



Prática de Ensino Supervisionada - Crianças investigadoras: a participação em contexto educativo

Daniela Maria Ferreira Gomes

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientada por

Ilda Freire Ribeiro

Bragança
junho, 2024

Dedicatória

Gostava de dedicar esta realização às minhas duas estrelinhas, avó Alzira e tio Armando, as duas pessoas que sempre acreditaram em mim e me amaram pelo que eu era. Apesar de terem partido muito cedo na minha vida, senti sempre a sua presença no meu pensamento.

Onde quer que estejam, sei que estão a apoiar-me e, de certa forma, orgulhosos de mim.

Um eterno obrigada, por me tornarem na pessoa que sou hoje!
Nunca me vou esquecer de vocês. Amo-vos para todo o sempre.

Agradecimentos

A conclusão do mestrado é a concretização de um sonho. Ela representa o fim de um ciclo e o cumprimento de todos os desafios e metas, assim como o início de uma nova etapa. O meu percurso académico, incluindo o Curso Técnico Superior Profissional, licenciatura e mestrado, representa 6 anos repletos de diferentes momentos, com altos e baixos, sorrisos e lágrimas. Foi uma caminhada que nem sempre foi fácil, mas que termina em forma de felicidade. Tudo isto me fez amadurecer, questionar, procurar respostas, evoluir de forma profissional e pessoal também. Tive a sorte de não ter de percorrer sozinha esta caminhada, e de ter pessoas que me levantaram, apoiaram e lembraram o quão capaz consigo ser, e a quem devo muitos agradecimentos.

Ao meu namorado, melhor amigo, parceiro e confidente, Marco, por ser a pessoa que me incentivou a ir estudar, me protegeu, apoiou, e até “ralhou”. Pela paciência, pelo amor, compreensão e alegrias. Não ia longe sem ele.

Aos meus irmãos e afilhado, por todo o amor e o carinho que recebi ao longo deste tempo, que me deu forças para continuar. Pela compreensão de não conseguir estar sempre presente, pela paciência e apoio que tiveram. Aos meus padrinhos, mãe e padrasto, que acreditaram sempre em mim, me defenderam e apoiaram. Em especial à minha madrinha por todas as chamadas, desabafos e conselhos.

Ao meu grupo de turma e eternos amigos, Francisca, Vítor, Rita e Cristiana, pelo apoio incondicional, pela amizade, pelos bons momentos... e por tanto, que nem dá para enumerar. Seremos para sempre nós os cinco.

À Vanda, por ter sido amiga, compreensiva, por nunca me ter deixado cair, pelo carinho, pelas palavras, pela preocupação, por todos os conselhos, chamadas e mensagens de motivação. Nunca um mero obrigado será suficiente;

À minha orientadora, professora Ilda Freire Ribeiro, agradeço pelas palavras, pelo apoio, por ter acreditado em mim, pela motivação e até o carinho. Serei sempre grata pela disponibilidade e pela competência. A todos os professores que nos apoiaram ao longo destes anos nas diversas unidades curriculares e que tinham sempre uma palavra amiga para dizer. À ESEB, a escola que me acolheu, e onde vivi momentos incríveis que estarão sempre na memória;

A todas as educadoras/professoras com quem tive o prazer de colaborar e apoiar durante as práticas destes 6 anos, em especial à Educadora Élia e à Professora Isabel, por terem me ajudado a crescer, a evoluir profissionalmente, pela paciência, dedicação e carinho. Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que passaram pela minha vida académica, e que me fizeram aprender, chorar de felicidade e saudade, dar muitas rizadas, pelos afetos e sorrisos. Ficarão para sempre no meu coração.

Resumo

Ao longo dos anos é notável a evolução no que diz respeito à educação. A preocupação por um currículo significativo e funcional tem sido mais presente, com vista a promover o sucesso escolar. Aulas mais interativas, com estratégias inovadoras e apelativas passaram a ser fundamentais numa escola mais atual, assim como a relação entre professor-aluno, que também se foi ajustando aos tempos modernos. Houve a necessidade de adaptar o ensino, deixando de lado um ensino mais tradicional para usufruir de uma escola equitativa, com um ensino mais participativo. Nesta linha, também a participação das crianças passou a ser uma assídua temática, pela importância de colocar a criança como um agente ativo da sua própria aprendizagem. A criança é uma parte importante da sociedade, com a capacidade de entender o mundo que a rodeia, e ao colocar a criança no centro da sua aprendizagem está, certamente a promover-se o seu interesse, a participação efetiva, na procura de respostas a questões que ela mesmo formulou, impelindo-a a agir, explorar temáticas, e a refletir sobre as mesmas. A metodologia de trabalho de projeto, vai ao encontro destes princípios, valorizando a participação ativa da criança, que procura apresentar soluções para uma problemática, que investiga, partilha e debate ideias, e no fim, apresenta os resultados. Este estudo, centrado na praxis, tem como intenção analisar o envolvimento das crianças, em contexto de creche, jardim de infância e escola do 1.º CEB enquanto investigadoras e perceber o quão significativa é para elas. A metodologia utilizada é qualitativa, e as técnicas utilizadas são a observação participante, notas de campo, registo fotográficos e um inquérito por questionário. Através de alguns projetos, realizamos atividades propícias aos temas, e que foram ao encontro dos interesses das crianças. De acordo com os resultados obtidos, as crianças que fazem as suas próprias investigações, através do desenvolvimento do trabalho de projeto, por exemplo, têm um maior autonomia, criatividade e capacidade de resolução de problemas. Além disso, este tipo de trabalho proporciona oportunidades para a construção de relações significativas com os colegas e adultos, educadores e professores, contribuindo para um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

Palavras-chave: Creche, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças investigadoras, trabalho de projeto.

Abstract

The evolution of education over the years has been remarkable. The concern for a meaningful and functional curriculum has become more present, with a view to promoting school success. More interactive lessons with innovative and appealing strategies have become fundamental in a more modern school, as has the teacher-student relationship, which has also been adjusted to modern times. There has been a need to adapt teaching, moving away from more traditional teaching towards an equitable school with more participatory teaching. In this vein, children's participation has also become a regular topic, given the importance of placing children as active agents of their own learning. Children are an important part of society, with the ability to understand the world around them, and by putting them at the center of their learning, we are certainly promoting their interest and effective participation in finding answers to questions they have formulated themselves, pushing them to act, explore issues and reflect on them. The project work methodology meets these principles, valuing the active participation of the child, who seeks to present solutions to a problem, who investigates, shares and debates ideas, and ultimately presents the results. This study, which focuses on praxis, aims to analyse the children's involvement as researchers in a nursery, kindergarten, and primary school context and to understand how significant it is for them. The methodology used is qualitative, and the techniques used are participant observation, field notes, photographic records, and a questionnaire survey. Through several projects, we carried out activities that were conducive to the themes and that met the children's interests. According to the results obtained, children who carry out their own research, through the development of project work, for example, have greater autonomy, creativity, and problem-solving skills. In addition, this type of work provides opportunities to build meaningful relationships with peers and adults, educators and teachers, contributing to a rich and stimulating learning environment.

Keywords: Nursery, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, research children, project work.

Siglas e acrónimos

IPB- Instituto Politécnico de Bragança;

ESEB- Escola Superior de Educação de Bragança;

PES- Prática de Ensino Supervisionada;

EPE- Educação Pré-escolar;

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico;

JI- Jardim de Infância;

CAF- Componente de Apoio à Família;

EE- Educadora Estagiária;

PE- Professora Estagiária;

EEA- Experiências de Ensino-Aprendizagem;

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social;

OCEPE- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Siglas e acrónimos.....	vii
Introdução.....	11
I Parte: Enquadramento Teórico	14
1. Contextualização histórica: o jardim de infância e a escola.....	14
2. O papel das crianças e da escola na sociedade	17
3. Pedagogia da transmissão vs pedagogia da participação	19
4. Metodologia de trabalho de projeto.....	21
4.1. O papel do educador/professor na dinamização do trabalho de projeto.....	24
4.2 A criança como investigadora	26
II Parte: enquadramento empírico	29
1. Caracterização dos contextos de prática de ensino supervisionada	29
1.1. Contexto de creche.....	29
1.2 Contexto de Educação pré-escolar.....	30
1.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
2. Metodologia	33
2.1 Delimitação dos objetivos.....	33
2.2 Abordagem qualitativa.....	34
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	34
2.4 Metodologia de trabalho de projeto	36
III Parte: Descrição e análise de experiências de aprendizagem.....	38
1. A ação educativa em contexto de creche	38
2. A ação educativa em contexto de Jardim de infância.....	43
3. A ação educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
3.1. Apresentação e análise de dados dos inquéritos por questionário às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71
Considerações finais.....	81
Referências bibliográficas	85

Índice de Figuras

Figura 1: O trabalho de projeto em contexto (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26).....	38
Figura 2: Carimbos com rolha de cortiça.....	41
Figura 3: Fantoches e dedoches.....	41
Figura 4: Estampagem do castanheiro.....	42
Figura 5: Apanha da castanha.....	43
Figura 6: Área vocabular.....	46
Figura 7: Personagens da história.....	47
Figura 8: Pesquisa de animais que hibernam.....	47
Figura 9: Produção das tocas.....	48
Figura 10: Escultura com neve.....	49
Figura 11: Dia da semana.....	51
Figura 12: Planificação do projeto "São Valentim".....	51
Figura 13: Atividade sobre o Cupido.....	53
Figura 14: Troca de cartas.....	54
Figura 15: Atividade do coração.....	55
Figura 16: Atividade de culinária.....	57
Figura 17: Atividade da casa.....	58
Figura 18: O que já sabemos.....	62
Figura 19: Livro " Os Direitos das Crianças".....	62
Figura 20: Preparação do Cartaz sobre os Direitos da Criança.....	64
Figura 21: Aula de pesquisa sobre o tema.....	65
Figura 22: PowerPoint realizado em conjunto com a turma.....	69
Figura 23: Painel sobre os Direitos da Criança.....	70
Figura 25: Gráfico da idade da turma de 3.º ano.....	71
Figura 24: Gráfico do sexo da turma de 3.º ano.....	71
Figura 26: Gráfico sobre a importância do projeto realizado.....	72
Figura 27: Gráfico sobre o que ficaram a saber.....	73
Figura 28: Gráfico sobre o que já sabiam sobre o tema.....	73
Figura 29: Gráfico da avaliação global do projeto.....	74
Figura 30: Gráfico sobre a parte do projeto mais interessante (1 escolha).....	75
Figura 31: Gráfico sobre a parte do projeto mais interessante (Várias escolhas).....	75

Índice de tabelas

Tabela 1: Etapas do trabalho de projeto, segundo Rangel & Gonçalves (2010, p. 25).....	22
Tabela 2: Justificação de respostas.....	77
Tabela 3: Sentiste que eras uma criança investigadora?	78

Introdução

O presente relatório tem como finalidade apresentar o trabalho realizado ao longo de dois semestres na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a prática realizada em 3 contextos: creche, educação pré-escolar (EPE) e escola do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Também simboliza o fim de um percurso académico, e o início de uma carreira profissional.

Tem como pretensão analisar a importância que acarreta a participação das crianças na construção do próprio conhecimento, e as potencialidades que esta participação ativa acrescenta no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido surge a problemática: *crianças investigadoras: a participação em contexto educativo*, que norteará toda a prática educativa. Para facilitar a investigação e encontrar respostas, delinearam-se os seguintes objetivos: i) recorrer ao trabalho de projeto enquanto promotor de desenvolvimento de competências investigativas nas crianças; ii) ouvir e descrever os saberes, fazeres e sentires das crianças enquanto atores sociais; iii) promover um espaço de participação, no qual as questões das crianças sejam relevantes para a tomada de decisões; iv) potenciar, através de práticas democráticas, a construção da cidadania, tornando as crianças mais cidadãs e participativas.

A investigação desta problemática surgiu da importância da participação das crianças nas suas próprias aprendizagens, independentemente da sua idade, e dos contributos que esse tipo de abordagem proporciona.

Ao longo dos anos, a educação foi sofrendo alterações significativas e, apesar de ainda haver muito trabalho a ser feito, pode-se considerar que o papel de aluno e o papel de professor evoluiu positivamente. Atualmente há a preocupação de incluir as crianças nas suas aprendizagens, no entanto nem sempre foi assim. Como conta a história da educação, a pedagogia era essencialmente centrada no magistrocentrismo, tinha o professor no centro do ensino, isto é, utilizava-se uma pedagogia transmissiva, em que o professor apenas transmitia os conteúdos e não havia de forma alguma interação entre adulto-criança. O professor era visto como a autoridade. No magistrocentrismo, o professor atua como uma fonte de informação que é transmitida às crianças de forma mais passiva. Nesse contexto, as crianças são frequentemente vistas como recetores de conhecimento, em vez de participantes ativos na construção do mesmo. A criança tinha então só o papel de ouvir e memorizar os conteúdos sem questionar, tal com refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011),

O processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa. Assim, este processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças, acentuando a função respondente à criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de aprendizagem. (p.14)

Atualmente, graças à contribuição de alguns pedagogos como Piaget, Maria Montessori, Paulo Freire, Vygotsky, John Dewey, entre outros, existe conhecimento de que uma pedagogia participativa é mais favorável à aprendizagem das crianças, não só relacionado com os conteúdos, mas também no papel que cada elemento exerce. As crianças passaram a ter um papel ativo na sua aprendizagem. Na opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor.” (p.9)

Por esses motivos, o presente relatório terá como grande finalidade relatar uma prática educativa com recurso a uma pedagogia mais participativa, bem como as entender as potencialidades que a mesma terá na aprendizagem das crianças.

O estudo realizado nos demais contextos educativos, foca-se numa abordagem de natureza qualitativa, tendo como técnicas a observação participante, registos fotográficos, recolha de dados e notas de campo. As experiências de aprendizagem possibilitam uma melhor compreensão sobre a temática em estudo, sobre a importância das atividades que se desenvolvem e da sua interligação aos interesses e necessidades das crianças, bem como a importância da motivação, entusiasmo, do trabalho colaborativo, da comunicação, raciocínio, pensamento (livre, crítico e abstrato), da autonomia, imaginação e criatividade.

O relatório apresentado encontra-se dividido e organizado em três partes, tendo como base os tópicos escolhidos no início do mesmo.

O primeiro tópico é o enquadramento teórico, cuja função é clarificar a problemática em questão. Neste, foram abordadas questões como a contextualização histórica do jardim de infância e da escola e é possível observar a sua evolução no decorrer dos anos, bem como as vantagens dessa inovação; o papel das crianças e da escola na sociedade; a diferença entre a pedagogia transmissiva vs a pedagogia da participação, ligada a evolução da pedagogia; a metodologia de trabalho de projeto, escolhida como metodologia para análise e implementação no decorrer dos contextos, e há um aprofundamento nas questões sobre o papel do educador/professor na dinamização do trabalho de projeto, e da criança como investigadora.

Já o segundo tópico retrata o enquadramento empírico e nele encontra-se a caracterização dos contextos, nomeadamente de creche, educação pré-escolar e 1.º CEB; explicita-se a metodologia priorizada e aos objetivos delimitados inicialmente, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados, designadamente a observação participante, as notas de campo e os registos fotográficos e, por fim, o trabalho de projeto.

O terceiro tópico é dedicado a documentação das práticas, descrição e análise de experiências de aprendizagem, de forma detalhada.

Por fim, encontram-se as considerações finais, com o intuito de responder aos objetivos anteriormente referidos e uma reflexão sobre as conclusões da investigação. Para as referências bibliográficas, usadas durante elaboração do relatório, utilizou-se as normas da American Psychological Association (APA) (7.ª Edição).

É de salientar que este relatório respeita os princípios éticos, não tendo referências a nomes e identidades de pessoas relacionadas, por exemplo, as crianças, e, por esse motivo, qualquer nome mencionado é de carácter fictício. Também nos registos fotográficos, haverá o cuidado de respeitar e proteger a identidade de cada uma das crianças.

I Parte: Enquadramento Teórico

1. Contextualização histórica: o jardim de infância e a escola

Quando se fala de educação pré-escolar (EPE), fala-se de um termo relativamente recente, associado essencialmente ao século XX. A EPE passou por vários estádios de evolução. Podemos referir que o primeiro contacto com algo similar ocorreu no reinado de D. Leonor, quando a mesma criou a Santa Casa da Misericórdia, com o intuito de praticar caridade com os pobres e órfãos. Mais tarde, por volta de 1834, foram criadas instituições para crianças até aos 6 anos, com a intenção de asilar os mais desfavorecidos.

No início do século XX, surgiram as primeiras iniciativas de educação pré-escolar em Portugal, muitas vezes associadas a instituições de caridade ou religiosas. Essas iniciativas eram principalmente voltadas para crianças de famílias desfavorecidas e visavam fornecer cuidados básicos, alimentação e alguma forma de educação inicial. Em “1911 é contemplada em decreto a Educação de Infância destinada a crianças entre os 4 e os 7 anos de ambos os sexos, com o objetivo de as educar, de as desenvolver integralmente e de as preparar para o ensino primário” (Cró & Pinho, 2012, p. 208), sendo esta educação da responsabilidade de uma professora, em contexto escolar e da mãe, em contexto familiar.

Durante o regime autoritário do Estado Novo houve uma falta de investimento significativo na educação pré-escolar. A ênfase estava mais na educação primária e secundária e a educação pré-escolar era vista como uma responsabilidade, principalmente das famílias e organizações privadas.

Quando terminou a ditadura e as mulheres começaram a ter direito a trabalhar, reabriram alguns jardins de infância. A maioria não tinha objetivos educativos e a sua função era cuidar das crianças no decorrer do dia, enquanto os pais trabalhavam. Apenas tinham como preocupação com os cuidados relacionados com a alimentação e higiene. Porém, durante este período, houve um aumento do interesse na educação pré-escolar como parte integrante do sistema educacional. O reconhecimento da importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento das crianças cresceu, e começaram a surgir iniciativas públicas e privadas para expandir o acesso à educação pré-escolar.

Mais tarde, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo de representou um marco importante para a educação em Portugal. Esta lei estabeleceu a educação pré-escolar como uma etapa integrante do sistema educativo português, reconhecendo-a como uma fase crucial no desenvolvimento das crianças. Nas décadas seguintes, houve um esforço contínuo para expandir e desenvolver a rede de educação pré-escolar em Portugal. Isso incluiu a construção de mais creches e jardins de infância, a formação de educadores de infância e a introdução

de currículos e práticas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças em idade de educação pré-escolar. A educação pré-escolar passou a integrar o sistema nacional de educação, com programas curriculares e orientações específicas para esta etapa de ensino. O acesso à EPE tornou-se universal para todas as crianças a partir dos três anos de idade.

Podemos sublinhar, como referem Cró e Pinho (2012) que “A história da Educação de Infância cruza-se com a concepção da infância, que percorreu, à semelhança da Educação de Infância, uma extensa trajetória até à sua compreensão atual” (p. 213).

Nos dias de hoje, conseguimos observar uma mudança significativa. As instituições passaram a ter um currículo e a ser orientadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e social das crianças. Além disso, nos dias de hoje também se pode contar com creches, que acolhem e trabalham com crianças com idades entre os 4 meses e os 3 anos, permitindo aos pais retornar ao trabalho. Reconhece-se, de certo modo, a importância que existe em haver espaços preparados para que a criança passe o dia de forma segura e com todas as necessidades básicas asseguradas, como alimentação e higiene, mas que também se certifique que as crianças adquirem competências, autonomia e valores.

