

# Perspetivas das Crianças sobre o Trabalho Escolar

Dissertação de Mestrado

Sara Beatriz Cordeiro Machado

Mestrado em

**Educação e Formação**



Ponta Delgada  
2024

# Perspetivas das Crianças sobre o Trabalho Escolar

Dissertação de Mestrado

Sara Beatriz Cordeiro Machado

## Orientadora

Professora Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, com especialização em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens



*A criança*  
*Toda a criança*  
*Seja de que raça for,*  
*Seja negra, branca,*  
*Vermelha, amarela,*  
*Seja rapariga ou rapaz.*  
*Fale a língua que falar,*  
*Acredite no que acreditar,*  
*Pense o que pensar,*  
*Tenha nascido seja onde for,*  
*Ela tem direito...*  
*...a ser para o homem a*  
*Razão primeira da sua luta*  
*O homem vai proteger a criança*  
*Com leis, ternura, cuidados*  
*Que a tornem livre, feliz*  
*Pois só é livre, feliz,*  
*Quem pode deixar crescer*  
*Um corpo são,*  
*Quem pode deixar descobrir*  
*Livremente*  
*O coração*  
*E o pensamento.*  
*(Matilde Rosa Araújo)*

## **Agradecimentos**

O presente trabalho de dissertação resulta de uma etapa gratificante da minha vida, marcada por muitas aprendizagens e desafios. Deste modo, quero deixar um agradecimento a todas as pessoas que tornaram possível esta jornada.

A todos os meus professores, que ao longo da formação disponibilizaram-se e contribuíram para a minha jornada, tornando a caminhada mais suave e motivante.

Às educadoras e professoras que tornaram este estudo possível deixando-me entrar nas suas salas, disponibilizando o seu tempo e espaço para a minha pesquisa, o meu agradecimento.

A todas as crianças que possibilitaram este estudo, que me deixaram espreitar os seus mundos, que partilharam comigo as suas experiências e opiniões e me confiaram a sua voz neste estudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida Damião de Serpa por todo carinho, dedicação, persistência e ensinamentos que me permitiram desenvolver e finalizar este trabalho.

E, a todos os amigos, colegas e familiares que me acompanharam e apoiaram no meu percurso académico aqui expresso, o meu muito obrigada!

## Resumo

O trabalho académico intitulado “Perspetivas das Crianças sobre o trabalho escolar” incide numa investigação de natureza qualitativa, com a finalidade de compreender os discursos das crianças sobre o trabalho escolar, em contexto formal, numa perspetiva de valorização do papel da criança no processo educativo.

Com este intuito é aprofundada a temática da investigação com crianças, de modo a se clarificarem diversas particularidades e especificidades epistemológicas, éticas e metodológicas a considerar na realização da investigação. Também se efetuam diversas reflexões sobre a escola, o sentido que pode ter para quem a frequenta, o papel das crianças enquanto alunos e como diferentes abordagens pedagógicas podem moldar e orientar o trabalho escolar.

Optou-se por um estudo de natureza empírica e exploratória e pretendeu-se aprofundar as perspetivas das crianças sobre a escola e o trabalho escolar. Participaram no estudo dezasseis crianças, oito frequentavam a Educação Pré-Escolar e as restantes o 1.º Ciclo do Ensino Básico, umas pertenciam a um contexto escolar de pendor tradicional e as outras a um contexto promotor da pedagogia participativa. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e tratados com recurso à análise de conteúdo temática, tendo sido observados os devidos procedimentos éticos.

Conclui-se que as crianças participantes na investigação são uma mais-valia na produção de conhecimento sobre a educação na infância, evidenciando opiniões e argumentos sobre as suas vivências escolares. Também se conclui, no essencial, que as crianças admitem gostar da escola independentemente das abordagens pedagógicas adotadas. No entanto, o trabalho escolar é perspetivado pelas crianças de forma diferente consoante o contexto pedagógico em que estão inseridas. Na abordagem de pendor transmissivo, o trabalho escolar parece estar mais dependente de decisões do adulto e associado a exercícios estruturados. Na abordagem de pendor participativo, o trabalho escolar surge mais dependente de decisões da criança e mais valorizador de atividades de planeamento do trabalho a realizar, de debates alargados e do desenvolvimento de projetos.

**Palavras-chave:** perspetivas de crianças; papel da criança na escola; trabalho escolar; investigação com crianças.

## **Abstract**

The academic work entitled "Children's Perspectives on Schoolwork" focuses on qualitative research, with the purpose of understanding children's discourses on schoolwork, in a formal context, in a perspective of valuing the role of the child in the educational process.

With this purpose, the theme of research with children is deepened, to clarify several epistemological, ethical and methodological particularities and specificities to be considered in the realization of the research. Various reflections are also made about school, the meaning it can have for those who attend it, the role of children as students and how different pedagogical approaches can shape and guide schoolwork.

An empirical and exploratory study was chosen, and it was intended to deepen the children's perspectives on school and schoolwork. Sixteen children participated in the study, eight attended Pre-School Education and the rest the 1st Cycle of Basic Education, some belonged to a traditional school context and the others to a context that promotes participatory pedagogy. The data were collected through semi-structured interviews, having observed the due ethical procedures, and treated using thematic content analysis.

It is concluded that the children participating in the research are an asset in the production of knowledge about early childhood education, evidencing opinions and arguments about their school experiences. It is also concluded, in essence, that children admit to liking school regardless of the pedagogical approaches adopted. However, schoolwork is viewed by children differently depending on the pedagogical context in which they are inserted. In the transmissive approach, schoolwork seems to be more dependent on adult decisions and associated with structured exercises. In the participatory approach, schoolwork appears more dependent on the child's decisions and more valuing activities to plan the work to be carried out, broad debates and the development of projects.

**Key Words:** children's perspectives; the role of the child in school; schoolwork; research with children.

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos .....  | ii        |
| Resumo .....  | iii       |
| Abstract.....   | iv        |
| Índice de Quadros .....   | vii       |
| Índice de Anexos .....  | viii      |
| <b>Introdução .....</b>   | <b>1</b>  |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 1 – O significado do investigar com crianças .....</b>                                      | <b>3</b>  |
| 1.1 Questões epistemológicas da investigação com crianças .....   | 4         |
| 1.2 Aspectos éticos da investigação com crianças .....  | 8         |
| 1.3 Aspectos metodológicos da investigação com crianças .....   | 11        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 2 – Do papel da escola ao papel do aluno na aprendizagem .....</b>                          | <b>15</b> |
| 2.1 Significado e singularidades da escola .....  | 17        |
| 2.1.1 A criança no papel de aluno .....   | 19        |
| 2.1.2 Aspectos teóricos e práticos do currículo .....   | 20        |
| 2.2 Abordagens pedagógicas transmissiva e participativa .....   | 24        |
| 2.2.1 As pedagogias transmissivas.....  | 25        |
| 2.2.2 As pedagogias participativas.....   | 27        |
| 2.3 O trabalho escolar e a aprendizagem.....  | 30        |
| 2.4 As perspetivas das crianças sobre as suas experiências escolares.....                               | 33        |
| 2.4.1 As perspetivas das crianças na Educação Pré-Escolar sobre as experiências<br>escolares.....       | 34        |
| 2.4.2 As perspetivas das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as experiências<br>escolares..... | 37        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 3 – Perspetivas da criança sobre a escola: um estudo empírico .....</b>                     | <b>41</b> |
| 3.1 Objetivos do estudo e seu contexto de realização .....  | 42        |
| 3.2 Opções metodológicas .....  | 43        |
| 3.2.1 Participantes no estudo .....   | 43        |
| 3.2.2 Instrumentos de recolha de dados.....   | 44        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2.3 Procedimentos éticos .....  | 45        |
| 3.2.4 Técnicas de tratamento de dados .....                                       | 46        |
| 3.3 Apresentação e discussão dos resultados .....                                 | 47        |
| 3.3.1 As concepções das crianças sobre a importância e âmbito da escola .....     | 47        |
| 3.3.2 Discursos infantis sobre o processo de ensino-aprendizagem .....            | 53        |
| 3.3.3 O sentido e a utilidade das aprendizagens na visão das crianças.....        | 61        |
| 3.3.4 Percepção das crianças sobre a sua participação no processo educativo ..... | 63        |
| <b>Capítulo 4 – Conclusões .....</b>  | <b>67</b> |
| 4.1 Conclusões do estudo e suas implicações práticas .....                        | 68        |
| 4.2 Limitações do estudo .....  | 69        |
| 4.3 Considerações finais e perspectivas para estudos futuros .....                | 70        |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>76</b> |

## Índice de Quadros

**Quadro 1:** Dimensões do Currículo

**Quadro 2:** Conceitos de metodologia de ensino em diferentes concepções da educação

**Quadro 3:** Dados de caracterização das crianças participantes no estudo

**Quadro 4:** Discursos das crianças sobre o valor e relevância da escola

**Quadro 5:** Razões apresentadas pelas crianças sobre a sua satisfação com a escola

**Quadro 6:** Percepções das crianças sobre as aprendizagens escolares asseguradas e desejadas na escola

**Quadro 7:** Perspetivas das crianças sobre com quem aprendem

**Quadro 8:** Discursos das crianças sobre a quem ensinam

**Quadro 9:** Perspetivas das crianças sobre os modos como a criança aprende

**Quadro 10:** Percepções das crianças sobre as suas atividades escolares

**Quadro 11:** Discursos das crianças sobre como fazem as atividades

**Quadro 12:** Perspetivas das crianças sobre as suas facilidades na aprendizagem

**Quadro 13:** Razões dadas pelas crianças para as suas facilidades na aprendizagem

**Quadro 14:** Perspetivas das crianças sobre as suas dificuldades na aprendizagem

**Quadro 15:** Razões dadas pelas crianças para as suas dificuldades na aprendizagem

**Quadro 16:** Percepções das crianças sobre o sentido e a utilidade das aprendizagens escolares

**Quadro 17:** Percepções das crianças sobre a sua participação nas decisões sobre o trabalho escolar

**Quadro 18:** Justificações das crianças sobre a sua não-participação nas decisões do trabalho escolar.

**Quadro 19:** Justificações das crianças sobre a sua participação nas decisões do trabalho escolar

## **Índice de Anexos**

**Anexo A:** Guião das entrevistas semiestruturadas

**Anexo B:** Protocolo de solicitação de autorização realizado às instituições escolares

**Anexo C:** Termo de Consentimento Informado aplicado aos docentes

**Anexo D:** Termo de Consentimento Informado aplicado aos Encarregados de Educação das crianças presentes na sala/turma

**Anexo E:** Termo de Consentimento Informado aplicado aos Encarregados de Educação das crianças a participar no estudo

**Anexo F:** Protocolo de assentimento realizado às crianças

## **Introdução**

O presente trabalho de dissertação, intitulado *Perspetivas das Crianças sobre o trabalho escolar* desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação da Universidade dos Açores, na especialidade em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, destina-se ao aprofundamento da temática investigada e, como não podia deixar de ser, à obtenção do grau de Mestre na referida área de estudo.

A escolha da problemática teve em conta a centralidade que a escola tem na vida da criança na nossa sociedade e o seu papel na escola. Assim, procurou-se conhecer como a criança se posiciona face à escola e ao espaço que ocupa no processo de ensino aprendizagem, de modo a se contribuir para a compreensão das experiências escolares vividas pelas crianças e, conseqüentemente, para o conhecimento sobre a educação na infância. Desta forma, o estudo empírico realizado pretendeu conhecer as perspetivas da criança sobre o que faz e pensa acerca da escola e, simultaneamente lhe atribuir importância enquanto sujeito na investigação, viabilizando o seu protagonismo como ser com competências, capacidades e direitos. Trata-se de um estudo no qual se enfatizam os discursos da criança sobre o trabalho escolar, à semelhança de outros estudos, mesmo que diversos, sobre a educação na infância (Arroz *et al.*, 2009; Filipe *et al.*, 2021; Formosinho *et al.*, 2016; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Müller, 2006; Rosado & Campelo, 2011).

De modo mais acentuado na atualidade, diversas perspetivas pedagógicas e orientações políticas para a educação colocam a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e reservam-lhe um papel ativo neste processo. Assim, importa perceber até que ponto as crianças verbalizam essa centralidade do seu papel, que experiências dizem ter e como se posicionam face ao mesmo.

Neste sentido, para a realização do estudo empírico foram definidos objetivos que visam conhecer como a criança perspetiva a escola, que satisfação expressa em relação à mesma, e o que pensa das atividades que realiza, da forma como estas integram situações do seu quotidiano e do espaço que lhe é dado para atuar de forma autónoma e responsável, seja através de escolhas e/ou decisões, seja na concretização de tarefas a cumprir. Também se visa conhecer diferenças entre o discurso das crianças em função de dois níveis de ensino e diferentes opções pedagógicas de intervenção.

Partiu-se do princípio de que a criança, para além de ter direito a expressar o que pensa sobre o trabalho escolar na infância, também tem direito a participar nos processos de ensino-aprendizagem como detentora de papel ativo, por serem-lhe reconhecidas capacidades e competências no desenvolvimento e na construção das suas aprendizagens. Como sublinha Oliveira-Formosinho (2008, p. 82), “o interesse em ouvir a criança precisa vir acompanhado do respeito pela criança”. Importa assim, na investigação, criar condições favoráveis à participação da criança, de forma ética e responsável.

Em termos de estrutura, o presente documento encontra-se organizado por capítulos, designadamente: Capítulo 1 - O significado do investigar com crianças; Capítulo 2 – Do papel da escola ao papel do aluno na aprendizagem; Capítulo 3 – Perspetivas da criança sobre a escola: um estudo empírico; Capítulo 4 – Conclusões.

No primeiro capítulo, *O significado do investigar com crianças*, são apresentadas as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas tidas na investigação com crianças, sendo que as questões problematizadas ao longo deste capítulo foram alvo de análise e reflexão, na definição e no desenvolvimento da investigação realizada.

O segundo capítulo, *Do papel da escola ao papel do aluno na aprendizagem* aborda as questões relativas à educação na infância, concretamente, os conceitos considerados mais relevantes relacionados com a problemática em estudo numa dimensão pedagógica. O quadro conceitual elaborado tem como finalidade analisar a produção científica da temática do estudo e enquadrar a sua componente empírica.

O terceiro capítulo, *Perspetivas da criança sobre a escola: um estudo empírico*, apresenta a investigação desenvolvida sobre os discursos das crianças: os objetivos do estudo; os procedimentos metodológicos adotados; a síntese dos dados recolhidos; e a análise e discussão dos resultados obtidos.

Do quarto capítulo, *Conclusões*, fazem parte as principais conclusões do estudo realizado, as suas limitações e propostas de aspetos a investigar futuramente no âmbito da temática.

