

Planeamento de projectos

Ana Paula Rodrigues

A Ana Paula Rodrigues para o seu projecto final de um CESE, levado a cabo no Departamento de Ciências de Educação da Criança – CEFOPE – Universidade do Minho, foi ouvir as Educadoras de A-da-Beja.

O trabalho tem por título «Modelo da Escola Moderna e o Trabalho por Projectos no pré-escolar: as percepções dos educadores do Centro Educativo de A-da-Beja» (1995).

Desta pesquisa, retirámos sobretudo as falas dos educadores enquanto reflexões sobre o seu papel no planeamento e desenvolvimento do trabalho por projectos.

Como se planificam os projectos

O planeamento dos projectos ou o «antever» daquilo que se pretende realizar, é feito sempre em grupo. Os planos surgem naturalmente dos momentos em Conselho, na conversa da manhã, nas comunicações.

Através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho.

Como refere a entrevistada A.:

«(...) fazemos um levantamento daquilo que precisamos para conseguir concretizar o projecto. Depois, dentro do que precisamos, também levantamos as fontes para saber onde vamos procurar esse material e informação.»

Há uma metodologia de organização da pesquisa sobre o problema, utilizada pelos educadores através de um processo de «questionamento». Este processo consiste numa série de questões colocadas pelo adulto que ajuda o grupo a estruturar os seus conheci-

mentos e a antecipar os planos que pretende realizar, tendo em conta o que já sabem ou o que já têm.

A passagem retirada da entrevista da educadora M. revela esta forma de apoiar as crianças nos seus planos:

«(...) quando um menino lança um tema ou ideia e a turma fica entusiasmada, há sempre o meu apoio.

– Então o que é que já sabem disso?

E vamos listar, escrever:

– Então já sabemos isto.

Depois vamos ao que queremos saber:

– Queremos saber isto e isto.

(...) A seguir surge o «onde» e a «quem» vamos buscar essa informação. Por exemplo aos pais, aos amigos do lado, ao tio que trabalha não sei onde.

E eles próprios vão buscar.

(...) Depois de procurado e com o que cada um encontrou, volta-se à mesa. Vamos ver o que cada um descobriu.»

É nos momentos de planeamento com as crianças todas reunidas que os projectos se vão alargando ao grupo todo. Mesmo quando partem do interesse de uma criança, as outras estão presentes e participam trocando opiniões e dando sugestões. Acabam assim por ficar envolvidas nos projectos.

Afirma-se pois a importância das aprendizagens integradas num contexto de grupo promovidas pela interacção entre os seus elementos com saberes e experiências diferentes.

Ao considerar a família e a comunidade como fontes e recursos do desenvolvimento

dos projectos, reforçam-se os vínculos e a troca de saberes estimulando a permuta constante entre a escola e o mundo exterior. Valorizam-se também os contextos sociais e culturais da vida do aluno estruturando as novas experiências a partir das anteriores.

«(...) Por exemplo os pais vêm aqui e vêem que as informações que eles nos mandaram (...) por escrito ficam nos álbuns. Por isso quando vêm os álbuns e confirmam que as informações que eles deram estão ali ficam muito gratificados.»

Por vezes a pesquisa sobre um problema faz com que ele ultrapasse os objectivos estabelecidos inicialmente, pois as crianças acabam por recolher mais informação e material do que queriam. Este facto origina constantes reformulações do planeamento do trabalho no âmbito do projecto e alimenta o seu desenvolvimento.

Registo do planeamento e divisão de tarefas

O planeamento do projecto é registado em alguns dos instrumentos de organização cooperada da classe, nomeadamente, na Lista de Projectos, no mapa mensal de Actividades e no Diário de Turma. O educador pode ainda tirar notas desses planos num caderno, que depois lê nos momentos de comunicação e no Conselho. O grupo, em alguns momentos específicos, pode ainda elaborar mapas de planeamento.

«O planeamento é feito aos poucos no Diário onde tudo é registado; temos a coluna do «Queremos»

- *Então o que é que queremos?*
- *Queremos saber coisas das focas.*

E fica lá registado. Às vezes não é possível concretizar o plano naquele dia, naquela semana, porque implica fazer uma visita, implica transportes e outros contactos. Está lá registado e não nos esquecemos.» (M.)

