

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Eu estou aqui, sabias?”

Promoção da participação das crianças na Educação Pré-
Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por: **Carina Moreira Santos Borges**

Sob a orientação: **Doutora Brigitte Silva**

Guie uma criança pelo caminho que ela deve seguir e guie-se por ela de vez em quando.

Josh Billings (1875)

Agradecimentos

Estou muito grata por todo o apoio que sempre tive ao longo do meu percurso acadêmico, mas é neste culminar que revejo sentimentos, como o amor, aventura, cooperação e carinho que sempre me acompanharam.

Receio não ser capaz de mencionar e agradecer todos os que estiveram comigo, contudo aos que já se encontravam no meu caminho ou se juntaram a ele, deixo o meu mais sincero agradecimento. Podia fazer tudo sozinha, mas sem dúvida que acompanhada fiz bem melhor.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e que comigo sonharam, aos meus avós, tios e irmã, que me ajudaram a crescer e ver o mundo sempre da melhor forma, que em todos os momentos tiveram muita paciência e me acompanharam nas longas horas de trabalho, deixo aqui o meu agradecimento do fundo do meu coração.

Ao meu namorado que sempre me deu força para continuar, me viu ingressar no mundo acadêmico e terminar com um sentido de vitória. E que tenho por certo, que me verá a crescer enquanto pessoa e profissional.

Há minha queridíssima amiga Filipa Martins, agradeço pelo trilho que fizemos no ensino secundário, na licenciatura e agora no mestrado, e que sei que será percorrido em conjunto para o resto da vida!

Há minha Orientadora Brigitte Silva, pela paciência que teve, pelas inúmeras respostas que me deu e pela calma que me transmitiu quando tudo parecia ser difícil.

Aos Docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por me fazerem vibrar e sentir que era mesmo este o percurso que queria fazer.

Obrigada também à minha segunda família, o Agrupamento 854 de Leça do Balio, que me deu força, acreditou em mim e me ensinou a viver deixando o mundo sempre um pouco melhor.

Muito Grata!

Bem hajam!

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes de Atenas (376 a.C)

Resumo

O presente relatório de estágio surge integrado na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A principal intencionalidade é compreender quais as metodologias de intervenção educativa que promovem a participação e a iniciativa das crianças na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A participação e os seus efeitos são tão importantes e fundamentais para o desenvolvimento infantil que, neste relatório de estágio, procurou-se compreender como os profissionais devem atuar e que expectativas e motivações as crianças têm das atividades. O Ministério da Educação procura promover orientações que reúnam as diretrizes contempladas na Convenção dos Direitos da Criança, no entanto é o profissional que deve realmente incluir isso na sua prática metodológica, adequando-a ainda ao seu grupo de crianças. Após uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que está exposta no enquadramento teórico, procurou-se recolher informações através de observação participante, atividades, questionários e entrevistas à educadora e professores cooperantes, a outros profissionais de educação e alunos. Nos questionários e entrevistas aos docentes procurou-se saber o que estes entendiam por participação e que significado davam à mesma nas suas metodologias. Quanto às crianças, procurou-se saber o que entendiam por participação, se gostavam de participar, quando o faziam e como preferiam fazer os seus trabalhos. O contexto de observação foi o mesmo em ambas as valências, uma vez que estava incluído na Prática de Ensino Supervisionada, como já foi referido anteriormente. Os participantes do estudo foram uma turma dos 5 anos de Educação Pré-Escolar e uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, ambos com a durabilidade de dois semestres, perfazendo, no final, uma duração de quatro semestres. Dos dados recolhidos, elencam-se muitas vantagens para o desenvolvimento infantil, bem como a possibilidade e facilidade que existe para que os profissionais de educação incluam, no seu trabalho, metodologias que promovam a participação e a iniciativa das crianças.

Palavras-Chave: participação, iniciativa, autonomia, processo de ensino-aprendizagem, metodologias

Abstract

The following internship report appears as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the Primary School Education. The main purpose is to understand the educational intervention methodologies that promote the participation and initiative of children in Preschool and Primary School Education. Participation and all its effects are so important and fundamental to the child's development that, in this internship report looks to understand how professionals should act and what expectations and motivations the child has from the activities. The Ministry of Education promotes orientations that meet the guidelines of the convention of the child's rights, however it's the professional who shall include it in the methodological practice, adapting it to his group of children. After a bibliographic search within the theoretical framework, participant observation, activities, surveys and interviews to the educator, and cooperative learning were used to collect information from other educational professionals and students. Those same surveys and interviews to teachers sought to understand their meaning of participation and comprehend its value within their own methodologies. For students, the purpose was not only to learn their meaning of participation, but also to determine how they prefer to apply it. Whether they actively seek to participate, if they enjoy it, when and how they applied it as they develop their work. The contexts of observation were the same, given it was part of the Supervised Teaching Practice, as previously mentioned. The participants studied were part of a group of 5 year olds in preschool and a class of the 2nd year olds from Primary School, both for the period of two semesters, adding up to total duration of four semesters. From the data collected, it is observed that there are many development advantages for the child as well as opportunities for professionals to include initiatives that promote child participation, in their methodologies.

Keywords: Participation, initiative, autonomy, teaching-learning process, methodologies

ÍNDICE

Introdução	10
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1. A Relação entre Iniciativa e Participação	12
2. O Ambiente Educativo como fator promotor da Participação.....	13
2.1 O ambiente educativo e a oportunidade de participar.....	13
2.2 A Autonomia e a Participação	15
2.3 A Estimulação e a Participação.....	16
3. Os Direitos da Criança e a sua Participação	18
3.1 A evolução do conceito de criança e apresentação de uma breve cronologia da História dos Direitos da Criança.....	18
3.2 A Convenção sobre os Direitos da Criança	22
3.3 Conceitos base da Convenção dos Direitos da Criança	23
4 A Participação e a sua reflexão na Cidadania	24
4.1 A Participação, a Criança e o Adulto	24
4.2 Obstáculos à Participação.....	26
4.3 A Escada de Participação de Roger Hart	26
5. A Participação e a Escola nos documentos oficiais do Ministério da Educação	28
5.1 Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar	28
5.2 Documentos orientadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
6. Métodos, Modelos Pedagógicos e Curriculares e a participação.....	33
II METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	39
1. Opções Metodológicas.....	40
2. Contextos de Investigação	41
2.1 Participantes do Estudo	42
2.2 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Investigação.....	42
III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	44
1. Práticas promotoras da participação numa sala de Educação Pré-Escolar	44
2. A perspetiva das crianças de Educação Pré-Escolar sobre a sua participação	46
4. A perspetiva das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua participação	51
5. Perceção e práticas dos Profissionais Cooperantes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a participação das crianças	57
6. Análise dos questionários realizados a Profissionais da Educação Pré-Escolar e/ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
BIBLIOGRAFIA.....	78
WEBGRAFIA.....	81

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Entrevista às crianças de Educação Pré-Escolar

ANEXO II – Grelhas de observação para a Educação Pré-Escolar

ANEXO III – Co-Planificações da Educação Pré-Escolar

ANEXO IV – Questionário ou Entrevistas aos alunos do 1.º CEB

ANEXO V – Questionário a Profissionais da Educação Pré-Escolar ou do 1.º CEB

ANEXO VI – Guião de Entrevista aos Profissionais Cooperantes da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB

ANEXO VII – Entrevista à Educadora Cooperantes da Educação Pré-Escolar

ANEXO VIII – Entrevista aos Professores Cooperantes do 1.º CEB

ANEXO IX – Estratégias de metodologias para o 1.º CEB

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Breve Cronologia da História dos Direitos da Criança de Catarina Tomás

Imagem 2 - Escada da Participação, 1992

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de participação em diversas situações

Gráfico 2 - Preferência da realização das atividades

Gráfico 3 - Nível de participação na instituição

Gráfico 4 - Escolha do grupo de trabalho

Gráfico 5 - Participação e iniciativa nas atividades dos adultos

Gráfico 6 - Participação e iniciativa em aulas ou outros momentos

Gráfico 7 - Participação induzida pelo adulto

Gráfico 8 - Motivação para uma atividade

Gráfico 9 - Categoria Profissional

Gráfico 10 - Tempo de serviço (em anos)

Gráfico 11 - Idade

Gráfico 12 - Gênero

Gráfico 13 - Habilitações acadêmicas (concluídas)

Gráfico 14 - Período de conclusão da última graduação

Gráfico 15 - Tipo de instituição onde exerce ou exerceu a atividade profissional

Gráfico 16 - Faixa etária do grupo de crianças com quem os Educadores de Infância trabalham no momento

Gráfico 17 - Faixa etária do grupo de crianças com quem os Professores de 1.º CEB trabalham no momento

Gráfico 18 - O que os profissionais de educação entendem por participação

Gráfico 19 - Relevância da participação das crianças no seu processo de aprendizagem

Gráfico 20 - Justificação da relevância da participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem

Gráfico 21 – Utilização de estratégias que promovam a participação das crianças

Gráfico 22 – Utilização de diferentes estratégias de promoção da participação infantil

Gráfico 23 – Relação entre as estratégias de promoção da participação e o que é observado na turma

Gráfico 24 – Nível da participação das crianças

Gráfico 25 – Possibilidade de constrangimentos face à iniciativa das crianças

Gráfico 26 – Constrangimentos à iniciativa das crianças

LISTA DE ACRÓNIMO E SIGLAS

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

ONU - Organização da Nações Unidas

EPE - Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

MEM - Movimento a Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

UNICEF - United Nations Children's Fund

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento, orientado pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva, é parte integrante da obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade deste testemunho será de analisar e expressar as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional e relacionar as práticas educativas com a respetiva teoria. Terá por base uma postura reflexiva, apoiada em instrumentos de registo de observação, planificação e avaliação das estratégias que serão sempre sustentadas na pedagogia da participação ativa e iniciativa da criança.

Os objetivos da investigação circunscrevem-se a: definir iniciativa e a sua ligação ao direito de participação da criança; perceber como o grau de participação se relaciona com a aprendizagem das crianças; compreender como o direito à participação da criança se encontra contemplado nos documentos normativos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; investigar metodologias pedagógicas que proporcionem a participação; definir atitudes do docente promotoras da iniciativa e participação da criança; desenvolver e partilhar materiais e estratégias de promoção da participação.

Para a criança a oportunidade de ter voz e assinalar no seu próprio desenvolvimento indicando o que prefere ou do que tem mais dificuldades, ou como pensa que pode melhorar o meio que a envolve, é muito relevante. A criança ao participar muda o desenrolar dos momentos e das ações, impõe a sua opinião e motivações, colocando o melhor de si no que faz. A tarefa do educador e professor é de mediador e auxiliar, desafiando sempre a criança no grande processo do seu autoconhecimento. A definição constante do seu itinerário de aprendizagem concede à criança um protagonismo nesta ação de ensino-aprendizagem que irá aumentar a sua autoestima (Silva & Craveiro, 2014, pp. 36-37).

A pertinência do tema surge com o início do estágio em Educação Pré-Escolar em que se verificou a importância e as vantagens desta primeira etapa da educação básica, salientando-se que a criança pode e deve ser envolvida na descoberta de todo o mundo que a rodeia. A continuidade deste processo no 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ser apoiada pela correta delimitação de uma metodologia que contribua para o aumento da participação da criança, uma vez que já demonstram mais autonomia e poder de decisão. O sucesso escolar passa assim pela descoberta de estratégias adequadas a cada aluno.

Por essa razão, pretende-se analisar de que forma o docente consegue aplicar metodologias de promoção de aprendizagens significativas através dos interesses e participação das crianças.

O relatório encontra-se dividido da seguinte forma: Capítulo I – Enquadramento Teórico, no qual são apresentadas as teorias relacionadas com o tema da iniciativa e participação da criança, como a sua definição, uma perspetiva histórica sobre os temas, a importância da participação e da iniciativa no processo de ensino-aprendizagem, como se relacionam os Direitos da Criança com estes temas, quais os documentos Normativos para a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico que referem estes assuntos e como pode o ambiente educativo favorecer a participação. No segundo capítulo, encontram-se as Metodologias de Investigação, onde se refere as opções metodológicas, mais precisamente os contextos da investigação, os procedimentos, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de informação. No capítulo III, são apresentados e debatidos os dados da investigação, resultantes da intervenção educativa. No último capítulo, revelam-se as considerações finais, em que é realizada uma comparação entre os objetivos de investigação e os resultados obtidos, assim como algumas limitações ao longo da investigação.

Para além do que já foi mencionado anteriormente, o presente relatório tem ainda as referências bibliográficas e os anexos que apoiam o corpo da investigação.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Relação entre Iniciativa e Participação

Existe uma relação entre a participação e a iniciativa que se pretende esclarecer.

A participação em si, nem sempre é aplicada por vontade própria e revela muitas vezes motivações extrínsecas ou obrigatoriedades. Por sua vez, a iniciativa já parte do ser interior de cada um, ou seja é como uma motivação, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), "...a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais ... e assume responsabilidades." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11)

Entende-se por iniciativa, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado no dia 29/12/2015), "i-ni-ci-a-ti-va: Acto ou direito daquele que é o primeiro a fazer ou a lembrar alguma coisa; Desembaraço nas resoluções; Actividade, energia; Começo, princípio."

Ter iniciativa para começar algo é bastante difícil para muitas crianças e o educador/adulto deve valorizar mais quando essa vontade vem diretamente da criança do que quando é por ele obrigado a responder a algo. A segurança emocional e psicológica dá à criança uma estabilidade no seu desenvolvimento que é essencial, "desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural." (Zabalza, 1998, p. 51). A construção da personalidade e do próprio eu, tem como base o sentir-se bem e ser capaz de arriscar e desafiar autonomamente diversas situações. A iniciativa está nesses aspetos, sem ninguém propor a criança revela as suas intenções ou ideias, enquanto na participação, embora possa também partir da vontade da criança, surgem indicações para que ela tente algo.

Chokler (2015), intervém referindo que,

"Quando se permite às crianças realizarem atividades da sua iniciativa e seguirem o processo da sua finalização, pode-se sentir, captar e compreender a sua direccionalidade, o seu "sentido" e significação e, ao mesmo tempo, torna-se claro o quadro motor e mental em que agem." (p. 10)

O planeamento das atividades é na sua maioria realizado pelo educador, mas também pode ser em parceria com o grupo ou apenas uma criança, e nesses momentos de atividades orientadas é mais provável existir apenas a participação do que a própria

iniciativa. Assim, ao longo do dia, devem ser dados tempos para que a criança escolha livremente os materiais e atividades que quer utilizar. Como Zabalza refere, “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças.” (Zabalza, 1998, p. 50).

2. O Ambiente Educativo como fator promotor da Participação

2.1 O ambiente educativo e a oportunidade de participar

A escola é um local onde se habita, constrói relações com pessoas ou objetos, se aprende e onde todas as crianças ocupam um ou mais papéis. É, por estas razões, importante refletir sobre o método mais eficaz para a construção de um espaço onde todas as áreas do saber são exploradas e a forma mais produtiva de dar resposta a todas as situações, individuais ou de grupo. Nesta caracterização e análise do ambiente educativo serão equacionados dois aspetos: o ambiente físico e os materiais.

Para fortalecer esta necessidade e chamada de atenção, o Ministério da Educação (2016), especifica a sua importância através da seguinte citação contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

“A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (p. 24)

Quanto ao espaço físico, este deve ter um espaço grande que seja catalisador de encontros e grandes atividades, as salas de aula devem ser dinâmicas e projetadas sob o olhar da criança com móveis e divisórias de acordo com o seu tamanho físico. Toda a organização da sala vai interferir com os procedimentos de trabalho criar novas oportunidades, modificando também os tipos de comunicação verbal e não-verbal.

O espaço interligado com as atividades deve estar subdividido em diversas áreas, embora devam estar todas interligadas e com um seguimento pedagógico, de forma a criar novas aprendizagens, é importante que o espaço não estanque a

imaginação que é tão intensa nesta fase da infância. O espaço deve estar preparado para diversas atividades e, segundo Zabalza, “cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (Zabalza, 1998, p. 257). Os materiais são colocados e definidos pelo adulto para um determinado objetivo mas, com a exploração da criança, estes podem ser utilizados com outros propósitos e assim, potencia-se e aumenta-se novas didáticas e brincadeiras. Toda a organização deverá ter em conta as percepções sensoriais das crianças e dar resposta às necessidades culturais e etárias.

Tal como o Decreto-Lei nº 240/ 2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no anexo n.º 1, II Conceção e desenvolvimento do currículo no ponto 2, refere-se que “No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância: a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.” (Decreto-Lei nº 240/ 2001).

Toda a escola deve ser um “espaço vivo” que acompanha as crianças em grupo ou individualmente. Deve ser um espaço de harmonia pois é onde é passado maior tempo da vida de uma criança, deve ser um espaço acolhedor tal como uma habitação, onde exista *o meu, o teu e o nosso*.

O bem-estar engloba também conceitos como construção, proximidade e cooperação, o que melhora significativamente as relações humanas. A dinâmica escolar por norma é próxima ao meio em que está inserida e “as crianças, como os adultos, têm a necessidade de pertencer a um grupo social, de comparar ideias e de partilhar experiências com os outros” (Ceppi & Zini, 2013, p. 28).

A escola engloba uma determinada comunidade: professores, crianças e pais, em que todos eles são geradores de um projeto educacional (Ceppi & Zini, 2013, p. 29). Na escola partilha-se muito e só assim é que é possível proporcionar um melhor desenvolvimento, pois quanto mais a criança se sente à vontade, mais irá participar e comunicar com os outros.

Esse nível de participação também é mediado através do interesse que as atividades e respetivos materiais têm na criança. Quando existe uma motivação intrínseca para algo é mais fácil haver uma adaptação e partilha de ideias.

Assim, o bem-estar físico e psicológico é sempre favorável à participação da criança e dinâmica entre si e o restante ambiente educativo.

2.2 A Autonomia e a Participação

Quando nos referimos à autonomia de uma criança, entende-se por vezes, a autonomia subjacente à parte motora da criança, como o andar, correr, entre outros, ou ao que já é capaz de realizar sem ou com menos ajuda do adulto, mas sem retirar importância a esse facto, será abordado primeiramente a autonomia emocional e como é que as crianças vivem, agem e opinam ou se relacionam com o mundo à sua volta. A autonomia está relacionada com a liberdade e responsabilidade de cada indivíduo (Buric & Wasilewska - Gregorowicz, 2015, p. 4).

Chokler (citada em Buric & Wasilewska - Gregorowicz, 2015) refere que a criança é o sujeito da ação e é este aspeto que se pretende ressaltar. A criança pode efetivamente melhorar e evoluir, quando ela mesma contribui para o seu crescimento e não são apenas os que a rodeiam que tentam, às vezes sem efeito, fazer com que se interesse ou faça algo de que não gosta. Em suma, há uma melhoria quando o profissional se inclui e toma as decisões em conjunto e o mesmo acontece com as crianças, tal como também refere Barbara Roehrborn (citada em Buric & Wasilewska - Gregorowicz, 2015). “O que entendemos por atividade autónoma significa reconhecer que a criança, desde a mais tenra idade, é sujeito de ação e não meramente reação.” (Chokler, 2015, p. 9)

Mas até que ponto a criança pode ser autónoma? Já percebemos que a participação neste processo diário traz vantagens para o seu desenvolvimento mas apesar de serem pessoas com vontades, motivações e autênticas peritas em experimentar e desafiar não deixam de ser crianças.

Beatriz Trueba refere que a autonomia é um princípio fundamental da educação mas aponta também más práticas na urgência de fazer as crianças crescerem em situações onde ainda devem ser apenas crianças (Trueba, 2015, p. 6).

Paralelamente, e como explica o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado a 28/12/2015), autonomia significa: “au-to-no-mi-a (grego *autonomía*, liberdade para usar leis próprias, independência) ou Liberdade moral ou intelectual”.

Para Trueba “... autonomia é um domínio amplo que abrange não só aspetos materiais, mas também mentais e éticos.” (Trueba, 2015, p. 6).

Constance Kamii (1986) diferencia três tipos de autonomia: a física, a intelectual e a moral. Esta autora esclarece que apesar de a autonomia física ser muito importante a intelectual e a moral estão equiparadas e são estas que vão ajudar a criança a exprimir opiniões, tomar iniciativa e procurar questionar o que a rodeia. A autonomia é na sua pura essência deixar a criança ser um participante ativo no desenrolar da sua vida (Infância, pp. 6-7).

A autonomia, como já referido anteriormente, possibilita à criança que esta possa participar e pensar no que quer fazer ou ser, fornece aptidões para que consiga refletir dentro dos seus limites (faixa-etária relacionada com desenvolvimento psicológico) e cria ambientes em que a interação com o meio que a rodeia é melhorada, ou seja, a socialização primária (com a família) e a socialização secundária (com o restante meio que a rodeia) têm como base a autonomia e promove sempre a mesma.

2.3 A Estimulação e a Participação

Atualmente é importante ressaltar que o papel dos educadores e professores é de companheiros e orientadores do desenvolvimento. Um educador deve estar atento e dar às crianças os meios necessários para que possam crescer, dar autonomia para escolherem o seu percurso e estimular para que sejam responsáveis pelos seus objetivos e desejos, fazendo-as participar e consciencializar de todo o seu processo de constante crescimento.

Quando é dada a uma criança a oportunidade de pensar e participar está-se a deixar a sua criatividade fluir e a estimulação até fica mais inerente a esse processo e não necessita tanto de ser trabalhada porque uma criança criativa em algum aspeto quer dizer que está também a pensar no mesmo e está motivada para o fazer.

O ato de “participar”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado a 29/12/2015), significa: “par-ti-ci-par - Dar parte a; avisar, comunicar ou ter ou tomar parte.” Os vocábulos que devem ser salientados, em concordância com as presentes reflexões são “dar parte; comunicar; tomar parte”. Revelam-se importantes pois a estimulação deve estar presente e ser ação principal do sujeito, como referido anteriormente. As crianças devem por conseguinte, comunicar situações, dar algo e contribuir com opiniões e ser parte da tomada de decisões.

Em suma, a participação é a forma mais natural e mais eficaz para a convivência e troca de comunicação entre pessoas. Como afirma Paulo Delgado, “só existe comunidade se houver participação” (Delgado, 2006, p. 38). O trabalho com crianças em que lhes é dado o poder de participar, é dada voz e poder de decisão é substancialmente mais demorado e também tem de ser adaptado, uma vez que quando participam têm de ter toda a informação que é necessária sobre o assunto para conseguirem também elas refletirem. Daí o trabalho realizado de saber ouvir o outro, aprender a respeitar o outro e fazer com que as crianças exponham os seus desejos no meio de um debate ou outro momento é tão importante desde tenra idade.