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas relativas aos estudos e trabalhos que suportaram a fundamentação teórica e a discussão dos resultados, bem como os anexos, que incluem documentos que permitem esclarecer algumas das ações desenvolvidas no contexto do estudo empírico, descrito no terceiro capítulo.

## **Capítulo 1**

### **O significado do investigar com crianças**

## Capítulo 1 – O significado do investigar com crianças

Atualmente, a escola ocupa um papel central no desenvolvimento e na vida das crianças, constituindo-se como instituição e meio promotor de aprendizagens, quer cognitivas, quer socio-emocionais, através de processos de ensino devidamente planeados e/ou emergentes em situações correntes. Torna-se, assim, pertinente compreender as funções que a criança exerce no papel de aluno, por meio da escuta da sua voz sobre o trabalho que desenvolve na escola, procurando compreender quais os seus pensamentos, sentimentos e emoções acerca desta temática e como encara as relações entre o seu saber e o desenvolvimento das situações de ensino.

Neste âmbito, ao longo do capítulo serão abordadas as questões epistemológicas na investigação com crianças, bem como os aspetos éticos e metodológicos a considerar, almejando a compreensão do papel da criança enquanto participante na investigação como sujeito e fonte na construção do conhecimento sobre a infância.

### 1.1 Questões epistemológicas da investigação com crianças

A investigação com crianças pressupõe uma mudança epistemológica na investigação sobre a infância, resultante da inclusão das crianças nos estudos por meio da sua participação, constituindo as crianças como sujeitos na pesquisa e no desenvolvimento do conhecimento sobre a infância (Costa & Sarmiento, 2018; Filipe *et al.*, 2021; Müller, 2006; Rosado & Campelo, 2011; Soares *et al.*, 2005). Como sublinha Gonçalves (2016), através desta perspetiva “as crianças passam a ser compreendidas como atores sociais, aprendizes e produtoras de cultura” (p. 8).

Este novo paradigma epistemológico impõe assim a mudança e conseqüentemente o rompimento com as metodologias e epistemologias tradicionais assentes na investigação **sobre** crianças, em que a criança era tida como objeto da investigação, dando lugar à investigação **com** crianças e constituindo-as participantes na investigação enquanto sujeito com parte na construção do conhecimento sobre as questões da infância (Christensen & James, 2000).

Segundo Fernandes e Tomás (2011), esta orientação epistemológica provoca o desenvolvimento de um conhecimento “mais autêntico” sobre a infância, na medida em que

permite enquadrar as “realidades subjetivas” da criança e realça que “as crianças, sendo *experts* dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas ações, relações, sentimentos” (p. 3).

A investigação com crianças apresenta-se assim complexa e singular nos seus modos e processos de fazer investigação, sendo que “os mundos da infância são complexos e plurais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 4). Esta complexidade decorre, em parte, de “as características cognitivas, sociais, culturais e emocionais das crianças [serem] diversas e heterogêneas” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 4). Deste modo, é fulcral que o investigador tenha em conta as questões epistémicas subjacentes a cada investigação que realiza (Tavares *et al.*, 2023).

Sem se pretender esgotar todas as questões epistemológicas da investigação com crianças, são realçadas três, designadamente o reconhecimento de que a criança é fonte idónea de informação sobre as suas experiências de vida, sendo sujeito de conhecimento, a influência do período de desenvolvimento em que a criança se encontra aquando da produção de dados e a interpretação que o adulto faz dos dados que recolhe junto da criança relativamente às suas respostas e/ou ações.

A primeira questão tem a ver com a inclusão da criança na investigação, o que resulta da conceção da criança enquanto ator social, detentora de um papel no conhecimento sobre a infância. A criança deixa de ser o objeto para ser sujeito de conhecimento, mas para tal é necessário validar as formas de ela interpretar, experienciar e/ou emitir opiniões e argumentos. Importa que a relação entre o investigador e o investigado esteja permeada pelo diálogo na compreensão da voz da criança, tornando-a participante na investigação (Rosado & Campelo, 2011; Soares *et al.*, 2005). Porém, a vulnerabilidade da criança enquanto sujeito de conhecimento suscita a problematização das questões epistemológicas, éticas e metodológicas inerentes à investigação científica (Fernandes & Tomás, 2011; Pessanha & Lourenço, 2023; Tavares *et al.*, 2023).

A investigação na infância com crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador, não se trata apenas de incluir a criança na investigação, mas sim de tornar a criança protagonista acerca de assuntos que lhe são próprios, que experiencia nos seus próprios termos, reconhecendo os seus direitos. Como salienta Soares *et al.* (2005), possibilitar a participação das crianças no processo de investigação é aceitá-las como ser competente “na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (p. 5).

Porquanto, a constituição da criança como sujeito na produção de conhecimento não consiste numa concessão das investigações desenvolvidas sobre a criança, mas sim, do reconhecimento do papel da criança nas investigações desenvolvidas sobre a infância integrando os principais intervenientes, as crianças através da sua participação e da valorização da sua voz enquanto forma de expressão e meio para a construção do conhecimento sobre a infância (Müller, 2006; Soares *et al.*, 2005). Conforme descrito pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, no artigo décimo segundo, deve ser garantido “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” (UNICEF, 2019, p. 13).

O reconhecimento da criança como sujeito de conhecimento implica respeitar e outorgar os direitos à criança sobre a sua voz, sobre as suas formas de expressar-se e os seus significados ao longo do processo de investigação. A este respeito, Fernandes (2021, p. 231) afirma “uma investigação ética com crianças deve ter sempre como princípio orientador [de] que a criança deve ser respeitada na sua condição de sujeito ativo de direitos, de autora”.

O investigador encontra-se assim perante um desafio na investigação com crianças, em constituir a criança como participante neste processo, respeitando as suas singularidades por meio de uma investigação contextualizada e adequada nos seus processos à realidade em estudo. Impondo-se a questão de como salvaguardar que as crianças sejam participantes ativas na investigação como sujeitos de conhecimento (Moraes & Felipe, 2022).

A segunda questão epistemológica da investigação tem a ver com o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, pois este pode influenciar a forma como se expressa, por vezes de modo não convencional, de forma diferida no tempo ou até descontextualizada.

A fase de desenvolvimento da criança, assim como os contextos culturais e sociais, influenciam as suas formas de expressão, pelo que se torna relevante que os dados da investigação possam refletir a diversidade de momentos, contextos, meios e até o participante estar com os seus iguais, para se captar as suas diferentes possibilidades de expressão. Trata-se de uma questão epistemológica que guarda particular relação com decisões concernentes a procedimentos metodológicos. Como enfatizam Fernandes e Marchi (2020), é necessário ao investigador buscar “aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens” (p. 3).

Salienta-se, por fim, uma terceira questão epistemológica que consiste em refletir sobre a forma como são interpretadas, pelo adulto, as respostas e/ou ações da criança, respeitando as suas perspectivas, o que implica processos de comunicação na síntese dos dados e na obtenção dos resultados, procurando captar de forma adequada os seus pontos de vista.

A participação da criança na investigação sobre a infância possibilita o exercício de um direito como sujeito de direitos, permitindo a sua inclusão na sociedade. Deste modo, conceber a criança enquanto sujeito na investigação impõe ouvir o que a criança tem para dizer e possibilitar todas as condições necessárias e propícias à sua participação (Moraes & Felipe, 2022). Porém é necessário ter em conta que a própria criança “é também capaz de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas dificuldades, suas potencialidades, podendo se tornar investigadora” (Rosado & Campelo, 2011, p. 404).

Com efeito, não basta ouvir o que a criança tem a dizer, a escuta real da voz da criança consiste em compreender e conhecer o sentido, a interpretação, a reflexão que a criança faz sobre o que diz (Soares *et al.*, 2005). A este propósito, Felipe (2009, p. 8) afirma que “as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma determinados mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos”.

Desta forma, a participação da criança na investigação não implica apenas escutar a voz da criança, mas considerar o seu contributo nas formulações sobre a sua voz no processo de investigação, concebendo a investigação como um processo “participado” e “partilhado” (Soares *et al.*, 2005). A sua não participação nesse processo poderá desvalorizar o contributo das suas perspectivas e discursos (Fernandes, 2021). Trata-se de “um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta” (Fernandes & Marchi, 2020, p. 3).

Importa assim, desenvolver o “questionamento e reflexão” de forma enquadrada e contextualizada à situação em análise sobre os “modos de compreensão e apreensão que as crianças fazem do mundo, que sendo distintos dos adultos, exigem da parte dos investigadores adultos uma significativa imaginação metodológica e um processo reflexivo, permanente e cauteloso” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3).

## 1.2 Aspectos éticos da investigação com crianças

Na investigação com crianças, interessa refletir sobre o papel desempenhado pelo investigador e o papel que é atribuído à criança por estar em causa o bem-estar desta, o seu direito a recusar a participação e os procedimentos de ética a adotar pelos pais ou seus substitutos (Francischini & Fernandes, 2016; Kramer *et al.*, 2020). Interessa refletir, ainda, sobre a necessidade de se omitir a identificação da criança.

A investigação com crianças deveria reconhecer-lhes protagonismo para se pronunciarem sobre o que lhes diz respeito, valorizando o seu estatuto enquanto sujeitos com competência (Fernandes & Tomás, 2011; Guczak & Marchi, 2021; Tavares *et al.*, 2023). Deste modo, torna-se emergente falar em ética na investigação com crianças valorizando o seu contributo e colaboração, visando mudanças e influências na sociedade e nos seus contextos de vida (Moraes & Felipe, 2022).

Neste âmbito, vários autores (Fernandes, 2021; Guczak & Marchi, 2021; Kramer *et al.*, 2020) referem a importância de se adequar e adaptar cada investigação na infância aos seus sujeitos e às suas especificidades. Para este efeito, é necessário ter a criança enquanto fonte e sujeito da investigação, quer devido às suas capacidades e competências, quer devido à sua vulnerabilidade. Como argumenta Prado *et al.* (2018), as “normas éticas não bastam para assegurar às crianças o lugar de atores sociais, sendo necessária uma nova compreensão da posição da criança” (p. 43).

Deste modo, não existe uma ética adaptada a cada contexto, temática e/ou investigação, uma vez que cada investigação implica um conjunto de relações éticas diversas e complexas, embora possam ser orientadas por princípios e códigos de ética básicos. Estes princípios ao não albergarem todas as complexidades da investigação exigem do investigador a tomada de decisões éticas atendendo à realidade e contexto de cada investigação (Guczak & Marchi, 2021). Assim, como defendem vários autores (Fernandes, 2021; Moraes & Felipe, 2022), o investigador necessita proceder a uma análise contínua do processo investigativo, particularmente às questões éticas ligadas às metodologias e ferramentas utilizadas, fomentando a negociação por meio do diálogo e das interações estabelecidas com a criança.

Importa, assim, que o investigador esteja ciente do seu papel, devendo zelar pelo bem-estar da criança procurando minimizar a sua interferência durante e após o processo de investigação, precavendo possíveis danos e/ou mobilizando proveitos para a mesma (Guczak & Marchi, 2021; Moraes & Felipe, 2022). De facto, cada processo de investigação a

desenvolver com crianças deverá ocorrer de forma simplificada e adequada ao entendimento da mesma. Como Fernandes (2021) destaca:

o desenvolvimento de pesquisas com crianças, eticamente informadas, impõe considerar o pressuposto fundacional da criança enquanto sujeito ativo de direitos, portadora de singularidades, que exige da parte do investigador uma significativa imaginação metodológica, quer relativamente aos métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, quer à exigência de ir além de uma ética a la carte passível de ser replicada, exigindo uma contínua reflexividade para lidar com novos dilemas éticos e novas responsabilidades (Fernandes, 2021, p. 229).

Segundo Fernandes (2021), as questões éticas deverão nortear-se conforme a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), privilegiando ao longo de todo processo de investigação o direito: à não discriminação; ao interesse superior da criança; à participação; e à sobrevivência e desenvolvimento da criança. Com este intuito, a *Childwatch International Research Network* (1993) desenvolveu a Carta Internacional para Pesquisa Ética envolvendo Crianças (2013), sob o pretexto de uniformizar os direitos das crianças nas investigações por meio de princípios de ética. Tem-se como finalidade salvaguardar e respeitar a dignidade de cada criança e considera-se a sua liberdade na participação em qualquer momento da investigação, promovendo uma pesquisa justa e equitativa. Deste modo, o referido documento (*Childwatch International Research Network*, 2013) estabelece sete princípios éticos a ter em conta: (1) *A ética na pesquisa envolvendo crianças é responsabilidade de todos* - os que participam e desenvolvem pesquisas com crianças devem ter parte no cumprimento e na responsabilização dos procedimentos éticos; (2) *O respeito pela dignidade das crianças é essencial para a investigação ética* – a criança deve ser respeitada em todo o processo da investigação; (3) *A investigação envolvendo crianças deve ser justa e equitativa*, a investigação em todo o momento deve promover a igualdade e a não discriminação na participação das crianças; (4) *A pesquisa ética beneficia as crianças* – a investigação com crianças deverá ter como finalidade o proveito da criança como indivíduo e/ou grupo etário; (5) *As crianças nunca devem ser prejudicadas pela sua participação em pesquisas* – a participação das crianças no processo investigativo não deverá prejudicar e/ou influenciar os modos de vida da criança causando algum dano; (6) *A investigação deve sempre obter o consentimento informado e*

*contínuo das crianças* – a criança deverá ter o poder de decidir sobre a sua participação e o seu envolvimento na investigação; (7) *A pesquisa ética requer reflexão contínua* – a participação e o envolvimento da criança na investigação deverá ser alvo de negociação e reflexão ao longo do processo.

Neste seguimento, em termos éticos, torna-se pertinente realçar o papel atribuído à criança na investigação. Para diversos autores (Francischini & Fernandes, 2016), a criança tem o direito a se pronunciar sobre a sua participação ou não-participação na investigação. Neste sentido, o assentimento consiste em informar e questionar a criança sobre a sua participação na investigação, dando-lhe o poder de se manifestar sobre a mesma (Francischini & Fernandes, 2016; Moraes & Felipe, 2022).

O assentimento pode realizar-se verbalmente e/ou por escrito e baseia-se numa adaptação do consentimento informado ao entendimento da criança (Guczak & Marchi, 2021). Assim, o investigador reforça o direito da criança à participação e tomada de decisão e clarifica procedimentos a desenvolver numa linguagem adequada, com expressões familiares, incluindo a possibilidade de divulgação do estudo (Francischini & Fernandes, 2016; Guczak & Marchi, 2021). Este procedimento não dispensa a assinatura de um consentimento informado por quem exerce a tutela da criança, a par do envolvimento e a participação livre e voluntária desta ao longo do processo de investigação.