Em projectos com actividades mais específicas, os educadores constroem grelhas para registar o planeamento. Essas grelhas são pos-

teriormente colocadas nos álbuns que documentam os projectos.

«Outras vezes cria-se um mapa ou uma folha própria para aquele momento (...).

Por exemplo, estou a lembrar-me do projecto da confecção do pão. Foi necessário fazer algumas coisas, como ir buscar lenha, acender o fogo, etc (...)» (M.)

«Depois, podem surgir uns instrumentos que são os quadros de duas entradas (...). Surgem da necessidade do projecto em causa.» (A.)

São as crianças que se propõem para realizar as tarefas ligadas à concretização dos projectos. Estas tarefas são distribuídas pelo grupo através do diálogo e negociação num ambiente democrático de livre escolha.

«(...) às vezes tem que ser negociado, porque querem ir todos para a mesma área.» (M.)

As crianças geralmente respondem voluntariamente ao apelo que o educador faz quando pergunta «Quem quer fazer isto?». Como diz a educadora C.:

«Eles propõem-se para fazer. Por exemplo, há esta pintura para acabar, ou há este trabalho para ilustrar, quem é que vai ilustrar? Automaticamente eles oferecem-se (...)»

Tipo de apoio do adulto no planeamento

O apoio que o educador dá na fase do planeamento dos projectos é promotor de aprendizagens. Através de questões, ajuda a criança ou o grupo a estruturar os conhecimentos, a organizar o pensamento e a especificar os seus planos. Orientadas pelas perguntas que o adulto lhes faz, as crianças traçam os percursos necessários para concretizar projectos e encontrar soluções para atingir os objectivos que definem.

«O apoio que damos é facilitar todos os caminhos que possam levar ao enriquecimento do trabalho. Nós não tentamos resolver os problemas, levantamos questões:

- *Então como é que vamos fazer?*
- Levamos imensas hipóteses.*
- *Então será isto, será aquilo?»*

O papel do adulto parece centrar-se no «(...) questionar e propor opções.» (A.)

Outra forma de apoiar o planeamento dos projectos é ajudar a concretização dos planos que as crianças fazem, mesmo que à partida pareçam impossíveis de realizar.

«Por exemplo, o castelo. Fui atrás da motivação deles e nunca pensei que aquilo fosse para a frente, mas foi.» (H.)

É o adulto quem escreve o que se decide em grupo e as etapas do desenvolvimento de um projecto. Isto para que as crianças não esqueçam o que se combinou, o que há para concretizar.

Por vezes, os planos têm que ser discutidos e negociados para haver uma possibilidade real de serem desenvolvidos. O educador dá um apoio importante na tomada de decisões do grupo. Como refere a educadora M.:

«O meu papel é o de moderador, registo, ajudo a negociar quando há conflitos, a distribuir tarefas, a questionar, até se encontrar o caminho mais adequado ao projecto. (...) dentro dos limites que existem.» (M.)

Desenvolvimento dos projectos

Organização do espaço e momentos de rotina em função dos projectos

Os educadores entrevistados consideram que a maioria das actividades ligadas aos projectos podem ser realizadas nas áreas de trabalho da sala. Quando isso não é possível, criam-se novos espaços ou utilizam-se outros como o corredor, outras salas do Centro, jardins ou locais da comunidade. Há sempre o cuidado e a preocupação de encontrar o espaço mais adequado às actividades.

«(...) é trabalhado dentro da sala, nas áreas que existem ou adaptando-as àquela actividade específica. (...) Mas há outros espaços complementares ao desenvolvimento dos projectos, pois fazemos muitas visitas à rua, a casa das crianças, à comunidade, às salas dos outros. (...) Por vezes, são os projectos que vêm animar outras actividades que es-

tavam paradas voltando a dinamizá-las com outro interesse.» (M.)

As actividades que decorrem do desenvolvimento dos projectos, tornam-se elementos dinamizadores da organização da classe, na medida em que promovem novas motivações e interesses na exploração do espaço educativo.

As crianças estão habituadas a procurar alternativas para os seus problemas e a encontrar soluções e recursos para concretizar os seus planos, ultrapassando a maioria dos obstáculos através da cooperação e entreaajuda.

