, 1981, p. 30)<sup>50</sup>

A construção e sistematização de instrumentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições constituiu, desde o início, um dos mecanismos para a reflexão, problematização e apropriação de novos saberes entre os investigadores. Através de uma ação partilhada entre os diferentes investigadores, tem-se procurado desde o início encontrar coerência entre os pressupostos da metodologia e o seu impacto na construção das aprendizagens dos grupos de crianças e adultos envolvidos nos projetos.

Este projeto está ainda no seu início. Tratando-se de um projeto de Investigação-ação, a construção do investigador coletivo pareceu ser a necessidade inicial mais premente para que o trabalho se pudesse desenvolver da forma mais produtiva possível. Assim, neste primeiro ano de desenvolvimento do projeto, privilegiámos espaços de formação e de reflexão conjunta a todos os envolvidos. Nestes momentos os

---

<sup>49</sup> Idem

<sup>50</sup> Idem 2004:3/4

participantes foram convidados a refletir sobre questões teóricas importantes para que a linguagem e princípios a utilizar no projeto fossem, de facto comuns a todos os investigadores (foram abordados temas como a Investigação ação - Investigação-Acção – um convite a práticas cientificamente transgressivas), Análise e discussão da grelha de avaliação de projetos proposta; multiculturalidade e diferenciação pedagógica). Foram também realizadas sessões de partilha de experiências (por exemplo a realização de um Seminário de partilha das diferentes experiências vividas na instituições da Metodologia de Projeto). Por último realizou-se um seminário em que, conjuntamente, todos os investigadores refletiram sobre o rumo que o projeto deveria tomar. Foram levantadas questões como quais os aspetos importantes para refletir, que necessidades são sentidas na prática no dia a dia nos Jardins de Infância em relação à utilização da Metodologia pelos investigadores, que aspetos da avaliação e de reflexão dos processos da Metodologia os investigadores sentem como importantes e, neste sentido foi proposta a construção de instrumentos e dispositivos a experienciar.

### **Bibliografia**

Castro, L. B., Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projecto : um manual para professores e formadores*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Cortesão, L. et al (2005). *Relatório de avaliação externa do projecto equal migrações e desenvolvimento*. Direcção geral dos assuntos consulares e comunidades portuguesas: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Cortesão, L. *Investigação-Acção – um convite a práticas cientificamente transgressivas*, Conferência proferida no Recife em Dezembro de 2004, Documento Policopiado

Cortesão, I., Leite, c., Pacheco, J. A. B. (2003). *Trabalhar por projectos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de projecto : percursos com sentidos*. 2ª ed. Porto: Edições ASA.

Craveiro, C., pequito, P. (1997). O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Revista saber (e) educar*, 2. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,

Ferreira, M., Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Helm, J.H., Beneke, S. (2005). *O poder dos projectos – novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto alegre: Artmed.

Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. 1ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemmis, S. (1998). Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation. *House, E.R., new direction in educational evaluation*. London: The Falmer Press.

Kroghand, S., Slentz, K. (2011). *Early childhood education – yesterday, today and tomorrow*. New York: Routledge.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M. R. (1989-1990). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

Many, E.; Guimarães, S. (2006). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Ed. Asa.

Ministério DA Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Ministério DA Educação (1998). *Qualidade e projecto – na educação pré-escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Monteiro, A. R. (2005). *História da educação : uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pequito, P., Cortesão, I. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» projectos simples...complexas aprendizagens: utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos

desenvolvidos em jardim de infância». *Cadernos de estudo*, 6, 105-126. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Soares, N. F. (2009). *Infância e direitos : participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2006/2007). Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. *Pátio: Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed. Nº 12.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância : mapear aprendizagens, integrar metodologias* [em linha]. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Vaz, M. & Pequito P. O trabalho de projecto: um caminho para o culto da confiança. Pequito, P. & Pinheiro, A. (org.) (2005). *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.