Por sua vez, estimulação significa: “es-ti-mu-la-ção (latim *stimulatio*, -onis) - Acto ou efeito de estimular. Incentivo.”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado no dia 29/12/2015). “Estimulação” é assim tudo o que rodeia uma criança, contudo existem cargas diferentes na sua percepção, os materiais inanimados produzem e despertam muitas vezes sensações às crianças mas em muitos casos eles só despertam porque as pessoas que a rodeiam a chamaram à atenção para o funcionamento daquele “jogo”, e por jogo entenda-se que toda e qualquer descoberta que a criança faz, se assemelha ao divertimento e entusiasmo que um jogo pode suscitar. O educador deve ser a alavanca da estimulação, deve ser um dos estimulantes.

O que foi anteriormente referido encontra-se em concordância com o Decreto-Lei nº 240/ 2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no anexo nº1, II Conceção e desenvolvimento do currículo, quando descreve no ponto 4, que

“No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;” (Decreto-Lei nº 240/ 2001).

Acrescenta-se ainda quanto à integração do currículo (III), no ponto 2, “No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância: a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;”. (Decreto-Lei nº 240/ 2001).

A Promoting Children’s Participation in Democratic Decision-Making refere, “Why children want to be involved in issues that affect them” e revela-se oportuno referir sob o ponto de vista da criança como é que este aspeto a faz sentir-se integrada no seu desenvolvimento:

“It offers them new skills

It builds their self-esteem

It challenges the sense of impotence often associated with childhood

It empowers them to tackle abuses and neglect of their rights

They have a great deal they want to say

They think that adults often get it wrong

They feel their contribution could lead to better decisions

They feel it is right to listen to them when it is their life at issue

They want to contribute to making the world a better place

It can be fun

It offers a chance to meet with children from different environments, of different ages and experience”

(UNICEF, 2001, p. 8)

Em síntese, com base no já exposto previamente, o ambiente educativo em conjunto com o trabalho de autonomia e estimulação por parte do adulto para com a criança só favorece o poder de participação e iniciativa que esta possa ter no seu próprio processo de desenvolvimento.

3. Os Direitos da Criança e a sua Participação

Com a análise e o constante recurso ao significado de criança, foi sentida uma necessidade de descobrir como é que este conceito evoluiu e que significados foram dados ao longo dos séculos. Assim, neste ponto, serão analisados os diferentes contextos numa perspetiva histórica e, de forma mais recente, será analisado um quadro organizado por Gabriela Trevisan (2014) sobre os acontecimentos mais importantes desde 1900.

3.1 A evolução do conceito de criança e apresentação de uma breve cronologia da História dos Direitos da Criança

A Criança na Antiguidade Clássica – Civilização Grega e Romana

O que se entendia por criança na sociedade greco-romana era colocado em dois campos, o campo mitológico como crianças-deuses e o segundo em contexto real associado à época. O argumento de que a criança era como um deus, estava associado às capacidades de comunicação verbal e não-verbal após pouco tempo do seu nascimento. Na segunda situação, a criança era um ser humano inferior, pois não tinha tantas capacidades como o adulto.

O desenvolvimento da criança, como atravessava por diferentes estádios, pensava-se que se tratavam quase de pessoas diferentes.

A vida de cada criança já estava como predestinada a um futuro independentemente dos seus esforços e educação, devido ao percurso da sua família, como Alain Renaut referia, “plutôt que d’ouvrir un avenir, elle contribuait avant tout à

reconduire l'héritage de ce que l'on avait toujours été, y compris avant sa naissance, chez ses prédécesseurs au sein de la même lignée." (Renaut, 2002, p. 14)

Com base no que foi anteriormente referido, a educação era o que separava a criança do adulto e como era inferiorizada, não era dotada de afeto nem vinculação pela sociedade.

Na sociedade grega, a criança era educada tanto no seu intelectual como na sua audácia física. Nos seus primeiros sete anos aprendia tudo em casa com os adultos (*oikos*) - socialização primária, e assim que atingia a idade adulta passava a integrar-se na *polis*, ou seja, no regime político da cidade. Como refere Jean Le Gal, e se pode interpretar esta lógica grega, "a través de la participación en la vida común y de la imitación de los adultos (...) aprendía los costumbres, los usos, las creencias, los comportamientos, los derechos y las prohibiciones que hacían que se adaptara íntimamente a su medio." (Gal, 2005, p. 28)

Tal como acontecia na Grécia, os romanos tentavam compreender e dar significado ao mundo infantil. Para eles a educação visava a virilidade, o autocontrole e em oposição às famílias gregas, eram estabelecidos laços afetivos mais estreitos entre todos os familiares. No entanto, criança para os romanos podia ter vários significados tal como Becchi afirmou "dans le monde latin également, il y a avait plusieurs mots pour designer l'enfant (avec des variations selon les époques), selon les phases de l'enfance, le contexte, les modalités juridiques." (1998, p. 62) e ainda que "c'est un enfant situé dans le temps et dans l'espace, dans les rythmes de la vie et de la collectivité, qui se présente à nos yeux et non plus seulement à notre imaginaire." (Becchi, 1998, p.51).

Assim como os gregos, a primeira educação era dada pelos familiares em casa e nesse momento, as crianças chamam-se *infans*, que significa não-falantes, quando iam para a escola passavam a ser *pueri*, ou seja, criança falante e assim permaneciam até aos catorze anos. Se continuassem os seus estudos a partir dos dezassete anos, passariam a ser *iuniores* que significava plena puberdade até aos vinte anos. A criança a partir do momento que chega à puberdade devia deixar os símbolos de pureza e inocência, na ocasião em que era realizada uma celebração entre os familiares.

A Criança na Idade Média

Com o princípio do período cristão, surgiram novas concepções de criança. Na religião, a criança surge como protagonista, como um ser humano extraordinário cujo destino está desde o seu nascimento delineado e, ainda, como símbolo de referência para o adulto devido à sua pureza e inocência, como também já tinha sido referido anteriormente.

A Idade Média também concebeu a criança como um ser de grande fragilidade e de grande dependência do adulto para sobreviver. Assim que houvesse demonstrações de autonomia, a criança rapidamente integrava os deveres do cotidiano. A escola não era muito importante para grande parte da sociedade, sendo apenas frequentada pelas crianças com mais posses monetárias. As crianças eram também muitas vezes utilizadas apenas como *fanciullo* que significava criado ou servidor (Goff, 1984, p. 44).

A Criança no Tempo Renascentista

Com o avanço dos descobrimentos marítimos, a família viu-se obrigada a procurar novos recursos monetários, o que levou a uma reestruturação familiar. A família começa a investir mais na questão afetiva e moral e vê nas crianças uma nova possibilidade de melhorar as suas vidas. A criança é um novo empregado da empresa familiar e, por isso, necessita de mais atenção e educação, contrastando com a sua anterior insignificância nos tempos medievais.

A Criança na Idade Moderna

Com o avanço dos anos o que se definia como criança foi evoluindo como já foi descrito anteriormente, contudo foi na Idade Moderna que começaram a surgir os direitos da criança e os deveres de paternidade.

Hobbes (1651) e Locke (1690) foram os grandes impulsionadores das transformações no que diz respeito aos poderes e deveres da família.

Hobbes na sua obra *Leviatã*, em 1651, rejeita o modelo tradicional que colocava a autoridade parental acima de tudo, colocando, contrariamente ao habitual, em ênfase o papel da mãe, atribuindo-lhe mais valor devido à sua relação afetiva e única que desenvolvia com a criança desde a gravidez, reforçando ainda que ela era a única que saberia a identidade do pai biológico do seu filho. Ou seja, a natureza sobreponha-se ao tradicionalismo e autoridade do homem. Por estas lógicas, o filho devia sempre obedecer à mãe pois era quem o protegia e educava. A autoridade terminava quando a criança se emancipava, não obstante, deveria continuar a respeitar e honrar os seus pais.

Locke, quarenta anos mais tarde, configurou o conceito de família em consonância com os valores protagonizados pela Idade Moderna. Em continuação do trabalho de Hobbes, Locke elimina a possibilidade de haver apenas a autoridade paternal corroborando a existência da autoridade parental. Portanto, considera que todos os seres humanos são iguais em direitos e que a autoridade deve ser partilhada

entre os pais, acrescentando ainda que devem dar liberdade à criança para que cresça e aprenda com todas as suas atitudes. Mayer (1976), em concordância com Locke, refere,

“(…) que o pai não faça interferir a sua autoridade absoluta por meio de regras peremptórias relativas a actos infantis ou sem importância, nos quais o filho deve ter liberdade; ou com relação à aprendizagem ou aperfeiçoamento da criança, onde não se deve usar de compulsão.” (p. 297)

Vislumbra-se assim, o início da participação mais consciente da criança no seu processo de crescimento. Como crianças que são, ficavam apenas privadas de decidirem nas questões em que poderia haver perigo e em que demonstrassem falta de conhecimento e discernimento. Locke (1963) refere no seu livro que,

“(…) resta apenas a proibição de alguns actos errados, com relação aos quais a criança é capaz de obstinação e, conseqüentemente, pode merecer apanhar; assim haverá apenas muito poucas ocasiões para se usar esse método disciplinar, se o pai for judicioso e conduzir a educação do seu filho como deveria ser conduzida.” (297)

Em suma, Locke defendia que a liberdade da criança se ia conjugando com a autoridade parental e estava integrada desde cedo na educação, ao contrário de Hobbes, que referia que tal só acontecia com a emancipação.

A Criança sob a perspetiva histórica dos seus Direitos

Trevisan (2014) utiliza uma breve cronologia dos factos mais importantes sobre a história dos Direitos da Criança da autora Catarina Tomás. Tomás, nas suas pesquisas evidencia o lançamento do livro “O Século da Criança” de Ellen Key, pois Key previa que no século XX, haveria uma preocupação cada vez maior com o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Logo após o lançamento do livro, em Portugal, no ano 1911, como se pretendia que houvesse uma distinção dos conceitos de adulto e criança instituiu-se a primeira Tutoria de Infância, colocando em vigor a lei de Protecção à Infância (Candeias & Henriques, 2012, p. 1).

O projeto que avançava para uma associação internacional de protecção à infância foi interrompido devido à I Guerra Mundial. Contudo, anos mais tarde, a Sociedade das Nações cria o Comité de Protecção à Infância, retirando a soberania dos estados na questão dos direitos da criança. Eglantyne Jebb, em 1923, como já era fundadora do *The Internacional Save The Children Union*, formulou com a União Internacional de Auxílio à Criança a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, conhecida por Declaração de Genebra.

Devido às grandes consequências que a guerra teve na qualidade e no desenvolvimento infantil, a Organização da Nações Unidas (ONU) formou um fundo de emergência que apoiasse as mesmas em todo o Mundo, intitulado de UNICEF - United Nations Children's Fund.

Em 1959, foi assinada a Declaração dos Direitos da Criança que tem por base 10 princípios.

Entre muitos acontecimentos assinalados posteriormente, importa salientar que, em 1990, Portugal e Brasil validaram a Convenção dos Direitos da Criança.

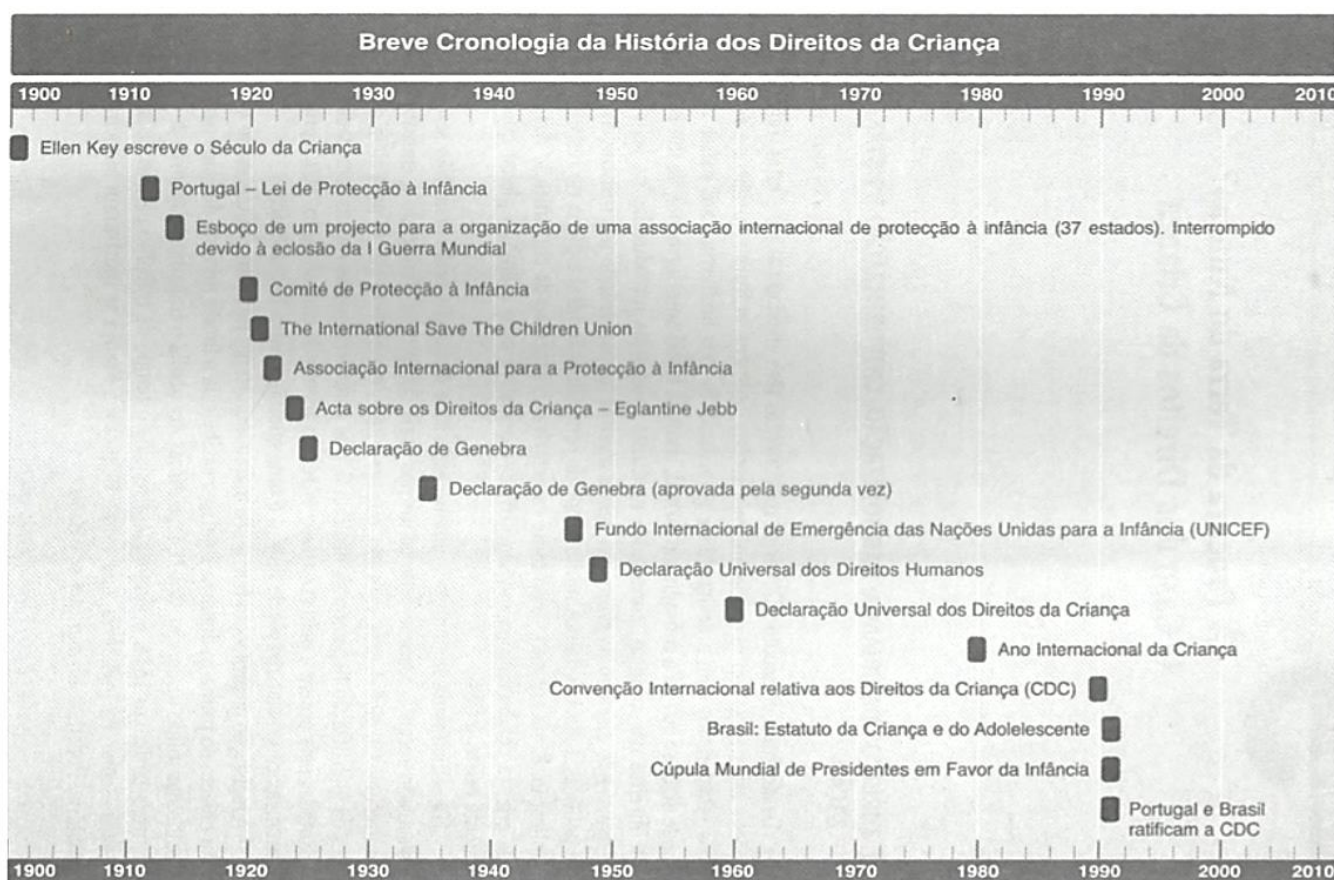


Imagem 1. Breve Cronologia da História dos Direitos da Criança de Catarina Tomás (Trevisan, 2014, p. 155)

3.2 A Convenção sobre os Direitos da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 2004 refere no artigo 12.º no ponto 1 que,

“Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

E no ponto 2,

“Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.”

A autonomia está interligada com a CDC, uma vez que esta pode e deve expressar-se e ter voz no seu crescimento como referem o artigo anterior ou o seguinte quando também afirmam que têm liberdade para descobrir e formular as suas próprias conclusões. CDC,

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (Artigo 13.º 1)

Sendo que, como descreve o artigo 14.º no ponto 2, os pais e adultos que com ela se relacionem devem promover e assegurar que esta liberdade é dada com base num poder de autonomia e participação adequados à sua faixa-etária. No artigo 14.º 1., “Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.” e no 2. “Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades.”

A autonomia, como já foi referido anteriormente, permite à criança participar e pensar no que quer fazer ou ser, fornece aptidões para que consiga refletir dentro dos seus limites (faixa-etária relacionada com desenvolvimento psicológico) e cria ambientes em que a interação com o meio que a rodeia é melhorada, ou seja, a socialização primária (com a família) e a socialização secundária (com o restante meio que a rodeia) têm como base a autonomia e promove sempre a mesma.

3.3 Conceitos base da Convenção dos Direitos da Criança

Em 1989, quando a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi adotada pela Organização da Nações Unidas (ONU), foram designados os 3 P. Um dos P's é a participação, as crianças seja em que idade for, bebés ou adolescentes têm a oportunidade e o direito a opinarem sobre os assuntos que lhes dizem respeito.

Segundo Ankie Vandekerckhove (citada por Trueba, 2015), “Estimular a autonomia das crianças tem diversas formas de articulação com a legitimação dos seus direitos. A qualidade da educação de infância e a Convenção sobre os Direitos da Criança estão intimamente ligados.” (p. 19). O segundo é a proteção, que tal como a palavra diz, as crianças são seres humanos que ainda estão numa fase de constante desenvoltura e como têm menos responsabilidades, devem ser supervisionados por alguém que tenha essas capacidades desenvolvidas e que seja um bom exemplo para as presumíveis aprendizagens. O terceiro é a provisão que refere que deve ser dado o acesso à educação, saúde e cuidados básicos.

Deixar uma criança participar na sua vida não é dar-lhe o controlo completo na tomada de decisões, mas sim orienta-la e ouvi-la e depois decidir em conjunto, à medida que vai crescendo quais responsabilidades é que devem ser acrescentadas. Não é pedido nem aconselhável que uma criança seja e tenha as capacidades necessárias para ser um mini-adulto.

4 A Participação e a sua reflexão na Cidadania

4.1 A Participação, a Criança e o Adulto

A Participação foi um conceito que até à década de 90 do século anterior, que vigorou tendo como foco o papel do adulto e a sua opinião, deixou uma pequena margem para que as crianças interviessem. Anteriormente, no presente documento, já foi referida a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989, e o seu incentivo para que mais organizações a adotassem. No entanto, era necessário desmistificar a conceção que se havia criado da criança e do seu papel e fazer ver, neste caso às escolas, que são os locais onde a criança passa mais tempo, o seu benefício na educação.

Sarmiento (2005) afirma porém que existe uma *negatividade constituinte* em relação à criança que sintetiza um “processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo;...” (Sarmiento, 2005, p. 368).

A criança é um ser em construção, com pouca autonomia e como tal, necessita de maior atenção e correlação face ao adulto (Sarmiento, 2005, p. 368).

Se vivemos num período democrático, porque não deixar também as crianças vivê-lo no seu dia-a-dia, na escola e em casa? Já vimos como a participação e a sua

estimulação constroem a diferença na educação, “O próprio Banco Mundial considera a importância da participação como um processo pelo qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e os recursos que os afectam...” (Tomás, 2007, p. 48).

Uma outra visão sobre a definição de participação que está interligada à cidadania é a de Lansdown (2005, p. 1) que introduz o conceito de *direito substantivo*, referindo a necessidade e urgência em deixar que a criança seja o ator principal do seu desenvolvimento ao invés de ter um papel passivo e relaxado, esperando que o adulto introduza aspetos livres na sua vida e educação. Com isto, desponta também o conceito de *direito processual*, uma vez que só assim a criança tem possibilidade de “obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder.” (Tomás, 2007, p. 49).

Têm sido realizadas inúmeras pesquisas no âmbito da sociologia infantil a comprovar os benefícios da participação desde tenra-idade, todavia existe um outro problema interligado à mudança de ensino e à forma de estar do adulto perante uma criança. A criança está pronta para viver, participar e inferir opiniões, mas será que o adulto está preparado para essa mudança? Terá os instrumentos necessários para um novo período de educação e cidadania? Lansdown (2005, pp. 16 - 18) criou três níveis que visam analisar a postura do adulto face à participação da criança que ajudam a compreender como esta conceção é trabalhada:

- nos *processos consultivos* o adulto sabe que a criança tem opiniões, no entanto, é ele que conduz todas as experiências e controla até o resultado final.

- nos *processos participativos*, o adulto dá início à experiência mas deixa a criança dar a opinião e influenciar o processo e o efeito final.

- nos *processos autónomos*, a criança tem opinião sobre a experiência completa, podendo inferir qual o assunto a tratar e como o pretende desenvolver. O adulto tem apenas um papel simplificador ao longo do processo.

Este trabalho tem que ser iniciado nas escolas e na família e será catapultado para o resto da sociedade. Como Tomás (2007, p. 51) refere, é necessário deixar de se fazer participação *por decreto*. Podemos iniciar com as assembleias de turma e de escola e ir aos poucos criando uma naturalidade deste processo de escuta-ação.

4.2 Obstáculos à Participação

Num assunto há sempre prós e contras. A qualidade, o efeito e a utilidade da participação da criança é muitas vezes questionável e Catarina Tomás (2007, pp. 52 - 54), a partir da sua investigação, elencou alguns obstáculos:

- contempla um desafio ao poder e autoridade do adulto;
- demasiada responsabilidade e direito a mais;
- aceleração do crescimento;
- falta de meios/recursos: tempo e dinheiro;
- representação do modelo do adulto;
- ausência de confiança na criança;
- dificuldade de expressão linguística da criança;
- comparação do direito do adulto e da criança;

Estes obstáculos estão muitas vezes associados à grande carga horária e exigências de trabalho que o professor sofre em relação às áreas curriculares. Nestes casos, o docente pode promover a participação durante as aulas questionando a opinião ou deixando que o aluno exponha o seu raciocínio em relação aos conteúdos a serem lecionados. Nos outros casos, em que o professor tem mais liberdade, pode criar momentos e espaços para partilha e debate de ideias/assuntos.

4.3 A Escada de Participação de Roger Hart

Roger Hart (1992) criou uma metáfora através dos níveis de participação de Sherry Arnstein (1969), produzindo a *participation ladder* (escada da participação – imagem 2) com diversas categorias como forma de ordenação das diferentes propostas de participação infantil. Para Hart (1992), a participação da criança pode ser definida por um

“Processo de partilha de tomada de decisões que afetam a vida individual ou da comunidade onde se reside. É o meio pelo qual uma democracia se constrói e constitui um standard a partir do qual as democracias deverão ser medidas. A participação é o direito fundamental da cidadania” (p.7).