«Nunca deixou de se concretizar nada, nem por falta de espaço, nem de material porque eles resolvem sempre. Se não temos na nossa sala, temos na do lado.» (C.)

«Nunca ficamos limitados à sala ou ao que temos na sala.» (M.)

A rotina diária também é reestruturada em função do desenvolvimento dos projectos.

«Pode ser alterada a rotina se a situação o exigir (...) por exemplo, se há uma visita dos nossos correspondentes, ela pode ser alterada, pois há muitas coisas a fazer.» (A.)

O espaço e as rotinas não têm uma organização rígida. Podem ser alteradas desde que essa alteração seja fruto de uma decisão colectiva, negociada em conjunto, como afirma em seguida.

«(...) Há alterações da rotina, quando partem das propostas das crianças, quando são elas, por um motivo ou por outro, que acham que devem mudar.

Quando sabem que vem alguém falar à sala ou mostrar alguma coisa eles dizem logo na conversa da manhã.

– Hoje não podemos fazer o que combinámos porque vem a avó desta ou daquela criança.» (M.)

«a nossa forma de trabalhar tem sempre uma base democrática. Nós estamos sempre em negociação com o grupo, estamos sempre a fazer contratos. Não vai o educador decidir como vai ser.» (A.)

Instrumentos e meios de pesquisa da informação

Confrontadas com a questão relativa aos

meios de recolha de material e de informação para os projectos, os educadores respondem:

«É por escrito, (...) fazemos visitas» (H.)

«quando queremos saber alguma coisa, fazemo-lo por escrito, quer seja aos pais, aos colegas das outras salas, ou mesmo a alguém da comunidade.

Funcionamos muito através da escrita para comunicar seja o que for. E quando nos perguntam qualquer coisa, também respondemos por escrito. São as próprias crianças que nos dizem:

– Vamos escrever à sala da A. a perguntar se...» (M.)

«(...) É sempre através da escrita que se procuram recursos. A informação necessária vem por escrito, e assim fica sempre registado.» (C.)

«As visitas também servem para recolher essa informação.» (A.)

«Quando vamos fazer visitas, quando vamos falar com alguém, geralmente discutimos em grupo o que vamos perguntar. (...) Depois reunimo-nos para falar da visita: o que se viu, o que se falou, o que aprendemos. Isso regista-se por escrito.» (M.)

(...) Os desenhos, mais as escritas que eles fazem é que documentam as visitas. Eles dizem:

– Oh L. isto aqui diz...E então eu ponho o que isso quer dizer.» (H.)

O escrito e as visitas são apontados como meios privilegiados de pesquisa e recolha da informação necessária para o desenvolvimento dos projectos. Esta opção pela escrita faz sentido pela relevância que o modelo pedagógico do M.E.M. lhe atribui, como suporte do pensamento e linguagem e como forma de comunicação entre as pessoas. A escrita utilizada em situações práticas de investigação permite que as crianças se apropriem de todo o aspecto funcional da escrita. Assim se promove a troca real de saberes, porque todos são fonte, recurso, actores e «investigadores», no processo de construção de conhecimento.

«Vamos consultar livros, pedimos às outras salas, consultamos o dicionário e mesmo que tenhamos aqui alguma informação, fazemos sempre questão de ir perguntar aos outros...» (C.)

Como podemos verificar pela fundamentação teórica, este modelo pedagógico considera

importante a relação de permuta com o mundo exterior da escola. Esta ideia é explícita quando se realiza a recolha directa da informação ou material, através de saídas e entrevistas preparadas em Conselho. Os dados assim recolhidos são sintetizados e registados em grupo.

Para documentar essas saídas, são frequentemente utilizadas máquinas fotográficas, desenhos que as crianças fazem e «escritos» das crianças, traduzidos pelo educador.

Além do «inquérito» e da «entrevista», as crianças também fazem pesquisa documental, procurando os dados, em livros, enciclopédias e álbuns de projectos anteriores.

«Normalmente em todas as salas há uma área a que nós chamamos de «documentação», muitas vezes podemos recorrer a ela (...) para recolher os dados sobre aquilo que queremos saber (...) há vários ficheiros com temas diversificados.» (A.)