Também surgiu a importância de colocar as crianças no centro de toda a aprendizagem, e de que as mesmas usufruam do direito a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, como defende a Convenção de Direitos das Crianças, parte I, artigo 12.º, garantindo “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.” (p.13)

No que ao ensino primário em Portugal diz respeito, a sua história também é marcada por uma série de mudanças ao longo dos séculos, refletindo os desenvolvimentos sociais, políticos e educativos do país.

Durante a Idade Média, a educação era geralmente reservada à Nobreza e à Igreja, com poucas oportunidades para a população em geral. No entanto, durante o Renascimento, houve um aumento do interesse em educação, com a criação de algumas escolas primárias, muitas vezes ligadas a instituições religiosas. No século XVIII, o Marquês de Pombal, ministro do rei José I, de Portugal, implementou uma série de reformas educativas, incluindo a criação de escolas primárias em várias regiões do país. Essas escolas eram frequentemente dirigidas por professores leigos e ensinavam basicamente a ler, a escrever e a contar/fazer operações. No período após as Guerras Liberais (1828-1834) houve um impulso renovado na educação em Portugal. E em 1836 foi promulgada a Lei Mouzinho da Silveira que

estabeleceu um sistema de ensino primário público e gratuito. No entanto, a qualidade da educação ainda era variável e muitas crianças continuavam a não ter acesso à escola.

No decorrer da Primeira República (1910-1926) e especialmente durante o Estado Novo (1933-1974) houve um esforço para expandir a educação primária, estabelecendo-se um sistema nacional de educação, embora fosse altamente centralizado e muitas vezes censurado politicamente. A escolaridade obrigatória foi introduzida em 1936. Houve mudanças significativas na escola e passou assim a ser ideológica na defesa dos valores tradicionais (Deus, pátria e família). A educação retrocede e a instrução passa a ser muito básica, com o objetivo só de aprender a ler, escrever e contar. Além disso, as meninas só estudavam por 3 anos e os rapazes 4 anos. O professor passa a ser visto como um regente escolar, a autoridade máxima em sala, que se limita a falar ou castigar com réguas ou palmatorias as crianças que eram designadas como burras ou indisciplinadas. Os alunos apenas ouviam e não podiam responder, nem conversar.

Após a Revolução dos Cravos, em 1974, houve uma série de reformas no sistema educativo português. Isso incluiu a descentralização do sistema de ensino e um maior foco na igualdade de acesso à educação para todos os cidadãos. A escola volta a ser considerada algo importante. Por volta de 1986, a escolaridade obrigatória passa para nove anos, e a escola passar por uma reforma significativa e a ser uma questão importante no que refere a métodos pedagógicos, a mudança de programas e a entrada de milhares de novos alunos que passaram agora a estar mais anos na escola.

A escola pretendia oferecer a todas as crianças que frequentassem a igualdade de oportunidades e acesso. Contudo, as desigualdades sociais, culturais e o desenvolvimento regional dificultavam o acesso de todas as crianças às instituições e ao direito de frequentar. Ainda nos dias de hoje se ouvem relatos de abandono escolar para trabalhar e ajudar os pais a sustentar a casa. Só em 2009 é que o ensino se tornou obrigatório até ao 12.º ano.

Em modo de resumo, no decorrer dos anos, a educação foi sofrendo alterações significativas. A relação professor-aluno, a personalidade, rotina e história das crianças, o comportamento individualmente e em grupo, bem como arranjar estratégias para que, cada vez mais, as crianças mantenham o interesse e se tornem autónomas tornou-se de extrema relevância. Até aos dias atuais caminha-se numa missão de revolucionar a escola e o ensino, de forma que todas as crianças sejam compreendidas e apoiadas.

Uma das maiores transformações e mais notáveis, foi a paulatina passagem de uma metodologia transmissiva, para uma metodologia participativa. Colocar a criança no centro da aprendizagem, tornando-a livre, autónoma e investigadora do seu conhecimento, é algo

fascinante, mas complexo. Conduzir as crianças para que estas escolham o tema, investiguem sobre ele e, no fim, avaliem e compartilhem com os colegas os seus resultados, é estimulante, e mais interessante do que apenas partilhar resultados ou conteúdos de forma transmissiva. No entanto, dada a tradição educativa, não é uma tarefa fácil, mas não deixa de ser aliciante.

2. O papel das crianças e da escola na sociedade

As crianças desempenham um papel fundamental na sociedade. Elas são os futuros membros e construtores da sociedade onde vivemos e tornar-se-ão os adultos que liderarão, governarão, trabalharão e contribuirão para uma sociedade melhor, visto que frequentemente, têm uma visão mais pura e desprovida de preconceitos e estereótipos, o que lhes permite questionar normas sociais e desafiar injustiças. Os seus valores e ideais podem influenciar as famílias e comunidades, e ajudar a criar uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Elas não têm as mesmas barreiras sociais e preconceitos que os adultos muitas vezes possuem e podem ser excelentes facilitadoras da integração de diferentes grupos, culturas e origens. As crianças têm a capacidade de unir pessoas, pois são seres que trazem alegria e inocência, a imaginação, a curiosidade e a espontaneidade que elas possuem é contagiante.

As crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade. Investir nas crianças e garantir que elas cresçam com saúde física e mental, educação adequada e valores éticos é fundamental para um futuro próspero e sustentável, visto que estão em constante desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social e desempenham um papel crucial na sociedade, pois estão a aprender e a adquirir diversas competências.

É elementar lembrar que as crianças também são vulneráveis e dependentes dos adultos. É nosso dever protegê-las, garantir seus direitos, fornecer cuidados adequados e ouvir as suas vozes. Ao fazer isso, podemos ajudar a construir uma sociedade mais justa, compassiva e próspera para todas as gerações futuras.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade e possui uma importância significativa em diversas áreas. Ela deve proporcionar um ambiente estruturado e organizado para a aprendizagem, oferecendo um currículo abrangente que abrange diversas disciplinas, desde matemática, ciências e até história, literatura e artes. A escola deve promover o desenvolvimento intelectual, estimular a curiosidade, promover o pensamento crítico e preparar os alunos para a vida académica, pessoal e também profissional. Deve proporcionar também um ambiente que promova o desenvolvimento emocional e social dos alunos e

oferecer suporte emocional, estimular a autoconfiança e a autoestima, além de fornecer orientação e apoio na resolução de conflitos. É na escola que as crianças têm um primeiro contacto de como é viver numa sociedade, pois existem regras para cumprir e outras crianças e adultos para dividir espaço e respeitar. Ou seja, a escola desempenha um papel crucial na socialização das crianças e jovens. É um espaço onde há a oportunidade de interagir com seus colegas, fazer amizades, aprender a cooperar, “através de oportunidades para falarem, trabalharem e brincarem em conjunto na sala de atividades”. (Katz & Chard, 2009, p.117). A convivência com outras pessoas, de distintas origens, culturas e perspectivas ajuda a promover a compreensão mútua, a tolerância, respeito e a diversidade.

Como diz Dayrell (1996)

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (p.136)

A escola é um lugar onde todos têm o direito de acesso à educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconómica, género, etnia ou deficiência. Ela desempenha um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, fornecendo educação inclusiva e garantindo que todos os alunos tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades.

A escola é também a maior preparação para a vida adulta, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos ativos e informados. Ela promove a compreensão dos direitos e responsabilidades dos indivíduos na sociedade e incentiva a componente de cidadania e a participação democrática. Através da educação para a cidadania, por exemplo, aprende-se sobre questões sociais, éticas e ambientais, capacitando os alunos a tornarem-se agentes de mudança positiva.

A escola é um pilar fundamental na sociedade, pois proporciona educação, socialização, desenvolvimento emocional e social, igualdade de oportunidades e preparação para a vida adulta. Além disso, contribui para a formação de uma sociedade informada, participativa e justa. E é justamente por isso que a escola deve conhecer as crianças, saber das suas capacidades e dificuldades, o meio em que estão envolvidas, as rotinas, e todos os

fatores que estão ou não ligados à escola, para poderem individualmente analisar o caso de cada uma e ajudar a tornarem-se pessoas seguras, sociáveis e independentes.

3. Pedagogia da transmissão vs pedagogia da participação

A pedagogia transmissiva, também conhecida como abordagem tradicional, é um modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimento do professor para o aluno que se centra nos conhecimentos e saberes essenciais. Nessa abordagem, o professor é considerado a autoridade máxima na sala de aula e desempenha o papel de transmissor do conhecimento, recorrendo muitas vezes a um método expositivo, enquanto os alunos são vistos como recetores passivos desse conhecimento, não tendo assim oportunidade de exporem as suas ideias e são encorajados a absorver esses conhecimentos através da leitura de livros didáticos e da memorização. O foco desta pedagogia está na transmissão unidirecional de conteúdos pré-determinados.

Como nos diz Oliveira-Formosinho (2006) “Na educação tradicional transmissiva, os saberes inalteráveis e essenciais transmitidos pelo professor são considerados indispensáveis para que alguém se torne culto e educado” (p.18). Também Arends (2008) diz que esta pedagogia “requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador activo e por alunos que sejam ouvintes activos” (p. 256).

Em suma, na pedagogia transmissiva: i) o professor é o centro do processo educativa, sendo responsável por transmitir o conhecimento aos alunos; ii) os alunos têm um papel passivo no processo de aprendizagem, recebendo informações e conhecimentos do professor, sem muitas oportunidades para questionar, explorar ou participar ativamente; iii) foco principal é a memorização de fatos, conceitos e informações, com ênfase na reprodução desses conhecimentos em avaliações e exames, iv) e a avaliação é geralmente feita por meio de testes e provas, nos quais os alunos são avaliados principalmente pela sua capacidade de reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor.

Segundo Bertrand (2001), a pedagogia transmissiva preocupa-se “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203).

A pedagogia transmissiva é ainda muito recorrente, mesmo tendo sido criticada por limitar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Atualmente, outras abordagens pedagógicas procuram promover a participação ativa dos alunos, a construção de conhecimento, a colaboração e a aplicação prática do que é

aprendido. Essas abordagens pedagógicas alternativas tendem a valorizar o papel do aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

A pedagogia da participação é um conceito que enfatiza a importância da participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem pedagógica tem como objetivo criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos sejam encorajados a participar autonomamente, e tomar decisões relacionadas com a sua própria aprendizagem. A pedagogia da participação reconhece que os alunos são capazes de construir seu próprio conhecimento e aprender através da interação com seus pares, professores e o mundo ao seu redor. Ao promover a participação dos alunos, essa abordagem visa desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho em colaboração e a autogestão.

Como afirma Dewey (2002), na pedagogia participativa “a criança assume um papel de criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas” (p. 135).

Existem várias estratégias e práticas que podem ser adotadas para implementar a pedagogia da participação. Alguns exemplos incluem: i) discussões em sala de aula, procurando incentivar os alunos a expressarem as suas opiniões, a fazer perguntas e debater ideias com os colegas. O professor atua como um facilitador, estimulando a participação de todos; ii) o trabalho em grupo, promovendo-se atividades colaborativas que envolvam a participação de todos os alunos. Essas atividades podem incluir projetos de grupo, resolução de problemas ou debates; iii) tomada de decisão compartilhada, incluindo os alunos nas decisões relacionadas à organização da sala de aula, ao currículo e às atividades extracurriculares, permitindo que tenham voz nas escolhas que afetam a aprendizagem; iv) utilizar ferramentas digitais, como fóruns online ou plataformas de colaboração, para promover a participação dos alunos além do ambiente físico da sala de aula, facilitando a interação e a troca de ideias entre os estudantes.

Em síntese, estas duas pedagogias são totalmente opostas especialmente no que diz respeito ao envolvimento das crianças no processo de aprendizagem. Por um lado, temos uma pedagogia que, como o próprio nome indica, apenas transmite os conhecimentos, não havendo interações entre adulto-criança e sem atender as necessidades de cada criança enquanto ser individual, e por outro temos uma pedagogia que valoriza a participação das crianças, assim como as suas características e necessidades, e em que o papel do docente é orienta-las para que estas consigam construir os seus conhecimentos.

4. Metodologia de trabalho de projeto

Como já foi referido, uma pedagogia transmissiva torna o professor a parte ativa da aprendizagem e o transmissor de conteúdos e o aluno a parte passiva e recetor desses mesmos conteúdos, e “a comunicação flui sempre do professor para o aluno, as aulas são lineares, o ritmo e a direção são ditados pelo professor, com mínima ou nenhuma interferência dos alunos” (Oliveira & Moura, 2005, p. 48).

A pedagogia participativa vem, de certo modo, romper essa abordagem que em nada é favorável à aprendizagem por ser caracterizada como unidirecional e por não estimular curiosidade e interação entre colegas e professor. A pedagogia participativa é favorável ao desenvolvimento de uma metodologia de trabalho de projeto, “que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many & Guimarães, 2006, citado por Agostinho, 2017, p. 7).

A metodologia de trabalho por projeto tem registos das primeiras abordagens no ensino a partir do final do séc. XIX e no início do séc. XX. E surgiu com a intenção de renovar o ensino e por causa do descontentamento que existia e ainda existe em relação à pedagogia transmissiva, ou seja, apareceu assim a necessidade de uma reforma pedagógica que substituísse o ensino tradicional por um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma.

Segundo Ferreira (2016), autores como Jonh Dewey e Souza são de opinião que “a criança deveria aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educativo devia centrar-se na ação da criança” (p. 3). E neste sentido, refere-se que o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa que valoriza a resolução de problemas pertinentes e reais, ou seja, é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.43).

É uma abordagem que coloca a criança no centro da investigação e que valoriza as problemáticas que estas colocam, levando-as a encontrar respostas através de um caminho de investigação e descoberta, de forma a que elas mesmas encontrem as suas respostas. Está também relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns, [por exemplo] começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102). A ideia de trabalhar através de projetos defende acima de tudo o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem. (Castro & Ricardo, 2001).

Na MTP, os projetos são criados em torno de questões ou problemas do mundo real, envolvendo os alunos em atividades práticas e colaborativas. Ora, um “ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento” (Behrens, 2014, p. 107), e neste sentido importa envolver os alunos em projetos que abordem questões sobre o mundo real e que exijam sua participação ativa na procura de possíveis soluções.

Os alunos têm a oportunidade de se envolver ativamente, aplicar os seus conhecimentos e trabalhar em colaboração. Ao envolver os alunos de forma significativa, promove-se a motivação, a participação e o seu desenvolvimento. E como “a imagem da criança é a de um ser com competências e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira Formosinho e Formosinho, 2013, p.9)

A metodologia de trabalho de projeto pode ser dividida em várias etapas, interligadas através de um fio condutor. De uma forma muito geral, podemos dizer que estas etapas passam necessariamente pela definição do problema, pela planificação e desenvolvimento e terminando na avaliação e apresentação dos resultados.

ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO		Papel do Educador / Professor	Objetivos a que responde
Geral	Com as crianças		
Definição do Problema	Origem do Projeto. Definição do Problema	- Observação/atenção - envolvimento - Estimulo - Mediação / Seleção	Manter curiosidade. Estimular desejo de conhecer. Fomentar abertura ao mundo.
Formulação de sub-problemas (problemas parcelares)	“O que já sabemos” “O que queremos saber”	- Investigação pessoal (hipóteses de trabalho)	Envolver as crianças/ alunos na escolha, organização e planificação do seu trabalho
Planificação do trabalho	Como, quem, quando, onde procurar informação. O que e como vamos fazer.	- Planificação com as crianças (criação de “redes”)	
Pesquisa-produção (Trabalho de campo e de sala)	Recolha de informação e objetos Pesquisa. Visitas Vinda de convidados		Fomentar: a aprendizagem em interação a aprendizagem em colaboração / cooperação Promover: a aprendizagem integrada (aquisições em contexto) a aprendizagem integral (integração v. domínios)
Avaliação formativa	Avaliações intermédias Revisões da planificação	- Investigação - Organização do trabalho - Gestão, dinamização e coordenação das atividades do projeto - Reflexão	
Apresentação dos resultados	Experiências / Vivências Registos. Produções.		
Crítica / Globalização	Apresentação / atividade final (“apresentações”; “aulas”; festas; painéis, etc.)		Promover: - a aprendizagem partilhada (partilhar conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre o mundo)
Avaliação final. Síntese. Novos problemas / projetos.	Avaliação do processo	- Reflexão	

Tabela 1: Etapas do trabalho de projeto, segundo Rangel & Gonçalves (2010, p. 25)

Rangel e Gonçalves, (2010) apresentam na tabela anterior uma síntese do trabalho de projeto, indicando ser essencial, em cada fase, partir, para o trabalho escolar e para a aprendizagem, dos interesses, questões e interrogações que as crianças têm sobre o mundo e

sobre o meio em que vivem. Em todas as etapas é fundamental que as crianças se sintam envolvidos na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional.

Logo no início é necessário definir o que realmente querem aprender; o que já sabem sobre o assunto; o que querem aprofundar e como vão fazer, por exemplo. Em cada etapa é também imprescindível que se mobilizem recursos, para a procura de respostas e para uma compreensão global do assunto.

Vasconcelos, et al. (2011) sugerem quatro etapas:

i) definir o problema – a identificação do problema que será abordado no projeto, pode ser uma questão social, científica, cultural, ambiental, entre outros. É importante que o tema seja relevante e significativo para os alunos. Nesta fase “formula-se o problema as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14);

ii) planificar e desenvolvimento do trabalho - Nesta etapa, os alunos e o professor definem os objetivos do projeto, estabelecem um cronograma, identificam os recursos necessários e elaboram um plano de ação. O planeamento deve incluir também a definição das atividades e a distribuição das tarefas. Ou seja,

“faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (...) Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas” (p. 15)

iii) executar – durante a investigação as crianças devem realizar pesquisas para encontrar informações sobre o tema do projeto, utilizando recursos como. livros, artigos, entrevistas, visitas a locais relevantes, acesso a informações online, entre outros. Analisar e organizar a informação que conseguiram obter, e colocam em prática o plano de ação elaborado, ou seja, executar as atividades planeadas, trabalhar colaborativamente, desenvolver produtos, realizam pesquisas adicionais, entre outras ações necessárias para alcançar os objetivos do projeto. Assim,

“as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade””(p. 16);

iv) divulgar e avaliar - durante todo o processo do projeto, é importante realizar uma avaliação contínua do progresso e dos resultados. Os alunos e o professor podem usar

diferentes formas de avaliação, como autoavaliação, avaliação por pares e avaliação pelo professor. A avaliação pode envolver critérios como qualidade do trabalho, colaboração, criatividade, solução de problemas, entre outros aspetos relevantes para o projeto. No fim do projeto, os alunos têm a oportunidade de apresentar os resultados para a escola ou até a comunidade. Isso pode ser feito por meio de exposições, apresentações orais, relatórios escritos, vídeos, ou outras formas de comunicação.

Para os autores supracitados,

“Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17).

