

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Laurenço Freitas¹ & Gorete Pereira²

¹LEB - Universidade da Madeira, Portugal. j0a0l0urenc0freitas@hotmail.com

²CIE-UMa - Universidade da Madeira, Portugal. goretepereira@staff.uma.pt

Introdução

O presente trabalho traça a narrativa da experiência de uma prática profissional, desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica I (PPI) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), que decorreu no 1º semestre do 1º ano curricular com a duração de 9 semanas.

O trabalho pedagógico incidiu na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), opção pedagógica que se constitui como “oportunidade para suscitar aprendizagens num trabalho assente na cooperação” (Cosme et al., 2021, p. 138), em convergência com os princípios teóricos e práticos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo prioriza a organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática, com vista à corporificação de práticas assentes num contexto democrático ativo de educação; numa construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação e numa estrutura de trabalho cooperativo.¹

¹ <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

A MTP enquadró a prática do projeto designado de Cozinha de Lama, assente na resolução de problemas e no envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. A Cozinha de Lama é um espaço privilegiado que promove a descoberta e exploração da natureza. As brincadeiras com a lama promovem a liberdade de exploração e decisão acerca do que fazer, quando e como. A interação entre as crianças ganha novos contornos e descobrem-se diferentes facetas de cada uma.²

A opção pela dinamização deste projeto no decurso da PPI surgiu da vontade das crianças e da educadora cooperante, a partir de um diálogo entre todos, na sala onde decorreu a prática profissional.

Neste artigo, revisitamos o conceito de Cozinha de Lama, os princípios que fundamentam a sua criação (proporcionar novas experiências e um contacto com a natureza, etc.), as suas potencialidades educativas, o planeamento do espaço e incorporação no mesmo, de elementos naturais e diversificados.

O enquadramento do MEM e da MTP foram igualmente considerados nesta explanação.

Movimento da Escola Moderna

O MEM, foi fundado em Portugal, por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Assume-se como uma associação de profissionais de educação comprometidos com a transformação continuada das práticas pedagógicas dos seus associados (Mestre, 2023). Organizados em estruturas de cooperação (autoformação cooperada) constituem uma comunidade de formação e de

² <https://apei.pt/produto/formacao/online/online-olb129-cozinha-de-lama-espaco-ou-conceito>

desenvolvimento profissional de professores que se formam mutuamente (Niza, 2016a).

Este movimento pedagógico emergiu segundo Niza (2012), por influência da Escola Nova em oposição às concepções tradicionais de educação da criança, com forte pendor individualista, passivo e instrucionista, que vigoravam na época.

O MEM, presente em muitas escolas portuguesas congrega três grandes finalidades formativas, nomeadamente: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição de valores e significações sociais e a reconstrução cooperativa da cultura. Trata-se segundo Niza (2007) de “três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir” (p. 193). Para Folque (2012):

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais [...]. Por último, a terceira finalidade diz respeito à construção cooperada da cultura (p. 51).

Trata-se de um modelo que contraria a visão individualista do desenvolvimento e da aprendizagem e se fundamenta na perspetiva social que se constrói a partir de práticas sociais e de cooperação (Folque, 1999). Para a autora, “este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico da criança criando uma forte ligação com o quotidiano” (p. 5), ou seja, o educador ou o professor procura atribuir significado às aprendizagens envolvendo o grupo de uma maneira ativa, promovendo desta forma uma democracia direta. A escola conquista assim, novos espaços de significação e promoção da aprendizagem através de desafios emergentes dos problemas dos grupos e das comunidades.

O MEM também se caracteriza por atribuir ao adulto um papel maioritariamente de mediador, onde “A aprendizagem é impulsionada mais

pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem” (Folque, 1999, p. 6).

Dentro deste movimento o saber não é assumido como algo privado, por isso a aprendizagem individual deve ser partilhada entre todos os integrantes do grupo, motivando a comunicação por parte das crianças.

Os dispositivos de mediação pedagógica, designadamente a aprendizagem cooperativa, a organização do espaço e do tempo, os instrumentos de pilotagem, as atividades e os projetos orientam toda a organização do trabalho pedagógico.

