



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Ana Catarina Pinto Sintra

## **A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, 2018

Ana Catarina Pinto Sintra

## **A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, abril, 2018

A Criança Que Ri na Rua

A CRIANÇA que ri na rua,  
A música que vem no acaso,  
A tela absurda, a estátua nua,  
A bondade que não tem prazo -

Tudo isso excede este rigor  
Que o raciocínio dá a tudo,  
E tem qualquer coisa de amor,  
Ainda que o amor seja mudo

Fernando Pessoa

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a agradecer aqueles que sempre me foram apoiando tanto na realização desta investigação, como em todo o meu percurso académico.

Primeiramente, agradecer à professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves, minha orientadora, por todo o apoio que demonstrou ao longo desta investigação e também por todo o apoio ao longo deste ciclo de estudos.

Agradecer às educadoras que me acolheram nas suas salas e que se tornaram inspirações para o meu futuro, sem o seu apoio e disponibilidade não seria possível estar aqui neste momento e aos grupos de crianças que me acolheram de braços abertos.

Agradecer à professora Doutora Helena de Ribeiro Castro, que me ajudou e me inspirou ao longo de todo este processo. Que me mostrou que a educação é um caminho de inovação constante e que uma mulher de fé pode chegar onde quiser, mantendo o coração junto daquele que nos protege e ajuda.

Agradecer aos meus amigos Diogo, João, Bruno, Catarina e Cidália que me apoiaram sempre em todo o meu processo académico.

Agradecer ao meu mais que irmão Carlos Rafael, que esteve sempre comigo em todos os momentos da minha vida.

Ao Gonçalo, Vanessa e Mafalda, o meu grande apoio numa fase em que tudo era necessário.

Às minhas colegas de mestrado Mafalda, Sara e Marlene. O vosso apoio é tudo para mim.

Ao meu namorado Miguel, que me apoia incondicionalmente, sempre acredita em mim e me centra naquilo que é essencial.

Aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós, tios e padrinhos que sempre me acompanham, em especial a minha mãe que é a minha luz quando só vejo escuridão.

Por fim, a Nosso Senhor, que me deu a força e a fé necessária para conseguir. Sem Ele nada disto faria sentido.

## Resumo

A investigação desenvolvida ao longo deste relatório insere-se no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-escolar, para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

A participação da criança no processo de ensino-aprendizagem é um dos temas mais importantes dentro das nossas salas e da investigação na área da educação. É de extrema importância compreender aquilo que as crianças pensam sobre o seu papel em sala e o que as educadoras conhecem e testemunham que é a participação ativa e autónoma da criança.

Ao longo da história fomos assistindo à centralização da criança nas metodologias contemporâneas e compreendemos que esta é um ser cheio de experiências e conhecimentos que podemos e devemos utilizar quando estamos a apoiá-la no seu desenvolvimento como indivíduo ativo da sociedade onde pertence.

Este relatório apresenta, então, uma investigação qualitativa, em que foram entregues questionários a educadoras de infância e foram feitas entrevistas a crianças com o objetivo de compreender o que foi mencionado anteriormente. Estes documentos foram entregues a membros das instituições cooperantes durante o tempo de estágio de prática pedagógica.

Compreende-se, portanto, que os educadores valorizam a participação ativa da criança como um elemento essencial das suas práticas, mas as crianças cada vez menos compreendem o papel do educador como aquele que pertence ao grupo e que os acompanha nas suas descobertas diárias.

Por último, reflete-se sobre todo o processo de investigação, incluindo as dificuldades apresentadas e uma reflexão sobre a importância da prática profissional, aprendizagens adquiridas e perspetivas futuras.

**Palavras-Chave:** Criança; Participação Ativa; Autonomia; Processo ensino-aprendizagem

## **Abstract**

The research developed throughout this report is part of the Final Report of the Master's in Pre-school Education, to obtain the master's degree in Pre-School Education.

The child's participation in the classroom is one of the most important topics in our classrooms and in the research in the field of education. It is of extreme importance to understand what children think about their role in the classroom and what the educators know and testify that it is the active and autonomous participation of the child in the teaching-learning process.

Throughout history we have been attending to the centralization of the child in contemporary methodologies and we understand that this is a being full of experiences and knowledge that we can use when we are supporting it in its development as an active individual of the society where it belongs.

This report then carries out a quality investigation, with the delivery of questionnaires to educators and interviews with children with the goal to understand what was said previously. These documents were delivered to members of the cooperating institutions during the period of pedagogical practice.

It is understood, therefore, that educators value active child participation as an essential element of their practices, but children less and less understand the role of the educator as one who belongs to the group and accompanies them in their daily discoveries.

Finally, it reflects on the entire research process, including the difficulties presented and a reflection on the importance of professional practice, lessons learned and future perspectives.

**Keywords:** Child; Active participation; Autonomy; Teaching-learning process

Resumo	V
Abstract	VI
Índice de Quadros	IX
Índice de Tabelas	X
Índice de Apêndices	XI
Índice de Anexos	XII
Introdução	1
<b>Parte I - Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar</b>	
1.1 Contextualização da prática profissional	4
1.2 Caracterização da Entidade Cooperante	8
1.3 A Prática Profissional e Problematização	11
<b>Parte II – Estudo Empírico</b>	
2.1 A Criança	14
2.1.1 A criança e o seu papel na educação ao longo da história	14
2.1.2.O papel da criança na educação portuguesa	15
2.1.3 Aprendizagem Ativa – Conceito	15
2.1.4 Pedagogia de Transmissão e Pedagogia de Participação	18
2.1.5 Modelos Curriculares na Pedagogia de Participação	19
2.1.5.1 High Scope	20
2.1.5.2 Movimento Escola Moderna (MEM)	22
2.1.5.3 Reggio Emilia	24
2.5 Objeto de estudo	26
<b>Parte III - Metodologia de estudo</b>	
3. Metodologia de estudo	28
3.1 Procedimentos de recolha e análise de dados	30
3.1.1 Questionário	31
3.1.2 Entrevista	32
3.2 Análise e interpretação de dados	34
3.3 Participação Ativa– perspetiva das educadoras	34
3.4 Participação ativa– perspetiva da criança	38

3.5 Reflexões e Conclusões	40
<b>Considerações Finais</b>	44
Referências Bibliográficas	46
Apêndices	49
Anexos	63

## Índice de Quadros



**Quadro 1.**

Temas e Objetivos dos Questionários	32
-------------------------------------	----

**Quadro 2.**

Temas e Objetivos das Entrevistas	33
-----------------------------------	----

**Tabela 1.**

Grau de concordância – Participação Ativa

35

**Índice de Apêndices**

A. Inquéritos por Questionário

1. Formulário do questionário aplicado aos Educadores de infância. (Apêndice A).	51
2. Tabelas de análise de conteúdo das questões abertas dos questionários (Apêndice B).	55

B. Inquérito por Entrevista

1. Guião de entrevista às Crianças. (Apêndice C).	57
2. Ficha de análise de conteúdo das entrevistas às Crianças. (Apêndice D).	60

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum	64
Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva	65

## **Introdução**

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como título *a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*, sendo que pretendemos compreender a perspetiva das crianças e a perspetiva das educadoras em relação à participação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem.

A temática da participação da criança em sala é muito estudada pelas diversas metodologias e teorias da educação, sendo que cada uma delas considera a criança de maneira diferente dentro do processo de ensino-aprendizagem. As teorias mais tradicionalistas consideram a criança como uma “tábua rasa” ao qual podem inserir todo o conhecimento utilizando métodos de memorização. As teorias contemporâneas, por outro lado, consideram a criança como um elemento ativo da sua aprendizagem, considerando que as aprendizagens que partem dos conhecimentos prévios das crianças são aquelas que trazem mais benefício para o seu desenvolvimento.

Com este trabalho pretendemos dar a conhecer a opinião, tanto do educador, como da criança e compreender a perspetiva de ambos no que toca a esta temática, realçando a importância da utilização de metodologias educativas que tenham a criança como o centro da sua aprendizagem, da participação ativa e autónoma da mesma em sala e da postura aberta do educador no que toca à atividade planificada. Com a criança em sala, todos os dias são pequenas aventuras em que educador pode descobrir imensas de atividades possíveis apenas ouvindo e estando com a criança ao longo da sua rotina. A curiosidade nata da criança vai-se desenvolvendo e, principalmente em idades pré-escolares, esta começa a verbalizar cada vez mais as suas dúvidas e acontecimentos que vão marcando a sua pequena vida.

Este trabalho encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte encontramos a prática profissional e a sua contextualização através de princípios orientadores e relação com a comunidade. Caracterizamos a entidade cooperante de forma a contextualizar o trabalho que se desenvolveu e ainda salientamos o desenvolvimento da prática profissional como indutor para a questão de partida desta investigação. A segunda parte refere-se ao estudo empírico, apresentamos a revisão bibliográfica sobre o tema escolhido, bem como os tópicos mais importantes para contextualizar a investigação. Na terceira parte apresentamos o tipo de abordagem metodológica e os instrumentos utilizados e também a análise de todos os dados recolhidos realizando uma comparação dos mesmos. A última

parte destina-se às considerações finais e aos atributos que esta investigação trouxe enquanto profissional na área da educação.

## **Parte I – Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar**

## 1.1 Contextualização da prática profissional

A educação é a autocriação de um ser humano, em toda as vertentes do seu ser, ou seja, o desenvolvimento cognitivo e físico e, também, emocional, espiritual, etc. Um individuo que não só se desenvolve, mas que também ajuda os outros no seu processo de desenvolvimento.

Um individuo, utilizando as suas experiências e sendo ativo na sua aprendizagem, consegue desenvolver todos as suas características, ao seu ritmo, não se comparando aos outros. O educador é aquele que apoia, que ajuda a criança quando ela lhe pedir e que a orienta em todos os aspetos da sua vida. O educador apoia o crescimento holístico da criança e ajuda a criar ambiente para que este possa acontecer. A criança tem um papel ativo e, com a ajuda do educador, consegue aprender significativamente e de forma a desenvolver a sua pessoa positivamente.

A criança tem liberdade para decidir o que quer fazer dentro da sala, e a função do educador é mostrar-lhe as diferentes opções disponíveis. O educador está sempre atento à criança para que não perca a oportunidade de orientar e apoiar em qualquer atividade ou conversa, se necessário.

Dentro da sala o ambiente é de cooperação, respeito e liberdade. A criança sente-se autónoma o suficiente para falar abertamente com os outros, toma as suas próprias decisões sem que o educador a pressione e cria as suas próprias aprendizagens a partir de ideias que tenha ou que vão surgindo ao longo do dia e das atividades que realiza.

Esta autonomia da criança faz parte de uma sala em que esta tem liberdade de escolha e uma relação colaborativa com o educador, tal como é referido nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2016) “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável.” (p.36)

Por isso, acreditamos que a educação é um processo em que a criança é ativa, o educador orienta-a e estimula-a a ser melhor e o meio acolhe esta criança de forma a que todos os fatores resultem no desenvolvimento holístico da mesma. “(...) o eu verdadeiro é algo que se descobre tranquilamente por meio da própria experiência, e não algo imposto sobre esta.” (Rogers, 1989, p.144)



Dentro das teorias contemporâneas da educação, identificamo-nos com a vertente das teorias personalistas/humanistas, mais precisamente as teorias interativas do desenvolvimento da pessoa, baseada em Rogers, Maslow entre outros. Estas teorias assentam em princípios como a pessoa sendo um ser relacional.

Individualmente, o individuo cria a sua educação e vai vivendo essa educação ao longo do tempo através de experiências significativas, mas só fica completa quando está num meio associado a outras pessoas que se autoeducam. Isto para dizer que a pessoa pode crescer individualmente, mas só quando está perto dos outros e em constante debate e interação no meio social é que ela se desenvolve de forma holística: socialmente, criativamente, positivamente, etc. Dentro deste conceito a definição de educação diz-se, segundo Bertrand (1998) como sendo “algo que se passa no interior da pessoa. É uma experiência que nasce, se efetua e termina, na pessoa que se educa” (p.57).