A MTP permite que os alunos se envolvam ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, enquanto desenvolvem outras capacidades e obtêm novos saberes. Envolve o aprender pela aventura e descoberta, desafia a resolver incertezas e a procura de novas respostas, colaborando com a aquisição de novos valores, e faz a ligação entre teoria e prática e também entre saberes sociais e escolares, dando a oportunidade à criança de construir novos saberes, de evoluir com a participação ativa, tornando-as também mais curiosas e exigentes, através do confronto de perspectivas e de trabalho em equipa.

4.1. O papel do educador/professor na dinamização do trabalho de projeto

O papel do educador/professor é fundamental na dinamização do trabalho de projeto. Ele atua como facilitador, orientador e mediador do processo de aprendizagem, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades e competências essenciais para a realização do projeto. Almeida (2010), acrescenta que é fundamental existir “um envolvimento da criança com a tarefa” e que

a atividade da criança passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação da hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas; o papel do professor é o de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; as interações são altas quer entre professor-criança, quer entre criança-criança; o trabalho é realizado a nível individual, em pequeno e em grande grupo. (p.26)

O educador/professor é responsável por ajudar no planejamento em conjunto com os alunos, estabelecendo objetivos claros, definindo o cronograma e identificando os recursos necessários. Durante a execução do projeto, o educador/professor deve orientar os alunos, dando sempre feedback e suporte para a realização das atividades, ajudar a esclarecer dúvidas, propor ideias e soluções, indicar materiais e fontes de pesquisa relevantes, entre outras ações.

O educador/professor atua como mediador do processo de aprendizagem, incentivando à reflexão e ao diálogo entre os alunos, ajudar a facilitar a comunicação e a colaboração entre os alunos, e criar um ambiente propício para a troca de ideias e trabalho em equipa, ajudá-los a identificar diferentes pontos de vista, discutir possibilidades e tomar decisões em conjunto. Tem um papel importante na avaliação do trabalho de projeto. Ele pode fornecer feedbacks e orientações aos alunos, auxiliando-os a compreenderem os seus pontos fortes e fracos e a identificar áreas de melhoria. Nesta linha, Ferreira (2013) acrescenta que o papel do professor deve ser “de observador, de orientador e de avaliador do trabalho das crianças, (...) é de referenciar a dificuldade em dar resposta a todas as dúvidas, curiosidades e interesses das crianças no acompanhamento dos diferentes projetos (p. 323).

O professor/educador desempenha um papel relevante durante esta ação, pois deve analisar os interesses do grupo/turma e de cada criança individualmente. Cabe ao educador/professor orientar o trabalho, uma vez que lhe “compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 121). Os interesses das crianças podem variar. É de ressaltar que nem todas as crianças terão total vontade de participar em alguns projetos que possam ter sido escolhidos democraticamente e por isso o educador/professor deve organizar o grupo/turma tendo em conta este parâmetro.

Desta forma, esta metodologia “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22). Como esta metodologia está ligada intrinsecamente a uma abordagem cooperativa, durante o decorrer do trabalho de projeto as crianças assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais, como os papéis de investigar, planificar, intervir, analisar e apresentar. Esta abordagem é uma mais-valia tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB visto que “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 17).

É também essencial para as aprendizagens significativas, ajudando as crianças a evoluir a nível cognitivo, emocional e físico. Assim, “incluir o trabalho de projeto no

currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças, ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3).

As crianças através desta metodologia são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem estudados. Para isso, é preciso que exista uma “constante reflexão” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) de forma a perceber se determinado tópico é um potencial projeto ou não.

Em resumo, o educador/professor desempenha um papel essencial na metodologia de trabalho de projeto, atuando como um guia do processo de aprendizagem. Ele incentiva a autonomia, a criatividade e a responsabilidade dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem significativo e colaborativo.

4.2 A criança como investigadora

Uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é precisamente fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção (Katz & Chard, 2009). Ora, esta abordagem reconhece a capacidade inata das crianças de explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento por meio da investigação ativa.

O valor e direito a participação das crianças estão confirmados por um conjunto de legislação e instrumentos jurídicos. São exemplo a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que refere que as crianças têm o direito de exprimir a sua opinião em assuntos que estejam relacionados com elas próprias, tal como está plasmado no art. 12 da Convenção, ao dizer 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 às opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Como afirma Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p.7) e é onde as crianças são envolvidas em projetos que são de seu interesse e que incentivam a investigação e a descoberta. Elas têm a oportunidade de explorar tópicos de seu interesse e aprofundar seu conhecimento por meio de uma investigação ativa.

A ideia central das crianças como investigadoras é que as crianças têm uma curiosidade natural e um desejo intrínseco de compreender o mundo ao seu redor. Elas são vistas como agentes ativos no seu processo de aprendizagem e devem ser encorajadas a fazer perguntas, explorar, experimentar e construir significados. Esta ideia refere que está “intimamente ligada à de infância enquanto coletivo produtor de transformação social a partir da sua ação, ainda que essa ação possa situar-se em diferentes domínios”. (Trevisan, 2012, p.8).

Historicamente era negada a participação como forma de proteger as crianças. Com o passar dos anos a criança deixou de ser vista pela sociedade como seres que necessitam de constante proteção, e passou a ser observada como um ser que, apesar de precisar de apoio de adultos, possam ser ativos na sua própria vida. Desta forma, torna-se um modo de aquisição e desenvolvimento de mais competências, confiança e maior determinação. (Alderson, 2005).

Ao adotar a perspectiva da criança como investigadora, os educadores/professores devem criar ambientes de aprendizagem que ofereçam oportunidades para as crianças participarem em experiências significativas. Para isso, é fundamental serem inseridos em ambientes de aprendizagens adequados, ou seja, que ofereçam materiais, recursos e ferramentas que inspirem a investigação. Espaços ao ar livre, dentro e fora do recinto escolar, laboratórios, bibliotecas e materiais manipulativos são exemplos de recursos que podem apoiar a exploração e a investigação das crianças. No processo de investigação, as crianças devem também utilizar perguntas e hipóteses, ou seja, incentivá-las a fazer perguntas e a formular hipóteses. Os educadores atuam como facilitadores e ajudam as crianças a explorar as perguntas e a testar as suas ideias.

A participação das crianças em investigações relacionadas com o seu quotidiano e com os seus interesses permite que estas sejam sujeitos do conhecimento, aprendam de forma ativa e procurem respostas para as suas questões (Soares, Sarmento & Tomás, 2005). Ao reconhecer-se que as crianças são investigadoras é reconhecer que são agentes sociais competentes, capazes de interpretar o mundo, de agir de acordo com essa interpretação e consoante as suas perceções (Fernandes & Tomás, 2011; Soares, Sarmento & Tomás, 2005). Nesta perspectiva reconhece-se a importância de honrar a curiosidade e a capacidade de questionar das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para construir seu próprio conhecimento por meio de experiências significativas. Essa abordagem prepara as crianças para se tornarem aprendizes ao longo da vida. É de extrema importância que as crianças tenham o desejo de saber mais e procurem elas mesmas as informações pretendidas. Assim, é

possível estimular o interesse por aprender, por procurar, por saber mais, tornando as crianças cada vez mais autônomas na procura do saber (Costa, Fernandes & Pereira, 2013).

Colocar a criança no papel de investigadora é uma tarefa que já há muitos anos é investigada. Bruner (2000) era defensor da ideia de que é importante que o desenvolvimento das crianças ocorra em ambientes de oportunidade e que estes ambientes estejam aptos para lhes proporcionar interações agenciadas e autoiniciação, isto é, que permita a criança ter controle sobre o que pretende fazer, e assim, tornar mais significativa a aprendizagem.

Além disso, Bruner (2000) defendia que devia ser uma “aprendizagem participativa, proativa, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p.118). Para Bruner (2000) o adulto também tinha um papel importante nesta construção, sendo ele o andaime deste processo. É fundamental que adultos e crianças se envolvam em práticas repletas de atitudes de cooperação e negociação promovendo “uma apreciação mais respeitosa e realista das suas capacidades como atores sociais” (Alderson, 2005, p.188).

Dewey foi um dos primeiros a contribuir para a pedagogia participativa e para colocar a criança como ator social, defendendo que as crianças são investigadoras quando, através da investigação decorrente, reflete sobre a mesma, demonstrando assim que está envolvida ativamente nas etapas de pesquisa, seleção de informação/material, de forma a responder e solucionar as suas próprias questões. Para Dewey (2005) também é fundamental a convivência social, reciprocidade e interação.

Também outros autores defendem que a ideia antiga que refere que as crianças não têm capacidade para serem ativas na investigação é ultrapassada. Autores como Alderson (2005) defendem que as crianças podem e devem participar em diversos momentos da investigação, como a escolha da mesma, a seleção de tópicos e questões, e até na análise dos resultados obtidos.

É de referir também que requer da parte do adulto atenção e auxílio. É função do investigador-adulto guiar e garantir que os investigadores-crianças compreendam as propostas, a finalidade e o papel que as mesmas ocupam. A aquisição do consentimento informado ajuda as crianças a serem protegidas de investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (Alderson, 2005).

Em suma, é notável o aumento da participação das crianças nas suas investigações, o que as torna então crianças investigadoras. Como menciona O’Kane (2005), podemos afirmar que as crianças são competentes na escuta, no questionamento, no estímulo e na ajuda recíproca de construção do conhecimento, com as condições favoráveis asseguradas.

II Parte: enquadramento empírico

1. Caracterização dos contextos de prática de ensino supervisionada

1.1. Contexto de creche

A creche onde se realizou a PES pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence à Igreja Católica e que presta apoio social e serviços socioeducativos à comunidade. A IPSS tem um centro de dia e convívio destinada a população mais idosa, uma creche e um jardim de infância.

A sala “Azul 2” era destinada a um grupo de crianças com 1 ano e 2 anos. Era um grupo heterogéneo, composto por 16 crianças, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, e acompanhado diariamente pela educadora e por uma assistente operacional. Quinze destas crianças já frequentavam no ano anterior a instituição, e apenas uma estava a frequentar pela primeira vez esta instituição.

As crianças encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento, ou seja, em relação ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham adquirido perfeitamente a marcha, porém, a nível linguístico só algumas crianças conseguiam manter uma conversa quer com os colegas, quer com os adultos. As restantes crianças tentavam comunicar através de gritos, birras, sons ou gestos, mas conseguiam compreender orientações básicas. Era um grupo que gostava de interagir, e que demonstrava muito interesse em fazer novas descobertas, gostavam de realizar diferentes tarefas, como por exemplo colorir, manipular objetos, colar, jogar e brincar. Eram também crianças expansivas, amorosas, cada uma com a sua personalidade, mas crianças espontâneas e felizes em grupo. Adoravam brincar nas distintas áreas na sala, o que era ótimo, pois através das brincadeiras as crianças iam aprendendo a gerir conflitos, a conviver, e partilhar objetos e emoções. Em suma, era um grupo dinâmico, e apesar de algumas birras de meninos específicos, conseguiam trabalhar em grupo, respeitar a vez do colega, esperar pacientemente pela sua vez e tentavam ajudar-se entre si.

Relativamente à sala era uma sala retangular e bastante organizada. Tinha áreas bastante definidas, como a área da casa com uma cozinha e os respetivos utensílios, uma cama de bebé com bonecos, a área da biblioteca que dispunha livros, e a área dos carros, tinha um armário com variados jogos, desde puzzle, montagens, legos e outros materiais de construção, duas mesas redondas para as atividades que fossem realizadas ao longo do dia ou para usufruir dos jogos, um armário com material como colas, cartolinas, lápis de cor, etc, e prateleiras onde se guardava os babetes, garrafas de águas dos meninos, e materiais estruturados. Tinha também um colchão que servia para a hora do acolhimento, leituras,

cantar, dialogar e também ver televisão. As paredes da sala que estavam decoradas com temas da época e trabalhos realizados pelas crianças e na qual tive o privilégio de contribuir. Cada canto da sala era benéfico para proporcionar às crianças do grupo momento de socialização entre elas e com os adultos da sala, momentos de descontração e diversão, e também contribuía para o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças.

A rotina diária é de extrema importância em qualquer idade, especialmente na creche. Como dizem Post e Hohmann (2011) uma rotina diária de crianças pequenas é desenvolvida a partir dos momentos de cuidados individuais que, intervaladamente com os 18 outros momentos, se constituem em apoio, permitindo o bem-estar das crianças e, conseqüentemente, lhes proporciona um desenvolvimento rico em aprendizagens. A rotina serve tanto para a gestão de tempo por partes dos integrantes da instituição (educadoras e auxiliares de ação educativa), como também para o bom funcionamento do grupo para o bem-estar da criança. A rotina destas crianças passava pelo acolhimento, seguido de momentos de atividades e de escolha livre pelas áreas, higiene, alimentação e descanso.

1.2 Contexto de Educação pré-escolar

O jardim de infância onde desenvolvemos a PES é uma instituição que pertence à rede pública, pertencente ao agrupamento vertical de escolas e é regido pela Câmara Municipal e pelo Ministério da Educação. Encontra-se instalado num edifício “arredondado” que foi construído de raiz e inaugurado no ano 2003, constituído por um grande hall de entrada decorado e colorido por trabalhos realizados pelas crianças, com três salas equipadas com quadro interativo, videoprojector, computador com colunas, impressora, áreas do interesse das crianças, diversos arrumos e materiais educativos, uma bancada de apoio, cadeiras e mesas. Tem capacidade para acolher 75 crianças, com 3, 4 e 5 anos, distribuídos pelas 3 salas de forma heterogénea.

A sala onde decorreu o estágio era a sala vermelha e acolhia 24 crianças, num grupo heterogéneo, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que 9 eram finalistas (5 e 6 anos), 2 crianças tinham 3 anos, e as restantes crianças tinham 4 anos. Esta variedade de idades é favorável para a interação entre crianças, pois promove uma diversidade de pensamentos diferentes e enriquece a aprendizagem, visto que os mais novos tendem a querer participar como os mais velhos, e os mais velhos a querer dar o exemplo aos mais novos. Esta troca proporciona momentos de aprendizagem significativos na vida das crianças, bem como momentos de socialização.

Trata-se de um grupo que gosta de trabalhar e participar nas atividades, assíduo e pontual. Apesar de se notar uma certa “competitividade” entre os mais velhos, é notável o empenho e a solidariedade que o grupo tem entre si. Cada criança tinha as suas características individuais, e às vezes tinham algumas dificuldades em saber esperar ou ouvir os colegas, no entanto, quer em trabalhos individuais quer em grande/pequeno grupo, os que acabam primeiro gostavam de ajudar os que tinham mais dificuldades e também os mais novos, trabalhando assim em equipa. Era um grupo brincalhão, interessado e empenhado. Era também um grupo que cooperava e dava sugestões sobre as tarefas, muitas vezes levando a mudar o que estava planeado e a criar outro caminho ou outras problemáticas, e adoravam procurar as respostas para as mesmas.

Em relação à organização, a sala tinha o quadro das presenças, onde diariamente se marcava a presença, com um emoji, feliz ou triste, consoante o sentimento do dia e o placar das tarefas que nomeava algumas crianças como responsáveis por algumas áreas e tarefas. Na parede, estava escrito “As nossas histórias” e era neste espaço que nos sentávamos várias vezes, em almofadas (cada um tinha a sua almofada), com o intuito de conversar, cantar os bons dias, contar novidades e até descansar. Ainda nesse espaço, existia uma mesa-redonda no centro para poderem jogar, desenhar ou escrever, e um quadro onde estavam representadas as estações do ano. A sala estava organizada em áreas: a área dos jogos, a área da expressão plástica que tinha um cavalete, folhas, tintas, pinceis, lápis de cor e burronas disponíveis para as crianças, a área da loja que tinha um mini mercado com alguns iogurtes que as crianças levavam, frutas de brincar, latas e uma caixa registadora, e, a área do faz de conta que tinha um armário com algumas fantasias, um espelho, uma mesa, bancos, um mini fogão e uma mini banca, assim como utensílios de cozinha (pratos, garfos, copos, panelas, etc.). A sala tinha ainda uma bancada grande com uma pia de apoio para preparar atividades, lavar peças de frutas ou até para guardar material. Em qualquer parede da sala encontrámos trabalhos feitos pelas crianças.

Cada “espaço” da sala estava preparado para proporcionar às crianças do grupo momentos de socialização, momentos de descontração e diversão, momentos de descoberta, de trabalho, de respeito, de diálogo e de responsabilidade. Em cada área, podemos observar nas paredes uma casa de cartolina com janelas, e cada janela representava o número de crianças que podiam estar ao mesmo tempo, levando muitas vezes a ter de existir solidariedade entre eles para que decidissem quem saía.

A rotina estava bem estruturada, contribuindo para o bom funcionamento dos grupos, e facilitar a gestão de tempo. As crianças já sabiam o que ia acontecer nos diferentes

momentos do dia, a começar no acolhimento matinal, passando pelo desenvolvimento de atividades e tarefas (livres e propostas), higiene e alimentação.

1.3 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa referente ao 1.º CEB decorreu numa escola pertencente a um agrupamento vertical de escolas na zona norte do país. A escola fica situada numa zona residencial, próxima de várias instituições públicas. O edifício central da escola tem um recinto amplo, demarcado por gradeamento. O recinto escolar é muito espaçoso, tem um campo de futebol e à volta encontramos imensas árvores e vegetação.

A turma com a qual que tive o prazer de conviver e trabalhar era do 3.º ano do ensino básico e era constituída por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Havia apenas uma criança com 10 anos e as restantes dezanove tinham 8 ou 9 anos. Era uma turma heterogénea, e as crianças eram, na sua maioria, bastante autónomas, participativas e amorosas. Gostavam de trabalhar individualmente, mas preferiam em grupo, e havia respeito, paciência e dedicação entre todas. Havia crianças no grupo que apresentavam mais dificuldades do que outras, tanto a nível de compreensão como de concentração. Também existia uma criança que tinha necessidades educativas especiais, duas crianças que frequentavam a terapia da fala e duas crianças que frequentavam semanalmente a psicóloga. Por esse motivo, procurávamos sempre estar mais atentas e criar oportunidades para participar e interagir em grande grupo, bem como trabalhar com colegas que tenham entendido melhor para que pudessem ajudar-se mutuamente. Também tínhamos o cuidado de falar de forma motivadora para que não ficassem a sentir-se incapazes e não baixar a sua autoestima, procurando sempre realçar aspetos positivos e o respeito pelo outro. Todas as crianças eram bastante interessadas e curiosas para aprender e saber mais. Apesar de existirem alguns momentos de discórdia, especialmente no intervalo, eram crianças com quem era possível ter uma conversa e que rapidamente conseguiam entender os acontecimentos.

Em relação à sala, era uma sala ampla, tinha um quadro interativo e um projetor, que eram usados diariamente, um quadro branco e canetas coloridas, e uma secretária com um computador, colunas e impressora. Também encontrávamos sacos para a separação do lixo, sendo esta uma prática diária das crianças.

As rotinas diárias são importantíssimas e contribuem, fortemente, para a construção da autonomia da criança. Como pudemos observar, as crianças conheciam a sua rotina e já sabiam o que era da sua responsabilidade. Por exemplo, todas as segundas-feiras de manhã

começava com a disciplina de português e por isso quando chegavam à sala, a preocupação era distribuir os cadernos de português, abrir e escrever logo a data. Além disso, todas as dias a delegada de turma fazia a chamada para os almoços, para saber quem ia a casa almoçar ou almoçava na escola e a turma ia respondendo calmamente. Estas pequenas tarefas eram de extrema importância e eles reconheciam e cumpriam.