Contudo, o investigador deverá exercer o especial papel de observador porque a criança pode expressar o seu assentimento verbalmente, mas fisicamente demonstrar uma postura contrária, por constrangimento, irritabilidade e/ou indisposição. Neste caso, poder-se-á dar tempo para compreender tal postura. Segundo Guczak e Marchi (2021), entender a noção de assentimento é compreender que as crianças deverão confirmar e decidir a sua participação ao longo da investigação, negociando os seus termos por meio da permissão e da recusa, sendo que o assentimento deve-se desdobrar a todos os momentos da sua participação.

No que respeita aos procedimentos de ética a adotar pelos pais ou seus substitutos, espera-se que estejam articulados com os da criança. Todavia, as questões de ética variam de acordo com o estatuto concedido à criança na sociedade onde se insere e, por vezes, os seus direitos são unicamente remetidos para quem exerce a sua tutela, negligenciando a sua vontade e, eventualmente, o seu bem-estar. Quando se está perante esta situação, os procedimentos éticos não salvaguardam os direitos da criança e passam a consistir em meros procedimentos burocráticos necessários a qualquer investigação (Prado *et al.*, 2018).

De qualquer modo, a autorização do encarregado de educação através de documento de

termo de consentimento informado é algo imprescindível em qualquer investigação que envolva crianças.

Quanto à necessidade de se omitir a identificação da criança no processo investigativo, ganha particular relevância para se evitar a sua exposição pública e garantir a sua segurança psíquica, física e emocional, dada a sua vulnerabilidade. Atendendo a que a participação da criança na investigação pode ocorrer em diferentes momentos e contextos, uma situação que leva a que os investigadores convivam com ela por algum tempo, falar-se-ia de pseudonimização na apresentação dos dados, uma vez que não se trata de uma participação anónima, nem de anonimização face à sua identificação, pois foram estabelecidos vínculos com os investigadores, dificilmente ignorados.

### **1.3 Aspetos metodológicos da investigação com crianças**

A investigação com crianças também exige flexibilidade ao investigador relativamente às opções metodológicas e aos instrumentos de recolha de dados, a fim de se atender à diversidade das interações que se estabelecem no desenrolar da investigação (Soares *et al.*, 2005; Tavares *et al.*, 2023).

Oliveira-Formosinho (2008) perspetiva como “complexo” o processo de investigação com crianças, pelo que a negligência relativamente a alguns aspetos metodológicos poderá colocar em causa a validação das informações obtidas. Francischini e Fernandes (2016) referem a necessidade do “questionamento sobre as (im)possibilidades e limitações dos métodos e procedimentos” (p. 62) na adoção de uma investigação com crianças.

Como se tem vindo a comentar, a recolha de dados com crianças tem suscitado a preocupação por parte de vários investigadores (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Palos, 2018; Rosado & Campelo, 2011), em particular em se saber escutar o que as crianças têm para nos dizer. Como ouvir a criança de forma acolhedora, minimizando a influência de perspetivas e de conceções pré-definidas do investigador?

Alderson (2005) argumenta que «reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas» (p. 421). Para tal, várias autoras (Kramer *et al.*, 2020; Moraes & Felipe, 2022; Palos, 2018) defendem a adoção de entrevistas semiestruturadas como o instrumento privilegiado na recolha de dados, de forma faseada, por meio de conversas informais com as crianças, quer decorram em grupo ou individualmente. Neste seguimento,

torna-se desafiante abordar a recolha de dados na investigação com crianças através da entrevista, por elas dificilmente estarem familiarizadas com o processo e as dinâmicas que envolve.

Um dos aspetos essenciais tem a ver com o contexto em que a conversa/entrevista é realizada. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), o contexto onde a entrevista ocorre interfere diretamente com as respostas das crianças, com a importância atribuída à investigação e conseqüentemente com as influências exercidas sobre a mesma.

A recolha de dados em ambiente familiar não é a mesma que em espaço escolar. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as investigações com crianças em contexto familiar são enfatizadas, porém tendem a ser mais morosas, uma vez que a criança se sente mais à vontade para proferir discursos extensos e complexos e, conseqüentemente, está sujeita a uma maior dispersão e influência por parte de membros da família. As autoras (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) salientam, ainda, que é necessário que a posição do investigador seja previamente clarificada e negociada. No entanto, as crianças, ao participarem, tendem a sentir uma maior inclusão e importância do seu papel na investigação.

No que concerne à recolha de dados em contexto escolar, permite maior facilidade na gestão e organização da investigação, pois possibilita a realização de múltiplas observações e de conversas com as crianças, desde que concedida a devida autorização. Por outro lado, o facto de na escola se funcionar com normas e regras explícitas pode facilitar a adesão à realização das entrevistas, pois as crianças estão habituadas a seguir as regras dos adultos, porém as respostas poderão ser influenciadas e/ou dadas com o intuito de agradar o adulto.

Neste contexto, torna-se relevante salientar as influências inerentes à escola enquanto contexto produtor e criador de uma cultura própria assente em normas, programas, rotinas e metodologias com um papel identitário e fulcral na transmissão de saberes de uma cultura de geração em geração, delineando e delimitando limites (Barroso, 2005). A criança na escola torna-se parte integrante de uma cultura escolar, sendo influenciada pela cultura que é produzida na escola em que insere, seja pelas formas de organização, estruturação e pedagogias da escola, seja por meio das normas, valores/crenças e/ou saberes transmitidos através das interações e experiências sociais com os colegas, professores e comunidade escolar (Barroso, 2005).

Os contextos da entrevista apresentam-se, assim, alvo de análise e reflexão, visto que os mesmos poderão influenciar as respostas das crianças. Em todo o caso, independentemente do local, o contexto deverá ser “familiar” à criança e proporcionar à vontade à sua livre expressão, algo corroborado por Marchão e Henriques (2018) ao apontarem para respostas “mais ricas em

pormenores [e dadas com] maior fluência e intensidade” (p. 140).

Quanto aos adereços do espaço em que decorre a entrevista, poderão ser reequacionados de forma a se promover um maior envolvimento da criança. A adoção de materiais ou eventuais histórias como estímulo à participação das crianças nas conversas informais é uma estratégia adequada para situações de pergunta-resposta, por poderem fomentar o desenrolar da conversa de forma descontraída (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). A este respeito, Marchão e Henriques (2018) afirmam que se deve considerar nos procedimentos das entrevistas “o recurso a objetos de apoio (um brinquedo, uma fotografia, uma narrativa), podendo formular-se questões hipotéticas (tornando a entrevista numa situação de faz de conta)” (p. 140).

Está em causa proporcionar espaço para a criança se expressar de forma espontânea e livre (Moraes & Felipe, 2022), respeitar os tempos em que se dispõe a colaborar e haver adaptação e/ou reformulação das questões ao seu entendimento, linguagem e idade. Para tal, a entrevista deverá ser desenvolvida por meio de conversas rápidas e curtas, de acordo com a disposição e vontade da criança (Marchão & Henriques, 2018), mesmo que posteriormente seja necessário retomar a conversa.

Assim, as interações e conversas informais entre o investigador e a criança criam disponibilidade para esta ser ouvida, bem como os seus modos de falar (Guczak & Marchi, 2021). Marchão e Henriques (2018) defendem que a entrevista deverá ser flexível e adaptada ao desenvolvimento da criança, de modo a, mais consistentemente, se produzir conhecimento sobre a infância.

A respeito disto, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) alertam para alguns cuidados que o investigador deverá ter em conta, de modo a não colocar em causa o bem-estar da criança, designadamente: escolher um contexto familiar à criança e/ou com adultos familiares; dar instruções claras e compreensíveis à criança sobre a conversa; evitar a colocação de perguntas diretas e/ou intrusivas; e consentir respostas como “não sei”. Alerta, ainda, para a ideia de que “a essência da entrevista adequada reside no deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos de saber, enquanto lhes colocamos questões que permitam incentivá-las a isso” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 21). Inclusivamente, poderá estar em causa a previsão de diversos momentos para a conversa decorrer, considerando a sua disposição e subsequente negociação desses momentos.

Quanto a erros que poderão ocorrer nas conversas por parte do investigador, relacionam-se com: a desadequação da linguagem e das questões relativamente ao entendimento e à idade da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008); a repetição da mesma pergunta várias vezes,

por poder ser interpretada como pressão, dando lugar a resposta pouco genuína; a infantilização das crianças, no sentido de “percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência [e/ou] restringi-las a dar apenas respostas superficiais” (Alderson, 2005, p. 423).

Portanto, cabe ao investigador estar atento aos modos como desenvolve a entrevista, adequando as questões às capacidades da criança, evitando a colocação de questões que possibilitem respostas apenas para o satisfazer e, de acordo com Felipe (2009) e Mónico *et al.* (2017), permanecendo concentrado na contextualização dos discursos e na “variabilidade residual” dos mesmos.

Note-se que a recolha de dados junto de crianças não se esgota com a realização de entrevistas. A observação direta naturalista e/ou participante, as notas de campo, os desenhos acompanhados de registos de oralidade, as fotografias e/ou filmagens, entre outros (Marchão & Henriques, 2018; Santos & Baptista, 2023), também são meios adequados para a recolha de dados em investigação com crianças. A utilização de diferentes meios de recolha permite a triangulação dos dados, podendo esta ser enriquecida com a diversidade de crianças, de contextos e de momentos, o que naturalmente favorece a validade e credibilidade da investigação.

A análise dos dados corresponde a outro desafio na investigação com crianças. Ao interpretar os dados, o investigador poderá correr o risco “de se sobrepor à voz dos sujeitos na investigação” (Marchão & Henriques, 2018, p. 141), um aspeto comentado em secção anterior, aquando da abordagem aos aspetos epistemológicos da investigação com crianças. No sentido de se obviar esse risco, importa que a recolha de dados tenha decorrido através de escuta ativa, que sejam respeitados os contextos e lógicas do que a criança afirma, que sejam mobilizadas citações diretas da fala da criança, que esta participe no processo de validação dos dados e nas interpretações preliminares dos resultados e que, segundo Marchão e Henriques (2018), seja articulado o quadro concetual da pesquisa com os discursos das crianças.

Sobre a participação de crianças na investigação, importa, por fim, referir que esta pode possibilitar mudanças e influências positivas nos contextos e nas crianças, quer individualmente, quer nos grupos de que fazem parte, o que contribui para se atribuir protagonismo à infância (Costa *et al.*, 2013; Moraes & Felipe, 2022).

## **Capítulo 2**

### **Do papel da escola ao papel do aluno na aprendizagem**

## Capítulo 2 – Do papel da escola ao papel do aluno na aprendizagem

A educação, independentemente do contexto em que ocorre, é amplamente considerada como um dos principais instrumentos de socialização e desenvolvimento de crianças e jovens. Ao integrar a dimensão histórica, social e cultural de uma sociedade, a educação desempenha um papel fundamental na transmissão dos seus valores e práticas, seja perpetuando esses valores e práticas de geração em geração, seja também contribuindo para a sua constante recriação e adaptação a novas realidades.

A educação, quando se concretiza em contexto escolar, ganha naturalmente especificidades que a diferenciam da que ocorre em outras circunstâncias, momentos e formas de aprender. Trata-se de uma educação desenvolvida em ambiente formal, dependente de determinada estrutura pedagógica, com currículos definidos, objetivos claros e a presença de professores que se responsabilizam pelo processo de ensino de forma intencional e sistemática, embora a forma de se perspetivar a escola esteja sujeita a variações ao longo do tempo.

Com o alargamento da escolarização a todas as crianças, a escola surge como transmissora e produtora de uma cultura própria e integrada na sociedade, sendo a educação escolar vista com um “papel fundamental no progresso e na harmonia social [e como] um direito aberto a todos” (Pires *et al.*, 1991, p. 74). Assim, a democratização do ensino traduz-se na criação de escolas perto das populações, permitindo o seu acesso a todos. Parte-se da ideia de que todos deveriam ter as mesmas oportunidades de entrada no sistema de ensino, independentemente da sua condição social, e que a educação constitui uma possibilidade de obtenção de sucesso e melhoria de vida (Formosinho & Machado, 2013). No entanto, na atualidade, a democratização do ensino também passa pela possibilidade de sucesso à saída da escolaridade, não se limitando à facilidade no seu acesso.

Desta forma, o presente capítulo tem como finalidade abordar o sentido e algumas das características da escola na vida da criança, por meio dos seus significados e singularidades, buscando compreender a criança no papel de aluno e a sua relação com a escola. Para tal, são explorados aspetos curriculares, conceções pedagógicas de atuação, metodologias de ensino e o trabalho escolar. Finaliza-se o capítulo com o levantamento de resultados de estudos que incidiram na análise das perspetivas das crianças sobre as suas experiências escolares.

## 2.1 Significado e singularidades da escola

A escola, na sua singularidade, assume um papel relevante na vida das crianças e jovens, apresentando-se como realidade social, pedagógica e cultural que as acompanha no seu percurso como alunos. Ao longo desse período, as crianças e jovens são imersos na chamada cultura escolar, que se manifesta através do desenvolvimento de um currículo, de práticas pedagógicas e de modos de viver e agir conforme as normas e regras estabelecidas pela instituição. Essa cultura escolar reflete uma identidade própria, formada por histórias, tradições, ideologias e influências do seu meio local, geográfico e social. As mesma molda as formas de interação no seu interior, sendo que a própria criança influencia e é influenciada enquanto participante dessa cultura e contexto escolar (Barroso, 2005).

De facto, “a escola é a única instituição social que, pelo caráter de obrigatoriedade, dispõe de um público sempre presente” (Barbosa, 2007, p. 1073). Essa obrigatoriedade veio possibilitar a igualdade de oportunidades de ensino na aquisição do saber e de competências contempladas como essenciais em determinada sociedade, retirando muitas crianças da realização de trabalho infantil, fosse desenvolvido nos campos, nas fábricas, oficinas ou minas como forma de auxiliar a família (Müller, 2006; Sarmiento, 2009; Sarmiento, 2019). A escola ganha particular importância ao adotar o papel de difusora do saber, algo também necessário a um melhor funcionamento da sociedade, assegurando, assim, “um progresso simultaneamente individual e coletivo” (Lobrot, 1995, p. 81).

A escola assume um papel central, não apenas ao contribuir para a formação das crianças e jovens, mas também ao garantir a sua proteção, partilhando com os pais a responsabilidade dessas funções (Sarmiento, 2011). Neste sentido, Sarmiento (2011) afirma que, através da escola, “a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos” (p. 588).

Todavia, "centrar a razão de ser da escola no processo de ensino-aprendizagem exige muito mais do que a simples aceitação de uma tradição" (Santos, 2008, p. 25). A escola oferece "infinitas aprendizagens" que vão além do ensino formal mediado pelo saber científico, embora este facilmente resulte numa "prática contínua e singular da alfabetização" da criança (Santos, 2008, p. 33). Isto significa que a aprendizagem envolve a aquisição gradual de conhecimentos, bem como a apropriação de uma linguagem com os seus significados, códigos e simbolismos (Santos, 2008).