Outro dos princípios desta teoria relaciona-se com o meio educativo. “O processo educativo define-se então como o conjunto estruturado e dinâmico das interações entre o auto-educando e o meio educativo, tal qual é sentido e vivido pelo auto-educando” (Bertrand, 1998, p.57). Este conceito de auto-educando consiste na realidade em que o organismo humano é composto por três elementos essenciais: o comportamento (reações observáveis); o campo perceptual (subjetividade do individuo) e o dinamismo do crescimento (níveis de energia, a raiz das necessidades, desejos, capacidades, imagem de si próprio e a origem de todos os comportamentos). Por necessitar de desenvolver todas estas partes, este auto-educando deve estar inserido num meio que lhe proporcione esse desenvolvimento. “O meio tem como meta promover no auto-educando a emergência dos recursos internos e da atividade autónoma” (Bertrand, 1998, p.58).

E, por último, o princípio do conhecimento como uma empresa social, um conceito associado a Rogers. O conhecimento, segundo Bertrand (1998) “adquire-se e aprofunda-se na interação com o objeto; resulta da construção de um modelo interior efetuado pela consciência do auto-educando, alimentada e inspirada por todos os eventos dessa consciência” (p.58). O papel do educador neste processo é de facilitador. Faz o balanço entre a lógica da disciplina e a lógica do percurso da criança e prepara o meio para isso, tornando-o interessante e estimulante, propício para a curiosidade natural desta. Reflete sobre o processo de aprendizagem feita dentro deste meio e servir como apoiante às aprendizagens da criança. Organizará as áreas e a sua intervenção conforme o necessário para a facilitação do processo de aprendizagem para estas.

A avaliação será feita a partir do resultado final das aprendizagens, pelo auto-educando, procurando recordar o processo e o que o levou à mestria no fim da aprendizagem.

Dentro desta vertente, o modelo pedagógico que utilizamos é o Movimento Escola Moderna (MEM).

O MEM é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática na gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende através da ação dos educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. Esta gestão é apoiada por alguns instrumentos de trabalho com as crianças que visam a sua participação na rotina diária da sala como, por exemplo, o mapa das tarefas, o mapa das presenças, o mapa do tempo, o diário de parede, etc.

“A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. E abrange toda a vida na escola (ou jardim de infância) desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas”. (Niza, 2012, pág. 146).

O espaço da sala está organizado por áreas de interesse (zonas de trabalho autónomo) e uma área polivalente para trabalho coletivo. As crianças optam pela área para a qual quer realizar a sua atividade e assumem esse compromisso e responsabilização. Este espaço educativo abrange diversas áreas que permitem a exploração de vários materiais lúdicos e educativos que visam o desenvolvimento cognitivo da criança.

As rotinas são também um aspeto importante no MEM pois ajudam a criança a organizar-se no seu dia-a-dia, a ter noção do que vai decorrer de seguida e a desenvolver a noção espaço-temporal.

A aprendizagem acontece através de projetos, onde as crianças pesquisam e procuram respostas às suas questões e problemáticas, partindo dos seus interesses e vivências. As fases do projeto passam pela questão de partida, seguida do tempo de investigação e recolha de dados. Posteriormente, analisam-se os dados, de onde irá resultar a resposta que será publicada para a comunidade poder partilhar dos conhecimentos presentes do projeto em questão. Segue-se, por fim, a avaliação de todo o processo e formulação de possíveis investigações futuras.

O educador apresenta um papel de mediador e orientador ao longo de todo o processo.

Acreditamos que esta é a metodologia que proporciona maior independência à criança e que estimula as aprendizagens significativas.

## 1.2 Caracterização da Entidade Cooperante

### Caracterização da instituição

A missão da Instituição onde decorreu esta investigação é contribuir para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o seu crescimento saudável e equilibrado, ajudando a formar futuros cidadãos ativos e independentes, conscientes da importância dos valores cívicos e ambientais, sendo que alguns dos seus valores enquanto instituição educativa se centram no respeito pela diversidade cultural, religiosa e étnica, incluir famílias no processo educativo e promover o atendimento individualizado num clima que contribua para o seu desenvolvimento global. O projeto educativo tem como tema “Brincar, um direito”.

Esta instituição tem a valência de creche (dos 4 aos 36 meses) e a valência de pré-escolar (dos 3 aos 5 anos). Esta creche é constituída por dois edifícios, onde o edifício antigo é constituído por três pisos onde funciona o pré-escolar. Duas salas com crianças dos 3 aos 4 anos e uma sala com as crianças dos cinco anos. Outro edifício mais recente funciona com as valências de berçário, com duas salas com crianças dos quatro aos doze meses e creche com quatro salas de crianças entre os doze e os trinta e seis meses. Neste edifício também se encontram outros espaços como a secretaria, a lavandaria, o refeitório, a cozinha, o gabinete técnico e o gabinete da direção.

Cada sala é organizada segundo áreas de aprendizagem, podendo conter a área da arte, a área das ciências (natureza), a área do sossego (biblioteca), a área das construções e área da casa.

A valência de Pré-Escolar e a valência de creche não partilham um espaço exterior, sendo que cada um tem o seu próprio recreio, utilizando-o como prolongamento do espaço interior, permitindo ao grupo potenciais acontecimentos, geradores de aprendizagens significativas.

## **Caracterização do Grupo**

A caracterização do grupo é elaborada tendo como base a observação direta das crianças, nas várias atividades na instituição e na relação com os seus pares e com os adultos, durante os primeiros meses deste ano letivo.

No ano letivo 2017/2018 esta sala dos 5 anos é composta por 23 crianças, sendo que 10 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino. As crianças fazem os 6 anos ao longo do ano letivo sendo que 4 farão ainda os 5 anos de idade, permanecendo mais um ano na valência de pré-escolar. Das 23 crianças do grupo, apenas uma não frequentava a instituição nos anos anteriores. Nenhuma das crianças apresenta uma Necessidade Educativa Especial diagnosticada. Muitas das crianças têm familiares que já frequentaram esta creche e algumas têm familiares que trabalham na instituição.

É um grupo com famílias muito participativas, dentro da classe média. As crianças têm, também, muito apoio de familiares como avós e tios.

O grupo está, neste momento, bem adaptado ao espaço. As crianças têm as rotinas bem interiorizadas e já se deslocam facilmente em todos os espaços. Já conhecem as regras da sala, elaboradas pelas próprias crianças do grupo, mas nem sempre as cumprem. Apresentam uma elevada autonomia, sendo rara a ocasião em que necessitam de apoio para qualquer atividade ou situação de rotina. Fazem toda a sua higiene sem supervisão. Em relação à alimentação, é um grupo, novamente, bastante autónomo. Comem muito bem e rápido. Por vezes, as crianças mais jovens do grupo ainda necessitam de ajuda para comer a sopa.

Quando iniciámos o estágio curricular, o grupo já tinha as suas rotinas muito bem desenvolvidas, visto já ser um trabalho vindo do ano letivo anterior. As crianças já conheciam bem a rotina diária e estavam integrados em processos colaborativos de organização de grupo e da sala. Apesar de se distribuírem pelas diferentes áreas, as crianças ainda não conseguem compreender a importância de estar numa área e construir aprendizagens na mesma. Estão sempre em constante mudança de local, sem supervisão nem instrumento guia. Nas atividades da educadora, as crianças são colaborativas. O tempo de arrumar era a maior dificuldade deste grupo que, visto a grande desorganização de brincadeiras e pessoas dentro das áreas na hora de atividade, apresentavam uma enorme dificuldade em arrumar, no final da manhã. Observaram-se algumas melhorias durante o tempo de estágio, mas nenhuma de grande relevância. Podemos apenas referir

que as crianças demonstraram melhorias significativas na hora de arrumar, compreendendo as diferenças entre o tempo de atividade e os tempos de pausa.

As crianças deste grupo são muito participativas e querem sempre dar a sua opinião e os seus pareceres em todas as atividades que estejamos a realizar, seja quando estamos na roda, no momento de acolhimento e de pausa ou quando estamos nas áreas, em atividade. Por vezes, não controlam o seu tom de voz e falam muito alto, fazendo com que todo o grupo perca a concentração na atividade em que se encontra. As crianças mais novas têm mais dificuldades em participar, pois as mais velhas, que já têm mais prática e mais confiança, querem ajudar e participar em todas as atividades e momentos de rotina, principalmente no que toca a ajudar a educadora ou a auxiliar.

É um grupo bastante particular, com rotinas tanto na parte da manhã como na parte da tarde, o que faz com que a criança esteja sempre em atividade, seja ela direcionada ou livre. A esta estrutura aliam-se, ainda, as atividades extracurriculares como a natação, a música e a ginástica.

No grupo existem crianças que já se encontram no processo de transição para o 1º ciclo, apresentando um maior número de observações e dúvidas, comparando com as crianças mais novas. Apresentam um maior interesse pelo mundo e o ambiente que as rodeia e conversam mais sobre os seus interesses. São mais ativos a apresentar ideias ou problemáticas para discutir em grupo ou criar atividades partindo delas, do que os mais jovens do grupo.

Em atividades orientadas perdiam a sua concentração com grande facilidade, especialmente se fossem atividades em que estivéssemos sentados durante muito tempo. O contrário demonstrava-se com as atividades de expressão motora e de jogo simbólico, em que as crianças demonstravam um enorme interesse e focavam-se para atingir os seus objetivos.

Entre elas, no grupo, demonstram uma grande facilidade de socialização, sendo que já criam brincadeiras em que todos participam e não apenas individualizadas. No geral, são um grupo bastante cooperativo. Quando conflitos acontecem, é necessária a atenção da educadora ou da auxiliar de sala. É uma atitude normal na faixa etária destas crianças procurar o conforto do adulto. Como referem as OCEPE (2016), “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (p. 10).

São um grupo bem desenvolvido, participativo e autónomo.

### **1.3 A Prática Profissional e Problematização**

O tema para esta investigação surgiu a partir, tanto do projeto de intervenção, como através da observação direta do grupo e da sua rotina diária.

No início do estágio, a educadora referiu a sua prática como sendo do Movimento Escola Moderna (MEM), logo, era uma sala que trabalhava de forma democrática e dentro das linhas do movimento.

As crianças, em si, apresentavam grande autonomia e a educadora demonstrava um grande contentamento por ter um grupo tão independente e ativo.

Durante o período de observação compreendemos que estávamos perante um grupo muito ativo, com crianças que se conheciam de anos prévios e que conheciam, também a prática da educadora cooperante. Tinham uma rotina muito estruturada que já estava bem presente no seu dia a dia. Utilizavam instrumentos de pilotagem do movimento, e compreendiam todos os momentos do seu dia. A adaptação correu de forma rápida, dessa forma quando fomos inseridos no grupo as atividades já decorriam dentro da normalidade. As famílias eram, também, muito presentes e conheciam a educadora de anos letivos anteriores, o que facilitou também todo o processo.

Na fase da observação pudemos participar ativamente nas atividades da educadora, que desde logo proporcionou a maior colaboração possível. Dessa forma, pudemos inferir algumas necessidades que o grupo apresentava, nomeadamente a partir de uma atividade de construção do cartão do cidadão para o placar da sala.

Inicialmente, propusemos um projeto de intervenção que tinha como objetivo a nomeação de países, continentes e planetas. Na sua base, era um projeto que pedia às crianças que conhecessem a sua localização. O problema que descobrimos com este primeiro projeto, que surgiu de uma necessidade que o grupo apresentava, era que as crianças não demonstravam interesse pela temática nem pelas atividades propostas. Não era um projeto que partisse dos seus interesses e daquilo que eles gostavam de aprender e descobrir.

Observámos, também, que este grupo em particular não se adaptava a atividades em que estivessem sentados muito tempo em roda, ou que tivessem de observar enquanto, um por um, realizavam a atividade.

A partir desta última observação, começámos a compreender que, apesar de estarmos inseridos numa sala do MEM, as crianças não se encontravam no centro das suas aprendizagens. Nem na prática da educadora cooperante, nem na nossa prática, com o projeto proposto inicialmente.

O porquê disto era muito simples: as crianças não estavam a ser motivadas a aprendizagens que partissem do que eles já sabiam, ou até mesmo propostas de atividades vindas deles.

Foi a partir desta realização que começámos a ponderar sobre a participação da criança em sala. Como é que deve realmente ser a participação da criança? Será que as aprendizagens devem ser centradas na criança?

Modificámos o projeto de intervenção para pôr em prática algumas das já presentes ideias sobre o que era, realmente, a participação ativa das crianças em sala.

A partir destas experiências e observações chegámos à questão de partida: o que é a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem e como é que esta pode ser posta em prática nas salas de pré-escolar? Será que as crianças sentem que são ouvidas e participam ativamente na sua sala?