A turma tinha a distribuição das diferentes áreas do currículo num horário semanal bem estruturado, no entanto, em casos de extrema necessidade, poderia ser reajustado conforme as necessidades.

2. Metodologia

Este ponto tem como principal objetivo relatar e descrever a metodologia escolhida para fundamentar tanto a componente prática, como a parte investigativa. Assim sendo, este tópico estará dividido em 4 subtópicos: primeiramente, descrever a delimitação dos objetivos escolhidos, numa segunda instância a abordagem qualitativa, num terceiro subtópico abordar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer das práticas, e, por fim, uma análise à forma de implementar a metodologia de trabalho de projeto.

2.1 Delimitação dos objetivos

Ao definir a problemática, foi necessário também determinar alguns objetivos, para assim facilitar toda a investigação, nomeadamente:

- i) Recorrer ao trabalho de projeto enquanto promotor de desenvolvimento de competências investigativas em educação;
- ii) Ouvir e descrever os saberes, fazeres e sentires das crianças enquanto atores sociais;
- iii) Promover um espaço de participação no qual as questões das crianças sejam relevantes para a tomada de decisões;
- iv) Potenciar, através de práticas democráticas, a construção da cidadania, tomando as crianças mais cidadãs e participativas.

2.2 Abordagem qualitativa

Relativamente à tipologia da investigação do estudo é uma investigação de carácter qualitativo. Segundo Batista (2014) “a investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostravam ineficazes para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações” (p. 56).

Bogdan e Biklen (2013) apontam cinco características importantes dentro deste tipo de investigação, sendo elas: i) na investigação qualitativa a fonte [direta] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) a investigação qualitativa é essencialmente descritiva; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Observação participante

A observação é a fase inicial e fundamental para qualquer projeto de investigação, visto que a observação é o que nos vai fazer conhecer o meio onde estamos inseridos, ou seja, o contexto educativo, bem como as características de cada integrante do grupo. Máximo-Esteves (2008) acrescenta que “observar é conhecer, de forma direta, os fenómenos que ocorrem num determinado contexto.”

Segundo Vale (2004) a observação é uma das melhores técnicas de recolha de dados para o investigador que está em atividade, este recebe em primeira mão as informações que pretende, conseguindo assim, comparar o que a criança diz, ou não diz, com aquilo que faz.

Observar foi, na nossa opinião, uma estratégia de recolha de informação fulcral no que diz respeito ao presente projeto de investigação, visto que através da mesma tornou-se possível conhecer e compreender os contextos educativos, bem como as crianças que estavam inseridas nos mesmos. Como já referido, é de extrema importância conhecer bem as crianças para criar uma boa ligação, interagir e conhecer os seus pontos fracos e fortes.

Notas de campo

No decorrer da observação é importante que o investigador decida como será feito o registo dessas mesmas observações. O ideal será descrever detalhadamente através da escrita. Este instrumento de registo é o que é mais frequente ser utilizado numa investigação qualitativa, por ser um registo pormenorizado. Máximo-Esteves (2008) confirma então que “As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

Através das notas de campo há a possibilidade de descrever rotinas, emoções, atividades, seja do investigador ou dos que estão envolvidos na investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha sobre os dados” (p.150).

As notas de campo que recolhemos foram escritas após as intervenções, como se um “diário pessoal” se tratasse, ajudando-nos “a acompanhar o desenvolvimento do [projeto de investigação], a visualizar como é que o plano de investigação foi [afetado] pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 150-151).

Registos fotográficos

Na recolha de informação dos contextos em estudo os registos fotográficos tornam-se, cada vez mais, técnicas de excelência pois, para além da sua praticidade, permitem capturar e guardar momentos e informações observadas, garantindo a autenticidade na hora de descrever por escrito. Esta técnica pode ainda servir para ilustrar notas de campo, atividades elaboradas em contexto e ainda a participação dos membros da investigação. Em aditamento, o registo fotográfico, permite registar acontecimentos de forma exata, descritiva e indutiva, irá ser utilizado ao longo do processo de forma a ilustrar e registar dados importantes para a pesquisa. As fotografias servem também para “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível (Bogdan & Biklen, 2013, p.189) para captar alguns momentos experienciados e vividos durante as intervenções.

Burnaford et al., (2001) reforçam a importância das mesmas para os estudos qualitativos, mencionando que os registos, elaborados com o recurso aos meios audiovisuais, são particularmente úteis para o registo e reflexão sobre as interações entre as crianças. Porém, é uma estratégia que requer algum cuidado e planeamento para ser utilizada, pois

pode por vezes alterar o comportamento dos envolvidos ou até incomodar, como referem Burnaford et al., (2001) que interfere no decurso normativo dos acontecimentos diários.

Neste relatório, as fotografias acompanham a descrição das EEA, tornando-as mais evidentes, esclarecendo um ou outro pormenor mais significativo.

Inquérito por questionário

Podemos entender que um inquérito é o ato de investigar para recolher informações. E o questionário é um instrumento de recolha de dados/ informação, utilizado num inquérito. O questionário é uma técnica de investigação composta por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao investigador.

O inquérito por questionário baseia-se numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 2008). A aplicação de inquéritos a crianças, pensamos, não só facilita uma avaliação mais abrangente e inclusiva do projeto, mas também promove uma maior consciência sobre a eficácia das atividades propostas e o grau de satisfação dos jovens participantes.

Na investigação, o inquérito por questionário às crianças serviu tanto para avaliar a sua participação no projeto como para avaliar o próprio projeto. Esta abordagem permitiu recolher dados relevantes, diretamente dos participantes, garantindo que as suas experiências e perceções fossem ouvidas e consideradas. Segundo Smith et al., (2014), “o envolvimento direto das crianças na avaliação de projetos educativos é crucial para compreender plenamente o impacto dessas iniciativas” (p.89). Além disso, Silva (2017) destaca que “questionários direcionados às crianças podem revelar *insights* que de outra forma poderiam passar despercebidos aos adultos” (p.135).

2.4 Metodologia de trabalho de projeto

Através da pedagogia participativa podemos encontrar a metodologia de trabalho de projeto, sendo ela uma abordagem pedagógica que se baseia na realização de projetos como uma forma central de aprendizagem. Um projeto é uma “metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many & Guimarães, 2006, citado por Agostinho, 2017, p. 7).

Nessa metodologia, os projetos são criados em torno de questões ou problemas do mundo real, envolvendo as crianças em atividades práticas e colaborativas. Como afirma Behrens (2014) “o ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar as crianças a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento” (p. 107).

Na aprendizagem baseada em projetos é importante envolver as crianças em projetos que abordem questões do mundo real e que exijam sua participação ativa na busca por soluções. As crianças têm de ter a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e trabalhar em colaboração. Ao envolver as crianças de forma significativa, essa abordagem visa promover a motivação, a participação e o desenvolvimento dos alunos e “a imagem da criança é a de um ser com competências e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9).

A metodologia de trabalho de projeto permite que os alunos se envolvam ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, pesquisa e comunicação. O trabalho de projeto proporciona assim aprendizagens a nível académico, social e também cultural.

E dentro da sala, como se pode observar na figura que se segue, tanto na educação pré-escolar quanto no 1.º CEB, deve haver um equilíbrio entre as diferentes abordagens.



Figura 1: O trabalho de projeto em contexto (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26)

Apesar da tentativa de integração da metodologia de trabalho de projeto nas práticas ser uma mais valia tendo em conta todas as aprendizagens que pode proporcionar, esta não deve ser exclusiva, tendo em vista a diversidade de objetivos e aprendizagens. Assim sendo, é sábio complementar com outras abordagens e metodologias, tendo em conta o ciclo e o tempo que o mesmo obriga. É ainda de salientar que, o tempo dedicado ao trabalho de projeto é maior na educação pré-escolar, do que no 1.º CEB, já que este requer mais tempo nas atividades formais do ensino.

III Parte: Descrição e análise de experiências de aprendizagem

1. A ação educativa em contexto de creche

A creche é um elemento essencial no desenvolvimento holístico das crianças pequenas. Enquanto espaço de aprendizagem deve proporcionar um ambiente onde as crianças podem interagir com os outros, aprender a partilhar, resolver conflitos e desenvolver competências sociais importantes. Concomitantemente deve oferecer atividades educativas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, preparando as crianças para a vida.

Na creche, as crianças podem desenvolver independência e autonomia, aprendendo a cuidar de si mesmas e a tomar decisões dentro de um ambiente estruturado e seguro. Além disso, a creche promove a saúde e segurança das crianças, garantindo práticas adequadas de higiene, alimentação saudável e ambientes seguros e supervisionados.

O primeiro contacto com a prática pedagógica foi precisamente no contexto de creche, em que se procurou desenvolver experiências de ensino-aprendizagem (EEA), tendo em conta o particular interesse das crianças, e sempre com a intenção de proporcionar momentos de descoberta, motivação, autonomia e segurança. As atividades da PES foram planeadas e orientadas para, não só cativar todas as crianças, considerando as suas características e interesses, mas também de forma a contribuir para o seu desenvolvimento global e construção de significados. Por exemplo, foram realizadas atividades sensoriais, de pintura, música, jogos e leitura de histórias, sempre com o objetivo de estimular a criatividade, a motricidade, a linguagem e a socialização das crianças.

A EEA que agora se descreve permitiu a continuação da exploração sobre as características da estação do ano - Outono - que tinha iniciado há pouco tempo. Durante a prática foi possível observar e registar a participação, o interesse e curiosidade das crianças perante as atividades propostas.

Como de costume, ao longo das semanas, o dia começou com o acolhimento e organização do grupo, sentando as crianças em círculo no meio da sala, e cantando variadas canções, primeiro a “cantiga dos bons dias”, e logo em seguida, introduziu-se a canção “O Ouriço Ploc Ploc”, disponibilizada no canal *BBtwins / Português*.

EE: Eu hoje trouxe uma música sobre um fruto que temos falado nos últimos dias! Alguém sabe qual é?

(As crianças ficam a pensar um tempo)

João: A castanha?

EE: Isso mesmo! Mas como se chama a casinha da castanha, onde ela fica protegida?

Algumas crianças juntas: O ouriço.

EE: Boa! Acertaram... querem então conhecer a música do ouriço?

Crianças (entusiasmadas): Sim!

Nota de Campo, 7 de novembro de 2022

As crianças estavam muito atentas à letra e concentradas na coreografia/interpretação. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016) “A abordagem à

Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.” (p. 54). A música, e as canções, estabelecem relações entre os interesses das crianças, as vivências e propostas das mesmas e as rotinas da instituição, “no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros.” (Silva et al., 2016, p. 55). Neste momento inicial, as crianças ficaram motivadas e curiosas com o que viria a seguir. Mostrou-se uma caixa fechada e, abanando a caixa, perguntou-se:

EE: Vamos escutar para ver se ouvimos algum barulho. O que será que há aqui dentro?

(as crianças mantiveram-se em silêncio a olhar para a caixa)

EE: Será que tem a ver com as castanhas? Ora ouçam com atenção.

Joni: Pode ter castanhas.

Tiago: Pode ser folhas laranjas.

Ana: Pode ter picos.

Nota de campo, 7 de novembro de 2022

Poucas crianças falavam, mas as que conseguiam participaram, muito empolgadas. Ao abrir a caixa, sempre com suspense e diálogo, fomos apresentando, um a um, vários elementos da natureza, relacionados com o outono, como pinhas, bolotas, folhas secas, ouriços, castanhas, paus e caruma. Todas as crianças puderam mexer, sentir, cheirar, observar e até provar as castanhas. Foi uma experiência em que as crianças estavam completamente envolvidas e admiradas com o que estavam a ver e a tocar. Esta experiência sensorial permitiu que a criança tomasse consciência das características dos elementos que estava a explorar, conhecendo as suas características.

Uma outra aprendizagem foi a das cores. As crianças observaram que, apesar de algumas tonalidades serem muito próximas (predominância do castanho), existiam diferentes cores que conseguiram identificar, desde diferentes tons de castanho, verde, laranja, amarelo e vermelho. E também foi possível dialogar sobre as árvores que, com a chegada das estações mais frias, iam perdendo as folhas, exceto o castanheiro que se mantinha verde e dava frutos.

Em seguida, e com a intenção de que cada criança decorasse o seu próprio castanheiro, distribuímos rolas de cortiça, tinta e folhas brancas com um tronco de árvore desenhado. As crianças tinham de ir carimbando as folhas do castanheiro como entendessem, recorrendo às rolas de cortiça como suporte (ver figura 2).



Figura 2: Carimbos com rola de cortiça

A atividade seguinte consistiu na apresentação de uma história relacionada com as castanhas e as suas origens. Para isso, recorreu-se a um “dedoche” e personagens criadas em cartolina, tal como podemos ver na figura 3, para dramatizar a história.

As crianças tiveram oportunidade de manipular os fantoches e o dedoche, brincando entre eles.



Figura 3: Fantoches e dedoches

Na tarefa seguinte, elaboramos um castanheiro em tamanho a2 e através da utilização de técnicas como estampagem e colagem, as crianças tinham de completar a árvore (ver figura 4). O castanheiro tinha vários velcros e as crianças poderiam tirar as castanhas e colá-las em qualquer parte do castanheiro, simulando até o momento em que a castanha cai ao chão. Um dos objetivos era também que soubessem identificar a árvore, soubessem que o ouriço é o fruto e a castanha é a semente.



Figura 4: Estampagem do castanheiro

Por fim, na última tarefa propusemos uma exploração dos recursos naturais ligados aos castanheiros. No salão principal da creche, foram colados ramos de castanheiros para simular os próprios castanheiros. O chão ficou coberto de folhas, ouriços e castanhas (ver figura 5). Nos cantos havia baldes onde as crianças colocavam as castanhas que apanhavam.

Foi uma experiência agradável e que todas as crianças participaram ativamente. Livremente e por iniciativa própria, as crianças remexiam as folhas à procura das castanhas para colocar nos baldes. Com esta experiência foi possível ouvir vários risos e comentários como os seguintes:

João: Daniela, ta aqui.

Joana: olha, Daniela.

Joni: Castanha.

Nota de campo, 9 de novembro de 2022

Com isto, além de terem a tarefa de apanhar castanhas como é costume na zona onde vivem, também conseguiram sentir texturas, cheiros e até o gosto das castanhas apanhadas por elas que posteriormente foram cozidas e saboreadas.



Figura 5: Apanha da castanha

O resultado da primeira intervenção que decorreu na creche foi bastante favorável para o meu desenvolvimento tanto a nível pessoal, como profissional. Foi possível ao longo das semanas observar diversas formas de abordar temas, tanto em grande grupo como em pequeno grupo. As pessoas envolvidas no passar deste período foram pacientes e, de certa forma, conseguiram transmitir conhecimentos, técnicas e modos de abordar temas, e, o mais importante, de englobar cada criança, contribuindo para o bem-estar e aprendizagem destas.

Relativamente às semanas de intervenções, apesar de inicialmente ter sido um pouco difícil gerir a organização necessária, evoluímos à medida que o tempo ia passando e acreditamos que, mesmo com possíveis erros, conseguimos de certa forma proporcionar às crianças o que a componente creche pretende oferecer, ou seja, atividades que cativem, que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, motor e social do grupo, bem como momentos de descobertas, brincadeiras e descanso.

2. A ação educativa em contexto de Jardim de infância

Durante os meses que decorreram no 2.º contexto de estágio foi possível abordar diversos temas e, em conjunto com as crianças, criar vários projetos para explorar esses temas, que, geralmente, eram escolhidos sempre através do diálogo com o grupo.

Visto que uma rotina bem estruturada é muito importante para o bom funcionamento dos grupos, além de facilitar na gestão de tempo para os integrantes da instituição (educadoras e auxiliares de ação educativa), este grupo estava acostumado a uma rotina bastante organizada, o que fornecia estrutura, e previsibilidade às crianças. Ela oferece também segurança e estabilidade, permitindo que as crianças se sintam confortáveis e confiantes. Além disso, a rotina ajuda as crianças a desenvolverem capacidades de organização, ensinando-lhes a importância de seguir uma sequência de atividades e cumprir horários. A rotina cria oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais, como

partilha, cooperação e respeito pelos outros, à medida que as crianças interagem umas com as outras e com os adultos em diferentes contextos.

É de salientar que todas os dias havia, também, uma rotina, associada ao Movimento de Escola Moderna (MEM), em que as crianças utilizavam o quadro das presenças para marcar a sua presença através de um emoji feliz ou triste, consoante o seu sentimento naquele dia, o mapa dos responsáveis onde, por exemplo, algumas crianças estavam encarregues em organizar as áreas, mapa do tempo, quadro dos aniversários e idade, e, por fim, a planificação do dia, que era feita conjuntamente e de acordo com todos. O MEM, propõe uma abordagem educativa centrada na criança, na sua autonomia e na sua participação ativa no processo de aprendizagem. Segundo essa perspetiva tem como finalidade “a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2007). É de referir também que proporciona uma interligação e entrelaçada entre pais, funcionários e a comunidade.

Diariamente também havia uma outra atividade incluída na rotina que consistia em escrever o dia, o mês e o ano, com o intuito de ajudar na iniciação à escrita de forma leve, pois era o momento de conhecer as letras e números em forma de brincadeira, e relacioná-los a palavras, levando a “criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (Silva, et al., 2016, p. 71). Esta primeira abordagem à escrita é adotada, como algo a ser desenvolvido numa perspetiva de literacia, com caráter transversal, tendo em atenção as relações intrínsecas entre escrita e oralidade.

A seguinte EEA que se apresenta foi dedicada, essencialmente ao inverno. Dado o início da estação de inverno e com a chegada do frio, os diálogos entre o grupo mencionavam sempre neve, carros congelados, muito frio e bonecos de neve.

Pedro: Hoje está mesmo frio.

Júlia: O céu tem mesmo muitas nuvens. Será que vai nevar?

Pedro: Se nevar, podemos ir lá para fora?

Nicole: Vamos fazer bonecos de neve!

Durante esses diálogos foi possível perceber as curiosidades das crianças, e sobre as quais gostavam de investigar. Registámos algumas dessas inquietações.

EE: Hoje está um dia mesmo frio, não está?

Paulo: Está Daniela. A minha mãe até me deu uma luvas e gorro novos.

EE: Que sorte! Realmente, quando chega o inverno temos de usar mais roupa. Que tipo de roupa?

Joana: Roupa quente. Usamos camisolas quentes.

João: E às vezes até usamos duas camisolas.

Alice: Quando está muito frio, a mãe veste-me uma meia calça por baixo das calças. Para ficar quentinha.

EE: E o que mais podemos usar?

Filipe: Gorro, cachecol, luvas... (e ficou a pensar em mais)

Alice: E casaco. (interrompeu)

João: A minha mãe também veste um casaco ao meu cão, para ele não ter frio.

EE: Então, e os outros animais? Como é que se agasalham durante o inverno?

Nota de campo, 23 de janeiro de 2023

A partir dessas questões foi possível programar a primeira fase do projeto que, conjuntamente intitulamos “O inverno”, e que se inaugurou com a realização de uma teia de ideias sobre o que já conhecíamos e o que iríamos investigar. Além disto, também planificamos em conjunto as fases seguintes do projeto, e o que queremos saber com ele, nomeadamente as roupas que se usa no inverno, os frutos desta época, os animais que gostam do inverno e como é o inverno nos outros países.