The Ladder of Participation

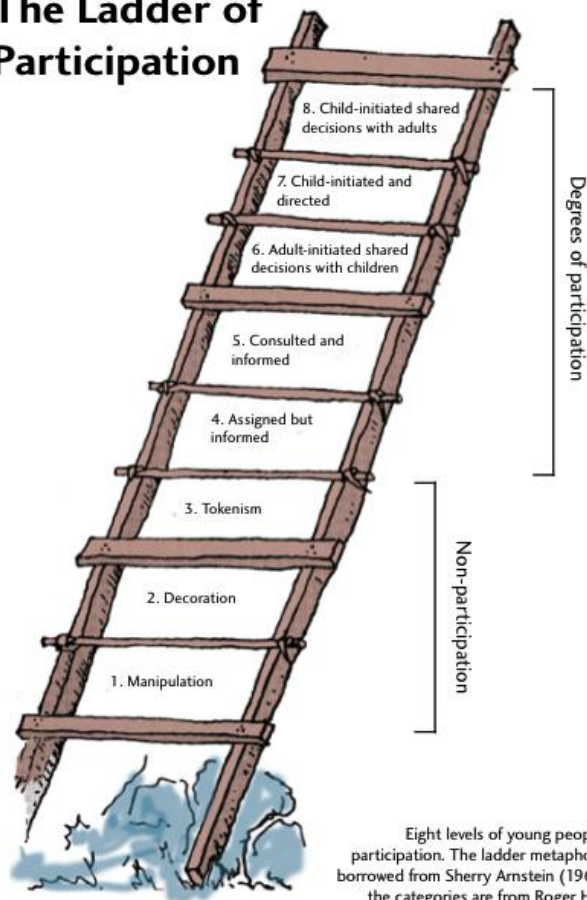


Imagem 2 - Escada da Participação (Hart, 1992, p.8)

Nos três primeiros níveis, Hart (1992) coloca as categorias como sendo de não participação, sendo elas: *a manipulação, a decoração e o Tokenismo ou participação simbólica*. Na *manipulação*, observa-se participações esporádicas e sem valor a nível de conteúdo, ou seja, a participação revela-se apenas como um meio para atingir um outro objetivo. A *decoração* acontece quando uma criança pouco sabe sobre um assunto e o adulto cinge a informação apenas para que num determinado momento ela possa participar. No *tokenismo* a criança aparenta ter alguma voz, contudo não elege o assunto nem como o pode comunicar, havendo pouco tempo para que formule a sua própria opinião (Tomás, 2007, p. 56).

Na segunda parte da escada surgem os graus de participação: *informados mas não consultados, consultados e informados, ações iniciadas por adultos e decisões partilhadas pelas crianças, a criança inicia a ação e dirige e, por fim, as crianças tomam as iniciativas, partilhando as decisões com os adultos* (Hart, 1992 cit. em Tomás, 2007, p. 56).

Na categoria de *informados mas não consultados*, a criança apenas tem acesso ao trabalho como ele já está planeado. No patamar de *consultados e informados* as crianças podem expressar a sua opinião em trabalhos que são realizados em parceria com adultos e a sua visão é tida em conta. No nível das *ações iniciadas por adultos e decisões partilhadas pelas crianças* observa-se uma participação mais verídica uma vez que apesar dos projetos serem na mesma iniciados pelos adultos já existe codecisão com a criança. Em *a criança inicia a ação e dirige* só existe uma responsabilidade e toda a ação desenrola tendo em conta a iniciativa e criatividade da criança. Por fim, em *as crianças tomam as iniciativas, partilhando as decisões com os adultos* é exatamente como refere, o protagonista é o aluno e o professor apenas proporciona os meios e a segurança para a realização da atividade (Hart, 1992 cit. em Tomás, 2007, p. 56).

5. A Participação e a Escola nos documentos oficiais do Ministério da Educação

5.1 Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar

Nesta síntese, pretende-se averiguar de que forma a participação e a iniciativa estão mencionadas no presente documento e como podem apoiar e indicar aos educadores de infância momentos que se proporcionem a este desenvolvimento infantil.

Para a Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação organizou um documento intitulado de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) em 1997, que foi atualizado em 2016. Este documento encontra-se organizado em áreas de conteúdo, domínios e subdomínios.

Imediatamente na introdução das OCEPE, mais concretamente no segundo tópico – Intencionalidade educativa – é referida a importância de ver uma criança com um olhar único e delinear estratégias específicas para ela, mas sempre valorizando a participação da criança e todos os profissionais e adultos que integrem a sua vida em diferentes contextos.

Onde está subjacente a participação em todo o processo de ensino-aprendizagem é na Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social, uma vez que se refere que é neste termo que a criança deve desenvolver capacidades, atitudes e valores para que convivam de forma adequada com a sociedade e o meio que a envolve.

Um dos direitos e deveres da sociedade democrática é a participação e a transmissão do seu próprio pensamento e ideal.

Na referência à Área da Expressão e Comunicação está evidente a autonomia, participação e iniciativa, uma vez que as crianças exploram sob o ponto de vista da comunicação verbal e não-verbal todas as suas competências e demonstram como se sentem e posicionam face a um determinado assunto. A possibilidade que é mencionada no Domínio da Educação Física, de aprenderem a explorar fisicamente o meio que as rodeia, consciencializando-se do seu próprio corpo é fundamental, pois a criança precisa de se descobrir a ela própria para explorar o meio e saber relacionar-se com ele. No Domínio da Educação Artística surgem palavras-chave que são relevantes para o debate, sendo elas: exprimir, comunicar e representar. Sem trabalho ao nível destas três capacidades, que estão relacionadas com o pensamento, não seríamos tão capazes de tomar iniciativa e participar em conjunto com os outros na nossa própria vida. Com isto, surge o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que nos começa a preparar para a leitura do mundo o que nos encaminha para o direito de participação desde a infância na sociedade. No Domínio da Matemática também se fala na linguagem como forma de interação com o mundo que pode ser também entendida como a forma que as crianças têm de se relacionar e participar.

Na Área do Conhecimento do Mundo, mais do que mencionar a participação, menciona a iniciativa. O grande objetivo centra-se no papel da criança procurando-se que seja ela a questionar e a querer promover metodologias para encontrar respostas.

As duas competências que são alvo de análise neste momento não estão especificadas nas OCEPE, mas sim sempre subentendidas. Contudo, consegue-se encontra-las pois procurou-se indicações que possam ser utilizadas com esse fim. Nas OCEPE anteriores, de 1997, a ausência destes indicadores e de outros presentes na Declaração Universal do Direitos da Criança podiam privar alguns desenvolvimentos na infância. No entanto nas OCEPE atuais, no Enquadramento Geral, é referida a importância que o Educador de Infância tem em protagonizar a concretização dos direitos da cidadania que estão presentes na Convenção do Direitos da Criança (1989) e que assim está a contribuir eficazmente para um crescimento saudável, consciente, equilibrado e autónomo. Em suma e como é referido pelo Ministério da Educação (2016), o Educador de Infância deve,

“Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para

orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.”
(p. 9)

Ainda com enfoque na participação, é ressaltada a importância da integração das ideias das crianças nas atividades diárias bem como a avaliação das mesmas em conjunto. Como referem as OCEPE (2016),

“A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.”
(p. 16).

Espelha-se ainda esta preocupação nas OCEPE (2016) quando é referido que,

“Enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.” (p. 16).

Não obstante desta participação, surge também a referência da importância da participação e comunicação com outros profissionais e pais e famílias para um bom desenvolvimento das crianças em todos os ambientes, tal como refere a seguinte citação, “A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17). Aliado à Convenção dos Direitos da Criança, deve surgir na sala da Educação Pré-Escolar o início do cumprimento não só dos direitos mas também dos deveres, como respeitar o outro, ajudar e escutar diferentes opiniões.

Em síntese, os Educadores de Infância têm um documento atualizado e focado em reunir os diferentes elementos já aprovados por diversas entidades, para que tudo esteja mais uniforme e toda a base de trabalho seja equivalente e adequada ao que se pretende que todas as crianças atinjam até aos 5 anos de idade.

5.2 Documentos orientadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto de reflexão, serão analisadas as referências que o Ministério da Educação faz ou não relativamente à participação da criança nas áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio.

Seria importante que o Ministério da Educação garantisse o desenvolvimento da capacidade de participação e da iniciativa e aumentasse as oportunidades reais para as crianças o fazerem assegurando apoio e recursos.

A Matemática pertence ao currículo obrigatório do Ministério da Educação, e ao analisar o Programa e as Metas Curriculares, elaborados pelo mesmo, é notória a preocupação de alertar os docentes para a aplicabilidade da Matemática no quotidiano e como representa uma distinção positiva para muitos trabalhos interligados com a sociedade. Tal como se procurou saber nos questionários realizados a profissionais de educação quanto à relação da participação com a cidadania, o Ministério da Educação afirma que, “O Ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável.” (Ministério da Educação, 2013, p. 2)

Nas aulas, o aluno é incentivado a “...expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas.” (Ministério da Educação, 2013, p. 5) A nível escrito também é solicitado que explique o seu raciocínio expondo as suas conclusões.

O programa e as metas curriculares de Português, homologada em 2015, revelam também algumas preocupações com a participação, como na nona alínea do programa em que é referido que o aluno deve “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”, (Ministério da Educação, 2015, p. 5) é também proposto que trabalhem a sua opinião e a apreciação crítica em relação à “...dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.” (Ministério da Educação, 2015, p. 5).

No entanto, após uma leitura que visava encontrar mais apanágios de participação, não foi observável essa questão que no programa de matemática era mais visível. Pede-se ao aluno que explore questões criticamente, contudo podia ser mais evidente assegurando que a palavra participação ou iniciativa constavam no programa como, por exemplo, a criação de um espaço em que o aluno pudesse debater

criticamente assuntos que fossem do seu interesse e fossem propostos ao grupo pela sua própria iniciativa.

O documento disponibilizado para o Estudo do Meio inicia-se com um texto de princípios orientadores onde refere que “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes...” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Note-se o realce que é dado ao aluno enquanto ser humano socializado e repleto de experiências associadas. É pedido à criança que utilize todos os seus conhecimentos em prol de uma nova e mais completa aprendizagem afirmando que “É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade...” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). O mundo que rodeia a criança será explorado e alvo de partilha com a própria participação da criança, pensamento descrito na seguinte transcrição: “Os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha.” (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

Ao longo do programa é perceptível o ajuste dos conteúdos aos alunos, permitindo que a criança reflita e partilhe momentos seus ou já observados no seu quotidiano, o que transmite a importância da participação e iniciativa da mesma no seu processo de aprendizagem.

Quanto à Expressão e Educação Físico-Motora, a criança é interpelada para que através dos conteúdos sejam criadas “... condições favoráveis ao desenvolvimento social ... principalmente pelas situações de interacção com os companheiros, inerentes às actividades” (Ministério da Educação, 2012, p. 35). São somente expostas algumas referências e cabe ao docente adaptar à sua turma e fazer com que a participação da criança seja evidenciada uma vez que não existe nenhuma inferência relativa a esse aspeto.

Na Expressão e Educação Musical já é contemplada a palavra participação o que pode suscitar um outro trabalho mais atento quanto a esse aspeto por parte do docente. Numa aula em que a criatividade é um manifesto por si só já suscita a iniciativa e conseqüentemente a participação. Recordar-se agora uma transcrição do Ministério da Educação em relação ao assunto: “A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas... A

participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver... as suas capacidades expressivas e criativa...” (Ministério da Educação, 2012, p. 67)

Na Expressão e Educação Dramática já se espera que exista mais participação e iniciativa da criança uma vez que deve explorar e interpretar os jogos que lhe são propostos. Como refere nos princípios orientadores desta área curricular,

“As actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro.” (Ministério da Educação, 2012, p. 77)

O docente deve criar momentos que são familiares à criança para que se concentre mais na representação através do seu corpo do jogo e para esse mesmo momento deve solicitar as categorias da narrativa (onde, quem, quando, o quê, como, entre outras) para a construção do cenário idílico.

Por último, na Expressão e Educação Plástica a criança deve ter uma grande iniciativa, sendo que deve desenvolver “... formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade...” através da “... exploração livre de meios de expressão gráfica e plástica...”, assim enquanto trabalha a sua parte sensorial, pode “...despertar a imaginação e a criatividade...”. (Organização Curricular e Programas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, p. 89).

Quando se frisa e relembra os professores de que é importante que a criança tenha participação no seu quotidiano, bem como a iniciativa, pode-se estar ao mesmo tempo a condicionar todas as suas planificações de uma forma positiva dando ao aluno um foco ou papel principal no processo de aprendizagem de um conteúdo.

6. Métodos, Modelos Pedagógicos e Curriculares e a participação

Neste ponto do relatório será exposta a diferença entre método e modelo uma vez que, sob o ponto de vista da participação e iniciativa, será importante fazê-lo.

O vocábulo *método* vem do latim *methodus*, que por decomposição é composta pela palavra grega *meta* que significa: meta, objetivo, e *thodos* que representa o caminho, o meio ou o percurso que é realizado até ao objetivo final, como consta no “Discurso do método” de Descartes, 1637.

Segundo Rangel o método é “um trajeto até ao alcance de objetivos” (Rangel, 2007, p. 13). No entanto, a palavra modelo representa “aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas...” (Varela, 2010, p. 174), ou seja, o modelo pedagógico adota a representação ideal com base em teorias de educação e cria o seu próprio conceito.

Em suma, o método representa apenas os caminhos que se fazem para atingir os objetivos, sendo mais restrito, enquanto o modelo é mais abrangente e tem um papel mais orientador e consistente para o aluno na sua prática e aprendizagem. O modelo sustenta a sua atividade tendo também em avaliação o professor, o nível social e os recursos disponíveis.

Uma outra distinção relevante é entre modelo pedagógico e curricular. Oliveira Formosinho (2007), define modelo pedagógico como:

“[...] a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.” (pp. 6 - 7).

Ou de uma forma mais sucinta, “um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34)

Por outro lado, o modelo curricular encontra-se “ao nível do processo de ensino-aprendizagem” e “dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Contudo, o “modelo curricular é uma componente essencial de um modelo pedagógico”. (Bertram & Pascal, 2009, p. 12)

O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB é orientar-se pelos modelos pedagógicos, uma vez que estes influenciam de uma forma mais ampla as práticas de ensino. No entanto, não são apenas os modelos que exercem influência nos

ideais dos profissionais, mas também os meios envolventes. Como já referido anteriormente, tudo isso irá alterar as estratégias e recursos que os profissionais irão colocar em prática. Este género de modelo transporta para a prática a teoria avaliando sempre quais os objetivos e os conteúdos que são propostos.

Embora os Educadores/Professores possam utilizar o que mais se aplica a eles devem conhecer as restantes propostas/opções para que de forma consciente e com fundamentos teóricos elejam o melhor rumo para o seu trabalho. A segurança teórica que um profissional deve ter reflete-se também no seu quotidiano com as crianças, evidenciando atividades mais seguras e dinâmicas e torna-o mais atento e consistente nas suas opções.

Uma vez que já foi explicado o que é um método, passaremos neste momento a enumerar em que pode ele ser constituído. O método pode ser diretivo, semi-diretivo ou não-diretivo. O diretivo divide-se em demonstrativo ou expositivo, no semi-diretivo encontramos o interrogativo e no não diretivo consta o método ativo.

No método demonstrativo, o professor ensina o aluno a executar uma tarefa, tendo por base a demonstração e simulação. Existem algumas vantagens e desvantagens neste método, como: a realização de trabalhos de grupo, no entanto é apenas adequado a grupos reduzidos; quando corretamente conduzido provoca grande motivação nos alunos, mas faz pouco apelo à imaginação; adequa-se ao desenvolvimento de aptidões psicomotoras, por outro lado está centrado no professor; permite a individualização da aprendizagem, em contra partida exige maior disponibilidade de tempo (Pinheiro & Ramos, 2005, p. 32).

Segundo Pinheiro e Ramos, o método expositivo traduz-se num processo onde a comunicação é feita unilateralmente - baseada no modelo pedagógico tradicional - em que o professor expõe a matéria de forma estruturada sem atender ao feedback dos alunos, dependendo apenas da observação dos seus apontamentos para tal efeito (Pinheiro & Ramos, 2005, p. 28).

O método expositivo tem como principais características as sessões coletivas com um tempo de aula constante e onde o relacionamento professor-aluno é, sobretudo, formal - sendo o professor a autoridade em que o aluno toma um lugar passivo na aprendizagem, limitando-se a ser recetor de informação. Uma vantagem é o domínio completo da matéria (após estudo dos apontamentos tirados em aula). Embora surjam desvantagens, como a dificuldade de aplicação prática do saber e a desmotivação dos alunos (Pinheiro & Ramos, 2005, p. 29).

O método interrogativo consiste na formação de questões que conduzem o formando a encontrar os resultados desejados. Promover o saber-saber e saber-fazer.

Neste género de método existem aspetos positivos, como: os formandos e formadores serem participantes ativos; motiva, desperta interesse para o tema e estimula a aquisição de conhecimentos; favorece a atividade e cria hábitos de análise crítica (relação menos formal); pode ser utilizado num número diversificado de situações de formação, nomeadamente, quando se pretende verificar conhecimentos adquiridos, promover a descoberta de uma realidade aprendida de forma não estruturada ou desenvolver capacidades de iniciativa e autonomia. Por outro lado, o raciocínio é orientado pelo formador; exige do formador mais trabalho de preparação e mais conhecimento. É este quem formula as questões e orienta as respostas; necessidade de mais tempo, no desenvolvimento das tarefas, para atingir os objetivos (Pinheiro & Ramos, 2005, p. 31).

Por fim, no método ativo observa-se uma maior participação dos alunos na sua aprendizagem. Este método condensa três saberes: o saber-saber, o saber-fazer e o saber-estar. Uma mais-valia deste método é o destaque que é dado à autonomia e à promoção de cooperação e espírito de equipa. Como nos restantes métodos, encontram-se desvantagens, tal como os conflitos que podem surgir quando se deve escutar as diferentes opiniões (Pinheiro & Ramos, 2005, pp. 34-35).

Sob o ponto de vista da participação e iniciativa dada ao aluno, os métodos mais eficazes são o interrogativo, em que a criança compreende a informação e dá a sua opinião crítica, assim como também o faz no método ativo em que o seu papel participante é primordial para a sua própria aprendizagem.

A participação pode ser enfatizada tendo também em conta o modelo pedagógico que é utilizado. Os modelos e metodologias, que serão de seguida apresentados, referem boas práticas de ensino-aprendizagem, em que facilmente a criança é o centro da aprendizagem e os seus pensamentos, iniciativas e participações são considerados.

A Metodologia de Projeto é utilizada para acompanhar os interesses e curiosidades de alguns temas para os quais as crianças estejam motivadas. Com esta pedagogia, é possível aumentar o nível de aprendizagem e dinâmica que a criança tem no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é uma metodologia que permite mobilizar os princípios atendendo os modelos adotados. Permite que a criança desenvolva a sua imaginação e criatividade, opine criticamente os assuntos debatidos, cria autonomia e sensibilidade para os temas devido à sua flexibilidade de planificação.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) dá relevância à comunicação e cooperação entre todos, para potenciar o desenvolvimento de variados aspetos, consciencializar a importância da partilha, os diferentes saberes de cada um e a

participação. A criança movimenta-se na sala em função dos seus interesses trabalhando em grupo ou individualmente.

O Currículo de Orientação Cognitiva ou Modelo High/Scope tem como bases a teoria de desenvolvimento de Piaget: “aprender fazendo” encaixando-se numa pedagogia ativa, que já foi abordada no ponto anterior. Revela-se assim, a importância da criança aprender experimentando em que o papel do educador ou do professor se cinge ao de motivar, acompanhar e promover as suas aprendizagens. Contém ainda três pedagogias que devem ser aplicadas: pedagogia da descoberta; pedagogia da resolução de problemas e pedagogia de gestão partilhada.

A Pedagogia de Situação encontra-se na pedagogia não-diretiva. O educador/professor não necessita de seguir um só método e constrói as aprendizagens através do que cada criança ou o grupo já sabe. Assim, a participação e iniciativa são aprimoradas uma vez que estão motivados pelo plano ou atividade. Como define Barret (1989), “(...) ensemble des relations concrètes qui, à moment donné, unissent un sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquels il doit vivre et agir.” (Barret, 1986, p. 9), espera-se que das circunstâncias e ideias dos alunos se construam novos conhecimentos.

A Pedagogia Waldorf pretendia uma autoeducação, estimulação pela aprendizagem, desenvolvimento do pensamento crítico e livre e da autonomia. Como afirma César Bachega (2009), “... a Pedagogia Waldorf propõe uma educação baseada no ser humano, respeitando todas as suas qualidades em seus níveis de desenvolvimento tanto intelectual quanto moral e social.” (Bachega, 2009, p. 362), acrescentando ainda que, “Neste processo o professor não deve ordenar quem fará as atividades e sim sugerir que estas sejam desenvolvidas, assim cada aluno será capaz, por meio de seu querer, executar alguma atividade.” (Bachega, 2009, p. 363). As atividades devem ir ao encontro das necessidades de cada fase de desenvolvimento dos alunos bem como dos seus interesses.

A Oliveira-Formosinho e Lino (2007), quanto à Pedagogia de Reggio Emilia refere que,

“A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas, ou tópicos, que dão origem a trabalhos de projecto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos.” (p. 102).

Assim, o conhecimento é estruturado através de pesquisas e também da socialização. O espaço, os materiais e as atividades que estes recursos proporcionam são fundamentais para o desenvolvimento da criança. O papel do Educador/Professor é de ouvinte e observador, provocação de movimento, de experiências e de debates construtivistas, deixando que a criança seja a protagonista.

As pedagogias anteriormente mencionadas são as mais relevantes a nível da participação devido às oportunidades que proporcionam às crianças. É de salientar também como há pedagogias que se preocupam e envolvem as crianças não só nos projetos como também na organização da sala e do restante ambiente educativo.

II METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo do enquadramento teórico já foi realizada uma ligação entre a investigação em curso e o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Mais uma vez, refere-se este documento com a seguinte citação quanto ao cargo de um professor: “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa...” (Decreto-Lei nº 240/ 2001). Assim, é possível ver a importância da reflexão constante das ações e da constante investigação para sempre melhorar o perfil e metodologias profissionais. Assim e para dar resposta à questão primordial do presente relatório: “Que metodologias de intervenção educativa promovem a participação e iniciativa da criança no processo de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, serão realizados alguns processos de recolha e análise de dados que serão elencados seguidamente.

O vocábulo “investigar” como Sousa apresenta, deriva do latim “investigativo”, o “in” da palavra representa a ação de entrar e procurar e “vestigium” significa deixar uma marca ou sinal sobre um determinado assunto (Sousa, 2005, p. 11)

Acrescenta-se ainda, que a recolha de dados se baseou numa investigação qualitativa e quantitativa, ou seja, mista. Esta opção recai sobre a necessidade de para além de recolher dados e compará-los quantitativamente, haver a possibilidade de com esses factos explicar e interpretar qualitativamente. Segundo Bell (2004), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” e por sua vez, os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.” (Bell, 2004, pp. 19-20)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), citados por Tuckman (2005, p. 507), existem cinco características numa investigação qualitativa: 1.º a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha de dados; 2.º os dados que o investigador recolhe são essencialmente de índole descritiva; 3.º os investigadores que utilizam metodologias qualitativas dando mais relevância ao processo do que ao resultado; 4.º a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5.º o investigador interessa-se por compreender os significados das ações de quem observa.