Neste sentido, através do projeto de intervenção, de entrevistas às crianças e questionários a educadores, tentámos compreender esta problemática e responder à questão problema.



## **II – Estudo Empírico**

### **2.1 A Criança**

### 2.1.1 A criança e o seu papel na educação ao longo da história

É importante compreender a origem para compreender a evolução e, dessa forma, a história da educação e a forma como a criança deixou de ser um “adulto em miniatura” e passou a ser o seu próprio indivíduo com o seu próprio desenvolvimento e a sua própria maneira de ser e estar no mundo que a rodeia é de extrema importância para, mais tarde, se tentar apreender o que é a aprendizagem ativa e a autonomia em sala.

No séc. XVII inicia a grande mudança de perspetivas na infância, sendo que os adultos começam a conferir à criança uma individualidade que, até então, ainda não lhe tinha sido atribuída. Segundo Cardona (1997), é a partir do século seguinte que a criança começa realmente a destacar-se dentro do seu seio familiar.

No final do séc. XVIII, as mulheres que necessitavam de trabalhar, tinham de deixar os seus filhos com pessoas que desconheciam para o poderem fazer. Esta prática tornou-se um hábito, principalmente no início da Revolução Industrial e, assim, foram criadas as primeiras instituições dedicadas à infância, que tinham como objetivo responder às necessidades sociais e económicas da época.

Por esta altura, pouco ou nada se sabia sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo que, apenas a partir do séc. XIX, começa a surgir um grande número de programas para a educação de crianças em instituições, isto por toda a Europa. Isto deve-se, em grande parte, à Revolução Industrial, mas também ao aparecimento de estudos na área da psicologia do desenvolvimento da infância.

No séc. XX surge o movimento Escola Nova que vai contrariar tudo o que se tinha praticado até então. Este novo movimento, assente no estudo da psicologia do desenvolvimento da infância, defende a individualidade do aluno e a participação ativa na sua própria formação. As raízes deste movimento remota a Sócrates e a Platão que já nessa altura defendiam a descoberta e a aprendizagem por parte do aluno e não como até então, conhecimento ensinado pelo professor.

Rousseau salientou o facto da criança não ser um adulto em miniatura, mas sim, um ser que vive num mundo próprio, o que ajudou muito na fundação deste movimento.

Todo este trabalho permitiu que Pestalozzi, Froebel, entre outros pudessem implementar “as bases para o desenvolvimento deste movimento, com princípios pedagógicos assentes nos interesses das crianças, no ensino individualizado, na atividade manual, na ligação escola/meio e no autogoverno.” (Cró, 2017)

Podemos também salientar outros nomes muito relevantes para este movimento como Decroly, Montessori, Freinet, Dewey, entre outros.

Tudo isto tinha um grande objetivo: melhorar as condições de vida das crianças.

### **2.1.2 O papel da criança na educação portuguesa**

Para Gomes (1986, p.130) “o nosso desenvolvimento escolar andou pelo menos 50 anos atrasado relativamente à maioria dos países da Europa, porque a nossa industrialização se faz também com pelo menos 50 anos de atraso. Porque não dispúnhamos de fontes de energia: nem carvão, nem petróleo”.

Apesar de ter seguido as mudanças que se passavam no mundo, Portugal ficou sempre para trás, devido às suas múltiplas mudanças políticas e ao desenvolvimento do país. Só muito mais tarde desenvolveu uma política que indicasse o jardim de infância como um serviço público, com a criação das Leis de Base do Sistema Educativo.

Durante todos estes anos, mesmo não evoluindo como o resto dos países, Portugal foi posto em prática a ideia de centralização da criança no seu processo de ensino aprendizagem mantendo, ao mesmo tempo, metodologias que se focavam mais no paradigma da instrução, como, por exemplo, a cartilha maternal de João de Deus.

### **2.1.3 Aprendizagem ativa - Conceito**

Como podemos observar, ao longo da história a criança foi adquirindo cada vez mais um lugar central no seu processo de ensino-aprendizagem, isto porque as metodologias se foram desenvolvendo, tornando-se mais contemporâneas, e os educadores e professores começaram a compreender cada vez mais sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e espiritual da criança. Tudo isto se tornou chave na apresentação do conceito de aprendizagem ativa.

Taylor & Brickman (1991) consideram que, na sua definição base, aprendizagem ativa considera-se o ato por parte da criança, de idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas.

“(…) damos um sentido forte à palavra «aprender». Consideramo-la numa dinâmica pessoal – ou social – de elaboração e de mobiliação. A nossa preocupação não é somente a de descrever aquilo que aquele que aprende memorizou ou as operações que ele sabe

fazer, mas também explicar como é que ele compreende, coloca na memória, restitui o saber e, sobretudo, aquilo que ele é capaz de elaborar com o que aprendeu” (Giordan, 1998, p.15).

Segundo Taylor & Brickman (1991), a aprendizagem ativa pode apresentar vários elementos que são essenciais para que esta exista em pleno numa sala.

- Escolha – A criança escolhe aquilo que faz na sala e durante o seu dia
- Material – Existem vários materiais disponíveis para que a criança tenha uma inúmera possibilidade de escolhas, utilizando diferentes materiais de diversos modos
- Manuseamento – Os objetos são manuseados livremente pela criança
- Linguagem – Ao longo da sua atividade, a criança vai descrevendo o que está a fazer
- Apoio – Toda a criatividade e solução que a criança apresentar é reconhecida e encorajada pelo adulto e pelas outras crianças do grupo

“É evidente que a aprendizagem ativa é muito, muito mais que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar. (...); em atividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções” (Taylor & Brickman, 1991, p.12)

Este tipo de aprendizagem permite que as crianças detenham uma margem de escolha que garante os seus interesses, sendo que, quando as crianças estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo novo e que permaneçam interessadas na atividade.

As crianças adquirem uma maior autoconfiança descobrindo que, no fundo, não há maneiras certas ou erradas de fazer as coisas, existem problemas que devem ser resolvidos ao longo de um processo que foi planeado e executado por elas mesmas.

Ao resolverem estes problemas e desafios ao longo do seu processo de aprendizagem, as crianças desenvolvem independência e vão aprendendo a tomar decisões que rumam à resolução de conflitos, aprendendo a não depender demasiado do outro para fazer ou saber o porque e quando o fazer.

Esta aprendizagem, tal como outros tipos, “ocorre por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por

meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos” (Taylor & Brickman, 1991, p.14).

Com isto, a socialização tem um papel de extrema importância neste tipo de aprendizagem, sendo que é apoiada por cinco capacidades chave, dito por Taylor e Brickman (1991) que permitem à criança uma maior saúde social e emocional. São essas capacidades:

- **Confiança** – Confiar no outro permite à criança aventurar-se, sabendo que as pessoas de quem depende estarão lá para lhe oferecer o apoio e o encorajamento que ela necessitar. Para serem capazes de explorar e aprender, as crianças têm de estar confiantes.
- **Autonomia** – É a capacidade de independência e de exploração, onde a criança, além de ter que existir uma relação estreita com quem está diariamente (adultos e crianças), também tem de desenvolver uma percepção de si própria como pessoa única, que é capaz de fazer as suas escolhas e de fazer coisas por si própria. Cabe ao adulto encorajá-la para que esta autonomia aconteça.
- **Iniciativa** – Esta é a capacidade que a criança tem para começar uma tarefa e de a levar até ao fim, avaliando a situação e atuando de acordo com o entendimento que tem dessa situação. O apoio do adulto é muito necessário, sendo que apoia a capacidade de iniciativa da criança, encorajando-as a imaginar e a descrever as suas intenções, resolvendo as situações que vão surgindo à medida que a criança vai executando os planos que criou.
- **Empatia** – Esta capacidade permite à criança compreender os sentimentos de outros e relaciona-os com os seus próprios sentimentos. Isto leva a que a criança faça amizades e ajuda a desenvolver um sentimento de pertença. Para reforçar esta capacidade, os adultos correspondem e reconhecem os sentimentos das crianças encorajando-as a fazer o mesmo.
- **Auto-Estima** – Para que esta capacidade possa desenvolver-se, as capacidades anteriores já têm de estar bem enraizadas e a criança já faz experiências com sucesso. A auto-estima é a confiança que nós temos em nós mesmos e nas nossas capacidades como um contributo positivo para as outras pessoas ou para alguma situação. Os adultos adotam uma posição de paciência, adotarem o ponto de vista da criança e encorajarem a resolução de problemas, pois as melhores oportunidades de desenvolvimento desta capacidade são potencialmente

negativas. O educador aponta possíveis resoluções de problemas de forma a criar uma base de experiências que ajude a desenvolver um sentimento de competência na criança.

#### **2.1.4 Pedagogia de Transmissão e Pedagogia de Participação**

Em educação podemos observar dois tipos de pedagogias: pedagogias de transmissão e pedagogias de participação.

Na pedagogia de transmissão, o educador é aquele que transmite os saberes, que prescreve os objetivos e as tarefas, voluntaria a informação, molda e reforça-a e avalia todo este processo. A criança faz a discriminação de estímulos exteriores, evita erros e, se os comete, corrige-os e, a sua maior e quase única função, é de ser o respondente. Esta pedagogia tem como base o ensino. A criança não tem um papel ativo nesta pedagogia, sendo apenas aquele que memoriza e consegue mobilizar essa memorização de forma mais correta e sem errar.

Segundo Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011) “a pedagogia transmissiva para a Educação de Infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada individuo nessa cultura.” (p.14)

A criança é a folha em branco que o educador utiliza para transmitir valores e conhecimentos.

“(...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)”. (Oliveira-Formosinho, 2006, p.17)

Esta pedagogia é tradicionalista e utilizada antes de serem desenvolvidos os modelos curriculares que hoje se usam com mais frequência, mas podemos ainda assistir a muitos educadores que utilizam este tipo de pedagogia.

A pedagogia de participação é a quebra desta rotina transmissora, sendo que nesta pedagogia a criança é um ser competente e em atividade, visto que a motivação para a aprendizagem é sustentada no interesse interior das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do educador, sendo que a criança colabora com o educador para a construção do seu dia a dia.

Nesta pedagogia temos presentes valores como a democracia, sendo este o valor base, o respeito por todos, a igualdade e, com isto, trabalhar com as crianças e com as suas famílias a responsabilidade social.

“(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12)

A criança é um ser competente, que contém saber e capacidades tal como o educador e que deve ser motivada a aprender partindo das suas experiências, em colaboração com educador e com os seus pares, em todas as dimensões.

“A pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a 20 principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor” (Carneiro, 2016, pp.19-20)

### **2.1.5 Modelos curriculares na pedagogia de participação**

Como referimos anteriormente na contextualização deste relatório, a educadora com quem trabalhamos durante o tempo desta investigação identificava-se com o modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM), que faz parte das pedagogias de participação.

“a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9)

No pré-escolar, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo curricular High Scope e o modelo curricular Reggio Emilia, são amplamente reconhecidos pelos educadores: “três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia - uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartida” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

#### **2.1.5.1 High Scope**

Este modelo teve o seu início na década de 60 pelo psicólogo David Weikart, Presidente da Fundação de Investigação Educacional High Scope, sediada nos Estados Unidos da América. Em 1962, apresentou o projeto educacional com o título “Ypsilandi Perry Pre-School Project” que é considerado como a primeira etapa daquilo que é hoje conhecido como High Scope. O investigador trabalhou com crianças com necessidades especiais e, mais tarde, desenvolveu uma resposta educativa para todas as crianças em idade pré-escolar, sendo que tinha como objetivo criar igualdade de oportunidades, pela aprendizagem através da ação para todas as crianças.

Muitos autores influenciaram este modelo, como por exemplo Piaget e Smilansky. Depois de analisar a obra deste e demais autores, David Weikart e a sua equipa, em 1970, criam oficialmente um Currículo de Orientação Cognitiva High Scope e dão início à Fundação High Scope.

“A pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann, 1997, p. 19).

Assim, de maneira a motivar o desenvolvimento das potencialidades da criança, é necessário possibilitar-lhe o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria, mediadas pelo educador, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, tendo em conta a sua realidade cultural e social, sendo que tudo isto permite o desenvolvimento e construção de conhecimento.

Aqui, o trabalho de equipa entre os docentes e entre as crianças é essencial para a melhor construção de um ambiente que proporcione o desenvolvimento mencionado anteriormente.

Este modelo propõe uma educação que aconteça através da ação da própria criança, sendo que o educador assume o papel de gestor de ideias e proporciona experiências significativas, ajudando a criança a refletir sobre essas mesmas experiências.