EE: O que sabemos sobre o inverno?

João: Que faz frio! E pode nevar.

Júlia: Também chove muito e faz vento.

Pedro: Também sabemos que vestimos mais roupa quentinha.

EE: Muito bem. Mas então, o que podemos descobrir mais sobre o inverno?

Clara: Podemos descobrir mais sobre as roupas que usamos.

Pedro e Júlia: E animais...

EE: Como assim animais?

Júlia: Como eles se escondem do frio. Será que gostam do inverno?

Nota de campo, 23 de janeiro de 2023

Na fase seguinte do projeto, que representa a investigação das temáticas mencionadas, iniciamos uma sessão por um *brainstorming*, enunciando várias palavras que lembravam o inverno, como por exemplo: “agasalho, frio, neve, quente” entre outras, para criar uma área vocabular com palavra e imagem, tal como podemos ver na figura 6.



Figura 6: Área vocabular

A área vocabular é uma estratégia eficaz para facilitar o processo de aprendizagem de vocabulário, tornando-o mais acessível, envolvente e eficiente para as crianças. É uma atividade que contribui para o aumento da retenção de vocabulário, reforçando a memória, facilitando a compreensão do significado da palavra. E era uma atividade recorrente nesta sala de atividades.

O outro tópico, que mais despertou a atenção de todas as crianças, foi o dos animais. Em função disso, houve um diálogo relacionado com os animais de estimação que algumas crianças conheciam e tinham e surgiu a ideia de que, durante o inverno, havia animais que dormiam muito e muitas acreditavam que tivessem morrido, como é o caso do cão e do hamster. Explicamos que esse fenómeno se chama hibernação e é um mecanismo de sobrevivência de alguns animais, como o urso, que lhes permite evitar as épocas mais frias do ano, poupando energias quando a comida é mais escassa.

Em seguida e para ir ao encontro destas ideias, fez-se a leitura do conto *Um bocadinho de inverno*, de Paul Stewart. Para a apresentação do conto usamos dois fantoches com as personagens: Coelho e o Ouriço, feitos de cartão e pau de espetada (ver figura 7). A história narrava a aventura de dois amigos, o coelho e o ouriço que se separavam no inverno porque o ouriço hibernava. O ouriço, como nunca tinha visto o inverno, pede ao coelho que lhe guarde um bocadinho de Inverno, para quando acordar saber como é.



Figura 7: Personagens da história

Recorremos ao computador para pesquisar na internet e conhecer mais animais que hibernassem, o que significava e porque faziam isso (ver figura 8).

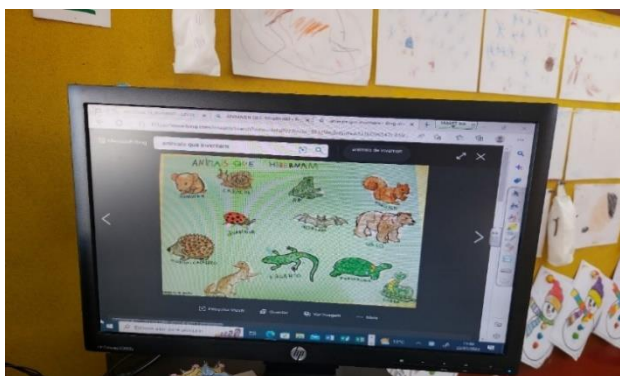


Figura 8: Pesquisa de animais que hibernam

Com esta pesquisa foi possível descobrir que os animais hibernam para se proteger das temperaturas mais rigorosas, em que os alimentos se tornam escassos, ou seja, que esse processo de dormir durante o inverno é para se protegerem do frio e para não sentirem tanta fome.

Alice: Então os animais dormem o inverno todo porque têm muito frio.

Pedro: E porque não têm comida.

EE: Como se chama então esse processo de dormir o inverno todo?

Pedro: Hibernar?

EE: Boa, isso mesmo. Então, o que acham de fazer uma toca para os nossos amigos animais se protegerem?

Todos: Sim!!

Nota de campo, 24 de janeiro de 2024

Para registrar essa descoberta, todos concordaram criar uma toca e guardar lá os animais que precisavam de hibernar, como o ouriço da história, e também o urso, o hámster, o esquilo, o morcego, a cobra, entre muitos outros. Para isso, recortamos alguns pratos de cartões, em forma de meia-lua, e pintamos com tinta para simbolizar a toca dos animais. Posteriormente, colamos a toca no centro de uma folha A4 e cada criança escolheu imagens de animais que hibernam para colar na folha (ver figura 9). Porém, cada um tinha de escolher o número de animais que fosse igual ao número representado na folha A4, para permitir assim a interação com a matemática. No fim, decoraram livremente o restante da tarefa.



Figura 9: Produção das tocas

Enquanto decorria a atividade, ouvia-se a música “O inverno chegou” do professor Idalécio, que gerou até momentos de dança e diversão. No decorrer da mesma, fomos dialogando sobre o frio que faz na cidade, comparando com outras cidades que conhecíamos, como Penafiel, Porto e Lisboa. Através da meteorologia fomos analisando as temperaturas nas cidades conhecidas. Foi assim possível conversar sobre os países mais frios como o Pólo Norte (a terra do Pai Natal), e os países vizinhos.

Pudemos discutir ainda, sobre o quão mais frios podem ser outros países, a quantidade de roupa que é necessário comparando com o nosso e, como sempre, o tema da neve voltou. Ficou então combinado que na próxima semana iríamos tentar “criar” neve, através de uma experiência. No entanto, no dia seguinte acabou mesmo por nevar e, do pouco que nevou, foi possível observar e mexer na neve. Recolhemos um pouco e levamos para dentro da sala. Foi prazeroso sentir, cheirar e até provar a neve. As crianças deliciaram-se a fazer pequenas esculturas com a neve, tal como podemos ver na figura 10.



Figura 10: Escultura com neve

No fim da semana, chegamos à última fase do projeto, que era a avaliação. Nesse sentido, debatemos sobre as atividades realizadas, sobre o que tínhamos gostado mais, o que poderíamos ter feito e ideias futuras. Foi possível assim ouvir vários comentários.

EE: O que mais gostaram do nosso projeto?

Grande maioria: Ver a neve.

Ana: Provar a neve e mexer.

Pedro: Eu gostei de saber que há sítios onde é mais frio do que em Bragança.

EE: Fizemos várias descobertas, não é?

João: Até descobrimos que os hamsters dormem o inverno todo.

EE: E como se chama a isso?

Joana e Ana: Hibernar!

Nota de campo, 25 de janeiro de 2023

Esta temática continuou a ser abordada pela educadora cooperante na semana seguinte, dando assim continuidade ao projeto.

Numa outra semana de estágio e com a chegada do mês de fevereiro, chegou também o mês do amor e do Carnaval e também da nossa última intervenção em contexto de Jardim de Infância.

A presente EEA, que deu início a um novo projeto de investigação, esteve relacionada com sentimentos, como por exemplo, o amor e a amizade. A temática chegou ao grupo de forma natural, pois começaram a reparar que as lojas estavam decoradas com corações e “objetos ternurentos”, como disse uma criança, e o Dia dos Namorados, era já um tema de conversa entre eles.

A semana começou, como sempre, com muito diálogo a propósito deste dia. Algumas crianças contaram que os pais trocavam prendas, outras acrescentavam que davam cartas aos namorados/as e a grande parte sabia que era um dia celebrado a 14 de fevereiro.

Como sempre, iniciamos com o registo do dia e do mês e as crianças aproveitaram para o decorar com cores e símbolos que se associam ao amor, nomeadamente corações (figura 13). Numa folha A3, as crianças ajudaram a escrever o dia da semana, o que permite terem uma perceção de tempo, as letras utilizadas para escrever e os números referentes ao dia e ao ano que decorria. A seguir, era afixado na sala. Todos os dias faziam um novo.

EE: Quem sabe que dia é hoje?

Crianças: (maioria) Quarta-feira.

EE: E o dia do mês?

João: 8? (Perguntou um pouco inseguro)

EE: Isso, dia 8. E de que mês?

Crianças: fevereiro.

EE: Muito bem! Então, e que datas vamos comemorar este mês?

Ana: É o Carnaval.

Pedro: É o Carnaval e o dia dos namorados.

EE: É verdade. O dia dos namorados até é o mais próximo. Então, o que eu posso pôr na nossa data para decorar?

Joana: Podes desenhar corações.

Ana: E uma carta.

Pedro: Podes desenhar um coração com aqueles riscos no meio? (e com a mão tentou exemplificar no ar).

EE: Claro. Que cores uso?

Algumas crianças: Vermelho.

EE: Só vermelho?

Ana: E verde. Gosto de verde.

Nota de campo, 8 de fevereiro de 2023

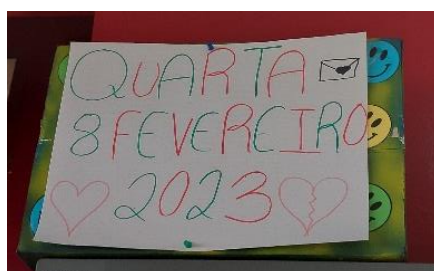


Figura 11: Dia da semana

Entretanto, o nome São Valentim foi mencionado durante o diálogo entre as crianças, porém não havia uma ideia clara de quem era e o porquê de estar relacionado com o Dia dos Namorados. Surgiu então a questão - Quem será São Valentim?

Algumas crianças sugeriram que era um carteiro, ou um homem que “entregava amor”, ou um namorado, entre outras opções como podemos ver na imagem em baixo (figura 12). Como havia muitas ideias, resolvemos criar uma tabela e planificar como iríamos investigar para tentar encontrar a resposta a essa dúvida. A tabela foi dividida em 3 partes: o que achamos que é, o que é na realidade, e as curiosidades que encontramos durante o processo de desenvolvimento do projeto.

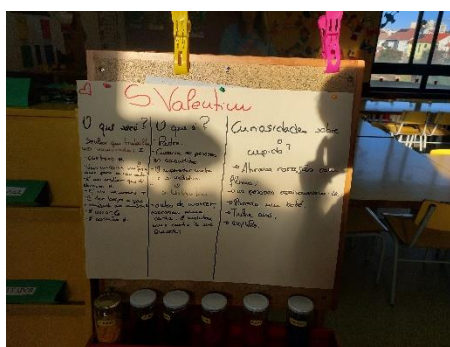


Figura 12: Planificação do projeto "São Valentim"

Ainda durante este primeiro momento foi preciso decidir como iríamos procurar as respostas, e todos juntos resolvemos que a primeira tarefa seria perguntar aos adultos que conheciam o que sabiam sobre esta pessoa e analisar no dia seguinte. Este diálogo teve como objetivo descobrir como surgiu o dia mencionado, o valor do amor e da amizade e trabalhar as relações interpessoais, envolvendo, assim, a família.

EE: Então, primeiro passo é descobrir quem é o S. Valentim. Como vamos descobrir isso?

Pedro: Podemos procurar no teu telemóvel.

Ana: Ou no computador.

EE: E se pedíssemos ajuda a alguém que fosse especial para nós? A quem poderíamos perguntar?

João: A educadora?

EE: A quem mais?

Joana: À mãe?

EE: Por exemplo, podíamos perguntar aos pais. O que acham?

Todos: Sim!!

EE: Bem, então hoje à noite vão pedir ajuda aos pais para procurar informações sobre o S. Valentim, para descobrir quem ele era. E amanhã contam aos amigos aquilo que descobrimos.

Nota de campo, 8 de fevereiro de 2023

Na etapa seguinte, através de uma imagem no computador, as crianças ficaram a conhecer o cupido, anteriormente mencionado por uma das crianças. E rapidamente as crianças associaram a figura a um anjo e que seria o anjo que levava o amor as pessoas. Associaram também esse sentimento a amigos, e não só aos namorados. Foi possível perceber que sabiam muito bem a importância do amor na vida das pessoas, pois o amor é um sentimento que temos pelas pessoas que nós gostamos, seja um membro da família ou até um amigo ou professor.

Foi proposto então a criação de um cupido, de acordo com aquilo que imaginavam que fosse real. No decorrer desta atividade foram utilizadas várias técnicas para tornar a experiência mais interessante e significativa (figura 13) e esta decorreu durante alguns dias, sendo assim uma atividade a médio prazo e uma atividade livre, para que seguissem as suas próprias escolhas:

- Primeiro, com a ajuda de um frasco, fizeram a cabeça.
- Em seguida, utilizaram a técnica do guardanapo para colorir numa espécie de degradé, que consiste em cortar tiras de guardanapos, enrolar, pintar com mercadores, borrifar com água e decalcar. Isto foi utilizado para criar o cabelo do cupido. As cores foram escolhidas livremente pelas crianças.

- O corpo do cupido foi criado livremente com lápis e posteriormente decorado conforme o gosto pessoal de cada um.
- Entretanto, criaram as asas com algodão, que foi escolhido por associarem as asas de um anjo à sua maciez.
- Por fim, após toda a decoração do anjo, colaram palitos da forma de arco e flechas para simbolizar o amor espalhado pelo Cupido.



Figura 13: Atividade sobre o Cupido

No dia seguinte, chegou o momento de discutir, analisar e registar as informações trazidas de casa. Como era de prever, as crianças já chegaram animadas com as curiosidades e por terem descoberto, em conjunto com os pais, que São Valentim era na verdade.

Joana: Daniela, sabias que o S. Valentim era um padre?

EE: Um padre? A sério?

Ana: Sim, e ele era um padre amigo das pessoas.

João: Ele casava as pessoas sem ninguém saber.

EE: Então era uma pessoa muito boa. Mas porque é que casava as pessoas às escondidas?

Ana: Porque havia um homem mau que não deixava as pessoas casar.

Nicole: É, então ele casava os amigos.

Pedro: Mas um dia o mau descobriu, então fez mal ao S. Valentim. E ele escreveu uma carta para a sua amiga.

Nicole: Não era amiga, era namorada.

Nota de campo, 9 de fevereiro de 2023

Partilhou-se assim a informação de que um imperador tinha condenado São Valentim à morte, e então, antes de morrer, ele mandou uma carta à mulher por quem se tinha apaixonado e que foi assim que se começou a tradição de enviar cartas no Dia dos Namorados.

Logo chegamos ao consenso de trocar cartas aleatoriamente, através de um sorteio, numa espécie de amigo oculto o que resultou numa outra atividade planeada com o grupo. Para a realização da mesma, colocamos os nomes de todos os membros do grupo num saco, e cada um tirou um nome, aleatoriamente, de dentro do saco. Terminado o sorteio, cada criança elaborou uma carta para entregar ao amigo. Os envelopes foram também feitos manualmente pelas crianças (figura 14).

O maior intuito desta troca de cartas foi mostrar que é importante demonstrar afeto pelas pessoas de quem gostamos e que com pouco conseguimos agradar, pois o que importa é a intenção e não propriamente o valor monetário.



Figura 14: Troca de cartas

Outra atividade planeada e desenvolvida em grupo, foi a elaboração de um coração gigante dividido em 24 partes, em formato de puzzle. Essas 24 partes representavam todas as crianças do grupo, e o facto de ser puzzle, representava a sala em si, e todo o carinho, amizade e amor envolvido entre elas (figura 15). Esse coração foi afixado na sala para

relembrar esse sentimento tão puro e doce que todas as crianças partilhavam. As crianças estavam livres para registrar na sua “peça de puzzle” o que representava o amor e as pessoas que estavam presentes naquela sala. Apesar de ser uma atividade a curto prazo, decorreu em momentos do dia 9 e 10.



Figura 15: Atividade do coração

Como sempre, o diálogo estava muito presente nas atividades e chegamos sempre à conclusão de que tínhamos sorte em ter os nossos amigos e familiares e que devíamos sempre respeitar os outros, ajudar e demonstrar carinho. Também foram referidos os laços de afinidade entre o grupo e os restantes membros da escola, como as educadoras, auxiliares e restantes crianças da instituição, e referimos que é normal termos mais afinidade e à-vontade com certas pessoas.

EE: O que vocês acham, temos sorte em ter os nossos amigos não temos?

Todos: Sim!

João: Eu gosto mais de brincar com a Ana e com a Nicole.

EE: Não há qualquer problema em gostar de brincar mais com um amigo, desde que sempre haja respeito pelos outros. Há sempre pessoas que gostamos mais do que de outras, mas devemos sempre ajudar todas as pessoas.

Filipe: Eu gosto de brincar contigo e com a Educadora.

Joana: Eu também.

EE: Somos um grupo grande que gostamos uns dos outros, não é?

Ana: Eu também gosto de alguns meninos na outra sala.

João: E das professoras.

Nota de campo, 9 de fevereiro de 2023

Foi importante perceberem que não havia problema nenhum e que não somos obrigados a ter o mesmo tipo de relação com todos, desde que nunca maltratemos, nem desrespeitemos ninguém.

Durante a elaboração do coração, e com o auxílio do computador e das colunas, ouvimos a leitura do conto “O dia dos namorados... e dos amigos”, um poema infantil, que reforçava assim todos esses valores discutidos anteriormente e mais uma vez sobre a importância da amizade. Ao ouvir a história as crianças iam trocando olhares e sorrisos com os amigos, o que simbolizou uma boa aprendizagem da mensagem pretendida.

Uma outra atividade que desenvolvemos, que esteve relacionada com o paladar e a degustação, foi fazermos gomas de gelatina. Todas as crianças estavam de acordo numa coisa: o sentimento do amor está relacionado, tanto à cor vermelha, como a um sabor doce. Por esse motivo, esta foi uma das atividades planeadas e escolhidas para esta semana dos afetos. Primeiramente era necessário falar sobre algumas regras da cozinha: precisam sempre de um adulto quando vão preparar algum tipo de refeição, em especial a gelatina pois incluía trabalhar com água quente. Esta foi uma atividade em grande grupo, e assim sendo, todas tiveram a oportunidade de participar.

Começamos por analisar a receita, previamente preparada, lemos em conjunto, apresentamos os ingredientes e passamos para a preparação da gelatina que iria ser transformada em gomas. Todas as crianças participaram e os papéis foram divididos. Primeiro, os adultos aqueceram e deitaram a água quente num recipiente.

De seguida, duas crianças abriam e despejaram as saquetas na água, com muito cuidado. Entretanto, algumas crianças foram, uma de cada vez, mexendo a gelatina para ficar bem dissolvida. Posteriormente, com a ajuda de uma colher, as crianças foram distribuindo o líquido pelas formas e transportaram com todo o cuidado até ao frigorífico (ver figura 16). Por fim, depois de estar no frigorífico tempo suficiente, na hora do lanche as crianças puderam desfrutar daquela sobremesa que sabia ainda melhor pois tinha sido feita por eles próprios.



Figura 16: Atividade de culinária

EE: Prontos para provar as nossas gomas?

Joana: Gomas de coração, não te esqueças Daniela.

EE: Tens razão. Que vos parece? Parece que tem bom ou mau aspeto?

João: Parecem deliciosas.

(momento de provar)

Ana: Daniela, está muito bom. Posso comer mais?

EE: Claro, podem repetir. Mas vai sobrar na mesma... o que fazemos com o resto?