Segundo Machado e Gonçalves (1991), a educação tem como finalidade o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da sociedade, o que significa formar pessoas para serem “membros produtivos da sociedade” (p. 183), uma vez que aprimoram as suas “potencialidades”, características, comportamentos e atitudes face a determinados valores, no sentido de serem autossuficientes e enfrentarem os desafios da vida.

Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE (Lei n.º 46/86, 1986, alterada sequencialmente: Lei n.º 115/97, 1997; Lei n.º 49/2005, 2005; Lei n.º 85/2009, 2009; Lei n.º 16/2023, 2023), a qual estabelece os meios e os princípios na promoção do direito à educação, a escola vincula-se com o principal objetivo de providenciar um ensino para todos, que possibilite a cada indivíduo o desenvolvimento de saberes, competências e valores, de forma articulada entre a teoria e a prática, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. A respeito disto, o Decreto-lei n.º 55/2018 salienta para a valorização da “natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (alínea m, do ponto n.º 1, do art.º 4, Decreto-lei n.º 55/2018, 2018). Deste modo, espera-se da educação a formação de cidadãos livres, conscientes e responsáveis com “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões ... capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”, segundo o ponto n.º 5, do art.º 2, da LBSE (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068).

Com efeito, a função da escola não se resume à intencionalidade generalizada de transmissão de conhecimentos (Barbosa, 2007; Barroso, 2005), mas institui-se como contexto cultural, social e pedagógico onde a criança constrói as suas aprendizagens com os pares e em colaboração com a comunidade docente e não docente, como “indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento” (Formosinho, 2019, p. 2). Na escola as crianças apreendem formas de pensar e atuar similares, decorrentes de interações com os colegas, professores e auxiliares de educação, entre outros, podendo resultar numa uniformização do ensino na infância (Barbosa, 2007; Formosinho & Machado, 2013; Sarmiento, 2011). Esta uniformização, ao seguir padrões de comportamento e conhecimento, por um lado, pode ser vantajosa por promover o desenvolvimento de competências básicas partilhadas, mas também pode limitar a expressão da individualidade e a diversidade de pensamento. Assim, o

desafio está em equilibrar a necessidade de uma educação estruturada com a valorização da criatividade e da singularidade de cada aluno, permitindo que todos possam desenvolver-se de acordo com as suas capacidades e interesses.

### ***2.1.1 A criança no papel de aluno***

A criança aprende a exercer um papel na escola, o de aluno, mesmo antes da entrada na escolaridade obrigatória, o qual se acentua ao longo da escolaridade. Qualquer criança aprende este papel na escola, independentemente da idade ou do nível de escolaridade que esteja a frequentar. Porém, o papel de aluno que cada criança desenvolve não é idêntico entre escolas, dentro da mesma escola ou até dentro do mesmo grupo/turma. Apesar de as escolas poderem dispor de regras e normas de funcionamento idênticas, cada escola possui um contexto único adequado às exigências da sua realidade educativa e em cada sala as opções pedagógicas do professor relativamente à criança influenciam diretamente o exercício do seu papel de aluno (Perrenoud, 1994). De facto, cada escola organiza os processos de ensino-aprendizagem em espaços, tempos, grupos e recursos muito próprios, bem como determinado corpo docente (Ribeiro, 1998), adaptando-se às necessidades e características da sua comunidade escolar.

Não obstante, cada criança pode posiciona-se de forma muito própria relativamente às aprendizagens desenvolvendo o seu papel de aluno por meio de determinados mecanismos e/ou estratégias na gestão dos desafios propostos, de acordo com os seus interesses e motivações (Perrenoud, 1994).

Então, o papel de aluno pode ser entendido como o conjunto de atividades e responsabilidades que a criança desempenha na escola, desde a sua adaptação ao contexto escolar até à aprendizagem de saberes específicos. Essa adaptação ocorre por meio da interiorização de um conjunto de normas e regras expressas e vivenciadas na escola, sobretudo nas relações com os seus colegas e com os adultos. Paralelamente, a aprendizagem de saberes específicos decorre de momentos pedagógicos que, inseridos numa rotina semanal, podem variar em intensidade e exigência, dependendo da organização e do nível de escolarização da criança.

Ao longo dessa rotina, a criança aprende a adotar comportamentos e atitudes que são consideradas desejáveis pelos adultos. Esses comportamentos são frequentemente reforçados, através de elogios e incentivos, ou retraídos por meio de punições e/ou castigos, assim como condicionados pela avaliação escolar face aos resultados obtidos, dando lugar ao uso de rótulos

como “bom aluno”, “mau aluno” (Perrenoud, 1994; Sarmiento, 2019), o que pode influenciar a forma como a criança se vê e como é vista pela comunidade escolar. Desta forma, a relação que cada criança tem com a escola está marcada, em parte, pela percepção que se constrói do seu valor a partir da avaliação das suas aprendizagens, podendo estas serem inclusivamente tidas como “qualquer outra atividade produtiva” (Sarmiento, 2019, p. 31).

A criança, ao aprender as suas responsabilidades, obrigações, deveres e direitos sobre as atividades, tarefas e trabalho escolar, assim como os comportamentos esperados na escola (Perrenoud, 1994), acaba por interiorizar, através das dinâmicas diárias, o seu papel de aluno, embora este possa diferir em função do funcionamento da escola e da abordagem pedagógica adotada no desenvolvimento do currículo, sendo que o papel e o espaço concedido à criança na prática pedagógica são fatores indissociáveis no exercício do seu papel de aluno (Filipe *et al.*, 2021). Deste modo, dentro da mesma escola o papel do aluno pode ser concebido de forma diferente, consoante a leitura e a adaptação do currículo protagonizado quer pela escola quer pelo docente em sala de aula.

Assim, o papel do aluno não é apenas um reflexo de normas impostas, mas resulta de um processo contínuo de adaptação, que está diretamente relacionado com o ambiente educativo e as oportunidades que este lhe proporciona para se envolver e contribuir para o seu próprio percurso de aprendizagem.

### ***2.1.2 Aspetos teóricos e práticos do currículo***

De acordo com Gaspar e Roldão (2007), o currículo, devido à sua “natureza sócio-histórica [resulta de uma] construção social, marcada pelas soluções e necessidades de cada época e contexto” (p. 106), o que significa que o currículo escolar não é uma entidade fixa ou imutável, mas sim o reflexo de solicitações culturais, económicas e sociais de determinada época. Dada a natureza do presente trabalho, não se pretende abordar de forma aprofundada as teorias curriculares, mas apenas destacar, em geral, a ideia de que algumas estão mais próximas da discussão do que se deve ensinar, ou seja, na definição e seleção das competências e conteúdos considerados relevantes para determinada sociedade num dado momento histórico, e outras, por sua vez, estão mais focadas na concretização do que, superiormente, se decide ensinar. Estas últimas centram-se mais na operacionalização do currículo, isto é, na forma como as decisões políticas e institucionais são transformadas em práticas educativas concretas, incluindo o modo como os professores implementam essas decisões no seu trabalho diário. Esta

dupla vertente, entre a discussão teórica e a implementação prática, evidencia a pluralidade do currículo como fenómeno dinâmico e em constante transformação. Todavia, a diversidade de teorizações de currículo apenas reforça a complexidade do conceito (Pacheco, 2001), sendo o mesmo “o cerne de qualquer sistema educativo” (Ribeiro, 1998, p. 3).

Alguns autores (Machado & Gonçalves, 1991; Pacheco, 2001; Ribeiro, 1998) destacam duas perspetivas teóricas comuns sobre o currículo. Uma corresponde ao currículo formal enquanto um plano definido, que engloba um “conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo)” (Pacheco, 2001, p. 16), ou como sublinha Zabalza (1992), o “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes” (p. 12) considerados como essenciais consoante a idade e, de forma progressiva conforme o nível de escolaridade da criança.

A outra perspetiva corresponde ao currículo informal como processo de operacionalização de um plano, ou seja, “um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (Pacheco, 2001, p. 16).

Olhando para o currículo enquanto área de estudo, Goodlad *et al.* (1979, citado por Ribeiro, 1998) defendem que se pode caracterizar em função de três componentes: os elementos de «substância», os processos sociopolíticos e os aspetos técnico-profissionais.

Os elementos de «substância» compreendem a natureza e o valor dos conteúdos do currículo, os “objetivos, conteúdos, experiências, organização e avaliação”. Por sua vez, os processos sociopolíticos correspondem aos processos dos indivíduos que realizam a deliberação sobre o currículo e a relevância dos seus elementos, isto é, “o contexto e os intervenientes sociais” que participam “nas decisões que influenciam o currículo ou os processos de negociação sócio-política acerca do currículo” (Ribeiro, 1998, p. 3-4).

Quanto aos aspetos técnico-profissionais, relacionam-se com a implementação e operacionalização do currículo, ou seja, com os modos, processos e requisitos de forma a concretizar o currículo.

Estes três componentes são inseparáveis e surgem de forma intrínseca na prática do currículo (Ribeiro, 1998).

Neste seguimento, o currículo pode assumir “diferentes dimensões” ou níveis de concretização, que evoluem de uma perspetiva mais filosófica a outra mais prática (Goodlad *et al.*, 1979, citado por Machado & Gonçalves, 1991), como indicado no Quadro 1.

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <i>Currículo ideológico</i>   | O currículo concebido como o ideal educacional do que deve ser atingido, no entanto a pedagogia adotada e as metodologias tendem a “distorcer” os elementos designados de ideais na sua implementação.   |
| <i>Currículo formal</i>       | O currículo que é concebido como o currículo oficial, sendo o plano de estudos que prescreve as aprendizagens que o aluno deverá realizar, de forma progressiva e gradual, por escolha e/ou decreto das entidades responsáveis sendo aplicado nas escolas. |
| <i>Currículo percebido</i>    | O currículo é concebido como a “representação mental” do ensino e das aprendizagens, podendo ser ajustada e adaptada tendo em conta a revisão do currículo.  |
| <i>Currículo operacional</i>  | O currículo que efetivamente é implementado em situações concretas de aula, diferenciando-se do currículo percebido na medida que o professor tem uma perceção sobre o que faz, contudo o que faz nem sempre corresponde a essa perceção.                  |
| <i>Currículo experiencial</i> | O currículo é concebido como o currículo que é experienciado e vivenciado pelos alunos, consistindo no que efetivamente estes aprendem e retiram das aprendizagens alcançadas.   |

**Quadro 1.** *Dimensões do Currículo* (Adaptado de Goodlad *et al.*, 1979, citado por Machado & Gonçalves, 1991)

Ribeiro (1998) considera que o currículo percebido, o currículo operacional e o currículo experiencial constituem perspetivas sobre o currículo “real”, aquele que ocorre e potencia a implementação do currículo formal ou oficial.

O desenvolvimento do currículo implica, portanto, um processo social (Machado & Gonçalves, 1991). Pode, inclusivamente, ser entendido como um “projeto”, sendo o seu desenvolvimento dinâmico e interativo “no plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem [culminando numa] prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares)” (Pacheco, 2001, p. 20), com interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Com efeito, os processos de desenvolvimento do currículo podem divergir consoante os níveis de decisão a nível macro, meso e micro. A nível macro, considera-se o currículo de “proposta formal” sofrendo deliberações e ajustes para ser adotado pela “estrutura organizacional escolar”, definindo uma uniformização do ensino para uma região e/ou país (Pacheco, 2001, p. 69). A nível meso, em cada instituição escolar o currículo adotado, isto é, o

currículo definido como oficial é moldado consoante o contexto educativo, sendo mediado por opções pedagógicas, pelos livros, manuais e materiais selecionados, entre outros. A nível micro, a prática concreta do docente em situações de aula ocorre permeando determinadas decisões e deliberações sobre o currículo, de forma adequada e adaptada ao seu contexto educativo (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2001). Deste modo, o currículo compreende decisões de âmbito político administrativo, ao nível de um país; de âmbito institucional, ao nível da gestão das escolas; e de âmbito pedagógico, ao nível da realização das práticas letivas proporcionadas pelo docente (Pacheco, 2001).

No contexto político administrativo, a nível macro, o currículo poderá ser concebido como uma “prescrição curricular” caracterizada por um “conjunto de normas estipuladas em relação às disciplinas e/ou áreas curriculares, aos conteúdos programáticos, às orientações metodológicas, aos materiais curriculares e à avaliação” (Pacheco, 2001, p. 75), a desenvolver de acordo os níveis de ensino. Neste sentido, o currículo é construído com o propósito de promover o ensino de forma uniforme para todas as crianças, visando a paridade de oportunidades sociais e o desenvolvimento de saberes e competências descritos como essenciais e fundamentais para a vida escolar e profissional, evitando condicionalismos e/ou “escolhas prematuras” (Pacheco, 2001, p. 75). Desta forma, o currículo é concebido tendo em conta “a prévia avaliação de necessidades de formação da sociedade em causa” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80) e visa a “aprendizagem do aluno – finalidade legitimadora do currículo e da escola” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 84). A implementação e operacionalização ocorre apenas a nível meso e micro, respetivamente (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2001).

Relativamente ao contexto de gestão do currículo pelas escolas, estas detêm autonomia curricular, ou seja, cada escola possui autonomia para gerir a elaboração, implementação e operacionalização do projeto de escola consoante as necessidades educativas inerentes à sua realidade, sendo que os projetos de escola podem tomar decisões curriculares a nível intermédio e a nível das salas de aula (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2001). Consequentemente, as decisões curriculares ao nível da escola requerem “um conhecimento prévio e analítico sobre a escola e os alunos e seus enquadramentos”, assegurando adequação ao contexto educativo e aos docentes em presença (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80).

No que concerne ao contexto de gestão do currículo pelos docentes, está-se perante o currículo que é posto em ação, isto é, que é operacionalizado pelo docente, em situação de aprendizagem adaptada ao grupo de alunos a seu cargo (Gaspar & Roldão, 2007). Pacheco (2001) destaca a ação do professor/educador no desenvolvimento do currículo, visto que é o

“protagonista de uma cadeia de decisões” (p. 101). O docente passa a ter um papel central no desenvolvimento e na interpretação do currículo em contexto de sala de aula, sendo que, de acordo com Gaspar e Roldão (2007), a “operacionalização/implementação do currículo estrutura-se em torno da noção de estratégia de ensino” (p. 89).

Para Gaspar e Roldão (2007) a estratégia de ensino é perspectivada como um modo de estruturar o trabalho a desenvolver em situações de aprendizagem, incorporando a adoção de diferentes tipologias de estratégias. Consideram que o professor pode realizar as seguintes “operações”: *analisa* os objetivos, conteúdos a atingir e a realidade dos alunos, potencialidades, dificuldades e interesses; *integra* as aprendizagens a desenvolver nas aprendizagens desenvolvidas e com as experiências/ vivências dos alunos, promovendo a conexão entre os saberes, competências e a vida dos alunos, possibilitando a articulação vertical e horizontal do currículo; *coloca hipóteses* na análise de uma situação e desenvolve comparações, refletindo sobre as possibilidades adotadas; *seleciona* atividades didáticas, visando a sua adequação aos alunos e a potenciação das aprendizagens; *organiza* os métodos, técnicas, procedimentos, espaços, tempos, materiais e/ou recursos pedagógicos, favorecendo o seu questionamento e problematização; *decide* o processo gerindo o currículo (Gaspar & Roldão, 2007, p. 90).