Segundo Fortin (2003), “O método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na

observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.” (Fortin, 2003, p. 22). Acrescenta-se ainda, como Freixo (2009) refere, “O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos...” (Freixo, 2009, p. 145).

1. Opções Metodológicas

Como referem Ludke e André (1986) e Santos (1999, 2002), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos.

A investigação é um processo que ajuda a recolher informações e interpretar os dados, sempre fundamentando com teorias e referências bibliográficas. Tal como Bell (1997, p. 14) refere, “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente”.

Para a pesquisa são definidos alguns processos operativos como técnicas não documentais e de observação participante, como a observação direta em que o investigador analisa o(s) grupo(s) de que participa, ou seja, participação e só depois observação. Segundo Quivy & Campenhoudt (2003, p. 155), “(...) a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste de factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.”. Madeleine Lanthier, mencionada em Deshaies (1997, p. 296), dá conta de que “o assunto observado está ligado ao observador e que o observador não é necessariamente exterior ao material de observação.”

Neste seguimento, é importante ressaltar que numa investigação a nível educacional deve-se ter em consideração o contexto social, crenças, valores, ou seja, aspetos morais, éticos e políticos. (Ludke & André, 1986, p. 23).

Também estará contemplada no estudo, a observação não participante através de entrevistas e questionários que formam num conjunto de dados qualitativos. (Colás, 1992, p. 255). A entrevista terá uma estrutura semiaberta, ou seja, terá perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado e o entrevistador podem discordar e surgir novas questões, sempre num género de conversa informal. No questionário, as questões estão mais direccionadas através das opções de resposta, no entanto os profissionais poderão ainda acrescentar a sua opinião. Ressalva-se ainda que o questionário foi realizado publicamente, não se restringindo assim, apenas à instituição onde decorreu o restante estudo.

2. Contextos de Investigação

Todo o trabalho de campo, excetuando o questionário, foi realizado numa escola de cariz privado (instituição A), de nível socioeconómico médio-alto, do concelho da Maia. A instituição educa alunos desde o berçário até ao 12.º Ano do Ensino Secundário, permitindo uma aprendizagem baseada nos mesmos princípios até ao final do ensino obrigatório.

Na Educação Pré-Escolar, a instituição conta com duas turmas por cada ano e no 1.º CEB com três turmas.

Os documentos pelos quais a instituição se rege, como o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e ao Regulamento Interno são melhorados a cada triénio. No primeiro documento é visível o posicionamento face às opções pedagógicas metodológicas e estrutura de gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. O Projeto Educativo procura dar uma identidade e “código genético” da instituição, uma vez que nos divulga características e particularidades únicas como é o caso da situação geográfica, meio social, económico, caracterização da freguesia e recursos humanos, que serão fatores determinantes para construir os elementos fulcrais aos quais este documento pretende dar resposta, regendo-se pelo lema: Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor. (Projeto Educativo, 2012/2015). No segundo documento, é visível a preocupação no cumprimento do plano, diversificação de atividade, número elevado das mesmas, mas principalmente, a importância que dão a atividades de cariz solidário e o aproveitamento de técnicos especializados em diversas áreas que trabalham na instituição. Ressalva-se ainda a fácil leitura do mesmo que contém a atividade, data, as prioridades, os objetivos, os intervenientes, os dinamizadores e ainda os responsáveis. Por último, o Regulamento Interno é dirigido a toda a comunidade educativa e a todos que com ela interagem, como, órgão de administração e gestão, docentes, assistentes operacionais e discentes, pais e encarregados de educação e a todo o pessoal que estabeleça um vínculo com a instituição. Propõe-se ainda realizar alguns objetivos gerais, tais como: colaborar com as famílias, melhorar a qualidade de oferta e ensino, potenciar recursos físicos e logísticos, interagir com a comunidade e também gerar linhas orientadoras que valorizem o currículo oculto da instituição. Estão também explícitos no regulamento interno, os apoios e complementos educativos que estão disponibilizados.

2.1 Participantes do Estudo

Ao longo da investigação serão observados dados resultantes da prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O primeiro grupo que compõe a amostra pertence à instituição A, que é composta por uma educadora de infância, uma assistente operacional, a estagiária e 25 crianças. O grupo de crianças é constituído por 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. O meio socioeconómico é médio-alto e é importante salientar essa situação, pois sabe-se assim que as crianças têm, em princípio, todos os direitos e regalias que lhes estão inerentes. Também é importante referir que grande parte dos pais da turma são licenciados e poucos têm o mestrado. Estas informações são muito importantes, na medida que nos indicam que, à partida, os pais têm um nível cultural elevado, podendo dar ênfase ao percurso escolar dos seus filhos.

O segundo grupo da amostra pertence à mesma instituição que o anterior e é composto por 25 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A turma com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade pertence ao 2.º Ano do 1.º CEB e é acompanhado por dois docentes, também participantes neste estudo, nas áreas curriculares principais, sendo que o titular de turma é responsável pela Matemática e pelo Estudo do Meio e a outra docente pelo Português. A estagiária acompanha a turma em todas as aulas independentemente do professor alterar. A nível socioeconómico não se registam alterações em relação à amostra anterior.

2.2 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Investigação

Como já foi referido anteriormente, neste estudo são utilizados três tipos de instrumentos: a observação, a entrevista e o questionário. Neste ponto, pretende-se de forma sucinta, elucidar dos procedimentos que cada técnica utiliza.

A entrevista é um instrumento de recolha de informação, mais especificamente, de recolha de dados sobre comportamentos e experiências passadas, valores e atitudes, tudo quanto sejam dados qualitativos. As entrevistas às crianças e aos docentes cooperantes permitiram relacionar o que tinha sido observado com o que eles pensavam e como tudo isso se relacionava com o que era proposto pela instituição.

Segundo Clark, McQuail, & Moss (2003), o questionário é utilizado,

“... for gathering the views of older children and adults in academic and market research ... Gadd and Cable (2000) used questionnaires among other techniques: children drew faces to record how they felt about specified activities. This method runs the risk of being tokenistic if this approach is used as the only way for young children to convey their views and experiences.” (p. 32).

Apesar de o questionário ser um método importante de recolha de dados, ressalva-se que será utilizada a observação de adultos e crianças e a entrevista com os mesmos.

Quanto à observação, existe “...a strong tradition of observation within early years education as a tool for understanding young children’s abilities, needs and interests (...)” (Clark, McQuail, & Moss, 2003, p. 30). Em suma, é há semelhança dos outros métodos. A observação foi um eixo essencial para esta investigação, uma vez que permitiu recolher dados e analisar práticas, bem como conhecer as crianças e criar caminhos que permitissem a participação das mesmas.

A análise do conteúdo foi realizada apenas pelo investigador e consta no capítulo seguinte.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Com base na observação e recolha de dados realizada ao longo dos quatro semestres, dois em contexto Educação Pré-Escolar e dois em contexto de 1.º CEB, neste capítulo pretende-se expor as principais estratégias que promovem a participação e iniciativa, as entrevistas aos alunos e profissionais cooperantes e ainda o questionário (consultar anexos IV, V, VI, VII e VIII).

No que diz respeito ao tratamento estatístico do inquérito por questionário, utilizou-se o programa *Excel*.

1. Práticas promotoras da participação numa sala de Educação Pré-Escolar

Nos dois primeiros semestres deste estudo, foram recolhidos dados numa sala dos 5 anos de Educação Pré-escolar que serão apresentados neste tópico. A participação da criança pode ser desenvolvida em diversos momentos, como, por exemplo: acolhimento, planificação, brincar, avaliação/reflexão, responsabilidade na gestão da sala, rotina diária e atividades.

No acolhimento, é dada a possibilidade às crianças de terem um momento de participação livre e conversa com os colegas, em que perante algumas novidades ou questões podem solicitar a opinião do grupo. Nestes momentos existe uma grande participação, mas mais especificamente, como as crianças o fazem de livre vontade, existe uma participação por iniciativa, que como já foi referido anteriormente, é primordial.

A planificação contempla as aprendizagens que o educador quer que o grupo explore e desenvolva, mas também foi visível a integração de atividades que o grupo estava particularmente interessado e pedia para realizar. Assim, o educador, em assembleia, pode realizar a co-planificação da semana com as crianças e não se torna difícil de aplicar se houver um projeto na sala. Uma outra forma é solicitar ao grupo que planifique uma sessão de motricidade, pedindo jogos para a parte inicial, a principal é a de relaxamento. Assim, todas as semanas as crianças orientavam essa sessão e na outra sessão era o educador. Para observar algumas co-planificações consultar anexo IV, fotografias: 1, 2, 3, 4 e 5.

No momento do brincar devemos deixar que a criança escolha o que quer fazer e quando é sistemático a criança apenas escolher uma área deve-se alertar e tornar as outras áreas apelativas para essa criança para que seja da sua autonomia e iniciativa uma escolha diversificada. O momento do brincar é dos mais importantes no desenvolvimento infantil e a criança com jogos entre pares escolhe o que quer fazer e participa mais dando a sua opinião do que em momentos orientados pelo adulto.

A avaliação e reflexão ajudam a criança a rever toda a sua semana e deve ser feito em assembleia no último dia da semana. As crianças podem participar livremente e ajudarem-se umas às outras a relembrar alguns aspetos ou dando a sua opinião. Aqui deve-se enaltecer mais os aspetos positivos do que os negativos e o educador ou outro adulto responsável pela sala deve escutar com bastante atenção cada uma, pois quando a criança fala do seu comportamento apenas se refere a si, no entanto, quando avalia atividades, refere-se mais ao trabalho preparado pelo educador, dizendo, por exemplo: se foi fácil ou difícil, se gostaram ou não, se foi uma atividade muito demorada. Neste caso, a participação das crianças é fundamental para haver um feedback e o educador melhor planificar a semana seguinte (consultar anexo IV, fotografias: 6 e 7).

A responsabilidade na sala refere-se ao quadro de responsabilidades que cada criança tem num determinado período. Por exemplo, cada criança é responsável durante um dia e tem de saber o que é o almoço, quantas crianças estão na sala e quem falta, apontar o lanche que cada um quer, pedir para arrumar a sala, fazer alguns recados que impliquem orientação espacial na instituição, entre outros.

A rotina diária ajuda a criança a prever o seguimento do dia e a prepara-se para ele. Ao longo dos tempos é mais autónoma e participativa neste processo, dizendo muitas vezes o que se vai passar a seguir, onde vão e o que têm de fazer.

As atividades podem ser pensadas e criadas para que a criança tenha uma participação mais ativa. A aprendizagem por jogos é uma forma divertida e cria um ambiente mais propício para a participação. As crianças em pequenos grupos têm mais oportunidade de intervir e mais tempo para o fazerem e através da estratégia dos jogos as crianças podem, por iniciativa própria, mais tarde jogá-los. As crianças com as suas capacidades diferentes podem ajudar o educador a criar jogos ou momentos interessantes para o resto do grupo, como uma criança que desenha bem pode fazer um jogo de diferenças, uma criança boa em adivinhas pode fazer os momentos de transição ou ainda uma criança mais calma pode criar momentos de relaxamento.

O pouco espaço de criatividade, autonomia que não apenas nas rotinas diárias, e o excesso de atividades que apenas são realizadas rapidamente e sem deixar a

criança participar ou ter iniciativa são fatores que no aspeto que está a ser analisado revelam-se negativos. O tempo e espaço que é dado à criança para interagir são estratégias que não devem ser esquecidas quanto à intenção de participação.

Ao longo do ano, as crianças participaram todas as semanas na planificação do projeto de sala, dando ideias de atividades, assim, numa média, as crianças sugeriram pelo menos duas atividades para o projeto todas as semanas o que num total do ano se reflete em 70 atividades no mínimo (ver anexo III – fotografia 4).

Com a planificação feita apenas pelas crianças da sessão de expressão motora com no mínimo 5 dinâmicas, as crianças criaram 35 sessões durante o período de observação.

Nesta primeira fase de recolha de dados, recorreu-se a entrevistas diretamente às crianças (ver anexo I), e foi também criada uma entrevista para a educadora cooperante, consultar anexo VI. A nível da observação, elegeu-se três crianças que demonstravam atitudes diferentes face à participação em diferentes momentos, como: sessão de filosofia, hora do conto, experiência, expressão motora e acolhimento, estas tabelas de observação podem ser consultadas no anexo II.

2. A perspetiva das crianças de Educação Pré-Escolar sobre a sua participação

Individualmente, as crianças responderam a uma entrevista já estruturada com o fim de ser analisada no presente relatório (ver anexo I).

Todos gostam de fazer atividades e participar nelas, não gostam particularmente de fazer atividades sozinhas e uma das crianças até refere que não gosta dos momentos em que está sozinha. Preferem, de forma geral, fazer as atividades com pequenos grupos, depois com o grupo todo e só por fim é que querem estar sozinhos.

As crianças mais envergonhadas não gostam de participar quando estão com muitas crianças e, por vezes, só o fazem quando o adulto solicita.

As atividades que as crianças mais gostam traduzem-se muitas vezes nas atividades em que eles mais participam. Nesta questão, as experiências são a atividade é onde as crianças mais gostam de participar, talvez por ser muito prático e elas poderem manipular instrumentos novos, explorar e ver reações/resultados esperados ou não. De forma geral, as restantes atividades mencionadas também são mais práticas

ou carecem de estratégias dinâmicas e assuntos sempre novos como no caso da hora do conto em que o adulto procurava sempre uma história relacionada com o projeto da sala ou outra atividade.

Face às observações diretas das três crianças de 5 anos de idade foi possível observar que na sessão de filosofia, há mais participação por iniciativa do que por imposição, quer face às questões colocadas pelo professor como às dos colegas. Na hora do conto observa-se exatamente o contrário, a participação é muito mais escassa e isso reflete-se na iniciativa. Na experiência da digestão, há um aumento significativo de intervenções por iniciativa, sendo apenas a criança E sempre a mais reservada à participação, tal como se vai sempre observando. Nesta experiência, salienta-se que as crianças estavam divididas em dois grupos, podendo influenciar no número de vezes em que intervêm pois sentem que há mais espaço para tal, ao contrário dos restantes momentos em que a observação das crianças foi realizada em grande grupo. Na sessão de expressão motora a criança A é a que demonstra mais participação e tomada de iniciativa (ver anexo II). No acolhimento a criança E consegue introduzir um tópico, mas é através da chamada de atenção do adulto, enquanto a A o faz por iniciativa própria. Entre a A e a C verifica-se a facilidade em responder aos colegas e a despreocupação com que o faz. A timidez da criança E não permite que intervenha tantas vezes, apesar de todos serem incentivados a fazê-lo (ver anexo II).

3. Observação de práticas promotoras da participação numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na segunda parte da investigação, ou seja, ao longo do terceiro e quarto semestres, os dados foram recolhidos numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O acompanhamento de três dias por semana durante tanto tempo permitiu conhecer as crianças e as metodologias educativas tanto dos docentes como da instituição. Neste subcapítulo, procura-se dar a conhecer alguns momentos em que a participação aconteceu ou não e sugerir novas estratégias.

Iremos começar por enunciar momentos que revelam que há participação das crianças em situações do ambiente educativo, como na definição de regras da sala de aula em conjunto com o professor, criando também uma lista de momentos agradáveis que poderão ser vividos pelos alunos se conseguirem cumprir as regras, eleição de

assuntos que cada criança quer desenvolver na aula de projetos, sendo que podem escolher livremente os seus colegas de grupo e os materiais que vão utilizar e, por fim, a opinião que é pedida para melhorar a estrutura das várias zonas da instituição, uma vez que são os principais utilizadores destes espaços (ver anexo IX – fotografia 8).

Para uma participação mais individual na sua própria saúde, a instituição, através de uma parceria com o gabinete de nutrição, desenvolve o projeto do “lanches saudáveis” em que cada criança deve em conjunto com a sua família pensar na melhor alimentação para os lanches. Cada aluno regista numa tabela, segundo um código de cores, o seu lanche e, no final de cada mês, os alunos com mais verdes ganham um prémio variado.

De forma geral, os alunos não são chamados a debater entre eles assuntos. Apenas emitem a sua opinião e o professor é que delibera se está certo ou errado. No entanto, a estagiária procurou sempre criar aulas em que fossem formados grupos de trabalho e momentos em que fossem discutidos os diversos assuntos, em que ela era apenas a mediadora e o conhecimento era procurado pelos alunos e posteriormente, passado de criança para criança. Ao consultar o anexo IX, é possível observar várias fotografias que elucidam o trabalho em pares ou pequenos grupos em diferentes disciplinas e momentos ao longo do ano. Nas fotografias 9 e 10, os alunos consolidam a multiplicação utilizando o jogo “pedra, papel, tesoura”. Neste jogo, para além da matéria, os alunos tinham obrigatoriamente de trabalhar com o seu companheiro e, como era através de um jogo já conhecido, puderam autonomamente brincar e aprender e participar ativamente no seu próprio desenvolvimento. Na fotografia 11, os alunos em pequenos grupos tinham a tarefa de estudar uma parte pequena de um conteúdo de Estudo do Meio para conseguirem elaborar um cartaz e posteriormente, transmitir essa informação e conhecimento ao resto da turma. O papel do docente aqui é apenas de bastante orientação e correção de lacunas. Na fotografia 12, mais uma vez os alunos trabalharam a matemática entre pares, com o objetivo de recorrerem ao cálculo mental e ajudarem-se entre eles nas suas dificuldades. Uma das aulas que os alunos mais referiram que tinham apreciado foi no âmbito do PRESSE - Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, em que foram debatidas quais as diferenças entre o sexo feminino e masculino e se existem apenas atividades para um dos géneros. Para além dos esclarecimentos que a estagiária deu, foi interessante escutar as ideias de cada um, foi interessante ver o papel principal nos alunos e não no professor, tal como se pretende quando se fala em participação e iniciativa (ver anexo IX – fotografia 13).

Ainda sobre a iniciativa, os alunos de modo a trabalharem a sua leitura e escrita de textos, de forma autónoma, podiam ir à biblioteca da sala escolher um livro e levar para casa, depois de o lerem preenchiam uma pequena folha com o seu comentário. Podiam, ainda, pedir temas diversos à professora para em casa escreverem um texto.

Uma medida que a estagiária implementou para que os alunos pudessem tomar conhecimento de todos os planos do dia e da aula, foi escrever no quadro o “plano da aula”. O “plano da aula” referia, por exemplo, que em primeiro lugar ia ser escrito o plano de aula (sumário), depois iriam ser realizados dois exercícios, iria ser colado no caderno um lembrete da matéria nova e, por fim, seria realizado um jogo. À medida que as tarefas iam sendo cumpridas, um aluno ou a estagiária fazia um visto e todos se preparavam para a seguinte. Surgiram desde logo várias vantagens, como a autonomia, em que não era necessário dizer a página do livro ou que material seria preciso, a rentabilização do tempo, uma vez que a turma perdia muito tempo nas transições de atividades, conseguiam perceber o que o professor esperava e tinha programado para aquela aula, tomavam iniciativa para ajudarem os colegas que por algum motivo se tinham atrasado nas tarefas e participavam mais na organização dos momentos e da sala. O papel principal começou a ser mais dos alunos, e o professor apenas orientava os tempos de cada momento.

A diversificação dos materiais também é importante, pois motiva os alunos para as novas aprendizagens. Quando se permite à criança explorar um material livremente, ela aprende a resolver os seus enigmas de forma autónoma e pela sua própria iniciativa. No caso das fotografias 14, 15 e 16, os alunos com palhinhas e plasticina poderiam criar sólidos geométricos. Os alunos com mais facilidade foram ajudar os outros e criou-se um ambiente de ajuda ao próximo, participação ativa, iniciativa e responsabilidade.

Um outro exemplo, em que são as crianças a comandar um jogo que pode durar quase uma aula, está presente nas fotografias 17 e 18. Nestes casos, os alunos de uma forma organizada iam até aos materiais e davam a indicação aos colegas do que era para fazerem e ainda eram responsáveis pelo registo no quadro. Na primeira, ao rebentarem o balão, que estava inserido no jogo “ditado estourado”, os alunos rebentavam o balão, liam a frase que estava no seu interior e ainda tinham e a ditar aos colegas. Na fotografia 18, os alunos teriam de classificar a palavra, dizendo se era um verbo ou um nome e registar também no quadro.

Através de um código de cores associado a diferentes opções, é possível que digam a sua resposta, como foi no caso de um jogo “A cor certa é...” de interpretação

textual em Português. Como querem acertar para ganhar, os alunos estão mais atentos e participam durante toda a tarefa, consultar fotografia 19.

Valorizar os esforços dos alunos também proporciona maior autoestima e incentiva-os para uma boa participação, como foi o caso presente na fotografia 20.

Afixar os trabalhos dos alunos fá-los sentir que o seu esforço foi valorizado e querem sempre fazer mais tarefas que possam colocar para todos verem (consultar fotografias 21 e 22). A iniciativa e espontaneidade, nestes casos, deve ser muito tida em conta pelos adultos.

Da recolha de dados também se retiraram situações onde as crianças não tinham influência. Serão agora apresentados alguns aspetos relacionados com isso.

Ao contrário do contexto da Educação Pré-Escolar analisado, os alunos não participavam na planificação das aulas. Apenas na aula de Projetos tinham mais liberdade, contudo era o professor quem decidia se naquela aula podiam avançar no projeto, pintar, ou apenas recortar. A participação era privada, ou seja, os alunos apenas tinham decidido qual era o projeto, mas no desenrolar do mesmo já não tinham voz ativa.

A organização da sala e disposição de materiais era decidida pelo adulto e as crianças apenas participavam nos momentos em que faziam algo que poderia ser afixado na sala. Neste seguimento, os alunos raramente podiam escolher os seus companheiros de grupo e nunca podiam escolher com quem se queriam sentar nas aulas.

A densidade do programa e as expectativas/objetivos para cada semana ressentiam-se na participação, uma vez que os alunos eram interrompidos quando davam a sua opinião, pois existiam metas para cumprir. Mesmo que se dedique mais tempo a escutar os alunos consegue-se ensinar, proporcionar e facilitar a aprendizagem.

Um outro aspeto prende-se com a pouca participação na rotina diária. Os alunos distribuía os materiais, mas não marcavam a sua presença, nem eram responsáveis por algumas tarefas como, por exemplo, escreverem o plano de aula (sumário). São situações que os alunos gostam e fá-los comprometerem-se e serem responsáveis.

4. A perspetiva das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua participação

Tal como no questionário realizado aos educadores de infância e aos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em primeiro lugar, pretendeu-se descobrir qual o significado que as crianças atribuem à participação.

De modo mais comum, as crianças referiram que participar é dar ideias, dar a opinião, é perguntar e ser criativo, é fazer as atividades, colocar o dedo no ar e responder, é querer saber o que se está a fazer e ser empenhado e é saber aprender. Alguns perspetivam ainda sob o papel do professor indicando que participar é ajudar e respeitar o professor e deixá-los felizes. Terminamos com um frase que uma criança mencionou especificamente na sua resposta à presente questão: “... participar é aprender, viver e crescer.”.