Filipe: Já que é do dia dos amigos, podíamos dar aos outros meninos das salas.

EE: Boa ideia. Vamos então levar aos amigos das outras salas.

Nota de campo, 10 de fevereiro de 2023

Para finalizar esta semana, foi organizado no exterior da sala, um espaço dedicado ao São Valentim e aos afetos, que tinha também o objetivo de decorar a instituição e servir de cenário para fotografias entre crianças e membros da comunidade escolar (educadores, auxiliares e pais).

Em conjunto com as crianças e a EE da outra sala, pensamos na elaboração de uma casa, devidamente decorada e que fosse alusiva ao amor e à amizade. Para isso, foi reaproveitado um cenário antigo. Todas as crianças colaboraram em tarefas diferentes: umas pintaram com spray de branco a estrutura da casa; outras dedicaram-se a fazer o telhado e todos os pormenores como a janela; outras colocaram as cortinas e o canteiro das flores (figura 17). Todos os materiais foram reaproveitados e reutilizados.



Figura 17: Atividade da casa

Através do desenvolvimento destes projetos, pretendemos proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e significativas, permitindo-lhes o contacto com novas realidades que fossem ao encontro da sua curiosidade e contribuíssem para um desenvolvimento holístico. Para a organização do trabalho de projeto foram fundamentais alguns momentos de diálogo e reflexão em grande grupo, com a propósito de entender o que podíamos fazer de novo.

As crianças tiveram oportunidade de efetuar aprendizagens relacionadas com o inverno, e com os sentimentos, sobretudo o amor e amizade. Desenvolveram várias competências, em diversos domínios, nomeadamente, no da educação artística, no da linguagem oral e abordagem à escrita, e no da matemática; subdomínios como por exemplo, as artes visuais e a música; e áreas de conteúdo, especificamente: a área do conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social, e a área de expressão e comunicação.

As crianças tiveram momentos em que procuraram informação em livros, fizeram planificaram em conjunto; refletiram sobre o que sabiam e sobre o que queriam saber; fizeram experiências; pesquisaram em livros e na internet; leram e ouviram ler histórias; viram imagens e vídeos alusivos, expressaram-se através de diferentes registos; organizaram a informação recolhida; trabalharam cooperativamente; comunicaram as aprendizagens realizadas e avaliaram o que fizeram e como fizeram.

Durante as etapas dos diferentes projetos procuramos ir ao encontro das questões e curiosidades das crianças, recorrendo a formatos diversificados de apresentação e recolha de informação. Utilizamos diferentes recursos e estratégias que, posteriormente, davam origem a momentos de pesquisa mais autónomos, sempre com o desígnio de chegarmos à solução tão esperada às questões colocadas.

Refletindo sobre estas atividades, podemos referir que desde as mais simples até as mais complexas, cativaram e mantiveram interessadas as crianças. Conseguimos manter a

concentração, o respeito, o diálogo, e a receptividade para realizar todo o tipo de tarefas. Tivemos a sorte de o grupo ser muito dinâmico, acolhedor, amoroso e respeitador.

Pensamos que contribuímos com momentos de aprendizagem e descoberta, de brincadeira, de diálogo, o que nos leva a acreditar que incentivamos o envolvimento do grupo, bem como a participação individual, nas tarefas e atividades propostas.

Para finalizar sublinhamos que este tipo de projetos são muito importantes para que a criança aprenda “a transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas” (Vasconcelos, 2011, p. 18), tornando-se um cidadão interventivo ao longo da sua vida.

3. A ação educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da ação educativa de estágio em contexto de 1.º CEB foram várias as planificações e intervenções. Procuramos entrar na rotina de trabalho das crianças e seguir um pouco a metodologia utilizada pela docente responsável pela turma, e também introduzimos a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia é fulcral para o currículo pedagógico, como já vimos anteriormente, visto que utiliza a resolução de problemas como estratégia principal. As questões ou problemas a abordar, sendo do interesse das crianças, capta muito mais a sua atenção, trazendo benefícios para a sua aprendizagem. Também é uma metodologia organizada através de planificações e recolha de dados, de forma coletiva o que beneficia a interação e o trabalho cooperativo.

No decorrer desta prática educativa destaca-se o projeto relacionado com os direitos das crianças. A situação que desencadeou o projeto surgiu durante o diálogo sobre o dia da criança. A primeira questão estava em volta do porquê de existir um dia da criança, e surgiu o seguinte diálogo.

EE: Sabem que data se está a aproximar?

Ana e Pedro: O dia da criança?

EE: Sim, isso mesmo. Mas afinal, porque é que existe um dia da criança?

Cátia: Para festejar as crianças que existem.

Frederico: Se calhar para levarem as crianças a passear.

Ana: Se calhar é para proteger algumas crianças.

EE: É quase isso. O dia da criança surgiu para nos lembrar que todas as crianças têm direito a ter uma vida feliz e saudável.

João: E para dizer que temos direitos.

EE: Exatamente. Mas afinal, o que são os direitos?

Ana: São regras que dizem aos adultos que as crianças têm de ser bem tratadas.

EE: E que tipo de direitos existem? Alguém sabe?

Filipe: Ir à escola.

Pedro: Ter comida.

João e Cátia: Ir ao médico.

Ana: Acho que podemos ir fazer uma pesquisa sobre o assunto.

Nota de campo, 29 de março de 2023

Este diálogo permitiu além de escolher o tema, partir para um *brainstorming* para perceber o que as crianças sabiam sobre essa temática, o que pretendiam saber, o que iríamos planificar, e a que estratégias recorrer para conseguir informação para responder às perguntas e também como compartilhar essa informação com a comunidade escolar.

EE: Mas então, o que queremos saber sobre este tema?

Joana: Podíamos procurar mais direitos das crianças.

Cátia: E podíamos saber se todas as crianças têm direitos.

Gabriela: Se calhar há muitos meninos que não sabem dos direitos e que são mal tratados.

Joana e Ana: Pois é.

EE: Bem, então por onde podemos procurar informações?

Frederico: Podíamos usar os computadores para procurar.

EE: E sem ser computadores e internet, como podemos obter mais informação?

João: Em livros?

Filipe: Ou podemos perguntar aos nossos pais como eles eram em crianças.

João: Podíamos perguntar às outras turmas.

EE: Boa ideia. Vamos apontar.

Nota de campo, 29 de março de 2023

O grupo sabia, essencialmente, que os direitos das crianças era um conjunto de “regras” que dizia que as crianças deviam ser bem tratadas, que deviam ir à escola e ter comida. Porém, surgiram outras questões durante a conversa, nomeadamente: “Os direitos são para todas as crianças do mundo?”, “Mas porque houve a necessidade de falar de direitos?”.

Decidimos, então, que usaríamos como ferramenta de pesquisa a internet, a informação de outras pessoas (pais, professores e amigos) e também livros que houvesse em casa ou na biblioteca da escola. Nesta primeira aula ficou decidido também que iríamos construir um inquérito por questionário para tentar entender o que as outras crianças de outras turmas sabiam sobre este assunto.

Tínhamos o projeto já minimamente organizado, e ficou, inicialmente, desenhado da seguinte maneira: 1.^a fase: Escolher um tema. Perceber que informações já conhecíamos e quais temáticas queríamos investigar; 2.^a fase: Planificar. Como vamos procurar as informações pretendidas, e a forma como vamos registar ao longo do processo; 3.^a fase: Investigação. Partilha de informação entre a turma, discussão sobre a temática, e construção de um questionário para entender a opinião de outras crianças da mesma idade. Aplicação do questionário; 4.^a fase: Análise. Analisar os dados recolhidos até aqui e especular o que foi relevante; 5.^a fase: Conclusão. Apresentação do resultado. Criação de um placar no exterior da sala, na entrada da escola, com os direitos das crianças; 6.^a fase: Avaliação.

Na segunda aula, iniciamos por mostrar informação em PowerPoint com o resumo daquilo que já sabíamos sobre o assunto (ver figura 18) e fizemos também uma breve reflexão sobre a importância de existirem direitos. Escrevemos como título no caderno diário “porque é que considero os direitos da criança importantes”. Começamos então a procurar informação.

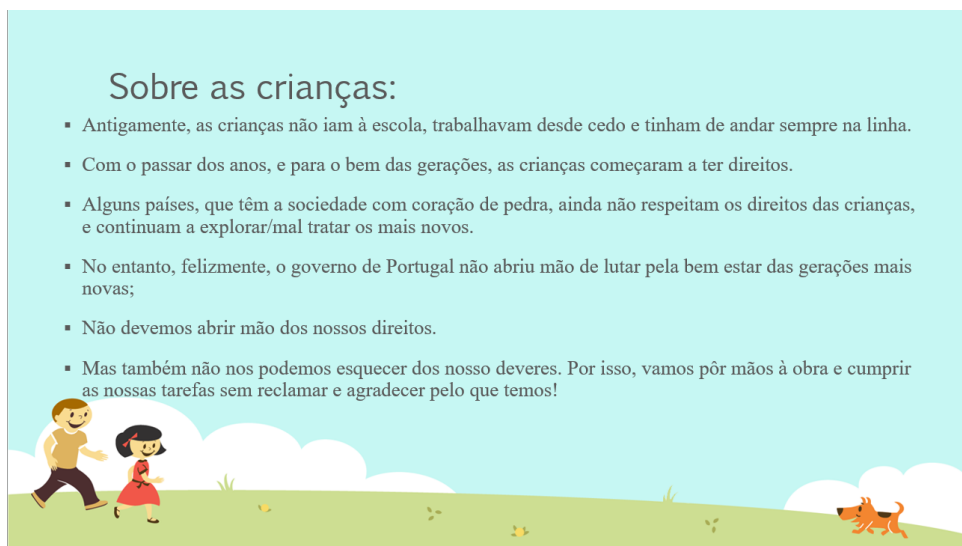


Figura 18: O que já sabemos

Em seguida procedemos à leitura da obra “Os direitos das crianças”, de Luísa Ducla Soares, com o intuito de explorar os aspetos paratextuais e a mensagem que a obra transmitia. Analisou-se também a imagem da capa. Registamos no quadro e no caderno o que achamos importante, nomeadamente todos os direitos que o livro mencionava (ver figura 19).

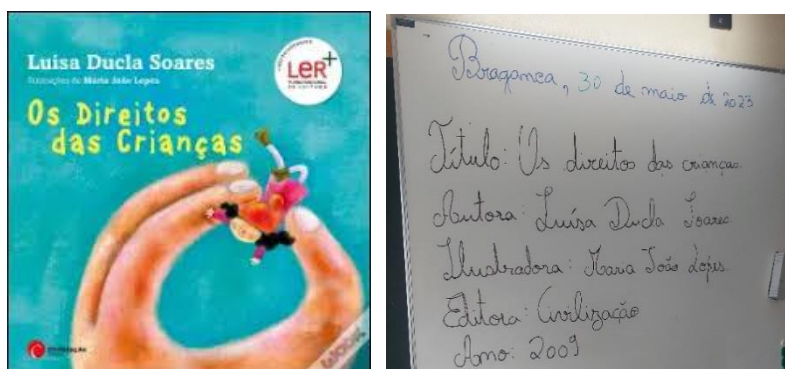


Figura 19: Livro " Os Direitos das Crianças"

PE: O que conseguimos ver na capa do livro?

Frederico: Uma mão a segurar numa menina. Parece que a está a proteger.

Filipe: Pode ser a mão de um adulto...eles é que no têm de dar segurança, não é?

José: Sim, mas há muitos pais que abandonam os filhos.

Maria: É verdade. Mas a função deles será dar-nos carinho e amor.

Ana: E conheço uma menina que vive numa Instituição. Não tem família.

João: Isso é muito injusto! Todos devíamos ter uma família.

E a conversa continuou.

Nota de campo, 30 de março de 2023

Por fim, apresentamos de um slide com algumas informações que são referidas no livro e fez-se um debate. É de salientar que cada criança sabia as regras da sala. Para falarem sem interromper os colegas, colocavam o dedo no ar e só falava quem a PE ou a docente responsável chamasse.

PE: Acham que as crianças só têm direitos?

Frederico: Não, também temos algumas obrigações. Há coisas que temos sempre de fazer?

PE: Como o quê, por exemplo?

Ana: Arrumar as nossas coisas, pôr os livros na mochila.

Joana: Arrumar os brinquedos.

Gabriela: Ajudar a pôr a mesa e a levantar.

Filipe: Ser bom aluno.

Ana: E ser educado também.

Pedro: Também devemos ajudar os outros.

PE: E que direitos é que pensam que as crianças têm?

Maria: De acordo com o livro que lemos, e que fala da Declaração dos Direitos da Criança, temos muitos.

José: Eu nem sabia que tínhamos tantos!

Nota de campo, 30 de março de 2023

Interligando a pesquisa feita, na terceira aula dedicada ao projeto, decidimos criar um mural para afixar na sala de aula e mais tarde apresentar aos colegas de outras turmas (ver figura 20). Para isso usamos papel cenário como suporte, e distribuimos folhas em formato de quadrados pela turma. Cada criança teria de representar, um direito ou dever, através de desenhos, utilizando a imaginação. Os direitos foram distribuídos com o auxílio da organização do livro e consoante os lugares onde cada aluno estava sentado. Ou seja, o aluno que estava sentado no primeiro lugar, ficava com o primeiro direito, o segundo aluno com o segundo direito e por aí fora...

Esta atividade foi uma atividade de médio/longo prazo, ou seja, demorou algumas aulas para ser finalizada. No entanto, foi uma atividade gratificante.

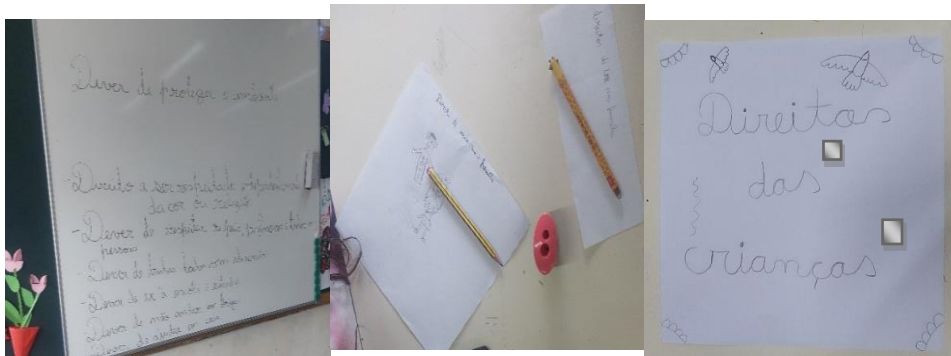


Figura 20: Preparação do Cartaz sobre os Direitos da Criança

Na quarta aula, além de refletir sobre tudo o que tínhamos aprendido, planificou-se uma aula digital em que se recorreu ao computador para pesquisar mais informações sobre o tema que estávamos a trabalhar (ver figura 21). As crianças documentaram-se, fazendo uma pesquisa relacionada com a temática seleccionadas, pesquisando em artigos, em sites da UNICEF e da ONU, notícias, entre outros. Esta fase de recolha de informação “constituiu a oportunidade para refletirem sobre a temática, dado que abriu um espaço-tempo real para explorarem diversos aspetos e se inteirarem do conhecimento até então produzido acerca da temática em análise” (Costa, Fernandes & Pereira, 2013, p. 183).

Registaram as curiosidades que acharam importantes nos cadernos diários. Tais como:

João: Professora, nesta página diz que “os adultos têm a responsabilidade de garantir que as crianças tenham direito”. Escrevo?

PE: Achas importante?

João: Sim. Vou escrever.

Filipe: Eu encontrei isto “Em 20 de novembro de 1989, um conjunto de países que fazem parte da Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou um documento ao qual foi dado o nome de Convenção sobre os Direitos da Criança e que tem por objetivo defender os Direitos das crianças e jovens em todo o mundo.” Vou escrever no caderno.

José: Aqui nesta página da RTP diz que há cerca de 160 milhões de crianças envolvidas em trabalho infantil. Isso é muito, não é?

Carlota: Nem fazia ideia. Não deve ser aqui perto.

José: Aqui na notícia diz que há mais crianças a trabalhar no continente africano. Professora, isto é importante, não é? Vou copiar a informação.

Sofia: Se é assim, então quer dizer que deve haver muitas crianças que não vão à escola. Coitadas. Nem quero imaginar.

Ana: Deve ser horrível ter de trabalhar em vez de estudar.

Nota de campo, 12 de junho de 2023

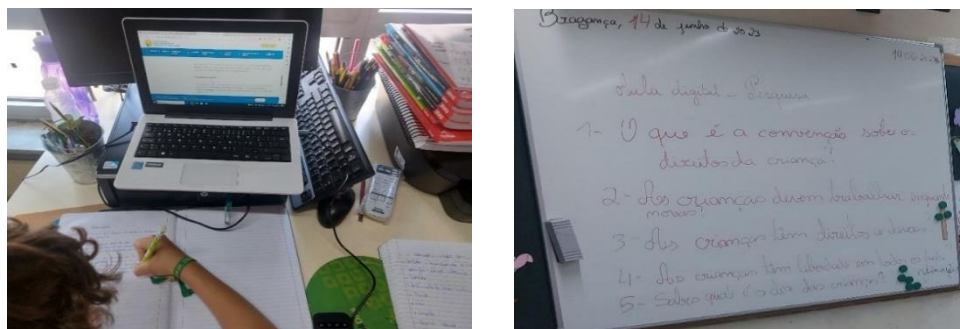


Figura 21: Aula de pesquisa sobre o tema

O diálogo apresentado reflete, entre outros aspetos, diversas reações e perspetivas sobre o problema do trabalho infantil. De facto, a maioria das crianças do grupo demonstrava surpresa e falta de conhecimento sobre o tema, indicando que não tinha ideia da magnitude do problema. Esta surpresa sugere que acreditam que a questão não está próxima das suas realidades, mas sim num lugar longínquo. De um modo geral, as crianças conseguiram expressar empatia pelas crianças afetadas por este problema social, valorizando a educação e vendo o trabalho infantil como uma experiência negativa e indesejável.

Durante essa aula aproveitamos também para formular uma série de perguntas que achamos fundamentais, para, em conjunto, construirmos o inquérito por questionário que seria entregue a colegas de outras turmas.

PE: Depois de pesquisar tanto sobre o tema, da leitura do livro que nos fala sobre os direitos, já conseguimos fazer algumas perguntas para o nosso inquérito por questionário, não acham?

Crianças: Sim.

PE: Quem tem uma ideia?

Filipe: Podíamos perguntar se sabem o que é a convenção sobre os direitos da criança.

PE: E sobre a exploração do trabalho infantil, acham que devíamos perguntar alguma coisa?

João: Sim, podíamos perguntar se acham que as crianças deviam trabalhar enquanto são novinhas.

Gabriela: Podíamos perguntar se acham que têm direitos. E quais.

Pedro: E deveres também.

PE: Boa. Maria, vens escrever no quadro então para não nos esquecermos? Mais alguém tem uma sugestão?

Joana: Podíamos perguntar se eles acham que as crianças são livres em todos os países.

Ana: E no fim perguntávamos quais os direitos e deveres que conhecem.

PE: Mais sugestões?

João: Acho que já chega de perguntas, professora.

Frederico: Perguntamos só se sabem qual é o dia mundial da criança.