Enquadrado numa perspetiva sociocultural e dialógica da Educação, Niza (2016b) apresenta cinco pressupostos que são a base da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, designadamente:

- (1) Cada turma (ou escola) se constitui, uma comunidade de aprendizagem cooperativamente organizada;
- (2) O conhecimento, é *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor;
- (3) A aprendizagem curricular é mediada sistematicamente pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento;
- (4) A atividade conjunta passa pela *negociação cooperativa*;
- (5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar é *a escrita*, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo sustenta (p. 32).

A partir de uma conceção sociocultural, no MEM, cada turma se constitui como uma comunidade de aprendizagem, em que as aprendizagens curriculares e sociais emergem da interação cooperada entre os alunos e os alunos e seus professores. No sentido de se promover a construção conjunta dos saberes através de atividades negociadas progressivamente, toda esta

dinâmica é potenciada pela fala e pela escrita, e assenta numa estrutura cooperativamente organizada (Mestre, 2023).

A organização da comunidade, suportada por estruturas de cooperação e circuitos de comunicação, atribui ao saber um valor social e o reconhece como socialmente construído (Niza, 2005). Neste sistema de diferenciação pedagógica, em cooperação, a participação democrática direta dos alunos é essencial e desenvolve-se na gestão cooperada do currículo e na gestão das relações sociais que emergem da vida escolar. A partir de um clima de livre expressão dos alunos e da implementação de circuitos de comunicação dialógica, divulgam-se e avaliam-se publicamente os processos de trabalho e produtos culturais dos alunos. Com efeito, a construção social das aprendizagens traduz-se a partir das produções culturais integradas em circuitos comunicativos, assumindo-se a linguagem, a cooperação e a participação democrática direta como meios-chave que operam a transformação dos seus membros (Mestre, 2023).

Metodologia de Trabalho de Projeto

A MTP, na educação contemporânea, surge como uma abordagem inovadora, que altera a maneira como os professores e os educadores percecionam os processos de aprendizagem promovendo a participação ativa dos alunos e consequentemente o desenvolvimento do pensamento crítico.

Trata-se de uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p. 140).

A MTP é utilizada, segundo Rangel e Gonçalves (2011), “em todas as idades, em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais” (p. 23). Apresenta algumas características que enquadram a sua especificidade, sendo utilizada para solucionar problemas, a partir de questões ou problemas reais para as quais não existe resposta. As questões/problemas deverão ser

relevantes para os envolvidos. A procura de respostas e/ou soluções exige uma planificação e respetiva distribuição de tarefas com vista à recolha de dados. Toda a informação recolhida deverá ser tratada e organizada e devolvida ao grupo, sob a forma de um “produto final” socializável – que contribua para o enriquecimento de todo o grupo a partir das respostas às questões inicialmente formuladas.

Estamos perante uma metodologia que em contexto escolar, garante e favorece a educação motivada e aberta, que parte para a investigação e aprendizagem dos interesses, questões e interrogações dos alunos sobre o mundo e sobre o meio em que vivem: “mantendo e estimulando nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que os rodeia; proporcionando uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem (...); proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23).

Na MTP está assegurada uma educação participada e partilhada, a partir do envolvimento dos alunos na planificação do trabalho a realizar, definindo-se: o que se quer estudar/aprender; o que já sabem sobre o assunto; o que pretendem aprofundar e o que vão fazer, isto é, quem, quando e como.

A Figura 1, que abaixo apresentamos reporta as questões orientadoras de um dos Projetos desenvolvidos por um grupo de crianças da sala onde decorreu a prática pedagógica que detalhamos neste artigo.

A educação cooperativa e interativa, que esta metodologia promove impõe a organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados; na procura de respostas e soluções para o problema e na produção de resultados.

Queremos saber...					
Título: O arco-íris					
O que queremos saber?	O que pensamos saber...	Como vamos saber?	Quem vai fazer? E o quê?	A quem queremos apresentar	Quando... Onde...
- Como se forma o arco-íris? - Quais são os cores do arco-íris? 	- As gotas da chuva e o sol transformam-se em arco-íris - É verde, amarelo, vermelho, laranja, azul 	- Pesquisar em casa - Pesquisar nos livros, no computador 		- Aos amigos da sala ON OAVL? DO GARD	- Na rua

Figura 1 - Tabela com questões orientadoras

A mobilização de recursos na procura de respostas e da compreensão global do problema apela ao recrutamento dos diferentes sentidos, utilizando múltiplos recursos, diversidade de abordagens e vivências recrutando saberes e competências de diferentes domínios em prol de uma educação integrada e integral. (Rangel & Gonçalves, 2011).