O conceito de participação ainda é muito vago quando comparado ao conceito que os profissionais já têm concebido. No entanto, tentou-se compreender se as crianças achavam que em determinadas situações estavam efetivamente a participar e se muito ou pouco.

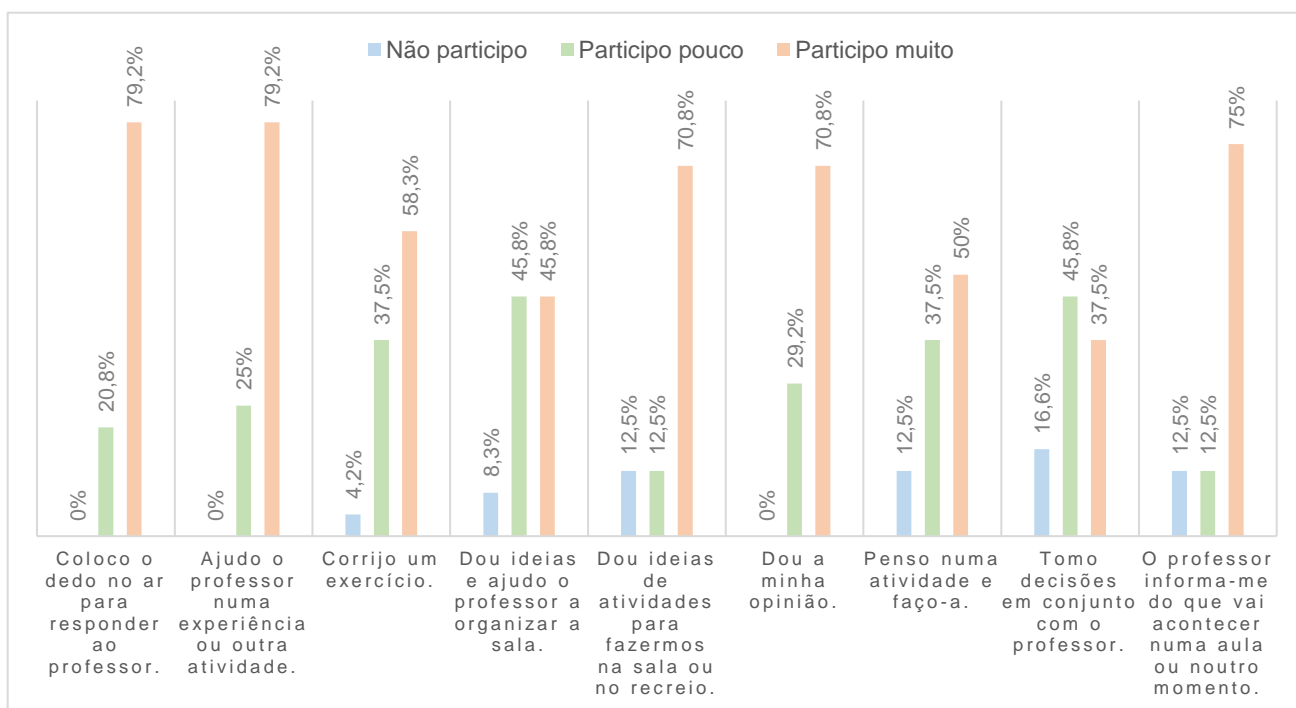


Gráfico 1 - Nível de participação em diversas situações

Na primeira questão, não há dúvidas que a maioria da turma pensa que por responder às questões do professor já está a participar muito, e o mesmo acontece quando são referidos os momentos em que ajudam o professor ou corrigem um exercício. De forma equivalente, a turma divide as suas opiniões entre o “participo pouco” ou “participo muito”, quando a questão da organização da sala de aula com o professor é colocada.

Tal como é previsto e referido no enquadramento teórico, os alunos devem participar contribuindo com ideias para diversas atividades e realizá-las, bem como devem emitir a sua opinião sobre qualquer assunto, nestes momentos, os alunos pensam que participam muito.

Por último, a turma refere que sente que participa muito quando o professor lhes explica os momentos posteriores.

Nesta pergunta, o principal objetivo era compreender quando de facto a participação toma proporções que desenvolvem as competências da criança, em oposição aos momentos em que a participação não é tão ativa.

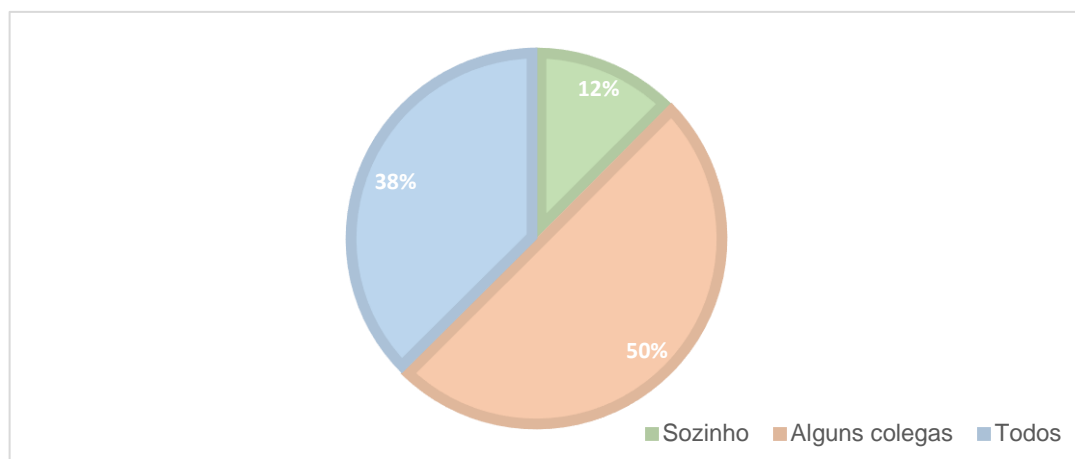


Gráfico 2 - Preferência da realização das atividades

A autonomia, segurança e autoestima tinham bastante influenciado nesta questão, e foi refletida. Os alunos demonstram que participam mais quando se encontram organizados em pequenos grupos. A preferência de realização com todos os colegas pode demonstrar insegurança e medo de errar, no entanto, quando nos referimos à participação, os valores demonstram uma maior segurança e predisposição para atuar em público.

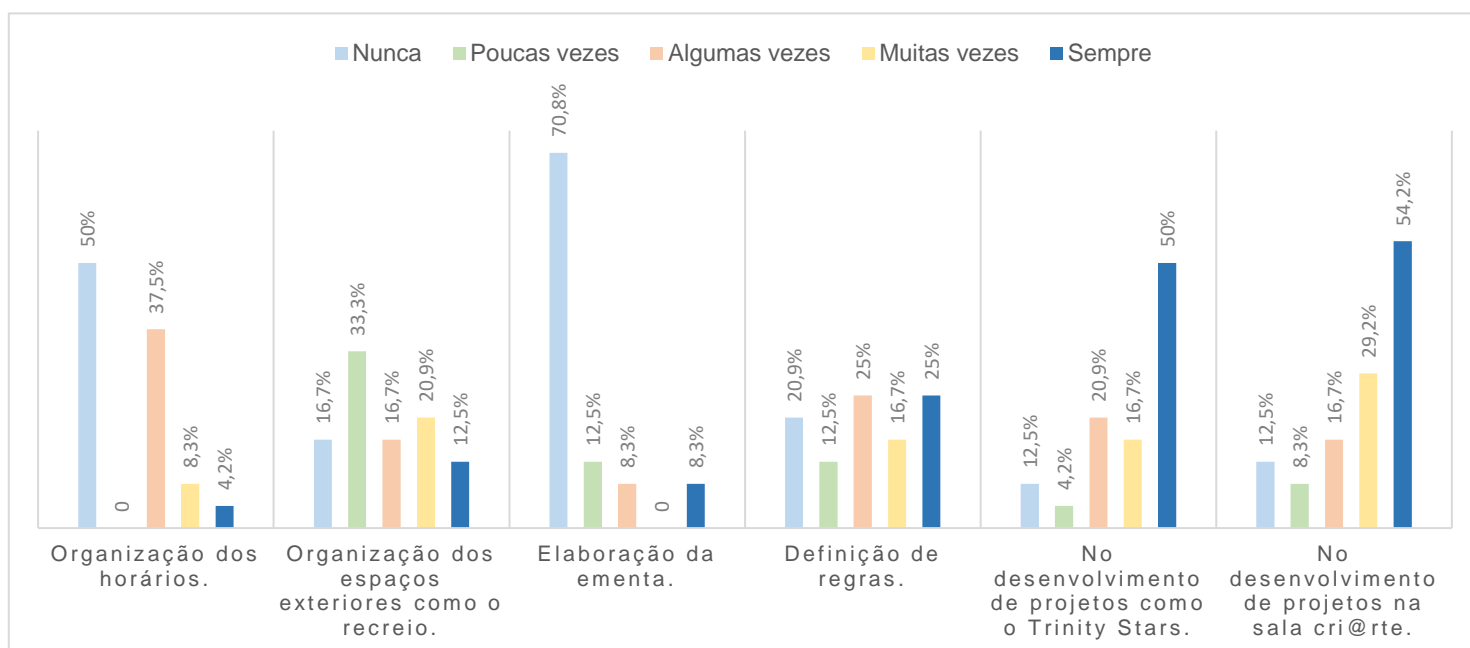


Gráfico 3 - Nível de participação na instituição

Os alunos, na sua maioria, reconhecem que a instituição não lhes solicita a opinião na organização dos horários nem da ementa. Quanto à organização dos espaços, alguns alunos acham que pedem poucas vezes, já na definição das regras, a opinião deles é tida em conta sendo que seis alunos acham que é só algumas vezes e outros seis sempre.

Nos projetos como o *Trinity Stars* ou a *cri@rte*, os alunos sentem que podem dar a sua opinião sempre, havendo mais participação da parte deles.

Pretendiam também participar na organização da ementa e mostrar as suas aprendizagens, uma vez que a instituição promove projetos de alimentação saudável.

A pertinência desta questão, prende-se com o facto do ambiente educativo ser um dos primeiros locais, a seguir à habitação, onde as crianças mais se desenvolvem e onde passam mais tempo. Por essa razão, é tão importante o ajuste às suas necessidades e motivações que promovam a participação aliada à autonomia, como já é referido no enquadramento teórico.

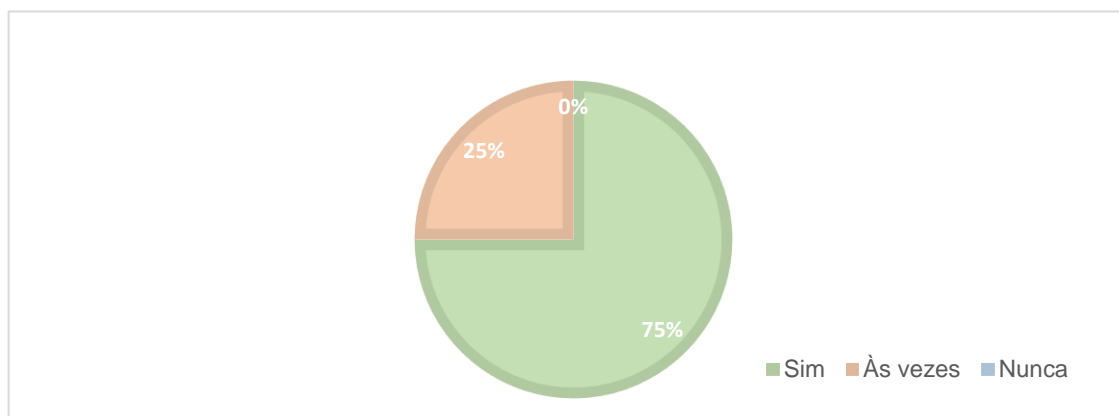


Gráfico 4 - Escolha do grupo de trabalho

Escolher o grupo de trabalho pode motivar os alunos e daí surgir mais participação. Assim, 75% dos alunos referiram que gostam de escolher sempre, e apenas 25% referem que é só às vezes.

Pretende-se que os alunos sejam cada vez mais autónomos e quando participam nas escolhas do seu próprio percurso, estão a aprender a tornarem-se os sujeitos principais do seu crescimento, tal como foi debatido no capítulo 1, subcapítulo 2.2.

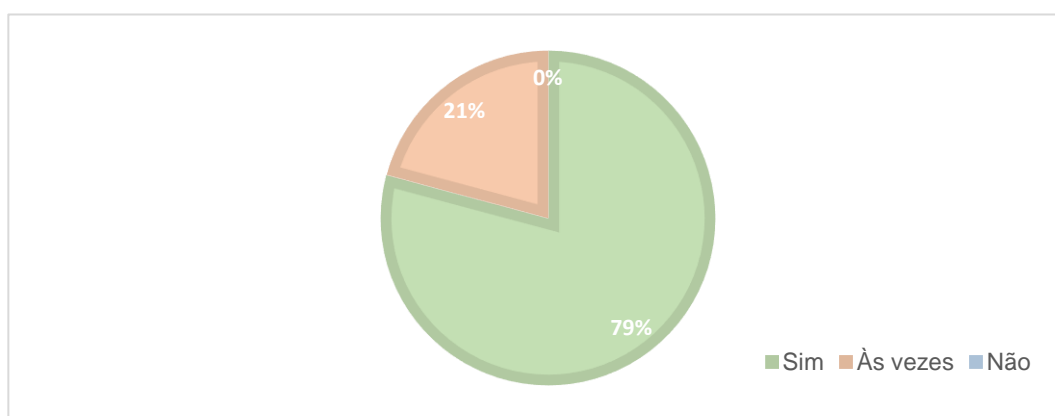


Gráfico 5 - Participação e iniciativa nas atividades dos adultos

Intervir e participar diretamente numa atividade é bastante importante, pois ajuda a esclarecer dúvidas e a envolver os alunos. No entanto, também é necessário que a iniciativa seja dos alunos e não somente do professor. Quanto a este assunto, 19 alunos referem que gostam de opinar mesmo quando é o adulto que está a desenvolver a atividade.

Tomar iniciativa é um dos aspetos fulcrais na área da participação. São conceitos paralelos e que se complementam.

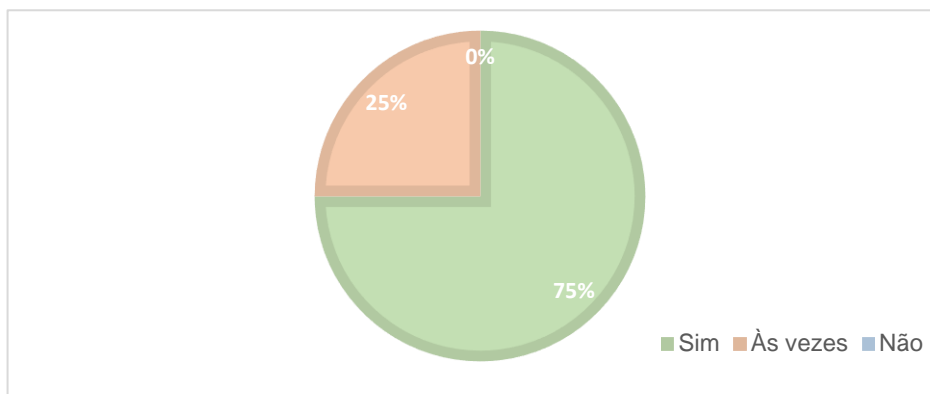


Gráfico 6 - Participação e iniciativa em aulas ou outros

Tal como na questão anterior, mas de uma forma mais genérica, os alunos referiram que gostam de dar a sua opinião ou os seus conhecimentos nos diversos momentos. Tende-se novamente a inferir que 25% dos alunos responderam às vezes devido à falta de segurança e autonomia ou então de conhecimento sobre o assunto que está a ser abordado.

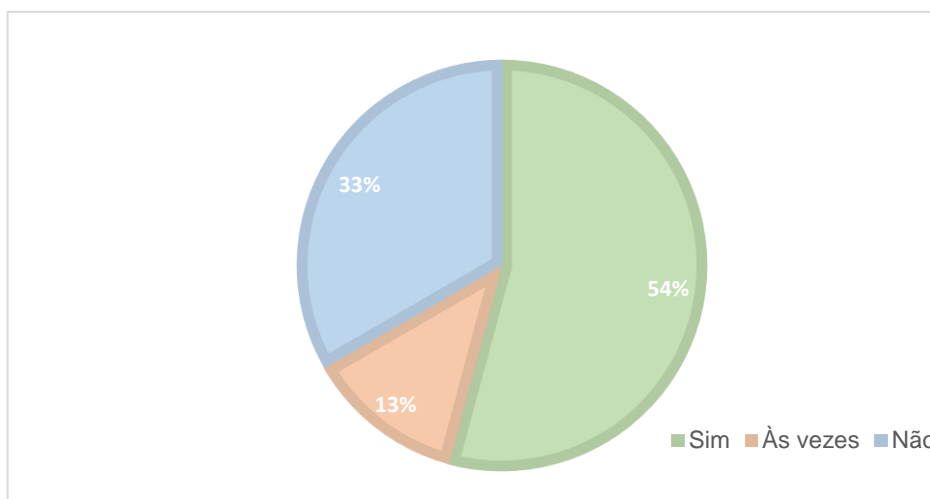


Gráfico 7 - Participação induzida pelo adulto

Com um leque de respostas mais disperso, nesta questão os alunos referem que normalmente só participam quando o adulto solicita, revelando falta de autonomia. Num número menos significativo, apenas 13% alunos mencionam que o fazem só às vezes, enquanto 33% admitem participar mesmo quando não foi requerido.

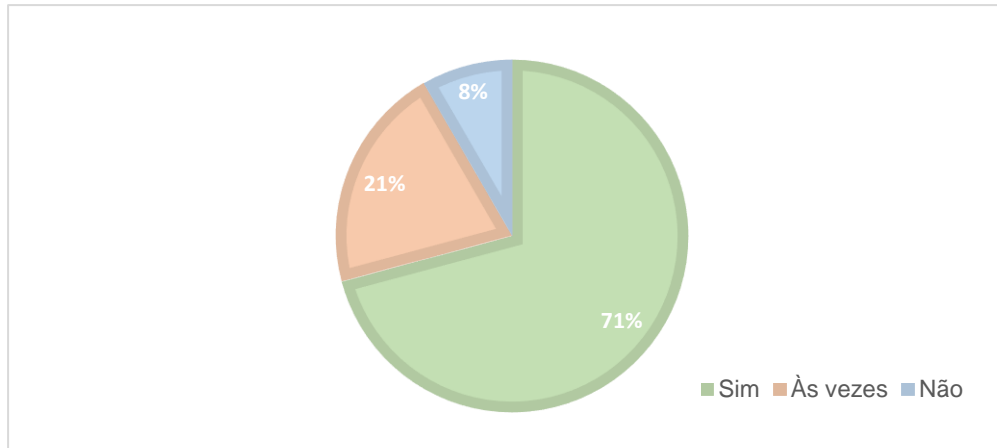


Gráfico 8 - Motivação para uma atividade

A motivação cria mais iniciativa e, conseqüentemente, participação. Idealizar e criar é um dos aspetos onde mais se observa a participação, e é bastante positivo que 71% dos alunos concordem com isto.

Na última questão, em que era perguntado quais as atividades ou aulas gostavam mais de participar, como era de resposta aberta, os alunos associaram a participação à diversão e motivação que tinham em relação a cada disciplina. A disciplina preferida, com um total de 54% respondentes, é Projetos, sendo referida 13 vezes. Em Projetos, 23% dos alunos referem que gostam de dar e concretizar as suas ideias e de trabalhar em equipa. A Expressão físico-motora é a segunda mais referida com 29%, o equivalente a 7 respostas. Referem que os jogos são divertidos e dois alunos mencionam que sentem que podem gastar toda a sua energia. Em terceiro lugar, 25% dos alunos mencionam Estudo do Meio justificando que gostam de participar em experiência e podem estudar matéria que mais gostam como os animais e a natureza. Referem também que estas três disciplinas são as que permitem maior criatividade e iniciativa. A Matemática também foi referida por 6 crianças, ou seja 25%, pois é uma das disciplinas preferidas e em que sentem que as matérias são desafiantes, criando assim motivação. A filosofia surge nesta questão justificando que gostam de revelar os seus pensamentos e debater variados assuntos.

Em suma, a turma tem uma ideia de participação mais real e de acordo com a fundamentação teórica para os profissionais, que se revela muito oportuna para o presente estudo. Reconhecem que se sentem bem quando participam ou têm iniciativa e espelham isso com justificações do dia-a-dia. A sua autonomia, confiança e motivação são essenciais para a participação e iniciativa. Como é visível na questão 3, os alunos preferem trabalhar com alguns colegas em simultâneo o que nos indica que aulas ou atividades em que a organização dos alunos é feita em pequenos grupos valoriza a

participação. O respeito pelo professor pode ser um dos fatores que se revele um entrave para a participação livre e não só quando o mesmo solicita, uma vez que as crianças têm receio de interromper o adulto e serem castigadas por tal. Quando o ser humano se envolve estão envolvidos num projeto do início ao fim, é possível observar uma evolução, uma projeção de pensamento e conhecimento e claro, uma maior motivação.

5. Perceção e práticas dos Profissionais Cooperantes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a participação das crianças

As entrevistas aos docentes cooperantes, mais precisamente à Educadora da sala de Educação Pré-Escolar e aos dois Professores da sala do 1.º CEB, surgiam pela necessidade de comparação das suas metodologias com o que foi observado na prática. A razão desta entrevista ser realizada a dois professores do 1.º CEB relaciona-se com o facto de ao longo do período de observação a turma ter tido um professor titular de turma que lecionava Matemática e Estudo do Meio e outra professora que lecionava Português. Esta prática é usual em toda a instituição e pretende que os docentes se foquem e melhorem as suas estratégias e conhecimentos científicos nas áreas em que se revelam melhores.

Acrescenta-se também o motivo pelo qual não seria pertinente comparar dados somente através dos questionários, uma vez que tinham sido realizados a docentes externos à fora da instituição. A organização da entrevista, bem como as respostas dos docentes, podem ser consultadas nos anexos VI, VII e VIII, respetivamente.

A entrevista foi elaborada com base nas observações realizadas, mas também na pesquisa teórica contemplada no capítulo I – Enquadramento Teórico. Ressalva-se que a formatação da entrevista com maior número de respostas abertas pretendeu dar a livre opção de resposta, para que esta fosse mais sincera e ao encontro das práticas de cada um.

Os três docentes entrevistados têm diferentes formações, no entanto, dois são mestres e um doutorado.