Para este modelo, as famílias têm um papel extremamente importante para o desenvolvimento da criança, porque “nós queremos que as crianças saibam quem são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem” (Hohmann, 1997, p. 100).

A sala em que as crianças se encontram em atividade não tem uma única forma de organização, nem áreas fixas. O trabalho feito ao longo do ano através das temáticas



descobertas e dos materiais manipulados influencia a organização e a reorganização da sala.

Esta abordagem tem alguns princípios essenciais, segundo Hohmann & Weikart (1997) sendo eles os seguintes:

- Aprendizagem pela ação (a criança constrói as suas aprendizagens através das suas experiências anteriores e do mundo que a rodeia – experiências-chave)
- Interação Adulto-Criança (conversas e brincadeiras em que o adulto e a criança partilham o controlo das situações e da resolução de problemas – verdadeiro diálogo expresso através de espontaneidade e confiança)
- Ambiente de Aprendizagem (todo o ambiente é planeado pelo educador)
- Rotina Diária (o educador, em conjunto com a criança, planeia a rotina para que esta permita o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, que inclui o processo planear-fazer-rever, e momentos em grande e pequeno grupo)
- Avaliação (Realizado em equipa, através de observação direta, refletem e preenchem um documento denominado COR ou Registo de Observação da Criança)

Num ambiente de aprendizagem na abordagem High Scope, os educadores planificam a organização da sala de atividades em diferentes áreas de interesse, integram as atividades das crianças e fazem a mediação das aprendizagens encorajando a criança a envolver-se em experiências-chave que são “(...) uma série de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre dois anos e meio e os cinco anos” (Hohmann, 1997, p. 32).

O instrumento de avaliação utilizado para todo este processo é o PIP (Perfil de Implementação do Programa) que foi criado de forma a observar e refletir todos os princípios essenciais deste modelo.

#### **2.1.5.2 Movimento Escola Moderna (MEM)**

Este movimento surge em Portugal graças à investigação sobre a prática de professores comandada por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. Os seus estudos basearam-se no trabalho de Célestin Freinet. Nos anos 70, devido à sua presença a nível

internacional, este movimento foi impulsionado em Portugal, tendo em conta as adversidades políticas. Ao mesmo tempo que isto acontecia, iam também ganhando seguidores do movimento nos seus locais de trabalho, sendo que em 1966, no ano da morte de Freinet, o MEM integrou a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna.

Após a revolução de abril, este movimento alastra-se desenvolvendo o seu trabalho na formação de professores e educadores, em termos do modelo pedagógico, muito influenciado pelo trabalho de Vigotsky e Bruner que estudaram a perspetiva sociocultural e construtivista da educação.

Este modelo trata, então, uma prática democrática e cooperada na gestão de sala, desde conteúdos, atividades, matérias, espaço, tempo, etc. Tem como grandes bases a pedagogia institucional, o autogoverno, referenciado por António Sérgio e a aprendizagem social e interativa de Vygotsky.

É uma metodologia ativa e diferenciada, que fomenta a participação democrática das crianças na vivência em cooperação na sala, bem como nos diversos contextos em que se insere, partindo das necessidades e interesses da criança para uma partilha que seja dialogada e negociada por todos na sala relativamente a tempo, recursos e conteúdos.

A grande finalidade deste modelo, segundo Folque (2014), é o envolvimento e a responsabilização partilhada das crianças na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, numa educação inclusiva, sendo que, desta forma, o trabalho tem três princípios fundamentais:

- Estruturas de cooperação educativa
- Promoção de circuitos de comunicação
- Participação democrática direta

Com base nos fins democráticos da educação que devem ser veiculados através de meios pedagógicos, Folque (2014) criou um conjunto de pressupostos do MEM que vão direcionando o trabalho a ser desenvolvido em sala:

- Educação centrada na diferenciação de aprendizagem de cada aluno e não ao ensino por parte do professor/educador;
- Através da ação e da experiência efetiva da criança, organizadas numa estrutura cooperativa, desenvolver competências cognitivas e socioafetivas.
- Partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói pela consciência do percurso dessa mesma construção, utilizando projetos de estudo, investigação ou intervenção, compreendendo conceitos e as suas relações entre eles;

- A partir dos projetos em que a criança se envolve, trabalha através do sentido social do trabalho, organização, estruturação do conhecimento e a experiência através da ação, melhorando a sua comunicação;
- Organização centrada na ação educativa que evolui através da cooperação e gestão partilhada;
- Trabalho por projeto que parta da criança individual, que seja autoproposto e organizado pela mesma;
- Utilizar mapas de registo para a organização de um sistema de pilotagem do trabalho em grupo e individual;
- Uma prática democrática de organização que regula a vida social em sala;
- Os trabalhos produzidos pelas crianças são descritos e criticados por todos os membros do grupo como validação social do trabalho de produção e aprendizagem.
- Dá-se o desenvolvimento curricular acompanhado de um sentido sociomoral, em colaboração com a cooperação pela entreatajuda das crianças na construção das suas aprendizagens;
- As crianças intervêm no seu meio escolar e comunitário e integram fontes de conhecimento que provém dos mesmos.

No MEM, a sala é organizada em áreas de trabalho fixas (biblioteca, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e matemática, oficina de construções e carpintaria, ateliê de artes plásticas, área de dramatização e área polivalente). Segundo Folque (2014), a rotina diária é organizada em conselho (acolhimento e planificação, tempo de projeto e comunicações, trabalho curricular de grupo, animação, avaliação em conselho). São utilizados instrumentos de pilotagem para a regulação da vida social e em sala do grupo, como por exemplo o mapa de presenças, o diário de turma, o mapa de tarefas, lista de projetos, etc. O trabalho é feito através de projetos em que todo o grupo participa na sua organização, planeamento, desenvolvimento, conclusão, divulgação e avaliação.

O elemento principal do movimento é o conselho. Este faz-se todos os dias, no acolhimento, para planear o dia e à sexta feira para se avaliar a semana consistindo na avaliação do que correu bem, o que correu mal, o que se pode melhorar para a próxima semana. É aqui que encontramos a democracia na vivência em grupo, quando as crianças são motivadas a dialogar e a expor no grupo as suas dúvidas e os seus receios e vivem as suas conquistas e aquilo que aprenderam durante aquela semana.

### 2.1.5.3 Reggio Emilia

Esta abordagem é especial visto que foi criada sobre uma circunstância mais díspar das outras metodologias abordadas anteriormente.

Após o final da segunda guerra mundial, em 1945, um grupo de cidadãos italianos liderados pelo professor Loris Malaguzzi, resolveram, de forma voluntária, reconstruir a Villa Cella, em Reggio Emilia com o financiamento vindo de venda de materiais de guerra não utilizados.

Foi este professor que fundou as escolas Reggio Emilia que começaram a ser replicadas pela periferia italiana, coordenadas pelos pais das crianças que frequentavam essas mesmas escolas. Após algum tempo de estudo, Malaguzzi regressou a Reggio Emilia onde criou um centro de apoio para crianças com necessidades educativas especiais e iniciou uma grande reflexão sobre a educação de crianças em idade de pré-escolar em conjunto com professores e pais.

“Informamos as mães que nós, exatamente como as crianças tínhamos muito que aprender. Um pensamento simples e confortador veio ao meu auxílio: as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças. Ele foi uma preparação para 1963, o ano em que as primeiras escolas municipais foram criadas”. (Malaguzzi, 1999, p. 61)

A organização do sistema desta metodologia para a educação pré-escolar é caracterizada pela sua abordagem comunitária com um ambiente de cooperação entre educadores, pais e outros membros da comunidade.

Para a Reggio Emilia, a escola é um espaço em constante construção e ajuste, onde a educação está sempre em expansão no que envolve a criança. Toda a organização da escola é feita com os pais e outras pessoas da comunidade educativa, para que possa existir uma dinâmica intencional de forma a responder a possíveis problemas que vão surgindo. Todos os que participam nesta abordagem concordam em criar um ambiente calmo e amistoso para que as crianças e os adultos que nele participem se sintam confortáveis. Os espaços físicos são construídos de forma a promover a comunicação, a cooperação e a partilha e construção de conhecimentos.

Depois de ter pesquisado e refletido sobre as práticas desta abordagem, Lilian Katz (1999) sugere seis elementos para a consideração de todos os educadores que estejam interessados nesta abordagem:

- Uso de meios gráficos para comunicar informações adquiridas, criados dentro da metodologia de trabalho de projeto;

- Artes visuais consideradas como linguagem de comunicação que as crianças utilizam para se conhecerem melhor e discutirem as suas aprendizagens
- Crianças fazem o seu melhor para representarem através das artes e dos gráficos a realidade ou a sua imaginação, de forma a que só elas conseguem compreender e explicar o que está representado nos seus trabalhos.
- Todo o trabalho da criança é levado pelo educador com grande seriedade e rigor, conversando e discutindo as atividades para uma constante progressão.

“Uma importante lição dos nossos colegas nas pré-escolas de Reggio Emilia, portanto, é que, quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças nas suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas” (Katz, 1999, p. 49).

- As crianças sabem que os adultos demonstram empenho nas atividades, a explicar, fotografar, registar e exibir com muito cuidado o resultado das aprendizagens feitas pelas crianças. Elas sabem que os adultos têm muito respeito pelos seus trabalhos.
- As escolas que partilham esta abordagem têm uma grande intimidade com a comunidade e com as famílias que as integram. Em cada escola estão aproximadamente setenta e cinco crianças divididas em grupos de vinte e cinco, e nestes grupos as crianças trabalham em pequenos grupos. Os pais desempenham um papel fundamental de parceria com o educador, ajudando a organizar e a desenvolver projetos.

A criança é um ser pleno, capaz de construir mapas que a ajudem na sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica. É competente, ativa, crítica, isto porque dinamiza os grupos em que está envolvida, sendo estes a sua própria família, a sua escola e a sociedade onde se insere.

Assim, as instituições onde estas crianças se inserem devem ser ambientes que contém criatividade, cooperação, inovação e investigação. Os educadores formulam hipóteses do que poderia acontecer, partindo da ideia inicial das crianças, desenvolvendo projetos de curta duração. Estas hipóteses surgem do conhecimento que o educador tem da criança e das experiências que já teriam sido realizadas anteriormente. Através de experiências devidamente documentadas, dos trabalhos das crianças que foram estudados durante um determinado tempo, as hipóteses iniciais são verificadas.

Com isto, o ciclo de aprendizagem é o resultado de um fluxo entre três grandes círculos dinâmicos: o levantamento de hipóteses, a concretização de experiências e a elaboração de conclusões, que acabam por levantar novas hipóteses. Ao mesmo tempo acontece, também, um processo de reflexão, de expressão ou de comunicação da

expressão e de experimentação. É daqui que nasce o currículo desta abordagem que é registado e refletido em equipa.

## **2.5 Objeto de Estudo**

Com esta investigação pretendemos conhecer uma parte da história da educação de infância, em particular do papel da criança dentro da sala, percebendo em que altura histórica é que a criança surgiu como elemento principal dentro da sua aprendizagem.

Pretendemos compreender o conceito de participação ativa e em que metodologias é que podemos encontrar esse conceito explícito e de que forma.

Queremos abordar como é que o papel da criança é valorizado em contexto prático, e como é que é valorizada a sua presença em sala. Se os seus interesses e experiências são centralizadas na prática desenvolvida.

Dar a conhecer a perspetiva da criança sobre o que é para ela ser autónomo e ativo em sala.

Por fim, mostrar como a criança pode ser autónoma em sala e como as aprendizagens descobertas a partir de experiências anteriores são mais completas e fazem mais sentido para elas, enquanto aprendentes.

## **Parte III – Metodologia de Estudo**

### **3. Metodologia de Estudo**

A investigação em educação é essencial para o avanço da área e para a formação de professores. É com a investigação que os profissionais compreendem o que é necessário melhorar e o que poderá estar errado.

Um processo de investigação em educação tem, obrigatoriamente, de atravessar várias etapas. Primeiramente, identificar o problema ao qual se espera obter resposta ou o tema que se pretende conhecer de forma mais intrínseca. Seguidamente, desenvolve-se uma revisão de literatura sobre o que já foi investigado sobre o tema ou problema. Após isto, é necessário avançar com o projeto de investigação, mais especificamente com os objetivos da investigação, pesquisa mais específica sobre a problemática, variáveis em estudo, população alvo, modo de seleção da amostra, assim como o método de recolha de dados.