Ainda para os autores, a MTP é, portanto, “uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais” (p. 26). É uma abordagem que dá um sentido mais social e cultural ao currículo em idades mais precoces.

Não obstante, assistimos com frequência à deturpação da MTP, como resultado de exigências académicas incompatíveis com a matriz desta metodologia, que pressupõe a autonomia da criança que progressivamente vai assumindo a gestão das suas aprendizagens.

A MTP desenvolve-se segundo Vasconcelos (1998) em diversas fases, nomeadamente:

Fase 1. Definição do Problema – as crianças colocam questões, sendo importante a proficiência no saber colocar o problema, que constitui a verdadeira marca do espírito científico;

Fase 2. Planificação e Desenvolvimento – as crianças projetam o trabalho a desenvolver, o que sabem, o que procuram, como fazer e quem faz o quê? Organizam-se as tarefas pelos dias da semana e inventariam-se os recursos disponíveis. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, sugere e regista;

Fase 3. Execução – é a fase da pesquisa, em que se parte das experiências diretas, organizando o que se quer saber; dispõem, selecionam e registam a informação através do desenho, de fotografias, textos e outros artefactos. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo e contrastando com as ideias iniciais “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora” e “o que não era verdade”. Esta forma de trabalhar, implica uma organização dos espaços pedagógicos por “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2007, 2009) em oposição à organização por cantinhos estáticos, estereotipados e profundamente redutores;

Fase 4. Divulgação/Avaliação – é a fase da socialização do saber, que se torna útil aos outros, que pode ir desde a sala do lado à própria comunidade educativa. A divulgação dos resultados alcançados implica a elaboração de sínteses da informação recolhida que poderá assumir diversos formatos e configurações (Fernandes & Pereira, 2021).

Katz e Chard (2009) destacam que estas fases não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de descobertas, aprendizagens e conhecimentos. Permitem recolher as evidências do processo de operacionalização do projeto e, permite aferir as aprendizagens das crianças.

Em síntese, a MTP visa dar resposta a uma problemática ou questão, emergentes dos interesses da criança, bem como promover a aquisição de

competências essenciais ao desenvolvimento das crianças envolvidas. A duração do projeto é variável da idade dos sujeitos, interesses e envolvimento, devendo-se respeitar as fases de execução, de modo a extrair o máximo de aprendizagens.

Projeto da Cozinha de Lama

A narrativa aqui apresentada reporta a implementação do projeto da cozinha de lama, numa sala de Jardim de Infância durante um estágio realizado no âmbito da UC de PPI, que integra o plano de estudos do MEPEE1CEB da Universidade da Madeira. A Prática Pedagógica desenvolvida, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, operacionalizou-se durante o 1.º período letivo.

O projeto da cozinha de lama foi algo ambicionado pelas crianças, educadora cooperante, e estudante em formação inicial, quase desde o início do estágio, mas por ser um projeto que requer algum planeamento, as primeiras semanas foram dedicadas à sua preparação.

Segundo White (2014) “Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas” (p. 6). Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais é de extrema relevância na infância, pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens. A amplitude e profundidade do que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável.

Para a autora, as cozinhas de lama oferecem algo bem diferente de áreas de terra para escavar e são mais fáceis de gerir. Incluem elementos da área interior da casa, cuja exploração é otimizada pelo facto de estarem na rua. Funcionam durante todo o ano e devem ser vistas como um elemento central a disponibilizar continuamente no exterior.

O projeto da cozinha de lama decorreu no espaço exterior da instituição, que pelas suas excelentes condições se constituiu uma força na implementação e operacionalização deste projeto. De acordo com Silva et al., (2016)

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (p. 27).

Com efeito, o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças e não só. Nas brincadeiras as crianças desenvolvem diversas formas de interação social, de contacto e exploração de materiais da natureza tais como: folhas, pedras, paus, areia, terra, água, etc. que podem ser trazidos para a sala e promover outras explorações e utilizações (Silva et al., 2016). Trata-se de um espaço propício ao desenvolvimento de atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, etc.) ao ar livre.