Pedro: Acho que essa é muito fácil...

PE: Agora, vamos passar para o computador, imprimir e depois o delegado e subdelegado da turma vão comigo à outra sala entregar o questionário e explicar a nossa pesquisa, pode ser?

Crianças: sim.

Nota de campo, 14 de junho de 2023

Na aula seguinte, com a autorização das docentes responsáveis, aplicamos então os inquéritos por questionário a quinze (15) crianças de outra turma de 3.º ano. Em seguida, devolvemos os questionários preenchidos e em conjunto fomos analisá-los. Primeiro usamos o código (Cr) e um número para identificar cada inquérito por questionário e depois fomos ver as respostas e fizemos pequenos textos em grande grupo. Obtivemos as seguintes respostas.

Em relação à questão 1 acerca do conhecimento sobre a Convenção dos direitos da criança, os 15 alunos sabiam o que era, afirmando, quase todos que era “um acordo” (9) e outros diziam que era um “tratado” (6), completando a informação uma criança disse, “em que os países garantem saúde, amor, carinho, alimentação, casa, escola para as crianças” (Cr. 8).

Já com relação à questão 2, que era uma questão de opinião que questionava se as crianças deveriam trabalhar, a resposta foi unânime e todos responderam que não. Uma das crianças afirmou ainda que “elas têm de ir à escola” (Cr.14).

A questão 3, que solicitava uma opinião sobre a possibilidade de as crianças terem direitos e deveres, os 15 alunos afirmaram novamente que sim, e ainda mencionam alguns direitos e deveres como “tem o dever de ir à escola e têm o direito à saúde, etc” (Cr.4), “Direito a uma família, direito a ter escola, alimentação e família.” (Cr. 12), “Sim, e que são a saúde, família, casa, comida, etc... Os deveres são fazer a cama, família, professores” (Cr.13). Foi possível analisar então que os nossos colegas tinham a consciência que uma criança não tem só direitos, mas também deveres.

Em relação à questão 4 referente à liberdade das crianças nos outros países, apuramos que, novamente, as 15 crianças tinham a mesma opinião, afirmando que “Não, porque em alguns países não podiam ir à escola” (11) ou “Não, porque há países em guerra ou não têm liberdade” (3).

No decorrer da análise deste tópico, ainda foi possível observar que os nossos colegas associaram que as meninas, em alguns países, ainda têm menos direitos que os meninos, por exemplo nas respostas “Não, porque em países há meninas que não vão à escola e os meninos vão.” (Cr.4) ou “Não porque as meninas não vão, só os meninos podem ir à escola.” (Cr.10) ou “Não. Em alguns países não deixam as meninas irem à escola e se elas forem têm de ficar separadas dos meninos.” (Cr.15). **Será interessante criar outro projeto referente à diferença de direitos entre homens e mulheres.**

A quinta questão perguntava, de forma direta, qual era o dia das crianças. As 15 crianças referiram o dia 1 de junho. **Era muito fácil...**

No que é referente à questão 6, sobre quais eram os deveres das crianças, obtivemos respostas como “Os deveres das crianças são: Estudar, ajudar quem precisa, respeitar os mais velhos, não maltratar os outros, etc....” (Cr.2), “Os deveres das crianças são: Ter o dever de estudar, ajudar nas tarefas de casa, fazer os trabalhos de casa.” (Cr.5), “Dever a ajudar a família, dever de ajudar na agricultura.” (Cr.12), “Os deveres das crianças são: respeitar, cuidar da natureza e estudar.” (Cr.14), entre outros do mesmo género.

No entanto, houve uma resposta que nos despertou a atenção: “Os deveres das crianças são: Dever à educação, alimentação, etc....” (Cr.4), pois os nossos colegas confundiram os deveres com os direitos.

Na análise da última questão, a questão 7, vimos que a maioria dos nossos colegas mencionaram os direitos corretamente como “Os direitos das crianças são: O direito a ter uma alimentação, o direito de ir à escola, o direito de ter uma casa, o direito de ter uma família, o direito de ter carinho e o direito de ter amor.” (Cr. 13)

No entanto, deparámo-nos mais uma vez com duas respostas que demonstravam confusão, como “Os direitos das crianças são: Para respeitar os pais, os avós e avôs, os professores e professoras.” (Cr. 10) ou “Os direitos das crianças são: Estudar, ajudar nas tarefas domésticas, não poluir e direito de não maltratar as pessoas.” (Cr.14). **Após uma breve discussão entre o grupo, foi possível constatar que, de facto, houve colegas que confundiram os direitos e os deveres, mas que no geral, havia consciência sobre esta temática.**

Foi assim possível analisar, em grande grupo, que a turma onde se aplicou o questionário tinha a consciência plena de que crianças não devem trabalhar, porém, que nem todos os países são a favor dos direitos e que, por isso, nem todas aproveitam desse privilégio. No entanto, como refere na análise feita pelo grupo e exposta anteriormente, houve 2 crianças que confundiram direitos e deveres, pois, associaram o respeito e obrigações a um direito, sendo que agrega a categoria de dever.

Através da ferramenta PowerPoint e numa outra aula, criamos uma apresentação sobre as conclusões que as crianças consideraram mais importantes sobre o tema do nosso projeto (ver figura 22).

Direitos e deveres das crianças

As crianças em Portugal

- Nos dias de hoje, as crianças em Portugal, na grande maioria, são felizes, respeitadas e compreendidas;
- Em 1989 apareceu a convenção dos direitos das crianças, e Portugal ratificou em 1990;

A convenção dos direitos das crianças

A convenção é um documento que veio garantir que os direitos básicos da criança continuem a existir;

A convenção contém 54 artigos que podem ser divididos em 4 categorias:

- a não discriminação (artigo 2º);
- o melhor interesse da criança (artigo 3º);
- o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º);
- o direito de ser ouvida e levada a sério (artigo 12).

Direitos das crianças

- Toda a criança deve ter os seus direitos respeitados, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, sexo, religião, nacionalidade ou origem social;
- Têm o direito de crescer num ambiente de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre povos;

Direitos das crianças

- A criança tem o direito ao amor, à compreensão, e deve crescer sempre que possível sob a proteção dos pais, num ambiente de afeto e de segurança moral e material para desenvolver a sua personalidade;
- A criança tem direito desde o nascimento a um nome e uma nacionalidade;

Direitos das crianças

- As crianças têm direito a uma saúde adequada, direito à educação, direito a brincar, direito à alimentação e à nutrição, direito a ter uma família, direito à justiça adequada e direito à proteção contra o trabalho infantil;

Deveres das crianças

Não podemos esquecer que, além dos direitos, as crianças têm também deveres:

- Respeitar as pessoas, animais e o meio ambiente, ir à escola e estudar, ajudar nas tarefas de casa, ser responsáveis pelos seus objetos (material escolar, brinquedos, etc.).

Direitos das crianças pelo mundo

- Nos dias de hoje as crianças do nosso país, assim como na maioria dos países do mundo, são sortudas por existirem leis que as protegem. Existe agora muitos cuidados com as crianças.
- Mas sabemos que não foi sempre assim. Antigamente em Portugal, as crianças não eram ouvidas, trabalhavam desde cedo e a maioria nem ia ou acabava a escola.

Direitos das crianças pelo mundo

- Ainda existem países onde as crianças não têm proteção, começam a trabalhar desde cedo, são maltratadas, exploradas, não têm uma alimentação correta, nem saúde adequada. Ou seja, não respeitam os direitos das crianças.
- Alguns desses países são o Afeganistão, a Palestina, a Síria, a China e o Iémen.

Figura 22: PowerPoint realizado em conjunto com a turma

Na fase de conclusão do projeto, decidimos que uma boa forma de divulgar o nosso trabalho seria fazermos um painel, com diferentes ilustrações sobre o mesmo. Para isso, finalizamos o trabalho que vinha sendo feito durante as semanas e afixamos logo à entrada da escola, para que pudesse chamar a atenção de todos.

As crianças também convidaram os colegas da outra turma para ir à sala conhecer o resultado do projeto e apresentar os resultados.



Figura 23: Painel sobre os Direitos da Criança

Na última aula, além da reflexão sobre toda a pesquisa, sobre a planificação feita e os passos dados, foi distribuído pelas crianças um questionário para avaliar o grau de satisfação no projeto. Esse questionário tinha como pretensão estimar, de forma anónima, o grau de importância atribuído ao tema escolhido pela turma, o que já sabiam antes de iniciar o projeto e o que ficaram a saber, como classificam o projeto e as partes que consideraram mais importantes, e também, refletir se gostaram de investigar e sugestões de futuros temas para projetos. Faremos em seguida a sua análise e interpretação.

3.1. Apresentação e análise de dados dos inquéritos por questionário às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste subtópico procedemos à apresentação e análise de dados recolhidos a partir do inquérito por questionário às crianças do 1.º CEB, com quem foi possível interagir durante a PES. Consequentemente, os dados recolhidos tinham como principal objetivo relatar a opinião das crianças em relação ao trabalho de projeto realizado pela turma, cujo tema trabalhado foi os Direitos das crianças.

O questionário inquirido à turma de 3.º ano do 1.º CEB era um questionário anónimo, constituído por duas partes. A primeira parte, correspondia à identificação da criança referente à idade e ao sexo. Já a segunda parte era constituída por 8 questões, tanto de resposta fechada como de resposta aberta, na qual possibilitou que as crianças expressassem a sua opinião por escrito.

Como já foi referido, questionário foi implementado a um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade, na qual se registou um total de 18 respostas, sendo dez do sexo masculino (55,6%) e oito do sexo feminino (44,4%) (ver figura 24), com oito (44%), nove (56%) e 10 anos de idade (ver figura 25).

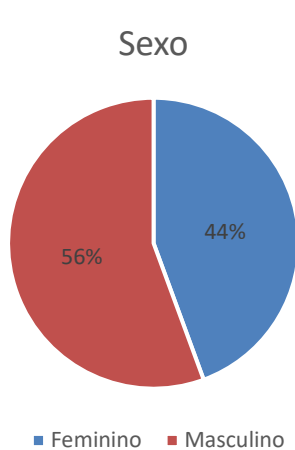


Figura 25: Gráfico do sexo da turma de 3.º ano

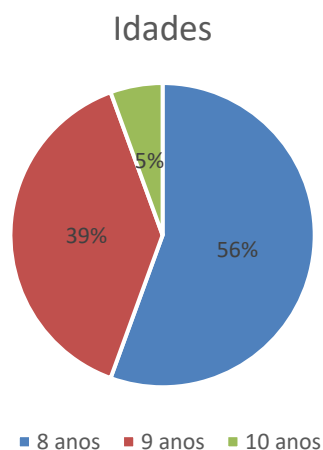


Figura 24: Gráfico da idade da turma de 3.º ano

A questão 1, referente ao tema do projeto que fora feito pela turma, era uma pergunta aberta com a finalidade de compreender se as crianças tinham a consciência do tema que tivera sido trabalhado no decorrer das semanas.

As 18 crianças (100%) responderam corretamente que o tema era “Direitos das crianças”. No entanto, era espectável esta estatística na questão 1, visto que, no decorrer das semanas do projeto, as crianças mencionavam diversas vezes referencias ao tema, quer em contexto de sala de aula, quer por vezes no recreio quando se lembravam de alguma pergunta ou alguma curiosidade, revelando assim que o tema foi algo que captou o interesse e a atenção.

Já a questão 2 do questionário, era uma questão fechada referente à importância do projeto, nas suas conceções. Ao analisar as respostas obtidas podemos verificar que 16 crianças (89%) consideraram o projeto muito importante e 2 crianças (11%) consideraram o projeto importante, sendo que nenhuma considerou o projeto pouco importante.

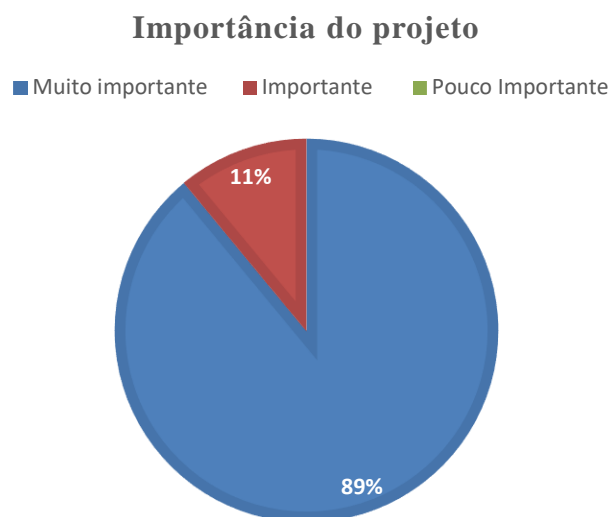


Figura 26: Gráfico sobre a importância do projeto realizado

Também foi pedido para que as crianças justificassem as suas escolhas, sendo que 17 de 18 crianças responderam e 1 não opinou, e maioritariamente as respostas foram “Porque as crianças são pequenas e vão ser as pessoas de amanhã, então tem de ser protegidas e respeitadas” (Cr.1), “É muito importante porque há países que não respeitam os direitos das crianças” (Cr.3), “Este projeto é muito importante porque está a mostrar-nos os direitos e os deveres” (Cr.11).

Podemos então concluir que todas as formas de pesquisa utilizadas, de informação reunida e de atividade ligadas ao projeto tiveram resultados favoráveis referentes ao que era esperado.

A questão 3 e a questão 4 foram questões pensadas com a finalidade de comparar respostas referentes ao que cada um considerava que sabia sobre a temática antes de realizar o projeto, e o que considera que ficou a saber a seguir à finalização do projeto.

Como podemos constatar nos gráficos que se seguem, inicialmente, referente ao que já sabiam (ver figura 28), sete crianças (39%) afirmaram saber muito em relação ao tema, dez crianças (56%) referiram saber algumas coisas, e apenas uma referiu que sabia pouco, sendo que ninguém optou pela hipótese “Não sabia nada”.

Já no segundo gráfico (ver figura 27) referente ao que ficaram a saber no final do projeto dezasseis crianças (90%) responderam que ficaram a saber muito mais, uma criança (5%) declarou que esclareceu algumas dúvidas, uma criança mencionou que ficou a saber mais do que aquilo que sabia e nenhuma respondeu que aprendeu pouco ou nada.

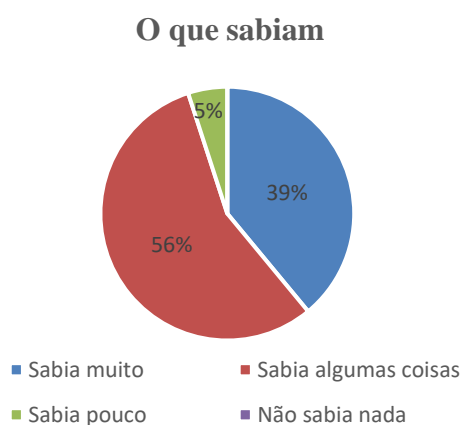


Figura 28: Gráfico sobre o que já sabiam sobre o tema

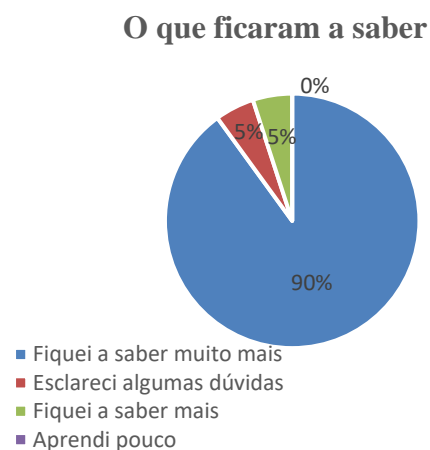


Figura 27: Gráfico sobre o que ficaram a saber

A questão 4 vinha acompanhada de uma pergunta que solicitava alguns exemplos do que pensavam ter aprendido e foi possível obter respostas como, por exemplo, “Aprendi que as crianças têm que ter direitos e deveres.” (Cr.16), “Que os direitos e os deveres é uma coisa muito importante em todo o mundo. Exemplo: ter uma família, educação, ao respeito, à saúde...” (Cr.12), “Aprendi quando é que foram `criados` os direitos” (Cr.11), “Que as crianças não têm só direitos e deveres também têm deveres e também aprendi que as crianças

têm direito ao amor e à amizade” (Cr.5), “Aprendi que em alguns países as crianças não têm direitos” (Cr.4).

Avaliando as respostas apresentadas, podemos referir que houve uma evolução significativa no conhecimento das crianças sobre o tema abordado no projeto. O aumento no conhecimento relatado pelas crianças no final do projeto pode indicar que as atividades foram projetadas para envolver as crianças de forma ativa, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa. No entanto, é notável que houve um pouco de desinteresse por parte de uma criança (anónima) ao responder do questionário, visto que em quase todas as perguntas abertas não expressou qualquer tipo de opinião (positiva ou negativa), e nas respostas fechadas escolheu sempre a opção mais negativa, fosse qual fosse a pergunta. Foi aparente nestas questões (questão 3 e 4) visto que escolheu a mesma opção em ambas, e a seguir, na parte de justificar, não apresentou nenhuma justificação novamente.

Na questão seguinte, questão 5, foi pedido para avaliarem o projeto realizado pela turma, através de uma pergunta fechada que continha quatro opções. Como podemos observar no gráfico que se segue (ver figura 29), as crianças apenas optaram pelas opções muito bom, sendo que foi a opção eleita por dezasseis crianças (89%) e bom que foi a opção de duas crianças (11%), excluindo assim as restantes, o que simboliza que a finalização da realização do projeto foi significativa e do agrado de todas as crianças envolvidas.

Avaliação global do projeto

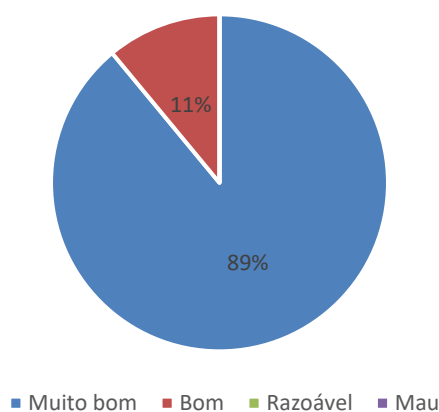


Figura 29: Gráfico da avaliação global do projeto

Prosseguindo o questionário, a questão 6 visava que cada criança da turma escolhesse uma das 6 opções apresentadas como sendo aquela que tinha considerado mais interessante. Apesar de pedirmos para escolher apenas uma das opções, houve algumas crianças que escolheram mais do que uma, justificando que gostaram de mais do que uma e não conseguiam escolher entre elas.

Assim sendo, analisaremos a questão nas duas perspetivas. No primeiro gráfico (ver figura 30) considerando apenas uma das opções tendo como método de escolha a justificativa dada, e no segundo gráfico (ver figura 31) todas as respostas assinaladas, inclusive aquelas que estão “a mais”, somando um total de 33 respostas.