A avaliação do currículo ocorre por meio da avaliação das aprendizagens realizada pelos alunos e da avaliação do processo de desenvolvimento curricular, atendendo à sua “pertinência, coerência e adequação” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 92). Do ponto de vista de Gaspar e Roldão (2007), o questionamento das aprendizagens desenvolvidas e dos processos de aprendizagem “poderão estar na origem do sucesso ou insucesso da escola e dos professores face à intenção de aprendizagem” definida e proposta pelo currículo (p. 98). Portanto, o desenvolvimento do currículo para ser eficaz tem de ter em conta o contexto educativo, “as condições pessoais e sociais dos aprendentes [e] as culturas de que são portadores” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 120).

## **2.2 Abordagens pedagógicas transmissiva e participativa**

As abordagens pedagógicas desenvolvem-se basicamente a partir de concepções da criança, da ideia que se tem relativamente à forma como se constrói o conhecimento e como se devem pautar as relações entre o aluno, o professor e o ambiente de aprendizagem, não se limitando a um conjunto de técnicas ou métodos meramente instrumentais para se concretizar o ensino e se alcançar a aprendizagem. Assim, apontam para uma visão ampla da intervenção pedagógica, suportada por princípios filosóficos, éticos e sociais sobre a educação, mas também

podem incluir “crenças” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009, p. 5) ou saberes informais. Podem surgir devido a necessidades emergentes e em contextos histórico-sociais diferenciados.

Cada abordagem pedagógica tem subjacente um quadro de valores e de finalidades educativas que configuram determinada forma de intervenção. Assim, os modos de “ensinar” encontram-se em cada modelo pedagógico relacionados com questões concetuais, éticas e teóricas que orientam o desenvolvimento da prática e, conseqüentemente, definem o papel atribuído ao aluno no processo de ensino aprendizagem (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009; Formosinho, 2014).

Oliveira-Formosinho *et al.* (2009) salientam a existência de dois modos “essenciais” de pedagogia: a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Embora se diferenciem, em termos práticos, podem partilhar algumas formas de ação como, por exemplo, momentos de exposição de conteúdos e modos de agrupamento dos alunos, não sendo mutuamente exclusivas.

Nas sociedades contemporâneas coexistem pedagogias tendencialmente transmissivas e pedagogias tendencialmente participativas (Oliveira-Formosinho & Lino, 2009). Todavia, uma abordagem centrada nas pedagogias participativas impõe um rompimento com as pedagogias transmissivas (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017).

A pedagogia transmissiva surge na educação como solução à emergente necessidade de alargamento do ensino a toda a infância (Barbosa & Marques, 2022; Formosinho, 2014). Por sua vez, posteriormente, a pedagogia participativa surge como reconhecimento e incorporação do papel da criança no processo de ensino-aprendizagem (Formosinho, 2014; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Neste seguimento importa compreender o âmbito das pedagogias supramencionadas.

### ***2.2.1 As pedagogias transmissivas***

A educação nem sempre foi um bem acessível a toda a população, embora pareça distante das sociedades contemporâneas (Formosinho & Machado, 2013).

As pedagogias transmissivas surgiram com o alargamento do ensino a todas as crianças, ao dar-se a massificação do ensino. Esta massificação levou à necessidade de se adequarem as escolas, até então restritas, à nova realidade. Embora as primeiras escolas fossem de cariz religioso, com a democratização do ensino foi adotado um modelo de organização originário da produção industrial (Barbosa & Marques, 2022; Sarmiento, 2011). Resultado da necessidade

emergente de proporcionar o ensino a um número elevado de alunos, priorizou-se uma pedagogia transmissiva tendencialmente associada a métodos de aprendizagem centrados no professor. A ação deste consistia sobretudo na transmissão de conceitos, de forma genérica, sendo que a criança era tida como uma “folha em branco” onde o professor depositava o conhecimento (Barbosa & Marques, 2022). Com efeito, esta forma de pedagogia apresenta um ensino centrado nos conteúdos a transmitir (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009) e a educação transforma-se num “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Formosinho, 2014, p. 19).

Oliveira-Formosinho *et al.* (2009) referem que esta pedagogia define o ensino na infância como a aquisição de “um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura” (p. 6). Desta forma, o *modus operandi* do professor “consiste em ensinar o conteúdo a transmitir a todas as crianças ao mesmo tempo e da mesma maneira” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017, p. 82), havendo uma uniformização de procedimentos.

O professor é tido como o detentor da informação e como alguém com poder numa relação assimétrica com os seus alunos. Assim, defende-se “a autoridade do professor, o seu poder de controlo sobre a classe e a possibilidade de sancionar os comportamentos dos alunos em função de regras impessoais, definidas de forma exclusiva pelos adultos” (Palos, 2021, p. 372). Segundo Formosinho (2014), o professor é visto como “quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção”, enquanto o aluno é visto como quem não sabe e quem segue o que lhe é prescrito, devendo apropriar-se dos conhecimentos transmitidos (p. 20).

A criança é, assim, considerada como recetora de informação que lhe é transmitida. Como sublinha Formosinho (2014), “as pedagogias transmissivas concebem a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que co-construtor da sua aprendizagem” (p. 19), ou como referem Barbosa e Marques (2022), os alunos são “vistos como repetidores e memorizadores dos conteúdos apresentados” (p. 82).

Consequentemente, esta pedagogia reforça a importância da transmissão de informação em detrimento da individualidade e identidade (Barbosa & Marques, 2022), negligenciando “os contextos e os sujeitos no processo de veiculação de saberes” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 273). Desta forma, o sucesso escolar está dependente da facilidade com que a criança apreende o que lhe transmitem, privilegiando-se a memorização como estratégia de aprendizagem. Além disso, as dificuldades na aprendizagem são interpretadas como “falta de

capacidade dos alunos para resolver problemas, atribuíveis a uma falta de esforço, de aptidões e a comportamentos de desatenção” (Santiago, 1997, p. 24). Acredita-se na premissa de que “os conteúdos têm interesse por si só” (Santiago, 1997, p. 24).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) referem que a pedagogia transmissiva evidencia a “dissociação entre os propósitos das crianças e os propósitos do educador [sendo as crianças] submetidas a metas abstratizantes definidas previamente, a materiais estandardizados e a avaliações exteriores ao processo educativo” (p. 117), “desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança” (p. 118). No sentido de se colmatar esta “cegueira”, emergem as pedagogias participativas como promoção da “conetividade entre as culturas e propósitos das crianças e as culturas e propósitos dos adultos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 119), um assunto que será desenvolvido no tópico a seguir.

### ***2.2.2 As pedagogias participativas***

As pedagogias participativas surgem como resultado de um novo olhar sobre a infância e sobre a criança na sociedade, enquanto sujeito ativo com direitos e competências, na procura de constituir uma prática pedagógica integrada e contextualizada, por meio de uma abordagem interativa e centrada nos alunos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Tendo como intencionalidade pedagógica, pretende-se formar cidadãos autónomos, responsáveis, conscientes e críticos sobre o mundo que os rodeia, “envolvidos na construção dos percursos de aprendizagem [e capazes de usar] a escola como plataforma para a transformação cultural e reforma social” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017, p. 85).

Formosinho (2014) considera que adotar uma pedagogia participativa requer o “conhecimento explícito, ao nível dos princípios, da teoria, da ética” (p. 17). Assim, esta pedagogia orienta-se por uma “prática fundamentada, situada e contextualizada baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2014, p. 17). A sua concretização, para além do desenvolvimento de rotinas ou técnicas de ensino, valoriza o trabalho com “as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2014, p. 17).

Com efeito, nas pedagogias participativas o ensino centra-se nas pessoas nele envolvidas. Tanto os alunos como os professores são entendidos “como co-construtores da sua jornada de aprendizagem” (Formosinho, 2014, p. 21). Procura-se que o ensino se desenvolva a partir dos interesses e motivações das crianças, pelo que “o aprender da criança é situado,

contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 118). O papel de aluno é assumido como participante e construtor das suas aprendizagens, por meio da escuta e da inclusão da sua voz. A criança gera “intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando [e construindo] identidades socio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 122). Desta forma, o sucesso do aluno na prática educativa relaciona-se sobretudo com o seu envolvimento nos processos de aprendizagem e nas atividades e trabalhos que desenvolve (Formosinho, 2014).

O professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e as crianças, acompanhando a sua prática pedagógica de três procedimentos: “a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 273). Estes procedimentos requerem que o professor: reconheça e valorize as participações e/ou manifestações da criança, sejam estas verbais ou não-verbais; incentive a criança a ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem; desafie a criança a realizar tarefas que permitam a exploração de espaços e materiais de forma a serem aliciantes consoante os seus interesses/motivações; e proporcione situações que permitam o diálogo e a partilha como forma de se alcançarem consensos no desenvolvimento das aprendizagens (Filipe *et al.*, 2021). Para tal, tem de se considerar a pedagogia em todas as suas dimensões, designadamente os espaços, os materiais, os tempos pedagógicos, as relações e interações, a formação de grupos de aprendizagem, a observação, a planificação, e as avaliações, entre outros (Filipe *et al.*, 2021; Tomás & Fernandes, 2013). Trata-se de constituir uma pedagogia de diálogo “que se autorregula na criação de cotidianos pedagógicos, inclusivos das múltiplas vozes, que vivem a integração entre os princípios e as crenças, a ética e a técnica, os saberes e a ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 119).

De acordo com alguns autores (Formosinho, 2019; Oliveira-Formosinho, 2008) a escuta da voz da criança permite um melhor desenvolvimento de projetos e práticas educativas, além de privilegiar os seus direitos. Desta forma, a participação da criança na escola apresenta-se como o reconhecimento de um direito, devendo ter o poder de se pronunciar e participar nos modos de fazer pedagogia.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017) defendem que a escuta da criança é um meio e um fim na aprendizagem, um meio na medida que a criança participa nos processos de ensino-aprendizagem e um fim porque ela é perspectivada como pessoa com capacidades, competências

e direitos, incluindo o direito à participação no ensino. A colaboração da criança é entendida como um fator essencial e regulador do processo de aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017).

Porém, considerar que a criança participa só porque responde quando solicitado é reduzir a sua participação ao mínimo expeável e, conseqüentemente, isso acaba por moldar o seu papel de aluno de acordo com a visão do professor, limitando o seu envolvimento ao que este tem como desejável. Contrariamente, se o professor expandir o espaço de diálogo e de discussão, a criança aprende a exercer o seu papel enquanto aluno como sujeito com opiniões e ideias válidas (Filipe *et al.*, 2021).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 24) destacam que, para promover uma participação efetiva da criança na pedagogia, é necessário que haja um contexto educativo que seja propício à participação da criança, pois qualquer ambiente educativo transmite uma mensagem, seja de inclusão seja de exclusão à participação da criança. Com efeito, defender a participação da criança é promover um ensino centrado nela e considerá-la protagonista no processo de aprendizagem, nas escolhas que faz entre pares e na sua colaboração com o professor, culminando no desenvolvimento de uma metodologia construtiva, interativa e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A participação da criança deverá apresentar-se como uma ação envolvente em todo o processo de aprendizagem, desde a adoção de uma abordagem participativa, que incida no diálogo e nas interações, possibilitando e reconhecendo as suas opiniões, interesses e/ou motivações no contexto educativo. Além disso, a adoção de uma pedagogia participativa deverá fomentar experiências de cooperação, propiciando o desenvolvimento de uma cultura entre pares com a colaboração do docente. Como sublinha Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o “respeito pela criança competente e participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (p. 20).

Contrariamente, “quando as crianças se movem num ambiente de não participação, estas perdem a possibilidade de dar opiniões, de falar o que pensam, partilhar experiências, medos, vontades e dúvidas” (Filipe *et al.*, 2021, p. 59).

A pedagogia participativa concretiza-se, em grande parte, através da metodologia de trabalho por projeto, pois permite que a criança participe ativamente na escolha e exploração de temáticas relacionadas com o currículo, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de competências de seleção, planificação, pesquisa e comunicação, além de incentivar a

produção de trabalhos resultantes da gestão colaborativa do currículo em grupo (Filipe *et al.*, 2021).

### 2.3 O trabalho escolar e a aprendizagem

Este tópico tem como finalidade abordar o trabalho escolar e refletir sobre metodologias de ensino de apoio ao mesmo.

De forma elementar, o trabalho escolar define-se como o trabalho desenvolvido pela criança enquanto aluno, consistindo em atividades, tarefas e/ou exercícios que permitem desenvolver ações articuladas e organizadas dirigidas à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências. No entanto, segundo Perrenoud (1994), o trabalho escolar pode-se definir como um conjunto de rotinas visando a integração, exploração e/ou verificação das aprendizagens desenvolvidas.

A este respeito, Perrenoud (1994) destaca sete *atividades de rotina* de trabalho escolar: (1) *os momentos de avaliação formal*, ou seja, momentos dedicados à avaliação das aprendizagens desenvolvidas, podendo ocorrer de forma oral, pelo questionamento e/ou de forma escrita, através de provas escritas; (2) *os trabalhos de casa*, exercícios e/ou atividades a realizar após o período das aulas como forma de estudo e de prolongamento do trabalho realizado na escola; (3) *os exercícios individuais*, que consistem em responder por escrito a exercícios em fichas, manuais e/ou no caderno; (4) *as tarefas discursivas menos estruturadas*, podendo integrar a apresentação de um exercício, de um pequeno trabalho e/ou a produção de textos; (5) *as situações de investigação*, correspondendo a atividades que surgem associadas a métodos ativos e consistem em apresentar um problema aos alunos e a aprendizagem desenvolve-se a partir da reflexão e do confronto de hipóteses; (6) *a participação nas aulas e nas discussões coletivas*, que inclui momentos em que o docente expõe um assunto e/ou temática e o nível de participação concedido ao aluno depende da abordagem do professor; (7) *o trabalho em subgrupos*, incidindo em momentos em que os alunos trabalham em cooperação, em grupos, para o desenvolvimento de uma atividade ou tarefa em comum (Perrenoud, 1994, p. 66-68).

Face ao exposto, as atividades que compõem o trabalho escolar são diversas e variam consoante as metodologias de ensino adotadas.