Formas de envolvimento das crianças mais novas nos trabalhos de projecto

A maioria dos projectos da classe são realizados em grupo e apoiados por uma estrutura pedagógica que promove a comunicação, a interacção, a cooperação, a partilha e entreeajuda no seio do grupo. Uma das consequências percebidas pelo exercício destas competências é a transformação de projectos individuais em colectivos. O interesse de uma criança pode estender-se a todo o grupo, envolvendo o resto das crianças. Mas se os grupos são heterogéneos, como é que os mais pequenos (três anos) se integram nesta metodologia de trabalho?

«Acabam envolvidos em parte pelas situações que criamos e com os rituais que temos na sala. Se não tivéssemos o ritual da comunicação e do Conselho, os grupos estavam só nas áreas de trabalho e não havia esse enriquecimento. Assim, toda a sala sabe o que se está a passar.» (A.)

É essencialmente através da organização cooperada do trabalho, que promove e fomenta o envolvimento e a participação activa

nos projectos, que as crianças mais novas acabam por se envolver.

Os meninos de três anos podem não participar plenamente em algumas fases do projecto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar. No entanto, acabam por participar nas actividades porque são algo de concreto.

Os educadores referem também que os mais pequenos, quando vêem os grandes fazer algo, também querem participar. Então são integrados pelos próprios colegas nas actividades.

«(...) muitas vezes é um menino de cinco anos que diz:

– *Eu vou pintar. E um de três anos diz:*

– *Eu também quero. E lá vão os dois pintar. De tal maneira há um ambiente envolvente que eles estão sempre a trabalhar em colaboração. (...) o grande põe-lhe o avental e dá-lhe o pincel, diz-lhe como se pega no pincel e diz-lhe para não deitar tinta no chão.» (C.)*

Por vezes podem parecer alheados de tudo, porque não têm o mesmo nível de participação dos meninos de quatro ou cinco anos, mas não estão. De repente aparecem com produções ligadas aos projectos.

«(...) Parece que não está lá, que não ouve, parece que não ligam nada e de repente começam a desenhar uns peixinhos e mais tarde a fazer outras coisas para o projecto dos peixes. (...) Os de quatro anos já se envolvem nos projectos e os de três anos parecem estar distraídos, mas não estão porque de repente aparecem com coisas para os projectos, como os desenhos.» (M.)

Quando uma criança não tem paciência para estar à mesa e vai para outra área, ela não deixa de se aperceber do que se vai passando. Quando lhe interessa o assunto, volta ao grupo e comenta o que se está a passar.

«Quando uma criança não tem paciência para estar sentada à mesa, levanta-se sem fazer barulho, vai para outro sítio. Mesmo assim ela está a ouvir e quando lhe interessa ela vem até ao grupo e comenta o que se está a falar. (...) Como uma criança que estava numa área, ela soube que vieram pais trabalhar num projecto, ela vem e diz-me:

– *Eu hoje quero levar uma carta para casa para o meu pai vir à escola. A criança sabe o que se está a passar e envolve-se, participa.» (A.)*

É toda a metodologia de organização cooperada que constitui a estratégia principal de envolvimento das crianças nos projectos, nomeadamente os mais pequenos.

O apoio educacional do adulto no desenvolvimento dos projectos

Com base nos discursos dos educadores, percebemos que o suporte educacional é sistemático em todas as fases de concepção e elaboração dos projectos. Além do auxílio que dá na fase de planeamento e divisão de tarefas, o adulto apoia o desenvolvimento das actividades integradas no projecto. Tal como nas outras etapas específicas (planeamento, divisão de tarefas) o educador apoia o grupo de uma forma indirecta, através do «questionamento» para que seja a criança a descobrir as soluções mais adequadas à concretização dos seus planos.

«(...) se eles estão a ver só de um lado nós tentamos que eles vejam do outro. Mas não vamos dizer, vamos tentar que eles digam pelo questionamento (...)» (H.)

«(...) Às vezes a criança está a fazer uma descoberta, entretida, e se o adulto se aproxima muito, acaba por inibi-la. É preciso estar presente e facilitar as aprendizagens.» (A.)