As idades estão compreendidas entre os 27 e os 39 anos de idade, inclusive. Quanto ao género, duas são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Na quarta questão, deveriam explicar o que entendiam por participação e a Educadora A refere que a entende como uma estratégia de colocar a criança como ator

principal. Acrescenta que é quando as crianças são consultadas no planeamento das tarefas, para que mais tarde tudo esteja em uníssono. Ambos os Professores A e B referem que a participação engloba também a iniciativa das crianças, que expressam assim a opinião e as suas motivações.

Na quinta questão, os três referem que a participação tem relevância em todo o processo de ensino-aprendizagem e acrescentam que quando as crianças dão a sua opinião têm mais motivação e, portanto, estão mais envolvidas. O Professor B afirma que quando a criança intervém, consegue encaminhar a sua própria aprendizagem para as suas motivações, ou seja, para além do facto de ficar motivada, consegue fazer prevalecer os seus gostos.

Tal como foi interrogado no questionário para os outros docentes, aqui também se quis averiguar na questão seis, quais as possíveis vantagens e desvantagens da participação. Destaca-se desde já o posicionamento da Educadora A, que afirma que quanto à participação só vê vantagens e que esta é essencial para a criança. Sendo assim, refere a motivação e o empenho. A Professora A complementa com a responsabilidade, autoconfiança, respeito pelo outro, autonomia e a perceção do significado das intenções pedagógicas. O Professor B refere ainda o contributo que a criança pode dar para a melhoria do ambiente educativo no qual se insere.

A Professora A salienta um aspeto importante que é a desmotivação dos alunos que ainda precisam de muito apoio do adulto e a imaturidade. Nestes casos, a autonomia deve ser trabalhada entre a presença do adulto e a dos colegas, para que mais tarde consiga fazer sozinho e tenha mais iniciativa.

O Professor B vê como desvantagem a descentração dos objetivos ou conteúdos do currículo formal e a pouca orientação do docente. Esta opinião vem comprovar o que foi observado na prática, uma vez que a turma tem pouca autonomia, não sabe respeitar os colegas e ainda está num processo de aprendizagem de trabalho cooperativo (em grupo). A participação, como se refere no capítulo 1, vê a estimulação e a autonomia como aspetos que devem ser trabalhados de forma complementar e não implicam o descuido dos conteúdos, uma vez que tal como a Educadora A fazia, encaminhava as motivações para as aprendizagens obrigatórias. O docente, apesar de não ter o papel principal, não implica que não esteja atento e a suportar todo o trabalho e é essencial que o faça.

Na sétima questão, a Educadora elenca materiais e estratégias que abarcam todo o ambiente educativo e que foram observadas na prática (consultar anexo III), assim refere a co planificação, a avaliação semanal, a planificação de sessões de

educação física e as assembleias. A Professora A refere que aplica estratégias, mas não tantas como deseja. Incentiva a que expressem a opinião, planifica as atividades a realizar, modifica o seu plano para o dia, reflete e avalia com as crianças, no entanto por vezes apenas informa as crianças das atividades que irão realizar sem as consultar. O Professor B afirma que faz votações sobre sequências de tarefas ou escolhas de temas, elabora recursos com as crianças e vê também a participação na correção de exercícios entre criança-criança ou a própria criança.

Na oitava pergunta, todos concordam que a organização do ambiente educativo permite a participação das crianças. A Educadora A explica que na faixa etária dos 5 anos, as crianças já são responsáveis pela elaboração de regras da sala, organização das diferentes áreas da sala, planificação de projetos e outros trabalhos e avaliam a semana.

A Professora A após se posicionar afirmativamente, menciona que é possível as crianças tomarem iniciativa e desenvolverem atividades partilhando decisões com os adultos, terem voz na organização do espaço da sala de aula e dos restantes. O Professor B adiciona ainda que as crianças, tal como a Educadora A faz, podem participar na auto e heteroavaliação. Na prática estes aspetos foram observados, uma vez que as avaliações, que eram diárias, subdividiam-se em heteroavaliação para aulas e autoavaliação para os alunos.

Contudo, ambos os Professores de 1.º CEB afirmam que a participação por vezes tende a ser encurtada devido ao extenso currículo e avaliações. Este aspeto também já foi mencionado no inquérito por questionário realizado aos outros docentes.

Quando se refere a participação, autonomia e iniciativa, pretende-se que os alunos tenham a possibilidade de crescerem e irem tomando pequenas decisões e convivendo com as suas consequências. Na nona questão, a Educadora A e o Professor B afirmam que não interferem no momento em que os alunos escolhem o seu grupo de trabalho, no entanto a Professora A refere que em parte o faz. Normalmente, os docentes escolhem os grupos pela razão de os alunos fazerem as suas escolhas baseadas nas amizades o que cria grupos desequilibrados quanto ao comportamento e aprendizagens.

Para além das vantagens elencadas na questão seis, que podem ser tanto para o aluno como para o professor, na décima pergunta, os docentes elencaram competências que são desenvolvidas através da participação. Em primeiro lugar destaca-se a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, o respeito, a

comunicação e a escuta, a interação com os outros – cooperação, e apenas referidas pela Educadora A, a tomada de iniciativa, confiança e persistência.

Na questão onze, pedia-se que referissem se as suas práticas estavam sustentadas em algum modelo ou metodologia curricular. Os Professores de 1.º CEB não especificam nenhum. A Professora A afirma que pensa ser mais vantajoso absorver as vantagens de vários modelos ou metodologias e a partir daí construir a sua prática. A Educadora A menciona que se baseia na Metodologia de Trabalho por Projeto, no Movimento de Escola Moderna e no modelo High/Scope.

Na sub-questão seguinte, os docentes deviam explicar como dos modelos ou metodologias curriculares aplicavam as suas estratégias. A Educadora A afirma que na Metodologia de Trabalho por Projeto, as crianças participam nas diferentes fases de projeto de Lilian Katz e no modelo High/Scope planeiam e avaliam as atividades. O Professor B alerta para o facto da flexibilidade curricular permitir a participação e exploração de diferentes ideias, sendo importante a reflexão (avaliação) não só dos próprios alunos, como também do professor para o aluno.

Na pergunta doze, a Educadora A refere que o seu grupo tem bastante participação, enquanto os Professores de 1.º CEB afirmam que o grupo tem muita participação. Estes dados vêm comprovar os exemplos e afirmações que foram mencionadas até ao momento.

De seguida, já centrado no aspeto da iniciativa, era questionado na treze, como efetivamente os profissionais a promoviam. Todos promovem a iniciativa, sendo que a Educadora A semanalmente, no momento da planificação semanal, pede às crianças que digam o que pretendem construir, qual o seu grupo de trabalho e quais os materiais que pretendem utilizar, ou seja, o adulto apenas orienta. A Professora A tenta dar tempo para as crianças se exprimirem e se fazerem ouvir perante os colegas, mostrando os interesses ou fragilidades. Para terminar, o Professor B diz que quando a turma é participativa não é necessário colocar em prática muitas estratégias, mas sim, aproveitar os momentos espontâneos e atender às solicitações.

Por fim, a Educadora A e a Professora A afirmam que as suas turmas têm bastante iniciativa, enquanto o Professor diz que a turma tem muita iniciativa.

Em suma, sem dúvida que estas entrevistas ajudaram a complementar o trabalho de campo, nomeadamente a observação, e sustentam assim algumas inferências realizadas no capítulo III, a propósito das estratégias de promoção da participação nas duas valências.

Verifica-se uma maior facilidade por parte da Educadora A em colocar em prática o direito que as crianças têm em participar e tomarem iniciativa. Embora a principal razão para os Professores de 1.º CEB não conseguirem colocar tão facilmente seja a extensão do currículo nacional e as obrigatoriedades dos momentos de avaliação sumativa e formativa.

6. Análise dos questionários realizados a Profissionais da Educação Pré-Escolar e/ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto de discussão, serão apresentados os dados do inquérito por questionário aos docentes das valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O corpo do questionário pode ser consultado no anexo V. Como já explicado anteriormente, com a aplicação deste questionário pretendia-se valorar como Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB viam a participação e a iniciativa das suas crianças e de que modo as incluíam nas suas estratégias de ensino.

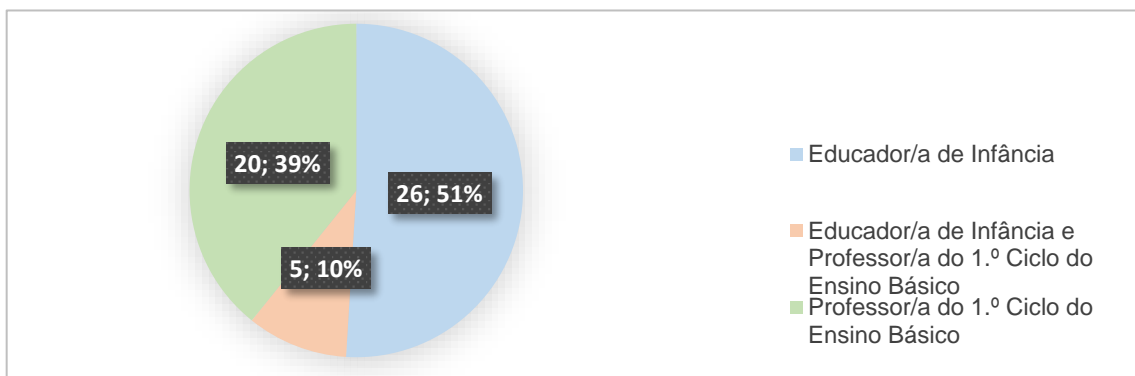


Gráfico 9 - Categoria Profissional

O questionário iniciou-se com a definição da categoria profissional revelando uma proximidade de respostas nas categorias de Professor/a de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educador/a de Infância, sendo que na primeira responderam 20 docentes e na segunda 26. A categoria de Educador/a de Infância e Professor/a de 1.º Ciclo do Ensino Básico obteve apenas 5 respostas.

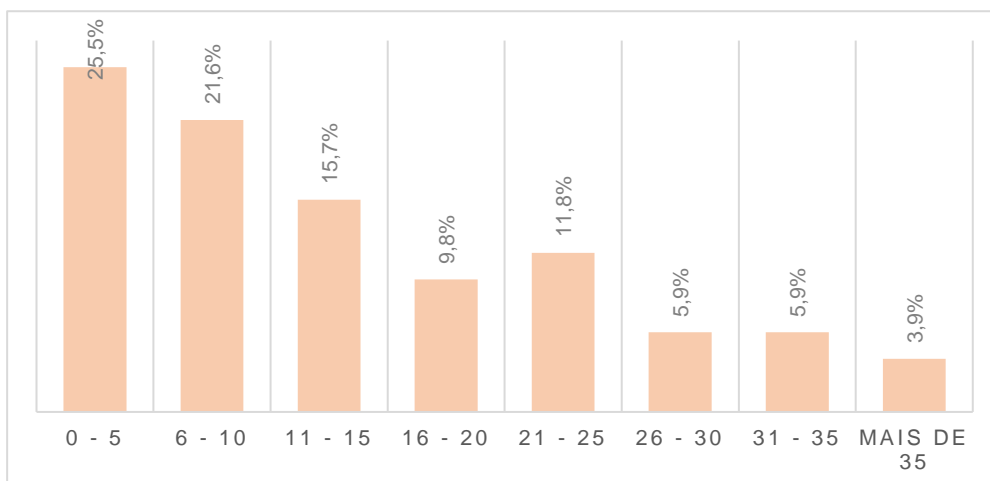


Gráfico 10 - Tempo de serviço (em anos)

O tempo de serviço tornou-se relevante nesta análise para ser possível compreender de que forma os profissionais, de acordo com a sua experiência, incluíam a participação e a iniciativa das crianças nas suas próprias metodologias de trabalho. A mancha de respostas centra-se mais nos três primeiros intervalos, sendo que 32 respostas se incluem entre os 0 e os 15 anos de serviço. Obtêm-se, assim, um painel de respostas mais atual e que se encontra mais fundamentado em pedagogias do século XXI.

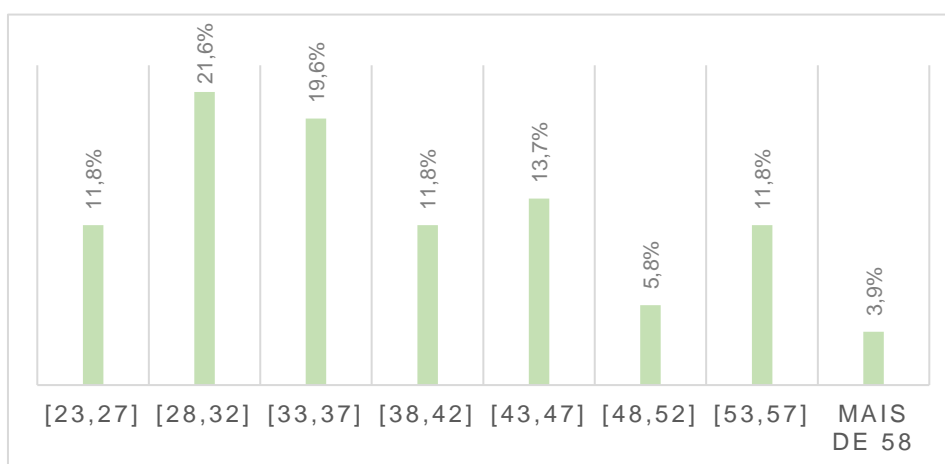


Gráfico 11 - Idade

Tal como os anos de serviço, a idade dos participantes deste estudo seria relevante. Contudo, a dispersão de idades apenas nos demonstra que se encontram entre os 23 e os 60 anos.

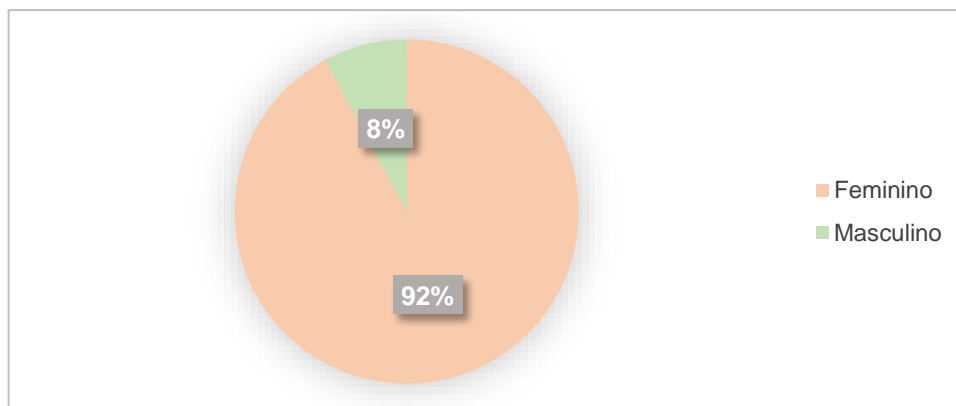


Gráfico 12 - Género

Nas profissões interligadas com a educação, é possível observar-se um maior número de pessoas do sexo feminino e, neste questionário, é mais uma vez demonstrado esse facto, havendo 47 respostas para o género feminino e apenas 4 para o género masculino.

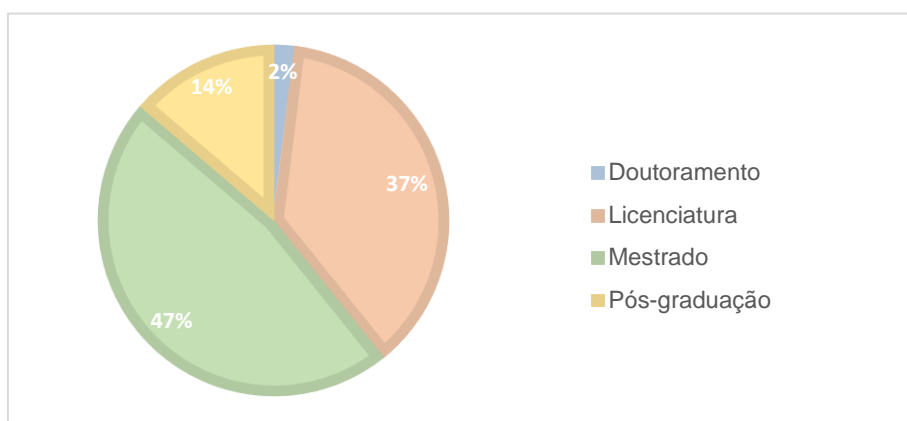


Gráfico 13 - Habilitações académicas (concluídas)

Devido às reformas académicas que Portugal tem feito para se equalizar à União Europeia, quis-se com esta questão compreender de que forma os profissionais investiam na sua formação e que efeitos isso teria no nosso estudo. Tendo em conta os anos de serviço, o principal foco anteriormente referido corresponde aos profissionais que têm Mestrado, Pós-Graduação e o Doutoramento. A Licenciatura corresponde aos profissionais com mais de 15 anos de serviço.

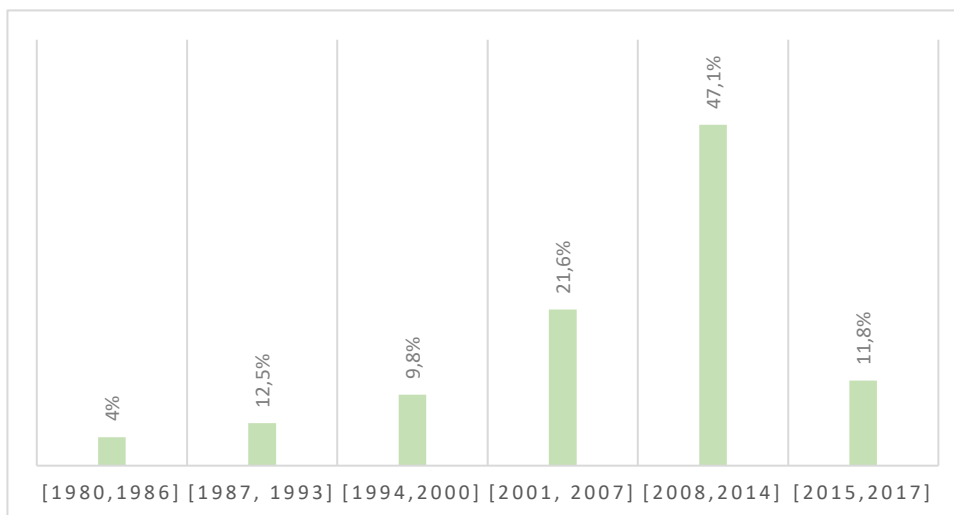


Gráfico 14 - Período de conclusão da última graduação

Para que de uma forma aproximada à questão dos anos de serviço e à questão das habilitações académicas, interrogou-se o ano de conclusão das mesmas. Assim vemos que mais que uma maioria já se formou na conjuntura das reformas do ensino superior baseadas na Declaração de Bolonha (1999).

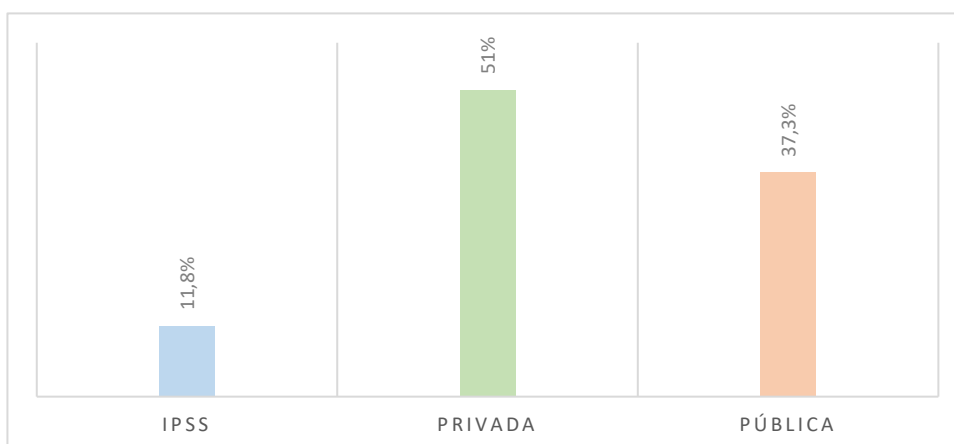


Gráfico 15 - Tipo de instituição onde exerce ou exerceu a atividade profissional

A liberdade de atuação de um profissional, as suas constantes formações e a renovação dos sistemas de ensino são muitas vezes influenciadas pela instituição patronal. Neste questionário, 26 pessoas estão em instituições de cariz privado correspondendo a uma 51% dos inquiridos, 19 em públicas e 6 em IPSS.

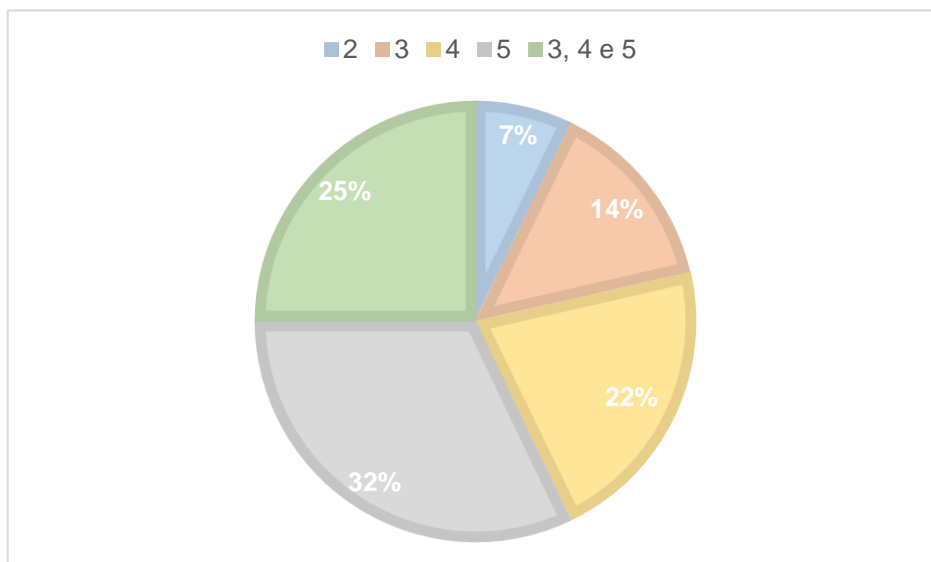


Gráfico 16 - Faixa etária do grupo de crianças com quem os Educadores de Infância trabalham no momento

A faixa etária dos grupos de crianças influencia em grande escala a participação e a iniciativa. Assim, no gráfico anterior e no seguinte foi pedido que esclarecessem as idades. No primeiro, em relação à Educação Pré-Escolar, vê-se uma maior percentagem para salas de 5 anos, de seguida para salas mistas de 3, 4 e 5 anos, depois para os 4 anos, posteriormente 3 anos e por fim salas dos 2 anos.