Com o processo de recolha inicia-se a implementação do projeto e, de seguida, a análise dos dados recolhidos. A discussão destes mesmos dados permite responder à problemática inicial, bem como ajuda a formular novas questões pertinentes partindo da primeira, o que proporciona à investigação um carácter dinâmico de produção de conhecimento científico.

Por fim, o estudo deve ser tornado público, com a intenção de partilhar novos conhecimentos ou renovar temáticas menos investigadas.

“(…) Assim sendo, é possível (e obviamente, desejável) aplicar o método científico no âmbito da Educação, apesar das dificuldades inerentes ao planeamento da investigação, derivadas nomeadamente da complexidade dos fenómenos em estudo, nos quais coexistem variáveis, por vezes, de difícil controlo e análise” (Oliveira, 2006, p. 33)

É importante diferenciar os tipos de investigação, sendo que esta pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. A metodologia quantitativa está associada a um raciocínio dedutivo, enquanto que a metodologia qualitativa está associada a um raciocínio indutivo.

Na metodologia quantitativa parte-se de uma problemática em que se procura uma resposta a partir de dados que são recolhidos, começando por apresentar objetivos para verificar determinados resultados.

A metodologia qualitativa, por seu lado, utiliza uma abordagem de análise mais aberta, descobrindo alguns processos descritivos do estudo, partindo da observação para a teoria. Através da observação e dos dados retirados da mesma, pode-se clarificar conceitos e problemáticas derivadas do tema em questão.

A metodologia quantitativa pode ser utilizada quando o objetivo do estudo é a descoberta de generalizações que expliquem uma realidade com o sentido de a controlar. Tudo quanto seja quantificável pode ser utilizado através deste tipo de metodologia. Centraliza-se a atenção nos dados em si, e não nos processos.



Por vezes, a utilização desta metodologia pode tornar-se limitativa, pois existe muitas temáticas na área da educação em que é necessária mais informação, e não apenas dados quantitativos.

A metodologia qualitativa é centra-se na forma como interpretamos e atribuímos significados à realidade do estudo, tentando encontrar factos e causas. Neste tipo de metodologias é mais significativo os processos pelos quais se obtém os dados do que os resultados em si, sendo que estes são interpretados de forma a encontrar explicações que fundamentem a problemática.

“Neste sentido, a compreensão dos fenómenos educativos implica o conhecimento das representações que os indivíduos e/ou grupos atribuem à(s) sua(s) realidades, bem como das suas interações” (Oliveira, 2006, p.34)

A metodologia de investigação mista contém em si aplicações quantitativas e qualitativas, avaliando um fenómeno de perspectivas diferentes.

No que toca à investigação presente, encontramos-nos numa abordagem essencialmente qualitativa, não podendo ser considerada completamente qualitativa pois utiliza um instrumento quantitativo, o questionário. Porém, o questionário que apresentamos apenas contém uma única pergunta considerada quantificável.

A abordagem metodológica escolhida para este relatório é a investigação-ação, em que se pretende fazer uma fundamentação teórica do tema escolhido através de bibliografia e técnicas e instrumentos de investigação, e, a partir dessa pesquisa, tanto teórica, como prática, avançar com uma ação que promova alguma alteração significativa ao grupo em questão. Este tipo de investigação ocorre quando “o desejo de melhorar do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Tal como diz Rapoport (1970, p.499) a “investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético aceitável.”

É uma metodologia que ajuda a resolver o problema presente e não somente reconhecê-lo.

Para que esta investigação ocorra, tem de ser elaborada a partir do grupo participante que está envolvido nos problemas sociais encontrados, neste caso, a ação deve decorrer no grupo em que foi pensado o papel da criança como ativo e autónomo e se realmente o é.

“(…) as ideias, até então circunscritas ao domínio da investigação pura, passam a ser pertença dos práticos, que, simultaneamente, as implementam e as põem à prova mediante a auto-reflexão (estratégia individual) e a colaboração (estratégia grupal). É neste sentido que a investigação-ação é entendida, fundamentalmente, como processo e não como um produto.” (Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Foram realizadas entrevistas às crianças da sala onde decorreu o projeto e questionários a educadores de infância das duas instituições em que realizei a prática profissional. Com as entrevistas pretendíamos compreender o que é que as crianças sentiam que era o seu papel em sala e qual era o papel dos adultos dentro do seu grupo. Tentámos perceber, partindo do seu ponto de vista, se a sua participação era ativa e autónoma. Por outro lado, com os questionários pretendíamos compreender o que as educadoras entendiam como participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem. Estas duas técnicas servem para complementar a revisão bibliográfica feita sobre esta temática.

### **3.1 Procedimentos de recolha e análise de dados**

As entrevistas e alguns dos questionários partiram do local de estágio em Pré-Escolar e do grupo de crianças com quem criámos o projeto de intervenção. Outros inquéritos foram entregues ao local de estágio onde estagiei anteriormente. Escolhemos estes dois locais pela facilidade de acesso tanto às educadoras como às crianças, pelo facto de as práticas terem acontecido nestes locais.

Primeiramente foi observado o grupo, depois aplicado um projeto de intervenção que salientava o aspeto da participação ativa da criança. Seguidamente foram feitas entrevistas a crianças de 5 anos da sala onde decorreu o projeto. Foram entregues, também, os questionários às educadoras de infância. Por fim, foi realizado a análise e interpretação de dados.

#### **3.1.1 Questionários**

O questionário é uma das técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação. É um instrumento que permite a recolha de respostas de diferentes indivíduos, apesar de não ter a profundidade que tem, por exemplo, a entrevista.

São anônimos e têm uma introdução que demonstra, além da temática do questionário, a confidencialidade e o consentimento de todos os participantes.

Marconi e Lakatos (2003) referem que, o questionário é um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador.

Segundo Freixo (2011) o questionário é constituído por um conjunto de enunciados ou de questões, que permitem avaliar atitudes, opiniões dos sujeitos ou colher outro tipo de informação, junto desses mesmos sujeitos.

Este questionário foi aplicado às educadoras de infância de duas instituições.

Apresenta questões sobre a participação ativa da criança em sala, a sua autonomia, práticas do educador em relação à participação da criança nos momentos de rotina e de atividade em sala, a opinião dos educadores sobre o que é a participação autónoma da criança em sala e o grau de importância que atribui à participação ativa da criança em sala. Neste questionário existiam perguntas fechadas e abertas o que permite obter informações qualitativas, além de quantitativas.

Elaborámos um quadro com os temas e objetivos destes questionários que está apresentado em baixo, apoiando o formulário de questionário apresentado (Apêndice A).

Temas/Dimensões	Objetivos
Objetivos do questionário em relação à investigação; Confidencialidade	Informar sobre os objetivos relativamente à investigação a ser realizada; Garantir o anonimato e a confidencialidade

Percepções dos educadores sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem	Conhecer a visão dos educadores sobre as diferentes componentes da participação ativa e autónoma da criança
Importância da participação ativa no processo de ensino aprendizagem	Conhecer a opinião das profissionais sobre o grau de importância que atribuem à participação da criança
Participação autónoma e ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem	Compreender as ideias que as educadoras têm do que é a participação da criança em sala e as condições que consideram chave para que esta aconteça em sala.

*Quadro 1 Temas e Objetivos dos Questionários*

### 3.1.2 Entrevista

Outro componente desta investigação são as entrevistas semiestruturadas feitas às crianças da sala onde se realizou a investigação, em contexto de pré-escolar.

Marconi e Lakatos (2003) referem que a entrevista requer um conhecimento prévio do campo e uma preparação cuidadosamente elaborada.

“É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.192)

Para Máximo-Esteves (2008) “A entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.” (pp.92-93).

Esta entrevista deve-se ao querer compreender a opinião e os sentimentos das crianças sobre o seu papel no grupo e na sala e também para tentar inferir o que as crianças pensavam sobre a participação dos adultos no seu grupo e na sua rotina, isto através de um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice C) que foi elaborado tendo em conta os objetivos e temas da investigação, apresentados no quadro seguinte.

Temas/Dimensões	Objetivos
Dados do entrevistado	Conhecer o entrevistado

	Conhecer as suas preferências
O papel do adulto	Compreender as suas perceções sobre o adulto da sala e quais as suas funções dentro do grupo e na sua rotina e atividade
O papel da criança	Compreender o que a criança pensa que é o seu papel no grupo e na rotina diária e de atividade. Perceber se a criança se sente incluída pelos adultos e se as suas iniciativas são escutadas pelos adultos.
Autonomia	Saber o que a criança percebe sobre autonomia e a sua própria dentro da sala e na sua rotina diária
Agradecimentos	Agradecer a disponibilidade e participação

*Quadro 2 Temas e Objetivos das Entrevistas*

Para a realização das entrevistas, a educadora do grupo foi, primeiramente, contactada e informada pessoalmente, sendo depois combinadas as entrevistas tendo em conta a disponibilidade da mesma e do grupo.

O ato da entrevista foi iniciado com uma pequena introdução onde se pretendeu dar a conhecer o conteúdo da entrevista, motivar o entrevistado e criar um clima propício para a realização da mesma. As entrevistas decorram num ambiente um calmo, apesar das outras crianças do grupo terem demonstrado grande interesse e estarem constantemente ao nosso lado. Os entrevistados tiveram toda a liberdade para se expressarem livremente. Foram feitas entrevistas a 3 crianças de 5 anos que participaram ativamente no projeto de intervenção.

### **3.2 Análise e interpretação dos dados**

Na primeira parte da investigação, a informação recolhida através dos questionários e foi analisada utilizando o programa Excel 2010, procurando obter uma perspetiva global dos resultados à questão 1. O resto das questões pediam uma resposta aberta, por isso,

foi necessário fazer a análise de conteúdo, onde foram utilizadas grelhas de análise (Apêndice B), seguida de análise interpretativa desses mesmos dados.

Numa segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três crianças de 5 anos, com o objetivo, como mencionado anteriormente, de obter a perspectiva das crianças sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Estas foram realizadas em março de 2018 e foram registadas recorrendo a um gravador de áudio e, de seguida, transcritas na sua totalidade, sendo os dados recolhidos e analisados.

Após a transcrição das entrevistas, foram elaboradas fichas de análise de conteúdo dessas mesmas entrevistas (Apêndice D). Estas fichas sínteses permitem uma observação geral do conteúdo das entrevistas, onde são apresentadas as opiniões de cada criança em relação às questões colocadas. Estas fichas permitem, também, comparar as respostas dos entrevistados.

Após estes dois passos procedemos ao cruzamento dos dados das entrevistas e dos questionários no sentido de comparar e analisar os resultados, também utilizando a revisão bibliográfica apresentada. Por fim, irá refletir-se sobre os resultados obtidos e o cruzamento desses mesmo resultados.

### **3.3 Participação ativa no processo de ensino-aprendizagem – perspectiva das educadoras**

Os questionários foram feitos a educadoras de infância de duas instituições cooperantes. Neste questionário são apresentadas três questões, sendo que duas delas são de resposta aberta. A primeira questão contém uma escala de concordância em relação a afirmações sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e da sua autonomia na sala e na sua rotina. Uma das questões abertas aborda o grau de importância da participação ativa da criança e a justificação de escolha. A última questão pede para enunciar três ideias chave sobre a participação ativa e autónoma da criança. A análise irá basear-se nos 7 questionários que foram respondidos.

Como referimos, a primeira questão apresentada é referente ao grau de concordância das afirmações sobre a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Participação da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem						
	1	2	3	4	5	Total

Respostas 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo completamente	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Afirmação 1	0	0%	0	0%	0	0%	2	29%	5	71%	7	100%
Afirmação 2	0	0%	0	0%	0	0%	2	29%	5	71%	7	100%
Afirmação 3	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	6	86%	7	100%
Afirmação 4	0	0%	0	0%	1	14%	5	72%	1	14%	7	100%
Afirmação 5	0	0%	0	0%	1	14%	4	57%	2	29%	7	100%
Afirmação 6	1	14%	4	57%	2	29%	0	0%	0	0%	7	100%
Afirmação 7	6	86%	1	14%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%
Afirmação 8	0	0%	0	0%	0	0%	3	43%	4	57%	7	100%
Afirmação 9	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	6	86%	7	100%
Afirmação 10	0	0%	0	0%	0	0%	3	43%	4	57%	7	100%
Afirmação 11	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%	7	100%
Afirmação 12	0	0%	0	0%	1	14%	1	14%	5	72%	7	100%
Afirmação 13	0	0%	0	0%	0	0%	3	43%	4	57%	7	100%
Afirmação 14	0	0%	0	0%	1	14%	2	29%	4	57%	7	100%
Afirmação 15	0	0%	0	0%	1	14%	3	43%	3	43%	7	100%
Afirmação 16	0	0%	0	0%	0	0%	2	29%	5	71%	7	100%

*Tabela 1. Grau de Concordância - Participação Ativa*

Ao analisar a tabela acima, observa-se que a maioria dos inquiridos concordam completamente que a criança e os seus interesses devem ser o centro da ação dos educadores e que a criança, em sala, deve ser autónoma, procurando resolver os seus próprios problemas, usando a mediação do educador.