«(...) eles sabem que estão ali as lãs, mas eles dizem-me que não querem fazer lãs, mas sim com paninhos.

– *Então como é que vamos arranjar paninhos se não os temos, então como vamos fazer?*

Há automaticamente um que diz:

– *Vamos pedir à sala da Maria ou da Ana. Vamos perguntar aos professores se têm?*» (C.)

Nesta fase da realização dos planos, o adulto, sem interferir no trabalho da criança ou do grupo, favorece as experiências educativas de várias formas:

1 – Ajuda a decidir sobre a arrumação e organização das produções e recolhas.

2 – Mantém todo o material e equipamentos sempre prontos para utilizar.

3 – Regista o que a criança pede e os comentários, ideias e opiniões que surgem e que parecem importantes para o balanço e organização dos álbuns.

4 – Ajuda com a sua experiência no progresso das aprendizagens do grupo.

5 – Apoiar nos momentos de síntese e avaliação das actividades.

6 – Facilita as relações interpessoais e a negociação na tomada de decisões do grupo.

Estas são algumas estratégias pedagógicas que o educador utiliza para apoiar as crianças nos seus trabalhos. É isso que se deduz dos testemunhos dos educadores inquiridos sobre o tipo de apoio educacional que proporcionam no desenvolvimento de projectos.

«(...) Pegar nas produções, nas recolhas que vai fazendo, onde é que vamos pôr (...)» (A.)

«(...) se esta história acabou onde é que vamos arrumar, vai para a biblioteca, vai para os outros meninos lerem, (...)» (C.)

«(...) ter o material preparado como seja o papel e equipamentos sempre prontos a funcionar.» (A.)

«O material está sempre disponível e se por acaso não houver, nós tentamos ir procurar. Estou sempre disponível para lhes dar todo o apoio. (...) E eu vou registando e vou estando atenta ao que eles precisam.» (C.)

«(...) fazendo uma síntese e avaliação daquilo que aprendemos, do que fizemos.» (M.)

«Dou apoio a vários níveis, desde a ajuda à criança a procurar o que quer saber, até a respeitar o menino do lado. Dou apoio, principalmente, à criança para esta aprender a gostar de investigar.» (M.)

Envolvimento das famílias nos projectos

Como podemos depreender da análise das entrevistas, a participação dos pais e famílias no acto educativo é bastante solicitada. Por isso é inevitável que eles acabem envolvidos nos projectos por vários factores.

«Inicialmente faço uma reunião. Na primeira

que fazemos é que explicamos aos pais a maneira como trabalhamos e a importância da sua participação.

«Porque todas as pessoas têm saberes e a troca de saberes é importante para a criança e também é importante a vinda de familiares; pode ser o pai, o tio, o irmão.» (A.)

Para que esta participação seja sistemática, em todas as salas há uma tarde por semana reservada às visitas da família.

A deslocação desse familiar à sala pode ser para apresentar uma actividade escolhida por ele, o que pode originar um projecto, ou para colaborar no desenvolvimento de um projecto.

«(...) Os pais normalmente aderem e depois eles é que escolhem (...) pode-se desenvolver aí um projecto.» (A.)

«(...) São os pais que vêm muitas vezes ajudar a desenvolver esses projectos, com coisas práticas e às vezes teóricas.» (C.)

As famílias, como membros da comunidade, estabelecem o elo de ligação entre a escola e o meio em que se esta integra, promovendo a troca de saberes. Constituem, através da colaboração, fontes de conhecimento e recurso para concretizar experiências pedagógicas.

O envolvimento das famílias nos projectos é, muitas vezes, provocado pelas próprias crianças que gostam de ver os seus pais na escola.

«A dada altura os meus meninos disseram:

– Então olha lá, os nossos pais também sabem fazer coisas, nós também queremos que eles venham! Lá está o sentir da família deles como pessoas que sabem muitas coisas e assim conseguimos trazer muitos pais e mães para plantar coisas nas hortas.» (M.)

Os projectos e produções das crianças são mostradas aos pais, a outros familiares e à comunidade, através de exposições trimestrais, que reúnem o trabalho realizado. Estes encontros motivam outros pais e familiares para a cooperação com a escola e com as crianças.