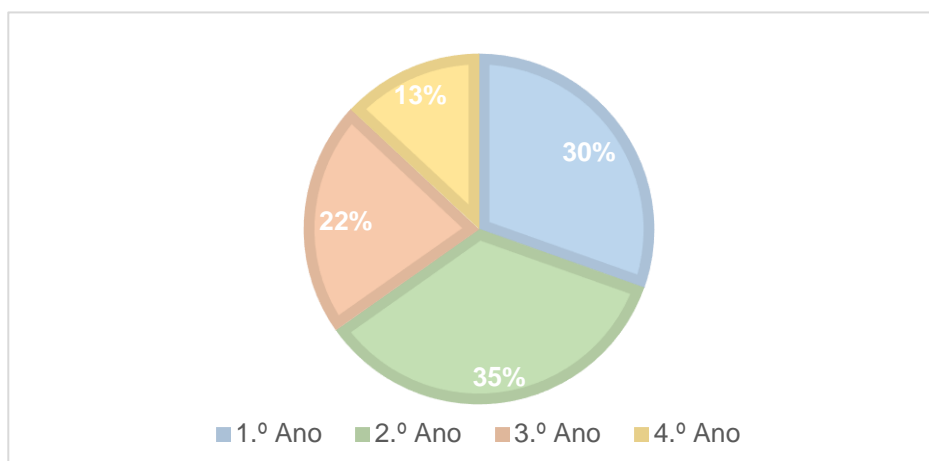


Gráfico 17 - Faixa etária do grupo de crianças com quem os Professores de 1.º CEB trabalham no momento

No gráfico acima apresentado, a maior percentagem de respostas refere-se ao 2.º ano do 1.º CEB, depois ao 1.º ano, de seguida ao 3.º ano e por último ao 4.º ano. Com esta análise pretende-se averiguar de que forma a autonomia e a responsabilidade propiciam a participação e a iniciativa. Como mencionado anteriormente, as crianças

tendem a ser mais participativas em função do aumento da idade. Isso torna-as mais autónomas e, com a formação da sua própria opinião, conseguem por sua iniciativa intervir nos diferentes momentos.

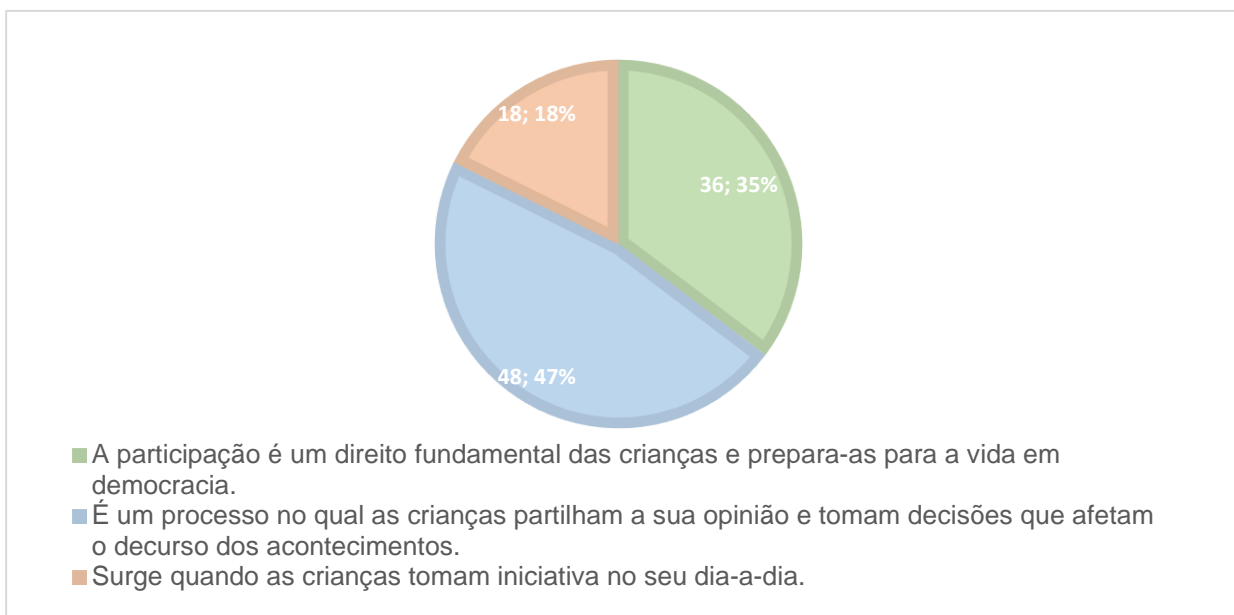


Gráfico 18 - O que os profissionais de educação entendem por

Entre várias opções, os profissionais optaram por definir participação em apenas 3 opções. Em primeiro lugar, referem que “É um processo no qual as crianças partilham a sua opinião e tomam decisões que afetam o decurso dos acontecimentos”, em segundo, “A participação é um direito fundamental das crianças e prepara-as para a vida em democracia” e, por fim, mencionam que a participação “Surge quando as crianças tomam iniciativa no seu dia-a-dia”.

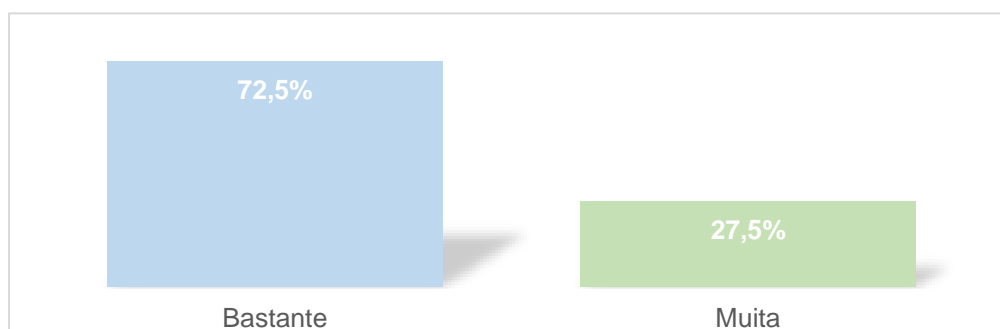


Gráfico 19 - Relevância da participação das crianças no seu processo de aprendizagem

Numa resposta de escolha múltipla, e com um grau de classificação alargado, os docentes indicam que a participação tem bastante e muita relevância no processo de ensino-aprendizagem da própria criança.

- Não traz resultados para a aprendizagem.
- Permite que as crianças desenvolvam trabalhos dos seus interesses.
- Dá sentido e significado às crianças sobre o trabalho que desenvolvem.
- Potencia nas crianças uma construção mais sólida da sua autonomia (sabem o que fazer, quando e onde).
- Permite que as crianças desenvolvam predisposição para a aprendizagem (gosto por aprender).
- A participação não beneficia a aprendizagem da cidadania (opinião, respeito e deveres).
- As crianças aprendem melhor quando dirigidas pelo educador/professor.
- Permite que as crianças aprendam a aprender.
- As crianças aprendem melhor quando dirigidas pelo educador/professor.
- A participação das crianças exige muito tempo que também é necessário para a diversificação das propostas educativas.

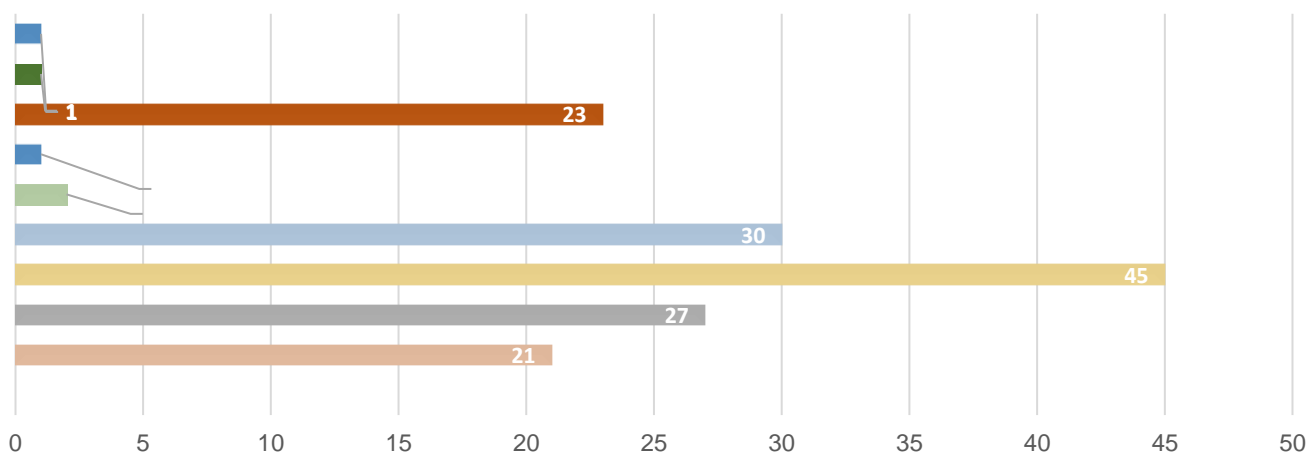


Gráfico 20 - Justificação da relevância da participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem

Nesta questão, os docentes elegeram essencialmente 5 afirmações que melhor explicavam as suas escolhas na questão anterior. A primeira afirmação com mais votos refere que a participação “potencia nas crianças uma construção mais sólida da sua autonomia (sabem o que fazer, quando e onde)”, a segunda “permite que as crianças desenvolvam predisposição para a aprendizagem (gosto por aprender)”, a terceira menciona que “dá sentido e significado às crianças sobre o trabalho que desenvolvem”, em quarto “permite que as crianças aprendam a aprender” e por último “permite que as crianças desenvolvam trabalhos do seu interesse”. Estas escolhas corroboram também com as da questão número 10. Demonstram ainda a certeza de que existem diversas vantagens quanto à participação e que se refletem no desenvolvimento das crianças.

As restantes afirmações não expressam nenhum significado pertinente devido ao baixo número de registo dessas preferências.

Valor atribuído	Dimensões do Ambiente Educativo	Frequência Absoluta	Percentagem
1	Organização social da turma (regras da sala, responsabilidades, etc.)	11	21,6%
1	Projetos	9	17,6%
2	Planificação	11	21,6%
3	Atividades livres	11	21,6%
4	Avaliação	13	25,5%
5	Organização do espaço e materiais	10	19,6%
6	Atividades orientada	12	23,5%
8	Organização das rotinas	14	27,5%

Os docentes, nesta questão, deviam referir a que momentos do ambiente educativo davam mais importância para a participação das crianças. Em primeiro lugar, os docentes escolheram a organização social da turma (regras da sala, responsabilidades, etc.) mas, também escolheram a participação nos projetos.

É também muito escolhida a opção subjacente à participação das crianças na planificação e logo de seguida, mencionam as atividades livres, ou seja, as brincadeiras que as crianças escolhem fazer. De seguida, para o valor quatro, vem a avaliação, onde as crianças refletem sobre o seu desenvolvimento e pertinência da atividade e recursos ou dos comentários inferidos.

Para o sexto aspeto elegem as atividades orientadas, aqui já num momento em que existe menos participação, assim como no ponto seguinte, no valor oito em que indicam a organização das rotinas. Para o valor sete não foi destacada nenhuma dimensão em específico, havendo uma grande mistura entre o seis, o sete e o oito, sendo assim, não é aqui mencionado.

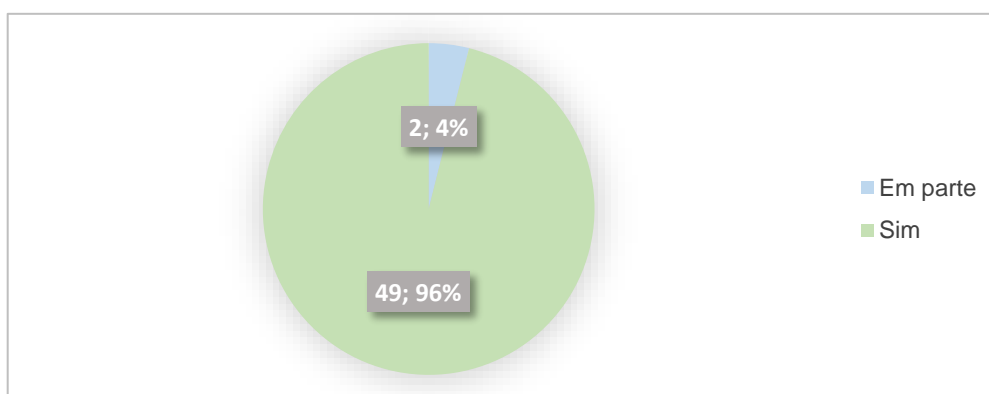


Gráfico 21 – Utilização de estratégias que promovam a participação das crianças

Nesta questão, 96% docentes mencionam que utilizam efetivamente estratégias que promovem a participação do seu grupo, revelando assim, uma consciencialização da importância deste aspeto.

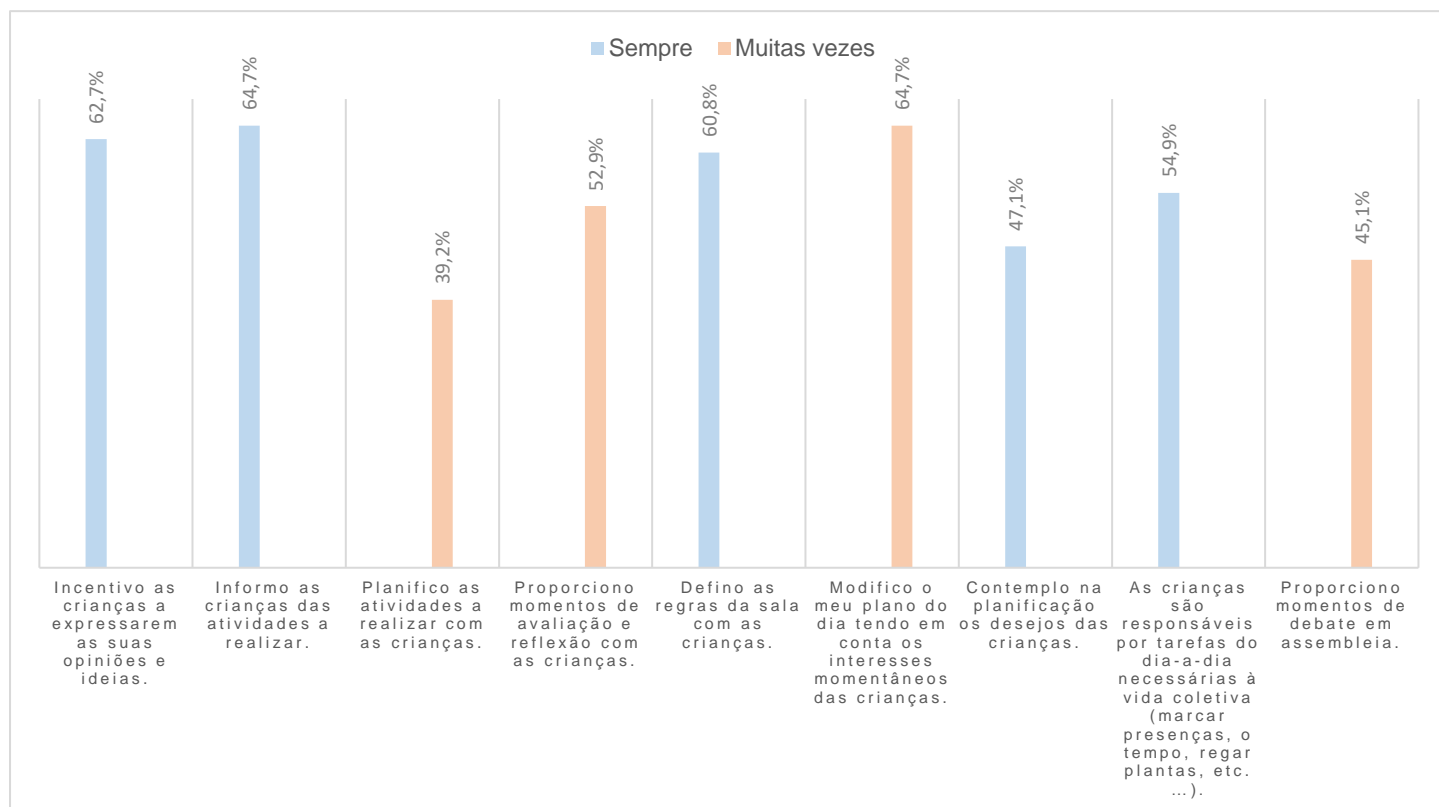


Gráfico 22 – Utilização de diferentes estratégias de promoção da participação infantil

Através da observação do gráfico anterior, vemos que maior parte das respostas são positivas, havendo sempre uma maioria nos valores referenciados de sempre e muitas vezes. Em relação aos restantes valores, note-se que o “nunca” é utilizado na categoria da definição das regras com as crianças, mas apenas por dois profissionais e que os restantes são utilizados, excetuando o “poucas vezes” na primeira e sexta afirmação. O valor sempre indica-nos que realmente os profissionais fazem um esforço por escutar e incluir as crianças no seu próprio dia-a-dia, deixando que tenham um papel ativo nos diversos momentos. Salienta-se ainda que estes valores não apresentam grandes diferenças quando comparados às faixas-etárias associadas. No entanto, em relação aos dois anos de idade, refere-se que eles não são muito responsáveis pelas tarefas da sala, nem se proporcionam momentos de avaliação e reflexão assim como, de debates em assembleia.

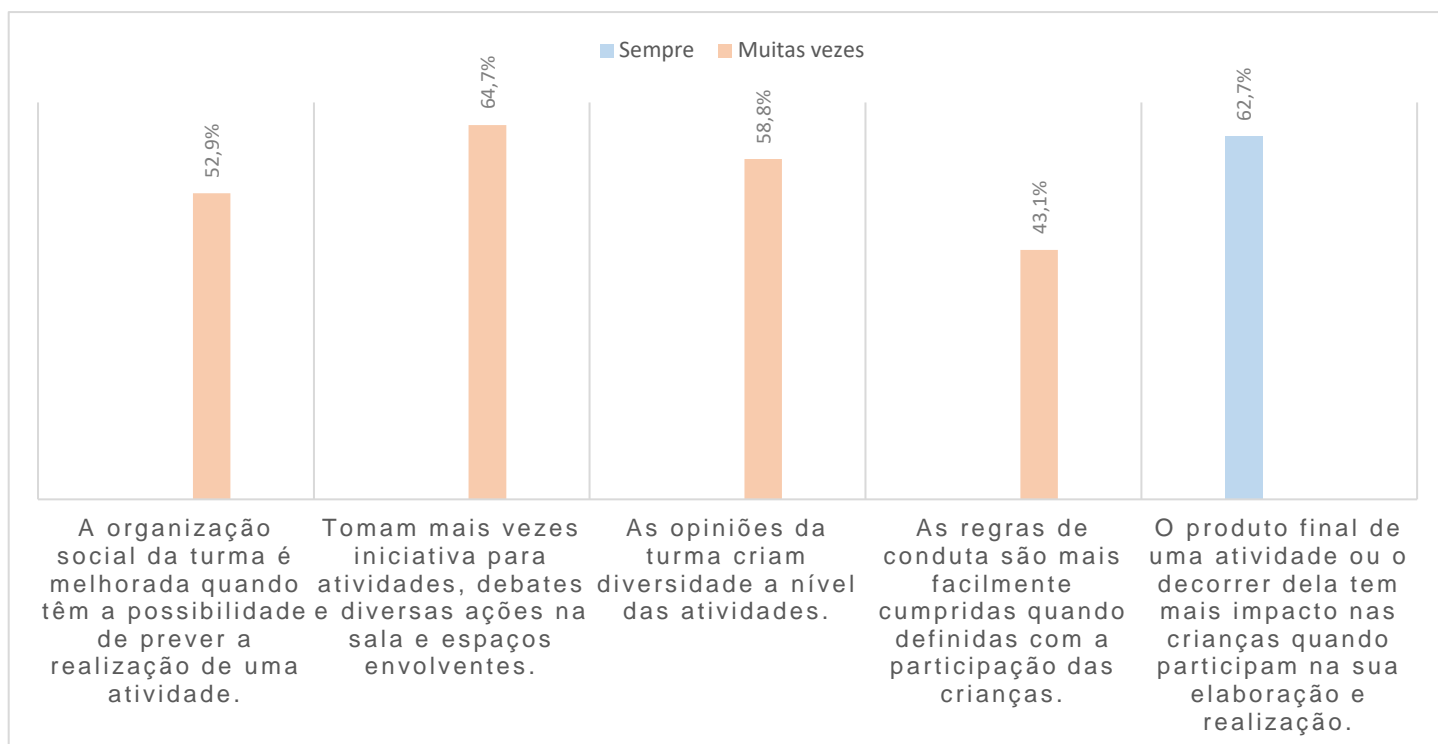


Gráfico 23 – Relação entre as estratégias de promoção da participação e o que é observado na turma

Nesta questão, pretendia-se averiguar, tendo em conta a questão anterior, se os profissionais observavam um crescimento da autonomia e participação face às oportunidades que davam às crianças.

Ao longo das afirmações, a escala de valores a que poderiam responder foi toda utilizada, mas salienta-se que quanto à facilidade das crianças em cumprirem as regras que elas próprias definiam, os docentes referiram que isso não se aplicava.

Também como é referido no presente relatório, nas estratégias a utilizar para melhorar a participação das crianças, os docentes referem que sentem uma maior organização por parte dos alunos quando sabem a ordem dos acontecimentos ou atividades que devem cumprir/participar.

Como as crianças têm espaço para opinar, os profissionais sentem que os alunos tendem a tomar mais iniciativas para as atividades e criam também diversidade com as suas opiniões. Este último facto visualiza-se de forma crescente, tendo em conta o aumento da faixa-etária.

Na última afirmação, sobre o efeito que um trabalho pode ter quando as crianças participam bastante, os docentes afirmam que observam sempre isso de forma muito positiva.