86% dos inquiridos consideram que o educador deve proporcionar um ambiente propício para a autonomia, criando dentro do grupo um conjunto de regras e limites que lhes permite a maior liberdade possível e o desenrolar fácil das atividades, respeitando a individualidade de cada um.

Relativamente à construção da própria autonomia e relação com os pares e a sua postura ativa na sala, procurando a sua própria atividade, a maioria das educadoras concordam com esta afirmação.

Uma das afirmações que consideramos mais interessante nesta questão é a de o educador dever propor as atividades do dia a dia sem planificação prévia com as crianças. Esperávamos que a maioria das educadoras respondesse que discordava completamente, mas as respostas acabaram por ser divididas. 14% responderam que discordavam completamente, 57% que discordava e 29% que nem concordava nem discordava.

Uma grande maioria respondeu que discorda totalmente que a criança não deve ser livre para criar as suas próprias potenciais aprendizagens, sendo que 86% discorda totalmente e 14% apenas discorda.

Nas afirmações seguintes, os resultados apresentam variações mínimas, sendo que as educadoras concordam que o educador deve iniciar o dia conversando com as crianças, e durante o dia a dia, planificarem as atividades. A 86% concorda completamente que o educador deve proporcionar um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Concordam que a criança pode escolher os materiais com que trabalha sendo livre de os ir buscar e arrumar.

100% dos inquiridos concordam completamente que a criança pode ter responsabilidades na sala.

Outra afirmação que mais nos intrigava era a de o educador trabalhar com os conhecimentos prévios da criança. 72% dos inquiridos concorda completamente com esta afirmação, 14% concorda e 14% nem concorda nem discorda.

As educadoras concordam que a criança deve participar ativamente na planificação, elaboração e avaliação de todas as atividades.

86% concorda que o educador deve ajudar as crianças a organizar o seu espaço físico de forma a promover a sua autonomia em sala. A mesma percentagem de respostas concorda que o educador deve convidar a criança a descobrir-se a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia, partindo dos seus interesses.

Por fim, 71% concordam completamente e 29% concordam que para uma aprendizagem ativa, a criança deve ter o direito de escolher a atividade, o material e o seu manuseamento, expressar-se de maneira própria e sentir-se apoiada pelo grupo e pelo educador nas suas descobertas.

As duas próximas questões são de resposta aberta. Na questão dois pedia-se aos educadores para revelarem o grau de importância que atribuíam à participação ativa da



criança no processo de ensino-aprendizagem, numa escala de muito importante para nada importante e justificar a sua opção.

Após a análise das respostas obtidas podemos observar que 100% dos inquiridos responderam que a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem é muito importante, podendo dividir as justificações em duas categorias: a criança e o ambiente em sala. Observa-se que 2 dos inquiridos consideram que a participação ativa é muito importante pois as aprendizagens significativas só são feitas a partir dos interesses e das necessidades das crianças. Complementando isto 3 dos inquiridos justificaram dizendo que só partindo da ação, da experimentação, é que o desenvolvimento acontece. Por outro lado, 2 dos inquiridos apresentam o ambiente da sala como justificação para a importância da participação ativa, sendo que um ambiente em que a exploração é ativa e autónoma, securizante e de afetos promove um desenvolvimento mais significativo.

Por fim, a questão três pede para referir três ideias chave do que representa para si a participação autónoma e ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem. As respostas dividiram-se em três categorias.

Uma delas sendo a participação autónoma no processo, sendo que 6 dos inquiridos apontaram como ideias chave a planificação feita em grupo, a elaboração das regras da sala também em grupo e a participação, planificação e decisão sobre as atividades e as sugestões feitas por todos, 2 dos inquiridos referem que a participação autónoma e a construção de conhecimento partindo da ideia de explorar, descobrir e experimentar. 2 das educadoras referem a avaliação como ideia chave, sendo que a criança deve ser incentivada a avaliar criticamente o seu trabalho e atitudes, bem como do resto dos seus colegas. Ainda dentro desta categoria, é referida a organização do espaço, sendo que 3 dos inquiridos referem que a organização do espaço deve ser feita de forma a valorizar a autonomia.

Outra das categorias centra-se na formação pessoal e social. De todos os inquiridos, 2 referem que uma das ideias chave da participação ativa e autónoma é a promoção da auto-estima, ou seja, a valorização da participação de forma a elevar a auto-estima da criança. 1 inquirido refere que uma participação ativa inclui a gestão de conflitos feita pelo grupo, sendo que também 1 dos questionados responde que os limites e afetos são também importantes. 1 das educadoras refere que a participação ativa e autónoma é promotora da cidadania e também 1 menciona que a relação entre pares também é importante para uma participação ativa e autónoma.

A última categoria em que são apresentadas respostas é a postura do educador, mais especificamente a relação educador-criança. 2 dos inquiridos aludem que a participação ativa e autónoma acontece quando o educador cativa a criança para a novidade das temáticas e permite a autonomia em sala.

### **3.4 Participação ativa no processo de ensino-aprendizagem – perspectiva da criança**

As entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças da sala de pré-escolar da instituição cooperante, tendo em conta os objetivos da investigação, tinham como propósito compreender a perspectiva das crianças sobre a sua participação e autonomia em grupo e em sala e o papel do adulto nos mesmos.

O guião da entrevista tem por base três dimensões para análise, o papel do adulto na sala, o papel da própria criança em sala e a sua autonomia dentro dos momentos de rotina e atividade. Estas perguntas pretendem dar a conhecer de forma clara o que a criança pensa e compreende sobre a participação ativa e autónoma na sala e no processo de ensino-aprendizagem e também sobre o papel do adulto dentro do grupo, enquanto membro ativo ou passivo.

As crianças que foram entrevistadas pertencem à faixa etária dos 5-6 anos, sendo que todas elas participaram no projeto de intervenção de forma ativa.

Apresentamos agora as respostas obtidas nestas entrevistas.

#### **Papel do adulto na sala**

As respostas obtidas nesta dimensão foram, na sua maioria semelhantes, apresentando apenas algumas variações.

Na questão sobre a identificação dos adultos na sala, todos identificaram prontamente a educadora e a auxiliar.

Quando questionados sobre o que faziam os adultos na sala, duas das crianças respondem que a educadora trabalha “fazendo coisas” e que a auxiliar ajuda a educadora. Uma delas respondeu que a educadora os ajuda nas suas tarefas diárias.

Na questão sobre as tarefas que os adultos têm no grupo, apenas uma das crianças referiu que a sua tarefa era ajudá-los. As outras crianças não indicaram qualquer tarefa dos adultos dentro do grupo, tendo uma delas mencionado que a educadora “está sempre muito atarefada”.

Estas foram as questões inseridas na dimensão do papel do adulto.

## **Papel da criança na sala**

Na temática do seu próprio papel em sala, quando questionados sobre qual era o seu papel na sala, todos os questionados responderam que aquilo que faziam em sala era brincar, uma delas mencionando que brinca com os amigos e ouve histórias com eles. Na questão sobre a sua participação nas atividades do grupo, todos indicam que participam.

Quando interrogadas se, quando têm alguma ideia de atividade, partilham com a educadora e com o grupo e se sim, se essas atividades são realizadas, uma das crianças refere que partilha as ideias e que a educadora ouve e realiza essas atividades. Partilha que, quando teve uma ideia para uma atividade, a educadora não a concretizou com o grupo porque “não ouviu bem”. Outra criança refere que apenas tem ideias sobre brincadeiras e que não partilha com a educadora porque “ela não brinca”. A terceira criança refere que sim, partilha as suas ideias e elas são realizadas, não conseguindo, no momento, dar nenhum exemplo.

Ainda dentro desta temática, foram questionados sobre a atenção que a educadora colocava nas suas ideias, se realmente as escutava. Duas das crianças responderam positivamente, sendo que apenas uma referiu que a educadora “se calhar” escuta as suas ideias, e que as atividades partem dessas ideias “às vezes”.

## **Autonomia da criança na sala e na rotina**

Por fim, a última dimensão é a autonomia da criança dentro da sala. Questionadas se necessitavam de ajuda dos adultos quando estavam nas áreas (tempo livre) e se os adultos estavam com eles nesse tempo, dois dos entrevistados responderam que não necessitavam de ajuda e que os adultos não estavam com eles nas áreas. Apenas uma das entrevistadas referiu que necessitava de ajuda dos adultos para arrumar e que não estava com os adultos nas áreas, estando “apenas com os amigos”.

De seguida questionou-se sobre as suas tarefas na sala, se as tinham e, se sim, como é que eram distribuídas. Todos responderam positivamente à pergunta inicial apresentado cada um, uma maneira diferente de distribuição das tarefas. Uma das crianças refere que “Põe-se os nomes no placar”. Outra menciona que “às vezes fazemos as letras, às vezes os nomes e depois às vezes... é só estes” e, por fim, a última diz que “Cada um, nós temos de esperar, e cada um vai lá e tira a sua tarefa.”

Perguntados sobre a sua autonomia quando estão a realizar as suas tarefas, todas as crianças responderam não necessitar de ajuda nem dos adultos nem dos colegas para as realizar.

A mesma resposta se colocou após a questão da sua autonomia durante a rotina diária. Todas as crianças responderam que não necessitam de ajuda na sua rotina diária, nem do adulto nem dos colegas.

A última questão tinha como base a entreajuda entre a criança e a educadora e entre as crianças do grupo. Todas responderam que ajudavam os colegas e a educadora quando lhes era pedido, ou perguntavam se necessitava de ajuda, sendo que um dos entrevistados alude que ajuda a educadora “quando ela pede. Eu faço os recados quando ela diz, quando ela chama eu vou ter com ela que ela me diz os recados que eu vou fazer.”

### **3.5 Reflexões e Conclusões**

Após a análise de ambos os elementos apresentados, é agora necessário refletir e cruzar dados obtidos e responder à questão inicial: o que é a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem e como é que esta pode ser posta em prática nas salas de pré-escolar? Será que as crianças sentem que são ouvidas e participam ativamente na sua sala?

Partindo, primeiramente, dos questionários, podemos inferir que as educadoras compreendem que a criança deve ser ativa no processo de ensino-aprendizagem e que deve ser autónoma nas suas tarefas, no grupo e no espaço e meio que a rodeia. Comparando estes resultados com as respostas das crianças, pensamos que existe uma correlação. As crianças sentem-se autónomas na sua sala, não necessitando da ajuda do adulto nem dos colegas nas tarefas diárias. Com as tarefas sabem o que têm de realizar, não necessitam de auxílio e estão habituadas a estas.

Nos questionários, 100% das educadoras referiram que a criança devia ter responsabilidades na sala, o que fundamenta as respostas das crianças e as práticas às quais as educadoras respondentes se dedicam no seu dia a dia enquanto educadoras.

Nas OCEPE (2016) podemos confirmar tudo aquilo que é analisado sendo que a autonomia do grupo “passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias para o bom funcionamento o grupo e (...) permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e cooperação.” (p.36).

Uma das questões em que as respostas foram mais alternadas, nos questionários das educadoras, foi a questão das tarefas abordadas pelo educador sem a consideração prévia da criança. Apesar da maioria discordar desta afirmação 29% respondeu que nem concordava nem discordava. As respostas das crianças nas entrevistas acabam por, também, demonstrarem que esta é a realidade com que eles se deparam, visto que não se recordavam de nenhuma atividade que inicialmente partisse de uma ideia original do grupo ou deles próprios, ou não colocavam ideias porque pensavam que a educadora não os entenderia, ou simplesmente porque a educadora estava “muito atarefada”.