Refletindo as potencialidades do espaço exterior, revisitamos as etapas de implementação de todo o projeto desde a sua planificação, escolha do local, conceção do espaço, apetrechamento do mesmo (nesta etapa os materiais e equipamentos foram cuidadosamente pensados de modo a promoverem a criatividade e imaginação, atendendo a critérios de qualidade, com particular atenção à segurança das crianças), organização dos materiais, operacionalização e avaliação.

A preparação do projeto teve a duração de algumas semanas e incluiu diversas etapas desde a formação dos adultos envolvidos na sua operacionalização, o planeamento, a divulgação/apresentação às famílias e restante comunidade educativa, a angariação de materiais, a construção de uma mesa e outros materiais de apoio. De referir, que toda a montagem e disposição dos materiais decorreu com a colaboração das crianças, que estiveram muito envolvidas em todas as etapas deste processo. As superfícies

de trabalho são um elemento crucial e foram construídas com a altura adequada para utilização por parte das crianças.

O envolvimento das famílias foi crucial em todas as etapas do projeto, cuja colaboração na cedência de objetos e equipamentos domésticos em fim de vida permitiu a construção de uma cozinha de lama bastante original. Utilizámos uma área considerável que estava vedada, aproveitando os seus limites para a nossa cozinha, e habilitamo-la com todo o tipo de utensílios de cozinha, designadamente: frigideiras, panelas, talheres, pratos, tabuleiros, entre outros. Porque o “tamanho influencia a sensação de lugar” (White, 2014, p. 11), o espaço escolhido era suficientemente amplo, o que permitia que várias crianças o utilizassem em simultâneo, desenvolvendo atividades lado a lado e em colaboração. A delimitação do espaço transmitia a sensação de privacidade, reportado como significativo para a autora, que por não estar separada do restante espaço ao ar livre, permitia a livre e fácil circulação e interação das crianças.

Todavia, como refere White (2014), a cozinha precisa igualmente de um abastecimento amplo e acessível de materiais básicos, areia e/ou lama, água, possibilitando a diversificação de experiências sensoriais, um contraste de cor, texturas, possibilidade de mistura e muitas outras alternativas que a imaginação ditará. Nesse sentido, foram colocados recipientes com terra e alguns garrafões para armazenamento da água. Estes materiais foram colocados estrategicamente ao nível do chão para facilitar o acesso das crianças aos mesmos. No espaço físico da cozinha, as superfícies verticais foram potencializadas para a colocação de panelas e outros utensílios, facilitando o acesso das crianças aos materiais e tornando-a mais parecida com as cozinhas reais e muito mais funcional. Os recipientes e utensílios foram expostos e colocados estrategicamente, de modo a evitar a confusão das caixas cheias de materiais difíceis de alcançar.



Figura 2 - Cozinha de Lama

Como podemos verificar na Figura 2, estamos perante um espaço acolhedor e seguro, propício ao desenvolvimento do jogo dramático.

A existência de água no espaço, foi muito positiva, pois proporcionou o enchimento e esvaziamento de diversos recipientes e inúmeras brincadeiras com água, e ainda a mistura de areia, terra e água.

Na Figura 3, abaixo observamos um dia de atividade na Cozinha de Lama.



Figura 3 - Exploração Sensorial na Cozinha de Lama

A experiencição da cozinha de lama promove o desenvolvimento de uma variedade de ações como: encher, derramar, esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, escavar, fazer espuma, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, ferver, peneirar, filtrar, separar, pipetar e decantar (White, 2014).

Deste modo, as experiências possíveis são vastas e incluem, segundo a autora, ordenar, classificar, cozinhar, transformar, criar, investigar, testar, repetir experimentar, denominar, rotular, decorar, vender e usar (p. 19). Esta exploração otimiza as experiências do faz de conta, essenciais e de valor emocional, pessoal e social incalculável, proporcionando verdadeiros contextos de aprendizagem e desenvolvimento holístico.