Parte do projeto mais interessante

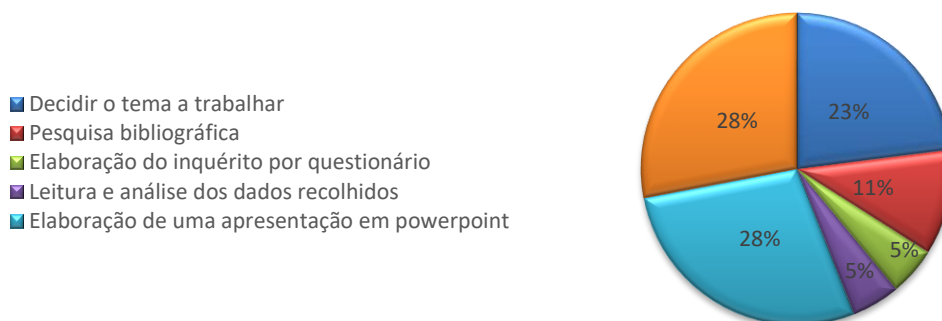


Figura 30: Gráfico sobre a parte do projeto mais interessante (1 escolha)

Parte do projeto mais interessante

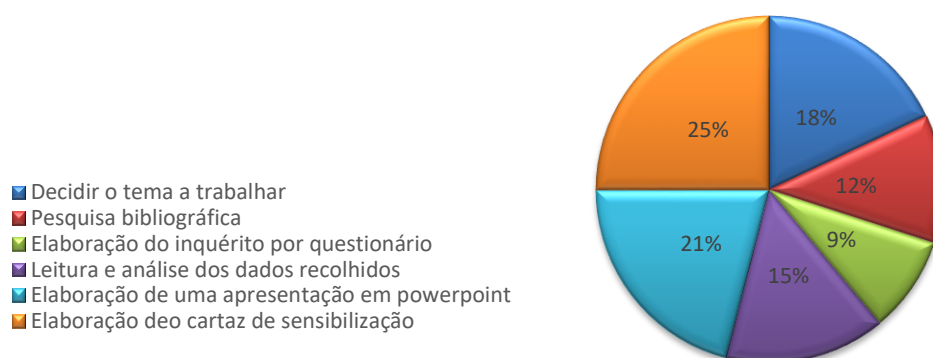


Figura 31: Gráfico sobre a parte do projeto mais interessante (Várias escolhas)

Analisando os dois gráficos, podemos concluir que, em ambos os casos, a *elaboração do cartaz de sensibilização* (figura 30 – 28% / figura 31 – 25%) foi a opção da maioria das crianças, logo seguido da *elaboração de uma apresentação m formato PowerPoint* (figura 30 – 28% / figura 31 – 21%). Estas preferências foram notáveis no decorrer da PES, visto que foi onde houve um envolvimento maior do grupo, bem como preocupação em finalizar e em apresentar a outros colegas. Também houve diversos comentários como “Professora, podemos fazer outro PowerPoint?”.

Também podemos constatar que a opção *decidir o tema a trabalhar* foi a terceira opção do grupo. De facto, a escolha do tema foi de extrema importância devido a ter sido feita através do diálogo entre professores-crianças, bem como a planificação das etapas do projeto, como afirmam Vasconcelos et al. (2012) “formula-se o problema as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14), tornando-se mais apelativo para ambos. Também foi uma escolha que reflete muito o “ser criança” e tudo o que acontece com elas ao redor do mundo, e como nos diz Castro e Ricardo (2001) os temas escolhidos “deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (p. 11).

Podemos ainda perceber que, em ambos os gráficos, a quarta escolha refletiu-se na *Pesquisa bibliográfica* o que surpreende um pouco dado o nível de interesse no decorrer do projeto referente à procura de informação. No entanto, podemos considerar positivo pois, comparando os gráficos, observamos que houve um aumento de percentagem, significando que, apesar de não ser a primeira escolha de alguns alunos, alguns mantêm-na como uma das opções. Esta parte do projeto é de extrema importância como nos afirma Behrens (2014) ao comentar que “o ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento” (p. 107).

Por fim, é perceptível que a *Elaboração do inquérito por questionário* e a *Leitura e análise de dados* foi a opção que menos votos teve. Isto pode refletir no pressuposto que as crianças não tiveram muito interesse na realização do questionário, nem em analisar todas as fontes de pesquisa e trabalho, no entanto, não consideramos que tenha acontecido na realidade, visto que todas as crianças tiveram a iniciativa de refletir de que forma iríamos realizar as perguntas para os colegas e todos se mostraram disponíveis e entusiasmados, posteriormente, em analisar as respostas dadas pelos colegas da outra sala. Apesar de não ter

sido a opção favorita, acredito que tenha sido relevante e que tenha tido resultados significantes para a aquisição de conhecimentos.

Relativamente à justificação das escolhas, na tabela que se segue (ver tabela 2) podemos observar algumas, referente a uma das suas opções.

Tabela 2: Justificação de respostas

Decidir o tema a trabalhar	(Cr.1) “Eu acho que decidir o tema do trabalho seria interessante” (Cr.2) “Porque estivemos a dizer o que queríamos” Cr.3) “Eu escolhi decidir o tema a trabalhar
Pesquisa Bibliográfica	(Cr.4) “Porque quando pesquisamos aparece-nos mais informação” (Cr.5) “Porque eu gosto muito de pesquisar coisas de estudo”
Elaboração do inquérito por questionário	(Cr.6) “Porque é um problema para resolver”
Leitura e análise dos dados recolhidos	(Cr.7) “Os dados têm de ter no projeto, se não, não é projeto”
Elaboração de uma apresentação em PowerPoint	(Cr.8) “Porque ó fazemos um PowerPoint nós aprendemos a fazê-lo” (Cr.9) “A parte que eu mais gostei foi de criar o PowerPoint porque aprendi a fazer no computador” (Cr.10) “Porque os PowerPoint ajudam a intender melhor o tema” (Cr.11) “Porque aprendi a fazer um PowerPoint e é divertido” (Cr.12) “Porque assim aprendemos a fazer e ao fazer o PowerPoint lembramo-nos da Daniela”
Elaboração do cartaz de sensibilização	(Cr.14) “Porque eu gosto de desenhar e pintar” (Cr.15) “Porque o cartaz dos direitos das crianças toda a turma o realizou” (Cr.16) “Porque gostei muito de desenhar e de ver como ficou” (Cr.17) “Porque eu adoro pintar” (Cr.18) “Sensibiliza os adultos que as crianças não podem ser maltratadas”

Na questão 7, com intuito de entender o quão as crianças se sentiram investigadoras obtivemos as seguintes respostas e justificação (ver tabela 3).

Tabela 3: Sentiste que eras uma criança investigadora?

Sim	16 respostas (sendo que 4 não justificaram.)	(Cr.1) “Porque estamos a aprender e a investigar os direitos” (Cr.2) “Porque estava a pesquisar os direitos” (Cr.3) “Porque pesquisamos muito, mas muito que parecíamos investigadores” (Cr.4) “Eu senti-me um investigador porque fui fazer pesquisas então sou um investigador nato.” (Cr.5) “Porque aprendi mais coisas das crianças” (Cr.6) “Porque me senti um investigador” (Cr.7) “Porque fui ao google e senti-me um investigador da Polícia Judiciaria (PS).” (Cr.9) “Porque eu gosto de investigar e este tema é muito importante” (Cr.10) “Porque fomos pesquisar depois fazer perguntas.” (Cr.11) “Sim porque dei ideias.” (Cr.12) “Sim, porque participei, pesquisei, aprendi coisas novas e o melhor é que passei tempo com a Daniela.” (Cr.13) “Sim porque fomos procurar informações.”
Não	2 respostas	(Cr.8) “Porque não gosto de ser investigador” (Cr.16) “Não porque não sou detetive para investigar”

A opção “sim” foi a mais assinalada pela turma, com 16 registos (89%), seguindo-se de 12 justificações e 4 abstenções de resposta. Já a opção “não” foi escolhida por 2 crianças (11%).

Estes dados podem revelar que as crianças gostaram de realizar o trabalho por projeto com a temática “Direito das crianças” e que se sentiram parte de todo o processo como investigadoras do seu próprio conhecimento. Em relação às crianças que optaram pelo “não” e tendo em consideração as razões apresentadas, considera-se que ambas não entenderam o sentido da pergunta, o que influenciou diretamente a sua resposta. Esta opinião baseia-se na resposta “...porque não sou detetive...” o que leva a crer que associaram este investigador a algo mais distante do significado correto. No entanto, é de salientar que o questionário foi explicado anteriormente à sua realização.

Em síntese

No decorrer da PES, no contexto de 1.º CEB, sempre foi objetivo promover atividades que cativassem e mantivessem o interesse, temas da preferência das crianças e que, através da descoberta, fosse possível desenvolver capacidades cognitivas e raciocínio lógico. Foi então, por esse motivo, escolhido o tema “Crianças Investigadoras” e a utilização da MTP visto que esta é uma “metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many & Guimarães, 2006, citado por Agostinho, 2017, p. 7). Foi também intencional promover autonomia, confiança, empatia e entreajuda entre a turma.

Além do que foi referido acima, também houve uma preocupação em englobar as diferentes áreas disciplinares durante a realização do mesmo, como por exemplo as componentes do currículo, Português, Educação Artística e Estudo do Meio, numa articulação curricular, visando criar conexões entre os conteúdos de várias disciplinas, proporcionando uma aprendizagem mais holística e significativa. Essa abordagem promoveu a aplicação prática do conhecimento e incentivou as crianças a verem as relações entre diferentes áreas do saber.

A criação do projeto Direitos das Crianças partiu de um longo diálogo sobre alguns acontecimentos, em específico a chegada do dia das crianças e foi realizado no decorrer de várias semanas. Quando finalizado e analisando um todo, com as diferentes estratégias (notas de campo e observação direta) é possível afirmar que se obteve um resultado/feedback positivo por parte das crianças, e que a conclusão do mesmo obteve os resultados esperados: i) envolvimento das crianças; ii) descoberta de novos saberes; sobre um assunto que lhes foi importante tendo em conta o papel de crianças e como nos dizem Carvalhal, Ferreira, Costa e Almeida (2007, citado por Ferreira, 2010), “os saberes só têm relevância se permitirem

aos crianças compreenderem a realidade e utilizarem-nos nas diversas situações com que se deparam na sua vida” (p. 93).

Também é possível analisar todas as fases do projeto, sobre a perspectiva das crianças, avaliando o inquérito por questionário à qual a turma respondeu, onde é evidente o envolvimento das crianças no projeto e também as fases e atividades com que mais se identificaram.

Considerações finais

Neste ponto do relatório é fulcral avaliar e refletir acerca de toda a investigação realizada no decorrer dos meses, assim como das EEA realizadas nos três contextos educativos, mais concretamente em creche, educação pré-escolar e 1.º CEB. Todas estas experiências tornaram-se pertinentes para todo o processo desenvolvido no decorrer do tempo.

No decorrer da PES, foi possível deparar com alguns contributos e limitações, que contribuíram significativamente para toda a evolução pretendida. É de referir que o objetivo principal de toda a PES foi promover experiências de aprendizagem que contribuíssem para a construção de saberes significativos das crianças, tendo em conta sempre os seus interesses, opiniões e necessidades pois considera-se que a criança é “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.110).

É importante lembrar que pedagogia vai sofrendo constantes mudanças e, cada vez mais, a criança é o centro do seu próprio conhecimento. É necessário ter em atenção que cada criança é um ser individual, com as suas características, limitações e capacidades, e que não deve ser comparada com as restantes.

O tema escolhido para a componente investigativa e prática, crianças investigadoras, nasce com a intenção e o intuito de comprovar a importância da criança e o seu papel na aprendizagem.

No decorrer da prática, foi possível evidenciar comportamentos de cooperação, interesse e motivação pelas crianças, especialmente pelas mais velhas. No primeiro contexto foi mais difícil de implementar um projeto, dada a idade das crianças. Sentiu-se assim mais limitação e incapacidade nesse estágio. No entanto, finalizado o projeto sobre o outono, foi possível captar algumas manifestações de aprendizagens adquiridas pelas crianças, e foi gratificante ver o envolvimento das mesmas em todas as atividades que compunham a EEA.

Já no segundo estágio, foi possível adquirir mais reações e captar mais o envolvimento das crianças, pois, por serem mais velhas, conseguiam expressar melhor as suas curiosidades, vontade e saberes. Assim sendo, neste período foi possível desenvolver dois projetos e fazer a parte da avaliação final do projeto. O projeto do “S. Valentim” foi, dos projetos executados no jardim de infância, o projeto onde houve mais envolvimento. Foi possível planificar todas as etapas e contar com a participação dos pais na investigação. Também houve mais interações interpessoais, mais análise e mais debate sobre o tema.

Por fim, referindo o último estágio, que decorreu em conjunto com crianças de um 3.º ano do 1.ºCEB, houve apenas um projeto realizado. No entanto, foi um projeto extremamente pensado e escolhido através de um Brainstorming, em que foi possível implementar dois questionários, sendo um deles para perceber o que mais crianças sabiam sobre a temática, e o outro para avaliar todo o trabalho desenvolvido ao longo das semanas. Com base nos dados obtidos a partir da avaliação de cada criança acerca das suas aprendizagens ao longo do projeto, foi possível observar um pouco de interdisciplinaridade e também de execução de vários domínios. Apesar do tema principal ser sobre os direitos das crianças, todas as áreas estiveram intrinsecamente ligadas e articuladas.

Pensamos que, de uma maneira mais geral e abrangente, a PES foi mais ativa e participativa, porque as crianças desenvolveram competências tais como a comunicação, o trabalho em equipa e a tomada de decisão. Indo ao encontro da bibliografia consultada, aprendemos mais e melhor quando trabalhamos em grupos cooperativos e quando realizamos aprendizagens através da descoberta.

Como qualquer projeto, foi necessário definir objetivos para ser mais fácil conduzir e orientar o mesmo, bem como aprofundar os conhecimentos sobre o tema em questão e a importância que existe em insistir no trabalho de projeto e numa pedagogia participativa, bem como a importância que acarreta o papel do professor/educador, que deverá essencialmente, proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam competências, maximizar as experiências e as capacidades das crianças e partilhar responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas (Katz & Chard, 2009).

Por fim, e tendo em conta toda a experiência vivenciada e os resultados alcançados, pode-se chegar a conclusão de que uma abordagem participativa é uma ferramenta pedagógica significativa e que contribui com experiências consideráveis e diversificadas para a formação de gerações que são o futuro.

Há ainda a certeza de que a metodologia de trabalho de projeto é extremamente importante para o percurso curricular das crianças, ele “aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo” (Almeida, 2010, p. 31). Implica que “as crianças aprendam pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (Kilpatrick, 2006, p. 29).

“Em pedagogia de Projeto, a criança não é um cientista solitário, mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9) e foi precisamente isso que tentámos fazer ao longo do nosso estágio, rompendo com uma visão tradicional onde a criança é um mero recetor passivo do conhecimento transmitido pelos outros.

A abordagem a esta metodologia surgiu como uma ferramenta que permitiu oferecer oportunidades de participação a todas as crianças e deste modo, as crianças foram os principais agentes ativos deste processo.

Com o trabalho de projeto desenvolvido nos 3 contextos, contribuímos para a promoção da construção de um currículo mais rico. As crianças estiveram envolvidas nas suas próprias aprendizagens o que, pensamos, poderá ter facilitado a aquisição de novas experiências, estimulando o aprender a pensar.

Ao contribuir para dar sentido às aprendizagens, embora com uma intencionalidade educativa por subjacente estamos a ensinar também a tomar decisões e saber pensar sozinhos, nunca perdendo os valores de respeito que temos de ter pelo outro e de viver em forma democrática, ou seja, “as tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania.” (Almeida, 2010, p.31). Ora, neste caso, e nas palavras de Costa, Fernandes e Pereira (2013), a “participação das crianças no processo investigativo favorece a cidadania ativa, numa perspectiva de educar na cidadania em oposição a educar para a cidadania” (p. 188).

Durante toda a PES e com a realização dos projetos, o currículo adveio da aprendizagem através da experimentação dos diferentes saberes e formas de aprender. Descobriu-se comunicando, reflectindo individualmente, com as outras crianças e com a educadora (adulto) [professora], assumindo-se como um currículo contextualizado, determinado pelos interesses que resultavam do diálogo entre as crianças, as educadoras [a professora] e do ambiente ao seu redor (Almeida, 2010, p.91).

Tentámos que as crianças fossem reconhecidas como “sujeitos de investigação” o que “significa aceitar que as mesmas podem falar de direito próprio e expressar opiniões e experiências válidas” (Costa, Fernandes & Pereira, 2013, p.177).

A elaboração desde relatório foi fulcral, não só para a finalização do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também para o aprofundamento da temática em investigação. Teve alguns pontos mais favoráveis e outros menos, algumas dificuldades e, acima de tudo, um esforço gigantesco para ser concluído.

Este documento é o resultado de duas partes, a investigativa e a prática, que foram essenciais para ampliar conhecimento, amadurecimento e saberes profissionais que serão de todo fundamentais para o nosso futuro enquanto educadora e professora.

Referências bibliográficas

- Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/32122/1/Relat%C3%B3rio%20PES_%20%C3%A1tia%20Agostinho.pdf
- Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras. In James, P. (Ed.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. (pp. 261-280) Ediliber.
- Almeida, F. (2010). *A metodologia de projeto como um meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas*. Dissertação de Mestrado, I.P.B - E.S.E.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3434/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20de%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20-%20Mestrado%20-%20Bragan%C3%A7a%202010.pdf>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mcgraw-Hill.
- Batista, M. J. (2014). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Factor.
- Behrens, M. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.
https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-deprojetos.pdf
- Berbel, N.A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semana: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n.º 1, 25-40.
<file:///C:/Users/Ilda/Downloads/salves1,+Gerente+da+revista,+3+Berbel+As+Metodologias+Ativas-1.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Christensen, P. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Routledge.
- Costa, P., Fernandes, N. & Pereira, M. (2013). Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na educação básica. *Conjectura: Filos, Educ.*, 18, 174-192.

- https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f4bc99ff2c4d711ecbe6e5141d3afd01c/AR20PAI025_2013.pdf
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. UFMG, 194, 136-162.
- <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Social Relations in Turbulent Times* (Org.), 10TH Conference of the European Sociological Association, 1-18.
- <https://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 91-105
- <https://core.ac.uk/download/pdf/61903125.pdf>
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- <https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, A. (2016). *A abordagem por projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20597/1/tese%20Ana%20Ferreira.pdf>
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Lino, D., Niza, S. & Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança. In Júlia de Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-127). Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho., & Gambôa, R. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-18). Porto Editora.
- Oliveira, L. C, & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da metodologia de projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.
- Oliveira-Formosinho. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Modelos curriculares para a educacao de infancia: Construindo uma praxis de participacao*. Porto Editora.
- ONU. (1989). *Convention On The Rights Of The Childrens*. <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/introducing-the-crc/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>
- Ramos, M. M. S. & Valente, A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, I (2), 2-16. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2811>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. A. (2017). *Métodos de Avaliação em Projetos Educativos*. Porto Editora.
- Smith, J., Brown, R., & Thompson, L. (2014). *Child Participation in Educational Projects*. Cambridge University Press.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12 (13), 49-64. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>
- Trevisan, G. (2012). Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local: análise de uma experiência. *Actas do VII Congresso Português de Sociologia*.

<https://www.researchgate.net/publication/309392358> Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local análise de uma experiência

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.

https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Matem%C3%A1tica_o_Estudo_de_Caso

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades. In *3.º Encontro de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo*. (pp. 41- 48). Areal Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