Em muitas salas de pré-escolar, os educadores consideram a sua metodologia como High Scope, MEM ou Reggio Emilia, em que a criança é o centro da ação e são utilizados os conhecimentos e experiências prévias da criança para fundamentar a prática diária e ajudar os educadores a proporcionarem às crianças experiências significativas e um desenvolvimento mais holístico, mas acabam por perder de vista este ponto tão central da nossa prática.

Diz Reis (2008) “tornamo-nos sujeitos pensantes quando temos oportunidade e razão para pensar, quando estamos rodeados de pessoas que pensam, e quando promovem o nosso pensamento admitindo e estimulando a nossa participação em discussões baseadas no respeito e não no poder” (p.20).

Desta forma, é uma necessidade fulcral que a criança seja integrada nas planificações e nas decisões do dia a dia.

A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem. (OCEPE, 2016, p.37)

A participação ativa da criança passa pela criação da sua autonomia em sala. Como nos questionários as educadoras foram referindo, é necessário criar um ambiente propício para que esta autonomia aconteça, um ambiente calmo e seguro que permita à criança o desenvolvimento da sua autoestima e confiança, isto com a ajuda do educador e dos seus pares. A criança é um ser único cheio de potencialidades que devem ser descobertas no dia a dia e as suas individualidades, devendo ser enaltecidas através do desenvolvimento de novos conhecimentos, novas experiências.

Como pudemos observar pelas entrevistas às crianças, elas sentem que participam sim na sua sala, através das tarefas e são autónomas no sentido de já não necessitarem da ajuda da educadora para o desenvolvimento do seu dia a dia, rotina diária e tempo nas áreas. Apesar disso, afastam a educadora como um indivíduo membro do grupo, distinguindo-a apenas como aquela que os acompanha. A tarefa da educadora para estas crianças é “trabalhar”. Quando questionados sobre em que é que a educadora trabalha, a resposta é “em coisas” ou “ela está sempre atarefada”.

Por outro lado, nos questionários feitos às educadoras, revelaram que uma participação ativa e autónoma significa um ambiente livre, afetuoso, criado em conjunto entre a educadora e o grupo, um ambiente permissivo em termos de liberdade de expressão e liberdade de escolha. Um ambiente que assume a exploração, a experimentação e a descoberta. Estas ideias e conceitos apresentados demonstram um grande trabalho de equipa entre a educadora e o grupo, uma relação de confiança e de intimidade que permite que as crianças se sintam de tal forma à vontade com o educador que se permitem a partilhar as suas experiências e ideias com o grupo. Todos formando um só grupo.

Esta discordância entre as crianças e as educadoras acaba por fazer sentido, tendo em conta a nossa experiência em salas de jardim de infância. As educadoras compreendem aquilo que é necessário que aconteça em sala, mas não é de todo fácil atingi-lo.

Compreendemos então, tendo em conta a revisão bibliográfica anterior e a análise dos resultados de ambos as entrevistas e os questionários, que a participação ativa e autónoma da criança em sala é algo possível, utilizando uma pedagogia participativa, dando à criança a oportunidade de ser o centro das suas próprias aprendizagens, criando com ela um ambiente que permita a liberdade para a ser um ser individual, com as suas próprias características. Através dos questionários, inferimos que a autonomia da criança é o ponto chave para que a participação ativa possa acontecer. É através de elementos na rotina diária que permitam à criança ganhar responsabilidades que esta autonomia se constrói, tendo como base um ambiente compreensivo e que ajude a promover a autoestima da criança e a que esta se desenvolva cognitivamente, socialmente e espiritualmente de forma holística. A participação da criança na planificação das atividades e do dia a dia marcam a sua centralidade na sala e são o ponto chave numa pedagogia centrada na criança, como no High Scope, entre outros.

“Os objectivos da pedagogia participativa (...) são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as

aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança é a de uma participante com agência (...)" (Silva, 2011, p.11).

Com as entrevistas podemos confirmar a grande mais valia que é a autonomia na sala e o quanto isso pode ajudar as crianças a serem cada vez mais responsáveis por si e pelos outros. Compreendemos, porém, que nem sempre conseguimos ter em sala aquilo em que acreditamos, independentemente do motivo apresentado. A criança que encara o educador como aquele que trabalha e como não pertencente ao grupo não compreende que o educador é um membro pertencente à sala e que trabalha em conjunto com ela para realizar as melhores descobertas e experiências. É através da observação e do estar presente quando estamos com o nosso grupo que podemos aludir o que necessitamos de melhorar e como é que podemos inserir na sala aquilo em que acreditamos.

“Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (OCEPE, 2016, p.38).

## **Considerações Finais**

O tema que foi retratado neste relatório partiu da prática profissional que foi sendo realizada ao longo de todo o percurso académico e, a partir de tudo o que foi descrito nesta investigação pretende-se que esta parte seja uma reflexão final sobre tudo o que foi abordado anteriormente e, também, uma reflexão pessoal sobre o nosso papel como futuros educadores.

A realização deste relatório revelou-se um trabalho complicado por vezes, mas com muitas reflexões pelo caminho. Pudemos solidificar ainda mais as nossas ideias sobre o que é ser educador e como centrar a criança na nossa prática. Ao procurar a fundamentação para este relatório, fomos encontrando relatos de diferentes educadoras e educadores que estão no terreno e que lutam diariamente para que a educação em Portugal evolua e cresça no sentido da maior participação da criança como membro ativo e à qual a aprendizagem pertence.

Esta investigação ajudou-nos a compreender que o nosso papel enquanto futuros educadores é levar aquilo em que acreditamos para fora da universidade. Lembrar-nos sempre desta pesquisa que fizemos, das educadoras que encontramos pelo caminho e que confidenciaram a sua falta de vontade e motivação. Queremos poder contribuir para melhorar a educação neste país, começando apenas na nossa sala com o nosso pequeno grupo, um dia. Ajudar a motivar os educadores, a trazer de volta a paixão pela profissão e a revitalizar os ideias da Escola Moderna e de todo esse tempo revolucionário.

Durante a investigação foram realizados questionários às educadoras do pré-escolar e entrevistas a crianças dessa mesma faixa etária. É de salientar a autonomia como elemento chave de uma maior participação da criança em sala, mas também o papel do educador, não apenas como aquele que está “atarefado”, mas aquele que faz parte do grupo, modera e apoia quando necessário e proporciona um ambiente propício para a descoberta e a exploração.

Referimos a grande dificuldade que se apresentou na construção dos guiões de entrevistas e dos questionários, não por serem instrumentos particularmente difíceis de criar, mas pela nossa inexperiência com eles e, em geral, com todo este tipo de trabalho investigativo.

A análise de dados e reflexões acabou por ser um espaço de descoberta e de compreensão de como se conclui realmente uma investigação e, apesar de na nossa investigação não se concluir nada de novo em relação à temática apresentada, é renovada a ideia daquilo que temos na realidade nas salas de pré-escolar.

Ao longo de toda esta investigação conseguimos reaprender conceitos que apenas conhecíamos superficialmente, compreender a importância da opinião das crianças, que, de todas as partes deste relatório, foi o que mais surpreendeu. As crianças não têm receio de ser críticas, demonstrando sempre o afeto que sentem em relação aos adultos que os acompanham. No fundo, são um grande exemplo para os adultos.



Todos os participantes nesta investigação demonstraram um grande interesse na temática apresentada, sendo que é de grande importância e muito pessoal para nós, pois sempre foi a nossa grande frustração ao longo dos estágios: porque é que as educadoras mencionam que são desta metodologia contemporânea se, no fundo, as crianças não têm voz? Não são o centro. Trabalhar com elas é diferente de trabalhar para elas. Esta investigação só nos proporcionou uma maior consolidação deste nosso objetivo de sermos sempre profissionais que põe a criança no centro, sempre.

Os estágios realizados são, então, um elemento essencial para este ciclo de estudos em que nos preparamos para entrar no mundo do trabalho e vamos encontrar tudo aquilo em que acreditamos e não acreditamos. Ajuda também a encontrar temáticas para a investigação.

Esperamos que esta investigação seja considerada uma mais valia e que ajude a que futuras pesquisas se formem, novas ideias se encontrem, porque a educação é um caminho sem fim, cheio de curvas e contracurvas e muitos cruzamentos por onde seguir e a criatividade e persistência dos profissionais que nela se encontram é essencial para que os caminhos se tornem mais fáceis de caminhar e que tenham as melhores paisagens para as nossas crianças e futuros colegas. Evoluir para motivar novas gerações de professores e educadores a ajudarem sempre a impulsionar a educação para o seu melhor.

Para nós, esperamos encontrar no nosso futuro uma instituição que nos acolha completamente, não rejeitando aquilo que acreditamos. Esperamos poder, um dia, ter a nossa própria instituição em que os ideais de cooperação e desenvolvimento holístico são a sua base. Queremos também ter a oportunidade de motivar e trazer de novo aos educadores com mais tempo de serviço a grande alegria e dádiva que é a educação e renovar a sua paixão por esta tão importante profissão.

## **Referências Bibliográficas**

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget: Lisboa
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Ed.
- Carmo, H. & Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Porto: Paula Frassinetti.
- Costa, M.O. (2017). *Já sou crescido, e agora? – O papel do educador na promoção da autonomia no Jardim-de-infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Brasil: Paz e Terra
- Freixo, M.J.V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? : Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Artigo- Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gaio Alves, Mariana & Rios Azevedo, Nair. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimentos e da Formação de Investigadores num campo Multi- Referenciado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Giordan, A. (1998). *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gomes, J.F. (1986). *Novos Estudos e História de Pedagogia*. Lisboa: Edições Almedina
- Gonçalves, A.C.C. (2014). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no contexto de Bolonha – um estudo de caso*. Dissertação. ISPA. Faculdade de Ciências e Tecnologias: Universidade Nova de Lisboa.
- Henriques, R.S. (2015). *A Promoção da Autonomia numa sala do Movimento da Escola Moderna*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (1999). *O que podemos aprender com Reggio Emilia*. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Linked In (2017). *Educação de Infância em Portugal: perspetiva histórica- Childhood Education in Portugal: historical perspective*. College of Education: Polytechnic

- Institution of Coimbra. Acedido a março 2018 em <https://pt.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-de-inf%C3%A2ncia-em-portugal-perspetiva-hist%C3%B3rica-cr%C3%B3>.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Edições ATLAS.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (2012.) *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China
- Oliveira-Formosinho, J. & Gamboã, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Ed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo um futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Oliveira, P. (2006). *Metodologias de investigação em educação*. Revista Tilogias.
- Post, J.& Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rapoport, R. N. (1970). *Three Dilemmas in Action Research*. Human Relations. Volume 23. Número 6.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rios, M.F.F.R. (2014). *A importância da participação das crianças em jardim de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Lisboa
- Rogers, C (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora
- Silva, A.C.P. (2012). *A importância da aprendizagem pela ação em contextos de educação de infância: relatos de uma experiência*. Relatório de Estágio. Universidade do Minho: Instituto de Educação
- Silva, C.L.R.N. (2017). *O Papel da Creche no Processo de Transição da Criança para*

*o Jardim de Infância - Perspetivas de Famílias e Educadoras de Infância*. Relatório final de prática de ensino supervisionada. Escola Superior de Educação: Instituto Jean Piaget

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, M.C.A. (2014). *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação

Silva, V.F.S. (2016). *A Planificação no Processo de Ensino e de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio de 2º Ciclo em Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Escola de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Educação e Psicologia.

Varela, M.S.E. (2014). *O papel do adulto na promoção da autonomia da criança*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação

## **Apêndices**

**Apêndice A – Questionário aplicado às Educadoras de Pré-Escolar**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação Jean Piaget

Ana Sintra

A participação da criança em sala

## QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se numa investigação que procura compreender a perspetiva dos educadores sobre a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

A sua resposta será um contributo importante na investigação. Neste questionário não há respostas “certas” ou “erradas”, mas sim respostas relativas a diferentes perspetivas e perceções pessoais face ao tema em estudo. Por isso, gostaria que as suas respostas refletissem efetivamente a sua opinião e perceção sobre o tema em estudo. Saliento o carácter anónimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos.