Em termos gerais, as metodologias de ensino podem ser definidas como “as trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores [professores] para orientar/direcionar o

processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos” (Manfredi, 1993, p. 1). Segundo Manfredi (1993), a metodologia de ensino é considerada como uma “prática social” que é alvo de várias concepções devido ao “contexto” e “momento histórico”, como se observa no Quadro 2.

| <b>Conceitos</b>   | <b>Descrição</b>  |
|--|---|
| <i>Metodologia de ensino, na concepção tradicional de educação</i> | A metodologia de ensino consiste num conjunto de procedimentos padronizados de “transmitir” o conhecimento, de forma uniforme (Manfredi, 1993).   |
| <i>Metodologia de ensino, na concepção da Escola Nova</i>          | A metodologia de ensino consiste num processo de ensino-aprendizagem centrado no indivíduo, “a vez e a voz dos alunos”, tendo como finalidade “garantir o aprimoramento individual e social” (Manfredi, 1993, p. 3).  |
| <i>Metodologia de ensino, na concepção tecnicista de educação</i>  | A metodologia do ensino define-se na “maximização da eficiência e da eficácia na relação objetivos-meios-resultados”, consistindo numa “estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de ensino-aprendizagem” (Manfredi, 1993, p. 3-4). |
| <i>Metodologia de ensino, na concepção crítica de educação</i>     | A metodologia de ensino é concebida como “uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida” na prática pedagógica visando a sua melhoria (Manfredi, 1993, p. 4).   |

**Quadro 2.** *Conceitos de metodologia de ensino em diferentes concepções da educação* (adaptado de Manfredi, 1993)

Consequentemente, a metodologia de ensino, numa perspectiva histórico-dialética, pode-se definir como “um conjunto de princípios e/ou diretrizes acoplada a uma estratégia técnico-operacional” (Manfredi, 1993, p. 5), definindo e orientando o processo de ensino a concretizar.

Nérici (1981), numa perspectiva tendencialmente pragmática, afirma que a metodologia do ensino é “o conjunto de procedimentos didáticos, expressos pelos métodos e técnicas de ensino” adotados e implementados na “ação didática” visando “alcançar os objetivos do ensino e, consequentemente, os da educação” (p. 54-55). Deste modo, o método de ensino consiste no “caminho” que se adota na concretização da “ação pedagógico-didática” (Pinheiro & Ramos, 1988, p. 25).

O método de ensino, por sua vez, pode ser entendido como o conjunto ordenado de procedimentos a adotar visando a promoção de experiências facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à técnica, segundo Nérici (1981), consiste num “procedimento

didático que se presta a ajudar a realizar uma parte da aprendizagem a que se propõe o método” (p. 56). No entanto, um método de ensino não se resume ao somatório de elementos (procedimentos, técnicas, materiais e/ou recursos), mas a “uma particular reunião e moldagem dos mesmos” (Amaral, 2006, p. 11), isto é, consoante o método adotado são reunidas e definidas determinadas técnicas, procedimentos e/ou materiais de modo a apoiar a ação educativa.

Desta forma, podemos depreender que o conceito de método abrange uma ou mais técnicas de ensino, sendo que o conceito de técnica de ensino apresenta-se mais restrito, indicando a “orientação da aprendizagem em setores específicos” (Nérici, 1981, p. 56). No entanto, Silva (1992) salienta que a técnica é a “estratégia, procedimento ou forma concreta de apresentar ou orientar as aprendizagens” (p. 12), o que revela diversidade de perspectivas sobre o assunto.

Independentemente da perspectiva adotada, a utilização de meios de ensino, segundo Nérici (1981), está enquadrada por três fases gerais de desenvolvimento da ação docente: *fase do planeamento* – preparação do conteúdo, da ação a adotar e dos contextos em que se inscreve; *fase da execução* – processo que compreende a apresentação e o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem; *fase de avaliação* – momento em que o professor ou os alunos apreciam os trabalhos em desenvolvimento ou o seu resultado, através de diálogos, provas escritas ou outros recursos e materiais.

Os métodos de ensino podem diferir considerando a diversidade de formas e modos de abordar um conteúdo, ou seja, considerando, por exemplo, os seguintes critérios: o papel do docente e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; o grau de autonomia concedido aos alunos; a tipologia dos objetivos, aptidões e/ou competências a desenvolver. Segundo a classificação de métodos de ensino de Silva (1992), destacam-se os métodos expositivos, demonstrativos, interrogativos e ativos.

Os métodos expositivos, como o próprio nome indica, relacionam-se com a exposição de conteúdos, centrando-se assim na informação a transmitir de modo oral, sendo úteis para dar explicações e/ou orientações a um número elevado de alunos. A exposição pode ocorrer com ou sem a participação dos alunos, mas quando ocorre é tendencialmente unilateral, isto é, a comunicação do professor é dominante (Silva, 1992). De forma similar, os métodos demonstrativos centram-se na informação e na apresentação, pelo professor, de conhecimentos técnicos ou práticos, através do uso de procedimentos e materiais ou recursos que atestam a sua veracidade, devendo ser reproduzidos pelos alunos (Silva, 1992).

Por sua vez, os métodos interrogativos incidem sobre o questionamento como ponto de partida para as aprendizagens, desenvolvendo-se através de interações verbais orientadas pelo

docente. O método interrogativo “aplica-se ao conteúdo de uma exposição e ou demonstração” (Silva, 1992, p. 37) sobre determinado assunto/temática, podendo ser implementado em conjunto com outros métodos.

Os métodos ativos incidem nas atividades desenvolvidas pelo aluno como forma de aprendizagem, podendo estar associadas a momentos de debate, partilha em grupo e reflexões sobre os assuntos em estudo. Desta maneira, estes métodos “centram-se na construção do saber” pelo aluno (Silva, 1992, p. 42) e apoiam-se sobretudo em abordagens experienciais, na resolução de problemas e/ou no desenvolvimento de soluções a situações de trabalho/aprendizagem (Silva, 1992).

O docente deverá adequar as metodologias de ensino aos objetivos de aprendizagem, à realidade do seu contexto educativo e às potencialidades dos seus alunos, contudo “não deve escravizar-se a nenhum método ou técnica de ensino” (Mérici, 1981, p. 85) para promover o processo de ensino.

As metodologias de ensino, métodos, estratégias, técnicas e materiais culminam com a realização de atividades, tarefas e/ou exercícios que compõem o trabalho escolar do aluno e, consequentemente, exteriorizam a aprendizagem escolar.

A aprendizagem escolar desenvolve-se de forma complexa e depende de “diferentes perspetivas sociais, culturais e psicológicas” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 167) assentes em diversos modos de aprender. A respeito disto, Gaspar e Roldão (2007) destacam três “modos de aprender” (p. 172), designadamente: a aprendizagem *objetivista*, que ocorre através da transmissão da mensagem e o aluno desempenha um papel passivo; a aprendizagem *construtivista*, que valoriza a aprendizagem de novos conhecimentos pelas relações estabelecidas entre estes e os conhecimentos prévios do aluno; e a aprendizagem *dialógica*, que prevê que o aluno aprenda por meio de interações entre os pares.

## **2.4 As perspetivas das crianças sobre as suas experiências escolares**

A escuta da voz das crianças tem vindo a contribuir para se compreender as realidades da educação infantil, permitindo “conhecimento relevante para a compreensão e transformação da pedagogia e da vida na escola” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017, p. 85).

Desde cedo, as crianças formulam discursos sobre as suas experiências escolares, sobre as suas vivências, sobre a escola e sobre os seus educadores e professores (Formosinho &

Oliveira-Formosinho, 2017; Müller, 2006; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009). Manifestam conhecer, ter sentimentos e opiniões sobre os contextos pedagógicos onde se inserem, os papéis desempenhados pelos adultos (a comunidade docente e não docente), as normas da escola, o papel de aluno que devem desempenhar e as aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2008).

Deste modo, ao longo deste tópico serão comentados resultados de estudos realizados sobre os discursos das crianças, diferenciando os resultados relativos à Educação Pré-Escolar (EPE) e os concernentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico/CEB.

#### ***2.4.1 As perspetivas das crianças na Educação Pré-Escolar sobre as experiências escolares***

Oliveira-Formosinho e Lino (2009) referem que as crianças compreendem características dos papéis desempenhados pelos adultos no seu contexto escolar, assim como o seu papel, enquanto alunos. Na verdade, em alguns estudos (Müller, 2006; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009), as representações das crianças sobre os adultos e sobre o docente destacam o seu papel como quem manda e, por oposição, o papel das crianças como quem acata ordens e/ou indicações. Este papel do professor surge evidenciado na análise dos discursos das crianças como quem impõe a ordem, dá ordens, inspeciona e toma conta das crianças, prepara as atividades para as crianças realizarem e, ainda, em apenas alguns discursos, como quem brinca e ajuda as crianças (Oliveira-Formosinho & Lino, 2009, p. 14).

Relativamente às atividades escolares se solicitadas pelo docente, Müller (2006) esclarece que surgem sob a designação de “trabalho” (p. 564), exemplificando com discursos das crianças: “*Vai falando, que eu vou colando. Desculpa se eu não tô te olhando, mas eu tô trabalhando*” (Joana) e “*Eu gosto quando a gente pinta, quando a gente faz trabalhinho junto com a 'sora e a 'sora ajuda*” (Leticia).

No que concerne às aprendizagens desenvolvidas em contextos pedagógicos participativos, estudos desenvolvidos por diversos autores (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Monge & Formosinho, 2016) salientam que as crianças descrevem uma rotina diária evidenciando referências da sua participação e das múltiplas formas de participação em sala, nas diferentes fases de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, designadamente no planeamento das atividades através do plano do dia e na implementação, concretização e avaliação das atividades, por meio de trabalho por descoberta, por projeto e/ou em reuniões do conselho do grupo. Monge e Formosinho (2016) apresentam discursos de crianças que revelam que estas estão cientes do seu papel de participante ativo nos processos de aprendizagem:

*“quando não sabemos alguma coisa vamos procurar no computador [e vamos] consultar livros...*

*Fazemos projetos, experiências de ciências, brincamos nas áreas...*

*Nas artes podemos fazer tudo... nós escolhemos”* (Monge & Formosinho, 2016, p.124).

Neste âmbito, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) salientam a importância do portfólio na percepção das crianças, reconhecendo-o como ferramenta valiosa para o desenvolvimento das aprendizagens. O portfólio permite que as crianças comparem aprendizagens anteriores com as mais recentes, incentivando a reflexão sobre o seu progresso e evolução ao longo do tempo (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Os mesmos autores apresentam discursos das crianças como os que se seguem:

*“É uma capa que tem os meus trabalhos, os de quando eu era pequenina e os de agora que já sou grande...tem pinturas, desenhos, colagens, escrita...também tem fotografias minhas a brincar nas áreas e a fazer trabalhos de quando era pequenina, tinha para aí 3 anos e 4 anos. Também tem trabalhos e fotografias de agora que já sou grande e tenho 5 anos. Os [trabalhos] de quando eu era pequenina não são iguais aos de agora (Rita)”* (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 121).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) argumentam que o registo da aprendizagem das crianças, enquanto documentação pedagógica, promove o respeito pelas suas singularidades e o direito à participação ativa. Esta prática pedagógica constitui uma estratégia para escutar a voz da criança, envolvendo-a em todas as etapas do processo de aprendizagem: planeamento, desenvolvimento e avaliação. No estudo de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) é reproduzido o seguinte discurso de uma criança:

*“Sou eu e a professora. Eu escolho um trabalho e depois falo com a professora. Digo porque escolhi aquele trabalho e ela faz-me perguntas: Como é que eu fiz o trabalho, o que eu gosto dele e se fui eu sozinha que fiz. O que foi mais difícil, o que foi mais fácil, coisas assim. [A professora] escreve o que eu digo, escreve e depois põe no portfólio com o meu trabalho. Põe os meus trabalhos na mesa e ela escolhe um. Diz que é bonito, diz porque escolheu... (Maria)”* (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 130).

A participação surge, assim, em contextos participativos associada a toda a prática pedagógica, como manifestado nas perspetivas das crianças “eu e a professora”, “a professora e eu” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 130). Com efeito, o papel do docente tende a ser colaborativo no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, a participação das crianças nas decisões e escolhas sobre as atividades tende a divergir consoante o contexto (Müller, 2006; Tomás & Gama, 2011), refletindo diferentes níveis de envolvimento conforme as práticas de cada escola. A respeito disto, Tomás e Gama (2011) defendem que o conceito de participação é interpretado de diferentes formas, embora, na prática, a participação das crianças surge reduzida a situações com restrições de escolha e/ou “ações esporádicas” (p. 17). Tomás e Gama (2011) apresentam discursos de crianças ilustrativos dessa situação, como o que se segue:

*“Ela [educadora] não nos pergunta o que gostávamos de fazer; ela diz o que há e nós temos de escolher uma coisa. Costumamos ir a visitas de estudo, mas é a Francisca [educadora] que escolhe os sítios onde vamos, nós não”* (A5) (Tomás e Gama, 2011, p. 12).

Relativamente à satisfação, no estudo desenvolvido por Müller (2006), as crianças manifestam satisfação com os trabalhos propostos pelo docente, apresentando as seguintes razões: a vontade de aprender, visto que “entendiam as suas aprendizagens como resultado dos trabalhos que realizavam na escola” (Müller, 2006, p. 564); a utilização de materiais na atividade; e as expectativas, isto é, a ambição das crianças em relação à escola (Müller, 2006, p. 565). Estas ideias são, de alguma forma, salientadas no discurso de Renata: “*eu gosto muito da escola pra aprender a estudar; fazer as coisas mais direitinho, saber fazer continhas. É bom pra aprender as coisas, tudo que eu não sei*” (Müller, 2006, p. 565).

Quanto aos sentidos e significados atribuídos às aprendizagens, Arroz *et al.* (2009) evidencia no seu estudo quatro sentidos atribuídos aos discursos das crianças: aprender como o ato de fazer, sem clara diferenciação entre o como e o conteúdo do que se faz; aprender como processo de observar e ouvir o que é ensinado; aprender como uma acumulação de conhecimentos e/ou competências; e, por último, aprender como a aquisição de algo que terá utilidade no futuro, visando a progressão do desempenho da criança ou a atuação quando adulta.

Com efeito, a concetualização das aprendizagens como uma preparação para o futuro tende a ser comum nas perceções das crianças sobre as aprendizagens (Arroz *et al.*, 2009;

Monge & Formosinho, 2016; Müller, 2006). Ora, num futuro longínquo, como referido anteriormente (Arroz *et al.*, 2009), ora, num futuro próximo, concretamente para 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB (Müller, 2006). Como descrito em Müller (2006, p. 565), no discurso de Gilberto: “*a gente aprende a fazer os trabalhos. Daí quando a gente for para a 1.ª série, aprende a escrever emendado*”.

Nas vozes das crianças, a Educação Pré-Escolar surge, assim, como uma etapa de preparação para o início da escolaridade obrigatória (Müller, 2006). Esse entendimento poderá estar relacionado com a conceção que as crianças têm da escola, mencionada nos seus discursos como um local prioritário de aprendizagem (Arroz *et al.*, 2009).