«Convidar os pais e mostrar os trabalhos que se fizeram, motiva os outros pais. (...) é um motor de

arranque para os outros. É importante mostrar a vinda dos pais cá e a forma como os miúdos trabalham na sala e os momentos que temos. (...) O trabalho com as famílias é um projecto que tem sido muito trabalhado por nós. Enquanto que inicialmente era capaz de vir um familiar, dois, no máximo por ano, neste momento estamos quase a conseguir que semanalmente venha um elemento da família numa tarde.» (A.)

«Os pais vêm cá muitas vezes falar dos projectos, mas nas reuniões também vêm. São os próprios filhos que mostram os trabalhos aos pais. Os pais vêm ver os projectos já concretizados em álbuns ou painéis.» (C.)

São os pais e familiares que se sentem extremamente felizes por verificarem que o contributo deles foi valorizado e serviu para as crianças aprenderem e realizarem os seus projectos.

«Estes álbuns são todos mostrados e os pais ficam encantados por verem a participação dos filhos e por vezes o seu próprio contributo (...) Eles ficam muito orgulhosos por eu valorizar o seu saber (...). Em termos de auto-estima, todos se sentem muito valorizados pelos filhos, o que facilita depois o envolvimento deles nos projectos.» (M.)

«Nas reuniões os pais ficam muito gratificados. Por exemplo, eles vêm aqui e vêem as informações que nos mandaram (...). Por isso, quando vêm os álbuns e que as informações que eles deram estão ali, ficam muito gratificados. (...) Qualquer um de nós tem sempre cem por cento dos pais, ou seja, no início, no meio e no fim do ano.» (C.)

A educadora H. adianta algumas ideias sobre o que no seu entender facilitou a implicação dos pais no projecto do parque:

«(...) Só foi possível, assim como todo o envolvimento dos pais na concretização de alguns projectos, porque isto é uma escola aberta. Isto é de todos e todos trabalham para um todo. Há um grande espírito de equipa. O importante não foi arranjar o jardim, nem o castelo, o importante foi arranjar as pessoas que colaboraram...» (H.)

Balanço do desenvolvimento dos projectos

Tal como o planeamento, a avaliação dos projectos, é realizada sistematicamente ao longo do seu desenvolvimento.

O educador, através do questionamento, vai ajudando o grupo a fazer o balanço do que foi feito.

«A avaliação é feita com as crianças, e aí dizemos:

– será que temos mais alguma coisa para fazer? Vamos fazer? Querem continuar a fazer o livro? (...) Quando nos juntamos para falar o que é que fizemos, o que gostamos e não gostamos, (...) pensamos se damos seguimento ao trabalho, se não, porquê, se queremos continuar, etc.» (H.)

«(...) O que fizemos? E com tudo isto que nós fizemos o que é que aprendemos?

(...) Fazemos sempre uma listagem daquilo que as crianças sabem sobre o assunto, antes e depois do projecto (...).» (A.)

Para os educadores entrevistados, a avaliação em grupo das actividades ligadas aos projectos é promovida em diferentes momentos da rotina:

- momentos de Comunicação
- momentos de Conselho.

«No momento em que comunicamos (...) vamos mostrar aquilo que se fez e para se passar à fase seguinte o que é que temos e o que nos falta (...). (A.)

«(...) É na vinda do recreio, na hora da comunicação, aí falamos do que fizemos. Mas também pode acontecer no meio de uma actividade, quando é preciso resolver algum problema. Como é que vamos resolvê-lo? Como é que podemos fazer?» (M.)

O balanço, tal como o planeamento é organizado e registado através de instrumentos de organização da classe. Estes mapas são assim instrumentos de planeamento e de balanço dos projectos.

«Outro momento privilegiado é o Conselho, porque é no Conselho que muitas vezes se reflecte sobre os projectos, na medida em que lemos o Diário. Ao ler a coluna do que «queremos» já estamos a reflectir se fizemos ou não o que queríamos e registamos.» (M.)

«Pelos Diários também se pode ver a evolução

dos projectos, como é que começaram e se desenvolveram. (...) Aí se vê como as questões vão sendo colocadas mensalmente. Eu tenho as actas de todos os Diários.» (A.)