Muito obrigada pela sua colaboração

Ana Sintra

1. São lhe apresentadas algumas afirmações que correspondem à participação da criança em sala no processo de ensino-aprendizagem. Por favor, indique (x), o grau de concordância que atribui a cada uma das afirmações:

- 1 – Discordo completamente  
 2 – Discordo  
 3 – Nem concordo nem discordo  
 4 – Concordo  
 5 – Concordo completamente

	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
	1	2	3	4	5
Os interesses das crianças devem ser o centro da ação do educador					
A criança, em sala, deve ser autónoma, procurando resolver os seus próprios problemas, com a mediação do educador.					
O educador deve proporcionar um ambiente propício para a autonomia, estabelecendo um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e o máximo de liberdade para cada criança.					
A criança tem e constrói a sua própria autonomia, muitas vezes na relação com os pares					
A criança deve ser ativa em sala, procurando a sua própria atividade					
O educador deve propor as atividades do dia a dia sem planificação prévia com as crianças					
A criança, na sala, não deve ser livre de criar as suas próprias potenciais aprendizagens					
O educador conversa com as crianças no início do dia para planificarem as atividades para o mesmo.					
O educador deve proporcionar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança					
A criança pode escolher com que materiais trabalha e ser ela mesma a ir buscá-los e arrumá-los quando termina					
A criança pode ter responsabilidades dentro da sala, contribuindo para a sua confiança e auto-estima, bem como para o bem-estar do grupo					
O educador procura trabalhar com a criança a partir daquilo que ela já sabe					
A criança deve participar ativamente na planificação, elaboração e avaliação de todas as atividades					
O educador deve ajudar as crianças a organizar o seu espaço físico de forma a promover a sua autonomia em sala					
O educador convida as crianças a descobrirem-se a si mesmos, aos outros e ao mundo que os rodeia a partir dos interesses das crianças.					
Para uma aprendizagem ativa a criança deve ter o direito de escolha da atividade, dos materiais e do seu manuseamento, expressar-se à sua maneira e apoiada pelo grupo e pelo educador nas suas descobertas.					



2. Qual o grau de importância que atribui à participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem? (assinale (x) a opção que melhor corresponde ao grau de importância que lhe atribui)

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

Justifique:

---

3. Indique, por favor, 3 ideias chaves do que para si é a participação autónoma e ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## **Apêndice B – Análise do conteúdo das questões abertas dos Questionários**

Questão 2. Justifique o grau de importância que atribuí à participação da ativa da criança no seu processo de ensino-aprendizagem

Questão 3. Indique 3 ideias chaves do que é para si a participação autónoma e ativa da

Questão 2	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Grau de importância que atribui à participação ativa da criança	Criança	Interesses e Necessidades	“Tendo por base os seus interesses e necessidades”	2
		Experimentação	“Só experimentando é que se aprende”; “Partindo da ação é que se aprende”	3
	Ambiente em Sala	Autonomia e Afetividade	“Exploração ativa de uma forma autónoma”; “ambiente securizante e de afetos”	2

criança no processo de ensino-aprendizagem

Questão 3	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Participação autónoma da criança	Participação autónoma no processo	Planificação de atividades, momentos de rotina e regras da sala	“Planear em conjunto”; “Elaboração das regras da sala”; “Escolha da atividade”; “Participe na planificação e desenrolar da atividade”; “Decidir sobre as sugestões do grupo”	6
		Construção do conhecimento	“Explorar, descobrir, experimentar”	2
		Avaliação	“Planificação das regras e limites em grupo”; “Incentivar a criança a avaliar criticamente”	2
		Organização do espaço	“Organizar de forma a valorizar a autonomia”;	3
	Formação Pessoal e Social	Promoção da Auto-estima	“valorizar a participação da criança de forma a elevar a sua autoestima”	2
		Gestão de Conflitos	“Façam a gestão dos seus conflitos”	1
		-----	Limites e Afetos	1
		-----	Promoção da Cidadania	1
		-----	Relação entre pares	1
	Postura do Educador	Educador-Criança	“Cativar a criança para a novidade dos temas e das atividades”; “Permitir a autonomia”	2

## **Apêndice C – Guião de Entrevista às Crianças**

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Dados identificativos do entrevistado</b>	- Conhecer o entrevistado	Idade Género	- Quantos anos tens? - És um menino ou uma menina?
<b>Preferências da criança</b>	- Compreender quais as suas áreas de interesse e atividades que mais lhe interessam	Áreas da Sala Atividades Orientadas Atividades Livres	- Qual é a tua área favorita? - Quais são as brincadeiras que mais gostas de fazer nessa área? - E outras atividades que gostes de fazer?
<b>Sobre os adultos da sala</b>	- Compreender o que a criança pensa sobre o papel do educador em sala e dos restantes adultos	Educador Auxiliar Perspetivas sobre o trabalho dos adultos	- Quem são os adultos que estão na tua sala? - O que fazem eles? - Quais são as suas tarefas no grupo?
<b>Sobre o seu papel em sala</b>	- Compreender o que a criança pensa ser o seu papel na sala - Conhecer a sua visão sobre participação no processo ensino-aprendizagem	Participação	- O que é que tu fazes aqui na sala? - Participas nas atividades de grupo? - Quando tens alguma ideia para alguma atividade, partilhas com a educadora e com o grupo? - As atividades que partilhas com o grupo e com a educadora são feitas como tu querias/pensavas? - A tua educadora costuma ouvir as ideias que vocês têm?
<b>A sua autonomia</b>	- Compreender o nível de autonomia da criança em sala	Autonomia Tarefas em sala	- Quando estás nas áreas precisas de ajuda da educadora ou da auxiliar?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se a criança compreende o que é ser autônomo e se sente que o é</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumas estar com elas neste tempo?</li> <li>- Vocês aqui na sala têm tarefas, não é? Como é que distribuem as tarefas?</li> <li>- E tu, fazes a tua tarefa sozinho ou precisas de ajuda de um adulto ou de um colega?</li> <li>- E na rotina diária? Higiene, almoço e lanche, no recreio, costumam pedir ajuda?</li> <li>- E tu ajudas os que precisam? Costumas ajudar os adultos?</li> </ul>
<b>Despedida e Agradecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a participação na entrevista.</li> </ul>		

**Apêndice D - Ficha de análise de conteúdo das entrevistas às  
Crianças**

Dados Identificativos	
Perfil do Entrevistado	6 anos, sexo feminino, sala dos 5 anos
Local da Entrevista	Local de estágio
Atitude do Entrevistado	Apresentou uma atitude muito recetiva e aberta a responder às perguntas colocadas, partilhando as suas experiências em sala e naquele grupo

Preferências da criança	Refere que a sua área favorita é a das descobertas e a da casa, identificando as suas brincadeiras favoritas como <i>“descobrir e brincar às mães e aos pais”</i> . A atividade que aponta como sendo a sua favorita quando está com a educadora é <i>“ver bichos”</i>
Sobre os adultos da sala	Identifica os adultos da sala como sendo a auxiliar e a educadora. A educadora e a auxiliar trabalham e o seu trabalho consiste em <i>“ajudar-nos”</i> . Também é essa a sua função no grupo.
Sobre o seu papel em sala	A entrevistada identifica a sua atividade em sala como <i>“Brincamos e fazemos desenhos”</i> . Participa nas atividades de grupo, partilhando as suas ideias com a educadora, sendo que esta realiza as atividades partindo dessas ideias. A entrevistada referiu que apenas partilhou uma ideia com a educadora e que esta não foi realizada. Quando questionada do porquê a resposta foi que a educadora ouviu a ideia, mas não a realizou porque <i>“não ouviu bem”</i> . A educadora costuma ouvir o que partilham com ela.
A sua autonomia	Quando está nas áreas necessita da ajuda ou da auxiliar ou da educadora para arrumar, sendo que não pede ajuda aos seus colegas. Quando está nas áreas não está com a educadora e com a auxiliar, sendo que <i>“Estou só com os amigos.”</i> O grupo tem tarefas que tem de realizar, que são distribuídas <i>“Põe-se os nomes no placar”</i> . É a própria criança que decide qual a tarefa que vai fazer naquela semana. A entrevistada realiza a sua tarefa sozinha, sem necessitar de assistência e refere que as suas favoritas são <i>“pôr as mesas e tocar o sino”</i> . Na sua rotina diária não necessita da ajuda de qualquer adulto e costuma ajudar os seus colegas quando vê que eles necessitam de ajuda e os adultos quando lhe é pedido.



Dados Identificativos	
Perfil do Entrevistado	6 anos, sexo masculino, sala dos 5 anos
Local da Entrevista	Local de estágio
Atitude do Entrevistado	Apresentou uma atitude muito recetiva e aberta a responder às perguntas colocadas, partilhando as suas experiências em sala e naquele grupo

Preferências da criança	O entrevistado refere que não tem nenhuma área favorita, gostando de todas. Nas áreas gosta de brincar aos legos e referiu que no recreio gosta muito de jogar à apanhada. Não se lembrou de nenhuma atividade que gostasse de fazer com a educadora.
Sobre os adultos da sala	Referiu a educadora e a auxiliar como os adultos da sala e quando questionado sobre o que elas fazem na sala respondeu que elas fazem “coisas”. Elas enquanto pertencentes ao grupo não têm tarefas e apenas “ <i>trabalham a fazer coisas</i> ”.
Sobre o seu papel em sala	Refere que o que faz na sala é brincar, participa nas atividades do grupo, mas como não tem ideias sobre nenhuma atividade, apenas ideias de brincadeiras que não partilha com a educadora porque “ <i>ela não brinca</i> ”. Refere que as ideias que os seus colegas são escutadas pela educadora “ <i>se calhar</i> ” e que atividades a partir dessas ideias são elaboradas “ <i>às vezes</i> ”.
A sua autonomia	Não necessita da ajuda da educadora e da auxiliar quando está nas áreas nem está com elas nesse tempo. No que toca às tarefas da sala, o entrevistado refere que, sim tem tarefas no grupo e que distribuem as tarefas desta forma: “ <i>Às vezes fazemos as letras, às vezes os nomes e depois às vezes... é só estes</i> ”. Refere que as suas tarefas favoritas são fazer os mapas e ver se a sala está arrumada, mas esta última já não pode fazer, pois a educadora pensa que ele já é demasiado crescido. Na sua rotina diária já não necessita de ajuda. Ajuda a educadora quando ela pede, e também quando quer pede para ajudar.

Dados Identificativos	
Perfil do Entrevistado	5 anos, sexo feminino, sala dos 5 anos
Local da Entrevista	Local de estágio
Atitude do Entrevistado	Apresentou uma atitude muito recetiva e aberta a responder às perguntas colocadas, partilhando as suas experiências em sala e naquele grupo

Preferências da criança	A sua área favorita é a área da casa onde gosta muito de brincar às mães e aos pais e também aos cães. Não se recordou de nenhuma outra atividade que gostasse de fazer com a educadora.
Sobre os adultos da sala	Identificou os adultos da sala como sendo a educadora e auxiliar. Refere que a educadora trabalha e que a auxiliar a ajuda a fazer algumas coisas. Referiu que a educadora se encontra sempre “muito atarefada” quando questionada sobre as tarefas dos adultos no grupo.
Sobre o seu papel em sala	O seu papel em sala é brincar, brincar com os amigos e ouvir histórias com os amigos. Participa nas atividades de grupo, quando sugere alguma atividade ou ideia à educadora é escutada e a atividade é elaborada. Quando questionada a dar um exemplo não se lembrou de nenhum. Refere que sim, a educadora tem por hábito escutar as suas ideias.
A sua autonomia	Quando está nas áreas não necessita da ajuda dos adultos e estes não costumam estar com eles neste tempo. Refere que tem tarefas no grupo e que são distribuídas da seguinte forma: <i>“Cada um, nós temos de esperar, e cada um vai lá e tira a sua tarefa.”</i> As suas tarefas favoritas são pôr a mesa e fazer os mapas, e não necessita da ajuda dos adultos para as realizar. Na sua rotina diária não necessita da ajuda dos adultos e quando a educadora precisa de ajuda, ela disponibiliza-se: <i>“Quando ela pede. Eu faço os recados quando ela diz, quando ela chama eu vou ter com ela que ela me diz os recados que eu vou fazer.”</i>

## **Anexos**

ANEXO I  
64

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM  
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Ama Catarina Pinto Simtra  
Portador do Cartão de Cidadão n.º 14850636

~~Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado~~

Intitulado/a: A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem  
Concluído/a em 30/4/2018.

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado<sup>1</sup>  até / /

Email: amacatarinapintsimtra@gmail.com Contacto tlf: 925546029

Data: 30/4/2018

Assinatura: Ama Simtra

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Amã Catarina Pinto Simões

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 30 / 4 / 2018

Assinatura: Amã Catarina Pinto Simões