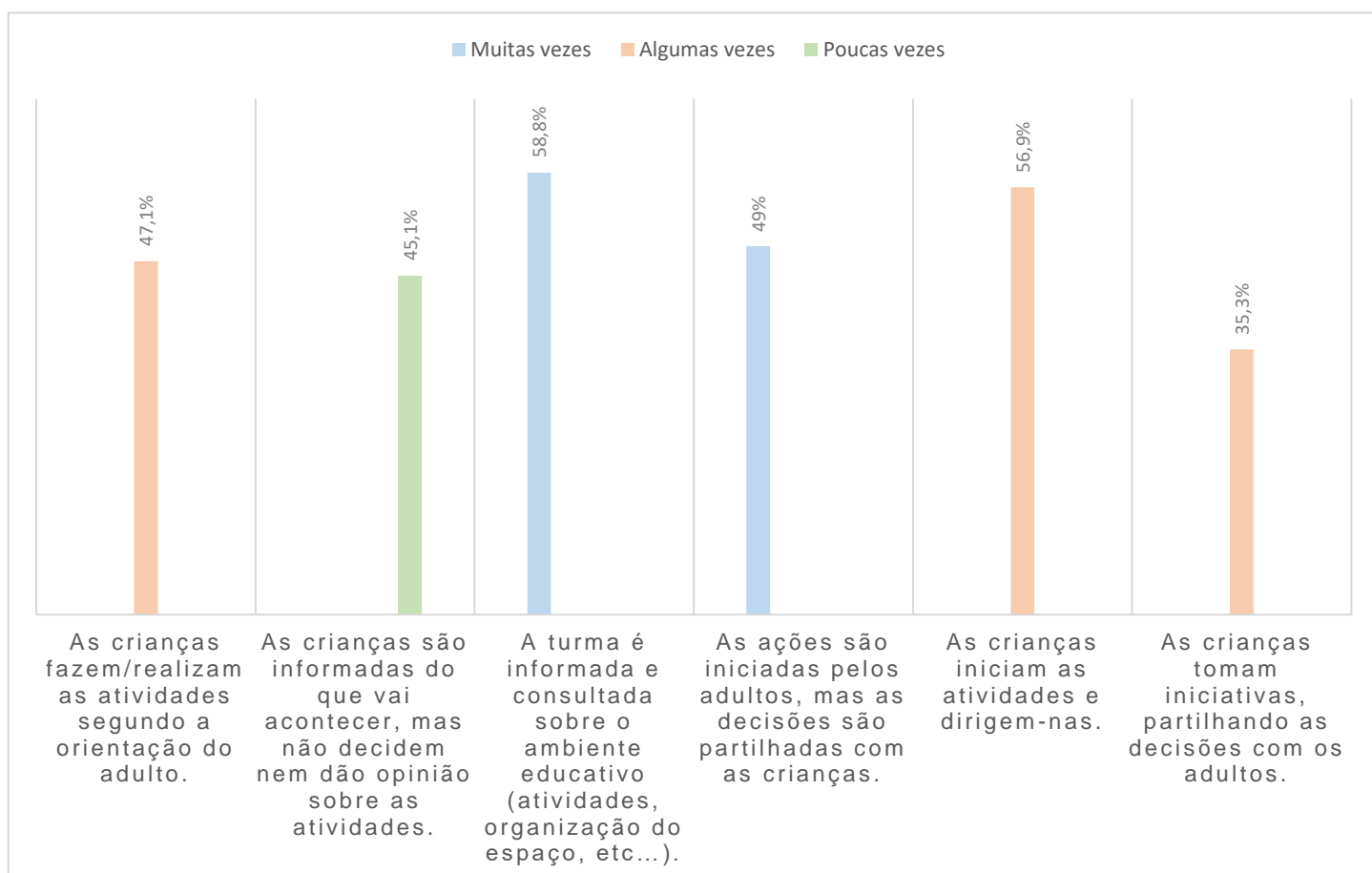


Gráfico 24 – Nível da participação das crianças

Nesta questão, pedia-se que qualificassem o nível de participação das crianças face a alguns aspetos.

Com a análise das respostas, verifica-se que apenas algumas vezes as crianças fazem as atividades com a orientação do adulto assim como, iniciam as atividades e dirigem-nas e tomam iniciativas, partilhando as decisões com os adultos. Neste último aspeto houve um grande equilíbrio de respostas entre o valor “algumas vezes” e “muitas vezes” que preferimos salientar devido à sua importância a nível da participação, uma vez que se espera que seja bastante frequente que a criança seja envolvida nas decisões dos quais tomou primeiramente iniciativa. Um aspeto muito positivo é a baixa frequência em que as crianças apenas são informadas dos acontecimentos, mas não podem inferir a sua opinião.

Os docentes referem que solicitam muitas vezes a opinião das crianças sobre os ambientes educativos, incluindo-as nas decisões e informações, como também, partilham as decisões com as crianças.

Nesta questão, em suma, são retirados aspetos bastante positivos em que é visível a integração das crianças nas mais diversas situações.

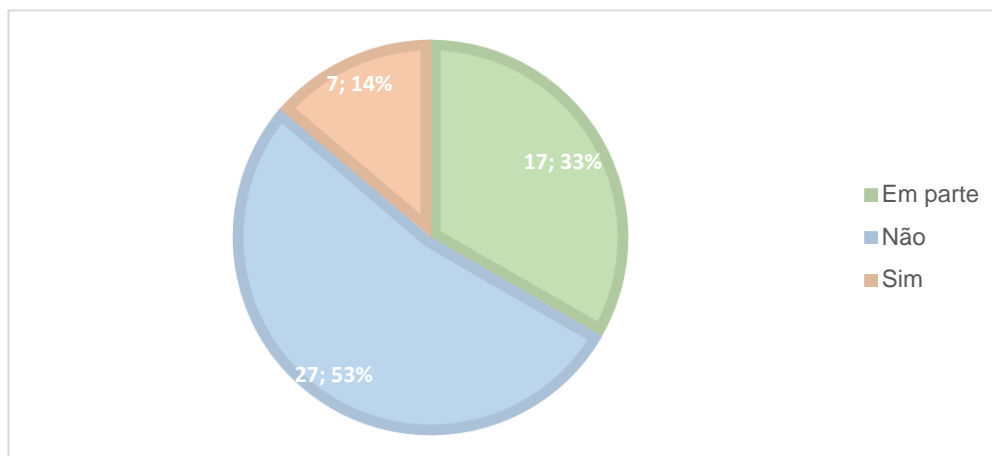


Gráfico 25 – Possibilidade de constrangimentos face à iniciativa das crianças

No entanto, também é possível encontrarmos constrangimento à iniciativa mais especificamente. 7 Profissionais referem que encontram efetivamente constrangimento, embora em maior escala, 53% não encontrem.

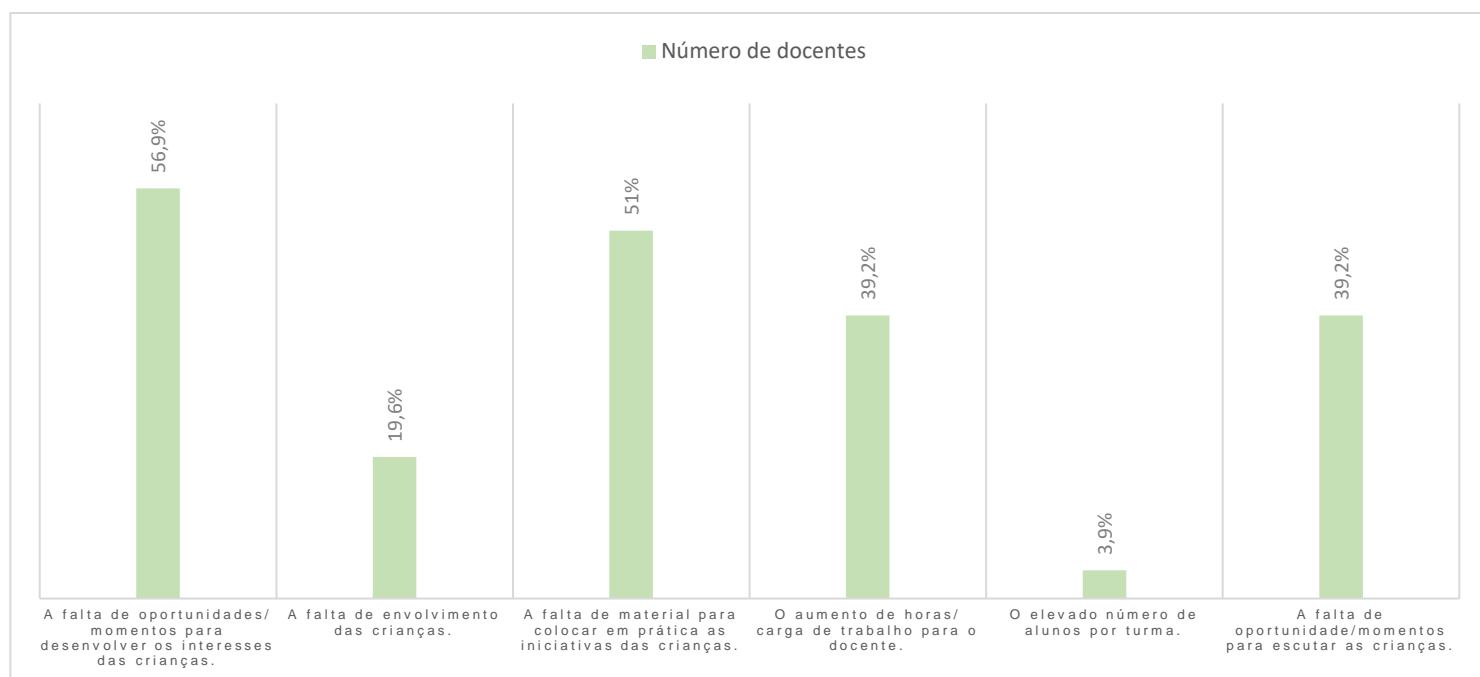


Gráfico 26 – Constrangimentos à iniciativa das crianças

Nesta questão procura-se compreender, por último, quais são verdadeiramente os entraves à iniciativa e observa-se que em primeiro lugar está a falta de oportunidades/ momentos para desenvolver os interesses das crianças com 29 confirmações, de seguida a falta de material para colocar em prática as iniciativas das

crianças com 26, posteriormente o aumento de horas/ carga de trabalho para o docente com 20 assim como, a falta de oportunidade/momentos para escutar as crianças, por fim, referem a falta de envolvimento das crianças. Como era possível escrever outras opções, duas profissionais referiram ainda que o elevado número de alunos se torna num obstáculo nos momentos em que se pretende a iniciativa de todos.

Em suma, o presente questionário permitiu-nos elucidar que a participação é parte integrante da aprendizagem das crianças. Salienta-se um aspeto positivo, pois os profissionais colocam em prática um dos direitos da criança por analisado, como o direito à participação.

Entre as possíveis definições de participação, os profissionais elegeram as três mais corretas e adequadas, sendo assim possível verificar primeiramente qual a ideia que tinham de participação e se esta incluía a iniciativa das crianças, que embora em menor escala também foi mencionada.

Através de uma definição de prioridades onde comanda a voz das crianças, os docentes aplicam estratégias de promoção à participação e observam os seus efeitos positivos ao curto e longo prazo, como no quotidiano ou mais tarde na vida em sociedade.

Reconhecem que existem entraves à participação e à iniciativa das crianças, contudo reorganizam-se e mencionam que estes aspetos têm uma elevada frequência quer nas atividades de sala, quer na comunidade e instalações envolventes.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do trabalho, pretende-se fazer um balanço de ideias expostas no restante documento através de um confronto de teoria com os resultados do estudo.

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, foram realizadas leituras essenciais sobre educação, mas mais especificamente sobre a participação, iniciativa, autonomia, metodologias que lhes estão subjacentes e, por fim a Convenção dos Direitos da Criança. A ligação entre prática e teoria é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho, permitindo valorizar e aprimorar as intenções pedagógicas. Destaca-se também que os valores e objetivos propostos pela instituição foram sempre salvaguardados.

Tentou-se, sempre que possível, potenciar atividades e observações práticas direcionadas para os objetivos do presente documento, sendo eles: definir iniciativa e a sua relação com a participação, averiguar se a participação influencia a aprendizagem, verificar se o direito à participação da criança se encontra contemplado nos documentos normativos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; apresentar metodologias pedagógicas que proporcionem a participação, demonstrar atitudes, estratégias e materiais que o docente pode aplicar que promovem a participação.

Para dar resposta aos objetivos anteriormente referidos, aplicaram-se conhecimentos da licenciatura em Educação Básica e agora do mestrado. Assim sendo, foram observadas práticas, foram planificadas atividades, realizou-se entrevistas às crianças e aos docentes cooperantes e questionários a uma amostra de 51 profissionais de educação.

A participação em todo o ambiente educativo é fundamental. Como está contemplado no enquadramento teórico, mais precisamente no capítulo três, as crianças viram o seu estatuto evoluir e ganharam posição e palavra na sociedade. Contudo, nas escolas, que deveriam ser o primeiro lugar onde testavam as suas capacidades, isso ainda não está bem vinculado. Os professores, como foi possível averiguar nas entrevistas e questionários, dão bastante importância à participação da criança, mas quando é questionado se participam fora das salas de aula e na organização e gestão dos espaços, uma grande percentagem afirma que não. Na observação que a estagiária fez durante os dois anos, foi possível documentar a participação no ambiente educativo apenas quando questionavam o que poderia ser melhorado nas instalações da instituição. As crianças afirmam isso mesmo nas entrevistas que foram realizadas no âmbito do 1.º CEB, pois veem a sua participação desvalorizada em alguns campos, como a organização das ementas, sala ou tempos

letivos e não letivos. Como já foi referido no primeiro capítulo, a escola deve ser um centro de bem-estar que respeita motivações e necessidades, e que nunca deve esquecer a opinião de quem mais disfruta – os alunos.

Um dos objetivos contemplava a verificação da influência que a participação tinha no desenvolvimento infantil, mais precisamente, no processo de aprendizagem. Tal como comprovam diversos autores, a participação interliga-se à autonomia, ao poder de decisão, à maturidade e às motivações. É por estes motivos, tão imprescindível para o crescimento e tomada de consciência dos seus próprios percursos educativos e sociais. Esta preocupação encontra-se espelhada nas entrevistas e questionários realizados aos docentes, uma vez que grande parte afirma aplicar estratégias dentro e fora da sala de aula e escutar a criança. Na prática, foi também observado um envolvimento significativo que se refletia nos resultados, quando os profissionais davam oportunidade dos alunos se expressarem, criarem e se auto ajudarem nas suas lacunas. Tal como Catarina Tomás indica, “a participação não se desencadeia por si mesma, exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças.” (Tomás, 2011, p. 177). As crianças precisam de saber que podem participar para tomarem mais tarde as suas próprias iniciativas. Tal como o Professor B na sua entrevista referiu, as iniciativas quando surgem devem ser escutadas e aproveitadas ao máximo.

Mas não depende apenas do Professor incluir a participação na sua sala de aula. É pertinente que o próprio espaço e cooperantes do ambiente educativo o façam. Na instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada que é referida no presente relatório, as crianças eram auscultadas para projetos fora da sala e podiam sugerir alterações nos espaços. No entanto, esta preocupação era mais assumida a partir do 1.º CEB. A falta de maturidade pode ser uma das razões para a menor participação, assim como foi referida nas entrevistas aos docentes. Continuando a referir a autonomia, os alunos nas suas entrevistas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, referem como gostam de tomar decisões, mas como já foi referido na discussão dos dados, nem sempre se sentem seguros para intervirem em grande grupo, preferindo o trabalho individual ou em pequeno grupo. É fundamental que o docente aplique estratégias que valorizem as intervenções e felicite as crianças que raramente o fazem, até porque há efeitos emocionais na criança como anteriormente demonstramos com uma citação da UNICEF (ver capítulo I – subcapítulo 2.3). A autoestima é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento infantil, tal como já havia sido referido anteriormente.

Para o aprofundamento teórico do estudo, sentiu-se a necessidade de avaliar o conceito de criança ao longo dos séculos. Observamos uma posição completamente diferente da entendida atualmente. Uma grande mudança, e das mais atuais nesse conceito, foi a que Convenção dos Direitos da Criança promove. Na CDC, estão elencados os direitos da criança face a todos os âmbitos.

Embora a participação deva ser levada como uma preocupação obrigatória de tão importante que é, existem obstáculos à mesma. Podemos comprovar isso através do testemunho de Catarina Tomás (2011) e, posteriormente, nos questionários. De facto, a posição do docente, mesmo que seja favorável, tem de ultrapassar burocracias para conseguir aplicar as suas metodologias.

A escada de participação de Roger Hart (1992) ajudou a organizar o questionário que foi realizado à amostra de 51 docentes, mas também nas observações, planificação de atividades e entrevistas. Hart, ao definir os oito níveis, demonstra como a criança pode ou não participar e os níveis são facilmente aplicados a diversas situações sociais e escolares.

Nos documentos orientadores do Ministério da Educação é possível verificarem-se orientações para os docentes sobre o tema, deixando ao livre critério como devem implementar. É de salientar que as novas Orientações para a Educação Pré-Escolar ainda evidenciam mais as preocupações elencadas na CDC. A organização e a atualização dos documentos dá uma segurança de intervenção aos docentes, mas também os recorda de pontos essenciais que devem ser incutidos nas suas práticas. Neste seguimento, refere-se a importância de conhecer diferentes métodos e modelos pedagógicos com o intuito de adequar as práticas de acordo com as intenções pedagógicas que se pretende implementar. Como referido no enquadramento teórico, existem diversas opções que colocam a criança como o ator principal e vão ao encontro das suas motivações. Nos questionários, os professores referiram que consultam e informam os seus alunos em diversas situações, bem como alteram a sua planificação quando, por vezes, os alunos requisitam outros momentos de aprendizagem. Isso espelha-se em modelos e metodologias pedagógicas, embora alguns desconheçam ou não consigam identificar, como foi o caso dos Professores de 1.º CEB nas entrevistas.

Os instrumentos de investigação utilizados foram adequados, mas sofreram uma alteração. Inicialmente não estavam previstos os questionários a uma amostra mais alargada e externa à instituição, contudo havia a necessidade de recolher mais informação que também viesse de instituições públicas ou IPSS. O trabalho ao ser

desenvolvido no mesmo local em ambas as valências, permitiu um estudo mais aprofundado devido à ligação e conhecimento do funcionamento de tudo.

No terceiro capítulo, na apresentação e discussão dos dados, tentou-se relacionar o que se tinha observado com os restantes dados recolhidos. Na documentação relativa à Educação Pré-Escolar, verifica-se um maior número de registos técnicos, como planificações e avaliações e no 1.º CEB maior número de estratégias lúdicas. Esta fase está suportada por registos fotográficos que estão indicados nos anexos.

As entrevistas realizadas às crianças em ambas as valências, permitiram descobrir algumas atitudes que tinham face aos pedidos dos docentes e principalmente no 1.º CEB. Nas respostas abertas foi possível observar uma perceção sobre os temas que não se julgava que tivessem, como foi o caso da questão que solicitava aos alunos do 1.º CEB o que entendiam por participação.

Ressalva-se por fim, a necessidade de continuação da aplicação prática de conceitos como a participação e a iniciativa, demonstrando que se nas escolas é possível dar voz às crianças e elas fazerem a diferença, também é possível que a sociedade as escute e as deixe escrever os seus percursos.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Arnstein, S. R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation* (Vol. 35). Washington DC: JAIP.
- Bachega, C. A. (2009). *Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação*. Paranaíba: UEMS.
- Barret, G. (1986). *Repères. Essais en éducation. N.º 7*. Québec: Université de Montréal.
- Becchi, E., & Dominique, J. (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII siècle*. Paris: Seuil.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto em investigação* (1 ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (2 ed.). Lisboa: Gravida.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buric, H., & Wasilewska - Gregorowicz, A. (2015). *Autonomia, uma forma de vida. Infância na Europa N.º28*, pp. 4-5.
- Candeias, M., & Henriques, H. (2012). *1911/2011:Um século de Protecção de Crianças e Jovens. III Seminário de I&DT*, (p. 1). Portalegre.
- Cepi, G., & Zini, M. (2013). *Crianças , espaços , relações. como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Chokler, M. H. (2015). *O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. Infância na Europa N.º 28*.
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Londres: Thomas Coram Research Unit.
- Colás, P. B. (1992). *La Metodologia Cualitativa*. Sevilla: Alfar.

- Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança - da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Descartes, R. (2001). *O Discurso do Método*. (M. E. Galvão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Deshaiés, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas* (Vol. 65). Almada: Instituto Piaget.
- Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica : fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gal, J. L. (2005). *Los Derechos Del niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Goff, J. L. (1984). *A Civilização do ocidente medieval* (Vol. II). Lisboa: Editorial Estampa.
- Hart, R. A. (1979). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. USA: UNICEF. Obtido de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Infância, A. d. (Ed.). (s.d.). 28.
- Jebb, E. (1923). *Declaration on the Rights of the Child*. Geneva: International Save the Children Union. Obtido de http://salvaticopiii.ro/upload/p000600010000_Declaration%20of%20the%20Rights%20of%20the%20Child%201923.pdf
- Kamii, C. (1986). *A Criança e o Número*. Campinas: Papirus.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequenos a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*.
- Lloyd, S. A., & Sreedhar, S. (2002). *Hobbes's Moral and Political Philosophy*. Stanford: Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Locke, J. (2012). *Alguns Pensamentos Sobre a Educação*. Coimbra: Almedina.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mayer, F. (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação*. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & S., N. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis da participação* (3.ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- ONU. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Organização Curricular e Programas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras*. (s.d.). Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio* (4ª edição ed.). (2004). Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (2005). *Métodos Pedagógicos* (4.ª ed.). Maia: Instituto do Emprego e Formação Profissional. Obtido de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=21415&img=889>
- Quivy, R., & Gampenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Rangel, M. (2007). *Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas* (3.ª Edição ed.). Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Renaut, A. (2002). *La Libération des Enfants: contribution philosophique à une histoire de l' enfance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Santos, M. C. (1999). *Trabalho Experimental na aprendizagem em Ciências. O Desenvolvimento de Competências Científicas na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Biologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de .
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. J. (Maio/Agosto de 2005). *Educação Social*. 26, 361-378. Campinas.
- Silva, B., & Craveiro, C. (Janeiro-Julho de 2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, pp. 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Tomás, C. (Julho/Dezembro de 2007). Participação não tem Idade. *Contexto e Educação* N.º 78, pp. 45 - 68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2014). Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras que escolhem por nós: Infância e cenários de participação pública; uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa* N.º 28, p. 6.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF, G. L. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence, Italy.
- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em Educação de Infância*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Dissertação de Mestrado em Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

- Significado da palavra “autonomia”: <https://www.priberam.pt/DLPO/autonomia> - consultado no dia 28 de dezembro de 2015 (sem data de atualização)
- Significado da palavra “participação”: <https://www.priberam.pt/DLPO/participação> - consultado no dia 29 de dezembro de 2015 (sem data de atualização)
- Significado da palavra “estimulação”: <https://www.priberam.pt/DLPO/estimulação> - consultado no dia 29 de dezembro de 2015 (sem data de atualização)
- Significado da palavra “iniciativa”: <https://www.priberam.pt/DLPO/iniciativa> - consultado no dia 29 de dezembro de 2015 (sem data de atualização)
- Modelos Pedagógicos: <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/> - consultado no dia 25 de janeiro de 2017 (sem data de atualização)