A elaboração dos álbuns que documentam os projectos parece constituir o momento de balanço final e global das actividades e dos conteúdos dos projectos. O grupo, ao seleccionar e estruturar o material produzido e recolhido ao longo do projecto, realiza a avaliação do seu próprio trabalho, do que projectou, concretizou e aprendeu.

«(...) Conforme se vai fazendo o álbum, com tudo o que já temos, vamos também fazendo uma síntese e avaliação daquilo que aprendemos, do que fizemos.» (M.)

Os álbuns são ainda considerados os relatórios finais dos projectos porque procuram documentar a vivência dos mesmos.

«(...) É um relatório sim, e sempre que eles querem vão folheá-lo e lembram-se!

– Isto fui eu que fiz, e quer dizer isto ou aquilo.» (H.)

«(...) Nós, sistematicamente, vamos fazendo a avaliação do que estamos a fazer. Chegamos ao momento em que com aquilo que temos vamos querer fazer um livro. Depois registamos no Diário que o livro já está pronto e então há que pensar o que vamos fazer com ele. Vamos muitas vezes mostrar às outras salas.» (A.)

Conclusão

O educador, como elemento do grupo, pode lançar propostas para a definição dos projectos, mas raramente o faz. Em primeiro lugar porque os projectos que têm origem nas próprias crianças ou no grupo, revelam uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso. Em segundo lugar porque as crianças comunicam sistematicamente os seus interesses sobre temas variados. Os educadores não necessitam de propor outros, mas antes desafiar e apoiar os que mais interessam ao grupo em determinado momento.

O planeamento do «caminho» a seguir é feito sempre em grupo nos momentos de Conselho. Através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses. Crianças e educadores definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho.

Parece haver uma metodologia de organização da pesquisa, fomentada pelo educador através de uma atitude de «questionamento». Esta atitude explica-se numa série de questões colocadas pelo adulto que ajudam o grupo, primeiro a organizar conhecimentos que já possui e, depois, a antecipar as actividades que pretendem realizar para desenvolver essa temática.

O planeamento do projecto geralmente é registado em alguns instrumentos de organização cooperada da classe.

Os registos no mapa de actividades são feitos pelas crianças. Nos outros instrumentos é o adulto que regista as decisões tomadas nos momentos de Conselho.

A realização de actividades ligadas à concretização dos projectos passa pela distribuição de papéis, de tarefas e responsabilidades, realizadas com o grupo, através do diálogo e negociação num ambiente democrático e de livre escolha.

Na fase de desenvolvimento dos projectos, os educadores nas suas entrevistas apontam como principais meios da pesquisa da informação, a escrita e as visitas. Estas opções fazem sentido pela relevância que o modelo atribui à linguagem escrita como forma de comunicação e ao contacto directo com o mundo que rodeia a criança. Através destes meios promove-se a permuta sistemática entre a escola, a família e a comunidade.

Além do «inquérito» e da «entrevista», as crianças também fazem pesquisa documental procurando os dados, em livros, enciclopédias e álbuns de projectos anteriores.

Os educadores consideram que a maioria das actividades ligadas aos projectos são integradas nas áreas de trabalho na sala. Sempre que é necessário adaptam-se as áreas, criam-se

novos espaços ou utilizam-se outros como, corredores, outras salas do Centro, jardim ou locais da comunidade. O espaço e as rotinas educativas parecem não ter uma estrutura rígida. A sua organização é flexível, desde que as alterações sejam fruto de uma decisão colectiva e negociada em conjunto. Da análise das entrevistas deduzimos que a metodologia de organização cooperada do trabalho na classe constitui a estratégia principal de envolvimento das crianças nos projectos, nomeadamente as mais novas. Através dessa organização promove-se a comunicação, a interacção, a cooperação, a partilha e a entreaajuda no seio do grupo. Os meninos de três anos podem não participar plenamente em algumas fases do projecto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar. No entanto acabam por participar nas actividades, porque estas são algo de concreto.

Através do discurso dos educadores torna-se claro que o seu suporte educacional é sistemático em todas as fases de concepção e de elaboração do projecto. O educador apoia o grupo através do «questionamento» e sugere opções, para que seja a criança a descobrir e a encontrar as soluções mais adequadas à concretização dos seus planos.