Outro aspeto mencionado por Arroz *et al.* (2009) refere-se à perceção que as crianças têm sobre as aprendizagens como um trabalho mecânico e uniforme, orientado “à ação ou a um processo de fixação indiferenciado e aparentemente automático” (p. 13). Com efeito, esta perceção é alarmante para as autoras (Arroz *et al.*, 2009), pois revela uma visão limitada das crianças sobre o significado da aprendizagem e reflete uma ausência de articulação entre as aprendizagens e o desenvolvimento do raciocínio.

#### ***2.4.2 As perspetivas das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as experiências escolares***

As perspetivas da criança sobre o seu papel de aluno e o papel do professor intensificam-se no 1.º CEB, isto é, após a entrada na escolaridade obrigatória, nomeadamente em contextos tradicionais adotantes de uma pedagogia tendencialmente transmissiva (Monge & Formosinho, 2016; Paredes & Duarte, 2022), como referem Monge e Formosinho (2016) em alguns dos discursos de crianças:

“De manhã entramos na sala caladinhos e o professor começa a dar aula”;

“faço as coisas que o professor manda”;

“tem que se respeitar a professora e fazer silêncio” (Monge & Formosinho, 2016, p. 158).

A todos estes discursos encontra-se subjacente um sentido de autoridade e a importância do respeito, estando presentes representações sobre: “a figura do professor que ensina e dirige, a figura do aluno que trabalha e cumpre a regra aceite e sentida como necessária” (Monge & Formosinho, 2016, p. 157).

Relativamente ao papel do professor em outros contextos educativos, em Robinson (2014), os alunos referem como “mau professor” aquele que grita, fica maldisposto com o trabalho, não trata todos os alunos por igual e mostra desorganização. Por oposição, os alunos consideram o “bom professor” como aquele que faz todos os alunos se sentirem especiais, atua de forma rigorosa e justa, faz elogios permitindo aos alunos compreenderem que estão a ter aproveitamento e mostra satisfação e organização no trabalho (Robinson, 2014).

De acordo com Robinson (2014), as relações que as crianças, como alunos, estabelecem com os professores são um dos fatores que influenciam o seu desempenho escolar, pelo que ambientes que favorecem interações positivas entre alunos e entre estes e os professores tendem a contribuir para melhor bem-estar e aproveitamento académico.

Com efeito, Paredes e Duarte (2022) afirmam que as crianças tendem a concetualizar a escola como local de aprendizagem, como expresso neste discurso “porque a escola é para aprender (F19)” (p. 7). A escola também é considerada relevante na aquisição e no desenvolvimento de novas aprendizagens, como ilustrado neste testemunho “para aprendermos coisas novas (C11)” (Paredes & Duarte, 2022, p. 8). De forma similar, surge a ideia de que o papel da criança na escola constitui uma forma de trabalho (Paredes & Duarte, 2022), como expresso nos seguintes discursos: “Trabalhei muito na escola (C17)” (p. 9); “é uma coisa para trabalhar, para aprendermos coisas novas (C4)” (p. 9).

Relativamente às experiências, atividades e tarefas escolares, Monge e Formosinho (2016) esclarecem que as crianças referem o seu desenvolvimento em sala como um trabalho individual, sem incluir a cooperação dos colegas, como um ato de obediência - fazer o que é pedido, ficando estas ideias sublinhadas em alguns discursos das crianças: “faço contas, matemática, fichas...bué de fichas” (p. 158) e “Faço as coisas que o professor manda” (p. 158). Neste âmbito, a aplicação de fichas de trabalho como recurso ao desenvolvimento e avaliação das aprendizagens destaca-se nas perspetivas das crianças (Monge & Formosinho, 2016). A este respeito, num estudo desenvolvido por Robinson (2014), os alunos revelaram insatisfação com a ocorrência de muitos trabalhos de escrita, com a ocupação excessiva de tempo da aula com o professor a falar e com o pouco tempo destinado à realização das atividades, referindo sentir pressão na realização dos trabalhos, um sentimento negativo associado ao facto de não terem tempo para encontrar as respostas sozinhos e os trabalhos solicitados serem previsíveis. Contrariamente, segunda a mesma autora, os alunos admitiram sentir-se mais motivados e aprender mais ao participar em atividades que requerem o seu protagonismo como, por exemplo, a resolução de desafios apelando à aprendizagem pela descoberta (Robinson, 2014).

No que concerne à existência dos diferentes saberes agrupados por áreas disciplinares, algumas crianças manifestaram atribuir uma maior importância às áreas segundo a seguinte ordem: (1) matemática, (2) português, (3) estudo do meio (Paredes & Duarte, 2022). Paredes e Duarte (2022) defendem que a relevância atribuída às áreas disciplinares poderá estar relacionada com a existência de uma carga horária semanal atribuída a estas áreas, superior à de outras áreas curriculares. Tal facto, na visão de Paredes e Duarte (2022), poderá também estar associado à “função social da escola [de] preparação dos alunos para o sucesso da economia global” (p. 8), uma função de utilidade vindoura, evidenciada nos discursos de algumas crianças: “para aprendermos, nos divertirmos. Para a gente ser gente no futuro (C10)” (p. 8) e “preparar para quando formos grandes (C3)” (p. 8). Contrariamente, segundo Robinson (2014), as crianças destacam a história, a arte, o teatro e a música como as áreas em que aprendem mais, embora na escola se atribua pouco tempo de leção a estas áreas.

As aprendizagens ganham sentido e significado ao serem direcionadas para sua aplicação futura, tornando-se assim essenciais. Essas aprendizagens são integradas em uma rotina de trabalho que se apresenta de maneira uniforme para todos os alunos. Como o autor ressalta em seu estudo, há uma ênfase nas exigências das aprendizagens que precisam ser desenvolvidas.

Portanto, as aprendizagens adquirem sentido e significado ao serem direcionadas para a sua aplicação futura (Paredes & Duarte, 2022), embora, por vezes, tenham de estar associadas a rotinas de trabalho que se apresentam de maneira uniforme para todos os alunos (Monge & Formosinho, 2016; Paredes & Duarte, 2022; Robinson, 2014). Como sublinha Tomás e Gama (2011, p. 9), há exigências que colocam a ênfase apenas em algumas aprendizagens, sendo notório em alguns dos discursos, como sublinha esta criança: “*Só temos aulas, aulas e mais aulas quase não temos tempo para atividades* (António) (Tomás & Gama, 2011, p. 9).

Robinson (2024) também destaca que, segundo a perspectiva das crianças, elas aprendem mais quando assumem responsabilidades e compromissos nas aprendizagens. Pelo contrário, as aulas de rotina tendem a ser vistas como longas e pouco estimulantes.

Neste sentido, Paredes e Duarte (2022) salientam a preocupação por as crianças não valorizarem as suas aprendizagens no presente nem a sua utilidade em situações concretas, questionando se a ação da escola deveria permanecer apenas no âmbito científico, como preparação para um futuro de certa forma longínquo.

Desta forma, quando as crianças olham para as experiências escolares como elemento central de preparação para o futuro estão a valorizar uma ideia genérica de formação com efeitos

longínquos, acabando a função primordial de socialização na escola assumir um papel secundário (Paredes & Duarte, 2022; Tomás & Gama, 2011). No entanto, nas vozes das crianças as relações com os pares surgem valorizadas (Paredes & Duarte, 2022), como fica patente no seguinte testemunho: “A escola para mim é aprender, fazer amizades, ter amigos. É um sítio para aprender, é para ser divertida (C3)” (Paredes & Duarte, 2022, p. 9).

De facto, a criança ajusta-se ao contexto educativo. Como argumentam Monge e Formosinho (2016), “a integração das crianças no ambiente escolar revela a sua capacidade de lidar com a mudança e de se adaptar às novas regras e exigências” (p. 167).

Em suma, diversos estudos (Monge & Formosinho, 2016; Tomás & Gama, 2011) mostram que, apesar das exigências da organização, rotina e funcionamento da escola, as crianças reconhecem ter satisfação por frequentarem a escola e consideram relevantes as aprendizagens realizadas, fruto de um conformismo estratégico associado ao seu papel de aluno, reconstruindo os seus significados e sentidos sobre as aprendizagens.

## **Capítulo 3**

### **Perspetivas da criança sobre a escola: um estudo empírico**

### **Capítulo 3 – Perspetivas da Criança sobre a Escola: um Estudo Empírico**

O estudo empírico desenvolvido é de natureza qualitativa, com enfoque narrativo e interpretativo, tem caráter meramente exploratório e visa conhecer as perceções das crianças sobre a escola e sobre o trabalho que realizam em contexto formal de educação.

Deste modo, o capítulo apresenta as características do estudo, os seus objetivos, as opções metodológicas adotadas, as questões éticas ponderadas, a apresentação dos dados e a análise e discussão dos resultados.

#### **3.1 Objetivos do estudo e seu contexto de realização**

Trata-se de uma investigação que contou com a participação de crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, visando compreender em que medida consideram ser protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem e conhecer o que pensam sobre o trabalho que desenvolvem em ambiente escolar. Neste âmbito, almejando uma melhor compreensão dos discursos das crianças sobre o trabalho escolar, foram definidos os seguintes objetivos:

1. clarificar como a criança perspetiva a escola e que satisfação expressa em relação à mesma;
2. conhecer a leitura que a criança faz das atividades que realiza e aprendizagens que alcança;
3. analisar até que ponto a criança atribui sentido e utilidade ao que aprende na escola e como relaciona esses conhecimentos com o seu quotidiano fora do ambiente escolar;
4. entender como a criança percebe o espaço que lhe é dado para atuar de forma autónoma e responsável, seja através de escolhas e/ou decisões, seja na concretização de tarefas a cumprir;
5. Explorar diferenças nas perspetivas das crianças de acordo com o nível de ensino e as opções pedagógicas adotadas.

De modo a se poder dar resposta aos objetivos agora formulados e à problemática investigativa, a recolha dos dados decorreu em dois contextos escolares, tendo em conta abordagens pedagógicas diferenciadas: um contexto adotante de uma abordagem tendencialmente transmissiva integrada no modelo de ensino tradicional; e um contexto adotante de uma abordagem tendencialmente participativa inserida num modelo de ensino sócio construtivista.

Além disso, fizeram parte do estudo crianças de dois níveis de ensino, designadamente da Educação Pré-Escolar (do último ano) e do 1.º CEB (1.º ano de escolaridade). Estes níveis de ensino foram selecionados de modo a se obterem as perspetivas das crianças antes e após a entrada na escolaridade obrigatória. As crianças foram entrevistadas nos meses de maio e junho, altura em que algumas crianças da Educação Pré-Escolar iam transitar para o 1.º ano de escolaridade. Formosinho *et al.* (2016) consideram que é um momento em que as crianças já apresentam expectativas sobre o trabalho escolar que irá decorrer no ano seguinte, tendo alguma noção de atividades e de tarefas escolares do 1.º CEB. Por outro lado, as crianças que estavam a frequentar o 1.º ano, com o aproximar do final do ano letivo já tinham tido a oportunidade de vivenciar o trabalho escolar durante um ano letivo e de criarem perceções sobre o mesmo (Monge & Formosinho, 2016).

## **3.2. Opções metodológicas**

### ***3.2.1 Participantes no estudo***

O estudo contou com a participação de dezasseis crianças: oito crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, sendo quatro crianças do sexo masculino e quatro do sexo feminino; oito crianças a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB, sendo quatro crianças do sexo masculino e as restantes do sexo feminino.

No Quadro 3 apresentam-se os dados sobre as características das crianças participantes por níveis de ensino, contextos pedagógicos, sexo e idade. Tendo em conta as questões de pseudoanonimato e de sigilo, os códigos atribuídos às crianças tiveram em conta o nível de ensino. Assim, a letra /C/ identifica crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, oscilando de C1 a C8, e a letra /A/ aplica-se a crianças a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB, variando de A1 a A8.

| Níveis de ensino     | Contextos pedagógicos             | Crianças | Sexo      | Idade  | Total de crianças |
|----------------------|-----------------------------------|----------|-----------|--------|-------------------|
| Educação Pré-Escolar | Abordagem de pendor transmissivo  | C1       | Masculino | 6 anos | 4                 |
|                      |                                   | C2       | Masculino | 6 anos |                   |
|                      |                                   | C3       | Feminino  | 5 anos |                   |
|                      |                                   | C4       | Feminino  | 5 anos |                   |
|                      | Abordagem de pendor participativo | C5       | Masculino | 6 anos | 4                 |
|                      |                                   | C6       | Masculino | 6 anos |                   |
|                      |                                   | C7       | Feminino  | 5 anos |                   |
|                      |                                   | C8       | Feminino  | 5 anos |                   |
| 1.º ano do 1.º CEB   | Abordagem de pendor transmissivo  | A1       | Masculino | 7 anos | 4                 |
|                      |                                   | A2       | Masculino | 7 anos |                   |
|                      |                                   | A3       | Feminino  | 6 anos |                   |
|                      |                                   | A4       | Feminino  | 6 anos |                   |
|                      | Abordagem de pendor participativo | A5       | Masculino | 6 anos | 4                 |
|                      |                                   | A6       | Masculino | 7 anos |                   |
|                      |                                   | A7       | Feminino  | 6 anos |                   |
|                      |                                   | A8       | Feminino  | 7 anos |                   |
| Total de crianças    |                                   |          |           |        | 16                |

**Quadro 3.** *Dados de caracterização das crianças participantes no estudo*

Analisando o Quadro 3, observa-se que na Educação Pré-Escolar as meninas têm cinco anos e os meninos seis e, no 1.º ano do 1.º CEB, as idades abrangem os seis e os sete anos. Em ambos os contextos escolares há paridade do número de participantes em relação aos níveis de ensino, ao sexo e às abordagens pedagógicas adotadas.

**3.2.2 Instrumentos de recolha de dados**

A escuta da voz das crianças constitui uma das finalidades deste trabalho, de maneira a conhecer os seus discursos e interpretações. Deste modo, a recolha de dados foi desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas, tendo sido desenvolvido um guião para este efeito (Anexo A), privilegiando, naturalmente, a adoção de questões abertas (Amado, 2017). As entrevistas foram conduzidas respeitando as iniciativas das crianças, sendo realizadas individualmente e/ou em pares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), propiciando narrativas discursivas orientadas em torno do trabalho escolar.