O principal papel dos adultos na cozinha de lama é o de facilitador e viabilizador, tornando a cozinha disponível e adequado ao jogo simbólico. O adulto observa, procurando entender, mas intervindo o mínimo possível. O papel de investigador segundo White (2014) poderá ser igualmente valioso na procura dos significados de tão importante atividade na vida das crianças.

No campo da investigação têm surgido evidências dos significados das brincadeiras com lama que revelam que as crianças estão **biologicamente programadas para explorar** tirando partindo dos elementos da natureza. Para a autora, “**Estabelecer relações** através da descoberta e investigação de **causa e efeito** é o material do desenvolvimento do cérebro e do processo científico. Curiosidade, fascínio e o prazer de descobrir são de fundamental importância para o ser humano” (p. 23).

A exploração dos espaços e materiais por parte das crianças propicia o seu empoderamento, que emerge da experiência de controle e poder na manipulação dos mesmos. A experiência de fazer misturas é algo inerente à criança e transporta-a para espaços de magia e fantasia. Neste processo desenvolve-se “a imaginação e a criatividade pela experiência concreta de causa e efeito, pelo questionamento e pela previsão” (White, 2014, p. 23).

Ao adulto compete ainda garantir e proporcionar as experiências em segurança. Partindo sempre da avaliação do risco-benefício, reconhece-se a importância da experiência para depois torná-la possível. O contacto com a terra é amplamente benéfico, também a nível físico, “pois as bactérias ajudam a desenvolver o sistema imunitário, e a investigação também sugere que este contacto produz serotonina no organismo” (White, 2014, p. 25).

Terminadas as brincadeiras é essencial garantir a higienização dos equipamentos e dos espaços físicos, envolvendo-se as crianças neste processo.

O registo em diversos formatos das atividades e brincadeiras desencadeadas, a recolha de artefactos, avaliação e apresentação final do projeto às crianças e respetivas famílias foi de extrema relevância para todos os envolvidos.

Conclusão

A abordagem à MTP no contexto educacional, surge como algo diferenciador das práticas pedagógicas que devolvem no aprendiz a primazia do ato pedagógico. A conexão entre esta metodologia e a perspetiva da escola moderna, revela uma visão produtiva para a inovação educacional, colocando em causa os paradigmas tradicionais, que ignoravam os processos de participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

No projeto cozinha de lama o educador proporciona as condições para a exploração da terra e da água, promovendo descobertas e dando a liberdade que as crianças necessitam para explorar o espaço e os materiais. Desta exploração resulta a aquisição de inúmeras competências, otimizadas pela utilização do espaço exterior.

A cozinha de lama promove acima de tudo a autonomia das crianças, a facilidade na resolução de problemas, a comunicação entre o grupo, a interajuda, a curiosidade, a experiência sensorial, o desenvolvimento cognitivo, o contacto com a natureza, entre outros, em convergência com o modelo interativo/construtivista da aprendizagem.

A abordagem ao jogo simbólico que a experiência na cozinha de lama promove, desencadeia incontáveis benefícios às crianças e uma oportunidade de desenvolvimento holístico decorrente da completude dos processos de experimentação.

O desenvolvimento da linguagem é otimizado a partir do acesso aos novos equipamentos, ações e descrições que passam a integrar o léxico das crianças.

Este projeto de construção de uma cozinha de lama obedeceu a várias etapas, suscitou múltiplas experiências e aprendizagens e pôs em evidência a autonomia das crianças, ao nível do planeamento, operacionalização, monitorização e avaliação do projeto.

Referências

- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação. Porto Editora.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. Carreira (Orgs.) *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 179-194). CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-4-1 <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3251>
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de infância*. (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Mestre, L. (2023). *O Professor Investigador em Comunidades de Prática*. Gráfica Manuel Barbosa e Filhos.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. *Escola Moderna*, 5(24), pp. 52-56.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. pp. 123-142). Porto Editora.

- Niza, S. (2012). A Escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos de Ó. (Eds.), *Sérgio Niza escritos sobre educação*, pp. 134-135. Tinta da China.
- Niza, S. (2016a). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje. *Escola Moderna*, 6(4), pp. 11-15.
- Niza, S. (2016b). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 6(4), pp. 28-33.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré- escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). DEB.
- Vasconcelos, T. (2007). Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”. *Revista Dois Pontos*, fevereiro, p. 48.
- Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Texto.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, 2-27.