Esse apoio do educador também é perceptível nos momentos de avaliação do projecto. O balanço, tal como o planeamento é feito pelas crianças com ajuda do educador nos momentos de comunicação. Essa reflexão é feita com base nos registos presentes nos mapas de organização cooperada e nas actividades realizadas.

Durante a organização e realização dos projectos e de outras actividades, os educadores recolhem e registam dados sobre o comportamento das crianças que lhe permitem avaliar os progressos individuais das mesmas. A informação contida nos mapas de organização cooperada do trabalho e em dossiers individuais de texto livre, desenho e matemática, constitui também outra fonte de avaliação.

Como podemos depreender dos dados re-

colhidos, a colaboração das famílias e dos pais na concretização dos projectos é bastante solicitada e por isso é inevitável que eles acabem envolvidos no acto educativo. A família e a comunidade são consideradas fonte de conhecimentos e recursos para o desenvolvimento dos projectos. Reforçam-se assim os vínculos e a troca de saberes e estimula-se a permuta constante entre a escola e o mundo exterior. Valorizam-se também os contextos sociais e culturais da vida do aluno. Os educadores realçam a ideia que as famílias se sentem muito valorizadas quando são as próprias crianças que pedem para os pais irem à escola e quando contribuem para a aprendizagem das crianças ajudando a realizar os seus projectos.

Tendo em atenção tudo o que foi referido anteriormente, os educadores entrevistados consideram que esta metodologia de trabalho pedagógico integra:

- Os interesses e motivações das próprias crianças.
- Os saberes e experiências da vida real das crianças.
- O envolvimento de todos na concretização de um objectivo – crianças, adultos, famílias e comunidade.
- A troca de saberes e experiências.
- A permuta constante entre a escola e o meio.
- O exercício de cooperação, de partilha e de entreaajuda na interacção educativa.
- A participação activa das crianças na organização das experiências pedagógicas.

Nestes vectores parece residir a importância da metodologia de trabalho por projectos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças no modelo pedagógico do MEM.

Bibliografia

CUNHA, Ruth Bandeira (1980) – a Pedagogia do M.E.M. no Jardim de Infância. A organização cooperativa e os nossos instrumentos de traba-

- lho. Escola Moderna (2) Lisboa: Edição Movimento da Escola moderna.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992) – O Inquérito: Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES DE ALMEIDA, Rosalina (1985) – Modelo Pedagógico do M.E.M. no Jardim de Infância Comunicação feita no Encontro Nacional de Educação Pré-escolar, promovido pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, (s/d.).
- O ensino da língua materna na Escola Infantil. Comunicação 7º Congresso do Movimento da Escola Moderna, Julho de 1985.
 - Um modelo de trabalho em Jardim de infância. Uma semana no jardim de infância. Cadernos do C.O.O.M.P. n.º 9/10, Lisboa: 1987, p. 47-66
- GRAVES – RESENDE, Lúcia (1989) – Niza's Pedagogical Model. A real life experience based approach to literacy. Boston University, tese de Doutoramento.
- MARTINS, Maria da Encarnação (1992) – Escola Moderna, uma monografia. Escola Moderna, 3ª série, Edição Movimento da Escola Moderna.
- NIZA, Sérgio (1987) – Movimento da Escola Moderna, um espaço de auto-formação cooperada das educadoras. Cadernos de educação, Lisboa: edição A.P.E.I..
- Processos de Alfabetização e de desenvolvimento da escrita, Lisboa, Diário de Notícias, 1989.
 - O Diário de Turma e o conselho. Escola Moderna, 3º Jan/Mar., Lisboa: edição Movimento da Escola Moderna, 1991, p. 27-30.
 - Em comum assumimos uma educação democrática. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Cadernos de Formação cooperada, Lisboa: edição Movimento da Escola Moderna, 1992.
- SANTANA, Inácia (1993) – A influência da Escola Moderna em percurso de formação. Inovação, n.º 6, Lisboa: 1993, p. 29-46.
- XAREPE, Odete – A organização do trabalho escolar. Escola Moderna, 3ª série, Lisboa: Edição do Movimento da Escola moderna, 1992, p. 1-7.