Numa fase inicial, na qualidade de investigador de modo a favorecer um maior conhecimento aquando da contextualização e compreensão dos discursos das crianças e a sua interpretação enquadrada, foi adotada a realização de observação de tipo participante. Esta opção está alinhada com a recomendação de se conhecer as crianças e privilegiar a adaptação do entrevistador às mesmas (Mónico *et al.*, 2017). Deste modo, foi possível adequar as temáticas e questões à compreensão dos participantes evitando o questionamento diretivo e a determinação à “priori [de] determinadas linhas de orientação perante a criança”, privilegiando o seu à-vontade e conforto (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

De forma análoga, foi contemplado o contexto escolar habitual da criança respeitando a sua vontade, mais concretamente, a entrevista/conversa foi desenvolvida no espaço escolar onde a criança se sentisse confortável, de acordo com a sua disponibilidade na rotina diária, acordando um momento desejável ao participante e a sua preferência pela realização da entrevista individualmente ou a pares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). As entrevistas desenvolvidas não excederam os dez minutos se se contabilizar os diversos momentos de produção discursiva (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), tendo sido prolongadas ao longo de um mês.

Consequentemente, a escuta das vozes das crianças nos seus modos e nos seus tempos exigiram uma dedicação acrescida e flexibilidade por parte do entrevistador, procurando obter um discurso esclarecido sobre as questões colocadas. Por vezes, as crianças participantes teceram discursos extensos e colocaram questões ao investigador, levando à dispersão da temática em foco. Alguns destes aspetos são comentados pelas autoras, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), quando as entrevistas decorrem em contextos com os quais as crianças estão familiarizadas.

O processo de registo das entrevistas desenvolveu-se por meio da gravação de áudio com recurso ao telemóvel e de alguns registos escritos, seguindo-se a transcrição das entrevistas gravadas com apoio dos registos escritos, de modo a obter o maior rigor possível na recolha e transformação de dados orais em escritos.

### ***3.2.3 Procedimentos éticos***

Numa primeira fase de preparação do estudo foi solicitada a autorização para a realização do mesmo à Comissão de Ética da Universidade dos Açores, de acordo com o seu

Código de Ética (Despacho n.º 9795/2015, de 27 de agosto, cap. IV). Apresentaram-se os procedimentos destinados ao compromisso com o sigilo da identidade dos participantes e respetivo pseudoanonimato e demais normas éticas a considerar no desenvolvimento e conclusão do estudo, sabendo que este se destinava exclusivamente a fins científicos e académicos.

Deste modo, no decorrer do estudo foram implementados diversos protocolos de colaboração de forma a se garantir a autorização e o consentimento de todos os envolvidos diretamente e/ou indiretamente na recolha de dados. Numa fase inicial foram solicitados pedidos de autorização para recolha de dados às instituições participantes (Anexo B), seguindo-se a aplicação do Termo de Consentimento Informado aos docentes titulares das turmas de crianças que iriam participar no estudo (Anexo C). Posteriormente, foi assegurada a colaboração e permissão junto dos encarregados de educação das crianças presentes nas turmas para a permanência do investigador em contexto de sala de aula (Anexo D), bem como dos encarregados de educação das crianças a participar no estudo (Anexo E), por meio da aplicação dos protocolos do Termo de Consentimento Informado. Por fim, foi solicitado às crianças o seu assentimento para participarem no estudo (Anexo F).

Além disso, a recolha dos dados procurou respeitar todos os envolvidos atendendo às preferências de horário dos docentes e à confirmação verbal das crianças para a realização das entrevistas, tendo estas sido interrompidas e adiadas para a sua conclusão sempre que ocorriam evidências verbais ou não-verbais de algum desconforto e/ou desinteresse por parte da criança, privilegiando-se o seu bem-estar e a sua preferência pela realização de outra atividade.

### ***3.2.4 Técnica de tratamento dos dados***

Os dados recolhidos foram analisados adotando a técnica de análise de conteúdo temática, seguindo em diversos aspetos contributos de Bardin (2009). Houve o intuito de se proceder à organização e sistematização da informação recolhida por meio das entrevistas, para apresentação, discussão e divulgação dos resultados obtidos.

Foram realizadas versões preliminares do sistema de categorias, que foram discutidas com especialista na área, embora não se tivesse calculado o índice de fidedignidade da versão final, por ter havido consenso alargado entre ambas as partes.

O sistema de categorias foi orientado pelos objetivos da investigação e resultou na constituição de dezasseis categorias, nomeadamente: (1) valor e relevância da escola; (2) razões de satisfação com a escola; (3) aprendizagens escolares asseguradas pela escola e as que deveriam ser aprendidas; (4) com quem a criança aprende; (5) a quem a criança ensina; (6) como a criança aprende; (7) atividades, tarefas e/ou trabalhos escolares realizados pela criança; (8) formas de agrupamento das crianças nas atividades escolares; (9) áreas, tarefas e/ou trabalhos de fácil realização; (10) razões para a facilidade em certas aprendizagens; (11) áreas, tarefas e/ou trabalhos de difícil concretização; (12) razões para as suas dificuldades na aprendizagem; (13) sentido atribuído à realização das tarefas escolares; (14) espaço concedido à criança para a tomada de decisões sobre o trabalho escolar a desenvolver; (15) justificações para a não tomada de decisões da criança sobre o trabalho escolar a desenvolver; (16) justificações para a tomada de decisões da criança sobre o trabalho escolar a desenvolver.

O sistema de categorias foi aplicado a todas as entrevistas, dando origem à organização dos dados em quadros síntese, os quais serão apresentados e discutidos no tópico a seguir.

### **3.3 Apresentação e discussão dos resultados**

Neste tópico serão apresentados os dados sob a forma de quadros, tendo como principais variáveis na análise dos discursos das crianças os dois níveis de ensino e as abordagens pedagógicas adotadas, conforme referido anteriormente. A discussão dos resultados é efetuada à medida que se analisam os quadros.

#### ***3.3.1 As conceções de crianças sobre a importância e âmbito da escola***

Numa primeira análise, de modo a se obter uma visão geral da temática do trabalho escolar, foi importante perceber que sentido e/ou utilidade as crianças atribuem à escola, a sua satisfação com a escola e os seus motivos, bem como as aprendizagens que se desenvolvem na escola e quais são mais valorizadas.

Quanto às perspetivas das crianças sobre a escola, todas consideraram a escola ser importante, como consta do Quadro 4 (recorde-se que a letra /C/ identifica crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e a letra /A/ crianças do 1.º ano do 1.º CEB), de forma uniforme para

aprender coisas novas. A quase totalidade das crianças no 1.º ano referenciou a sua utilidade num futuro longínquo, “quando eu for grande”, a única diferença relevante em termos do nível de ensino. Duas crianças da Educação Pré-Escolar e duas do 1.º CEB referenciaram a escola como lugar de aprendizagem para prosseguir o estudo no ano seguinte.

| Valor e relevância da escola                       | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|  | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Aprender coisas novas                              | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |
| Preparar para o(s) ano(s) letivo(s) subsequente(s) | C1; C4                           | A4                 |                                   | A7                 |
| Preparar para o futuro                             | C2                               | A1; A2; A3; A4     | C5                                | A5; A6; A7         |

**Quadro 4.** *Discursos das crianças sobre o valor e relevância da escola.*

Estes resultados mostram duas tendências claras de valorização da escola: uma reconhecendo-a como espaço de criação de oportunidades para se fazerem novas aprendizagens, a que recebeu maior consenso, e a outra como instrumento de preparação para um futuro próximo ou longínquo. O discurso de algumas crianças ilustra estas ideias:

“Para aprender. *Porque temos que aprender a ler, a trabalhar e estudar para aprender e podermos escolher o que queremos fazer quando for grande*” (A5)

“Para mim saber o que é para fazer. Para fazer formas. Para fazer contas. *Porque quando eu crescer eu vou saber ler, vou ter o meu trabalho para eu ganhar o meu dinheiro para eu comprar as minhas coisas*” (A1)

Parece que o reconhecimento de se aprenderem “coisas novas” é útil para haver motivação para se estar na escola. Embora essa motivação possa depender de outros fatores, não é de menosprezar a necessidade de a criança sentir que aprende algo de novo como estratégia para o seu envolvimento no trabalho escolar. Apesar da importância atribuída à escola, essa importância não apontou para relações explícitas entre o que se aprende na escola e o que a criança vive no seu quotidiano fora da mesma.

Por outro lado, não se encontraram diferenças de assinalar na variável abordagens pedagógicas adotadas, o que sugere que a criança, em geral, encontra sentido para estar na escola, independentemente de esta ser promotora de uma pedagogia participativa ou de pendor transmissivo.

A recolha de dados sobre a satisfação da criança com a escola torna-se relevante para este estudo, pois permite compreender que relação a criança estabelece com a escola e contextualizar os nossos dados acerca das suas conceções e interpretações sobre o trabalho escolar. Com efeito, independentemente dos contextos e dos níveis de ensino, todas as crianças afirmaram gostar da escola. Estes resultados estão alinhados com outros estudos (e.g.: Monge & Formosinho, 2016; Müller, 2006) que revelam que as crianças demonstram capacidade de se adaptar às regras e exigências da escola e de recriar novos significados e propósitos para as suas aprendizagens.

As justificações para a satisfação acabada de comentar estão expostas no Quadro 5.

| Razões para a satisfação com a escola.                   | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|  | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Aprender   | C1; C3; C4                       | A1; A2; A3; A4     | C5; C8                            | A5; A6; A8         |
| Brincar com brinquedos convencionais (jogos e fantoches) | C2; C3; C4                       |                    |                                   |                    |
| Brincar com brinquedos não convencionais (água e lama)   |                                  |                    | C6                                |                    |
| Interagir socialmente (estar com os amigos, ajudar)      |                                  | A3                 | C6; C8                            | A7                 |
| Ser reconhecido pelos desempenhos positivos              |                                  |                    | C7                                |                    |
| Realizar passeios, visitas de estudo                     |                                  |                    | C6; C7; C8                        |                    |

**Quadro 5.** *Razões apresentadas pelas crianças sobre a sua satisfação com a escola.*

No Quadro 5, observa-se que uma larga maioria das crianças salienta o desejo e a vontade de aprender, uma ideia surgida anteriormente, o que vem reforçar o reconhecimento da escola como espaço para aprender, possivelmente refletindo a aquisição de aprendizagens que não são facilmente proporcionadas em outros contextos. Atenda-se a alguns dos seus discursos:

“Eu venho à escola para trabalhar” (C2)

“Para aprender as letras, as contas” (C3)

“Sim. Eu gosto [da escola]. Para a gente saber, para a gente aprender as letras...para a gente escrever” (A1).

“[Gosto da escola] para aprender coisas novas, conseguirmos ler e escrever” (A8)

Nas perspetivas das crianças A1, A3, A5 e A8, a satisfação de se estar na escola surge associada ao desejo de se dominar competências de escrita como uma das formas de integração

e acesso ao mundo dos adultos. Porém, a criança A5 salienta um aspeto interessante quanto à finalidade da escola: a oportunidade de “fazer” o que gostamos, tal como os adultos.

Realça-se, assim, a ideia de que a escola é um local privilegiado para a realização de aprendizagens académicas. Em sintonia com este resultado, Formosinho *et al.* (2016) afirmam que na escola há a permanência de traços de uma cultura pedagógica tendencialmente transmissiva nos primeiros anos de escolaridade.

Por outro lado, a maioria das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar justifica a sua satisfação com a escola pela possibilidade de realização de jogos, brincadeiras, passeios e visitas de estudo, valorizando uma dimensão mais lúdica da escola, algo que não é mencionado pelas crianças do 1.º CEB. Atenda-se ao depoimento de uma das crianças:

*“eu também gosto da escola para poder brincar com os meus amigos. Para quando eu for grande ler as histórias.”* (A3)

Sem a escola um espaço de socialização, causou alguma admiração que apenas duas crianças na Educação Pré-Escolar (C6 e C8) e duas no 1.º CEB (A3 e A7) mencionassem a interação social como motivo de satisfação com a escola. Estas posições das crianças reforçam a ideia de que a escola é valorizada principalmente como um espaço de aprendizagem formal e de atividades lúdicas, enquanto a socialização parece ter um papel secundário neste contexto, embora o ambiente escolar ofereça oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais.

O reconhecimento de desempenhos positivos, embora mencionado por apenas uma criança (C7), não deixa de ser um alerta para a necessidade de se valorizar e incentivar os progressos individuais em ambiente escolar. A justificação de C7 evidencia a importância de se criar uma cultura de reconhecimento do que a criança realiza, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem onde cada criança se sinta apreciada e incentivada a dar o seu melhor. Esta ideia de criação de ambiente afável e valorizador do potencial das crianças também é documentada por Robinson (2014) ao referir que elas atribuem ao “bom professor” a criação de tal ambiente.

A aprendizagem de competências de escrita também sobressai nos discursos das crianças como uma das aprendizagens importantes a desenvolver na escola, conforme consta do Quadro 6. Neste seguimento, são apresentadas as perspetivas das crianças sobre as aprendizagens que se desenvolvem na escola (código da criança em formato simples, sem negrito nem sublinhado), sobre as aprendizagens escolares realizadas e que também são

desejáveis e importantes (código da criança em negrito e sublinhado) e sobre as aprendizagens desejáveis, mas consideradas como não desenvolvidas (código da criança apenas em negrito).

Antes de mais, para a leitura do Quadro 6, importa ter em consideração que as crianças de Educação Pré-Escolar estão a terminar determinado percurso e, como tal, tiveram a oportunidade de conhecer o que se aprende neste nível de ensino. Pelo contrário, as crianças do 1.º ano do 1.º CEB ainda não foram confrontadas com muitas das aprendizagens previstas no currículo para o nível de ensino que frequentam, pelo que, à partida e de forma geral, seria expectável que emitissem maior volume de aprendizagens que a escola deveria assegurar.

| Aprendizagens escolares asseguradas e desejadas na escola             | Abordagem de pendor transmissivo                       |  | Abordagem de pendor participativo   |   |
|---|--|--|---|---|
|   | Educação Pré-Escolar                                   | 1.º ano do 1.º CEB   | Educação Pré-Escolar  | 1.º ano do 1.º CEB  |
| Brincar/ jogar  | C2; C3; C4   | A3; <b><u>A4</u></b>                                       | C5; <b><u>C6</u></b> ; C7; C8   | A5; A6; A7; A8  |
| Aprender a estar (atenção, concentração e memória)                    |  | A1; <b><u>A2</u></b> ; A3                                  | C5  | A5  |
| Habilidades sociais (respeito, amar/amizade, solidariedade e empatia) |  | <b><u>A2</u></b> ; A3                                      | <b><u>C5</u></b> ; <b><u>C6</u></b> ; <b><u>C7</u></b> ; <b><u>C8</u></b> | A5  |
| Aulas de Moral  |  | A1; A2   |   |   |
| Conceitos e habilidades básicas (formas, cores, desenhar e pintar)    | C1; C2; C3; C4   | A1; <b><u>A4</u></b>                                       | C7; C8  | A5; A6  |
| Cuidar do planeta Terra (reciclar e poupar água)                      |  | <b><u>A3</u></b>   | <b><u>C6</u></b> ; <b><u>C8</u></b>                                       | <b><u>A5</u></b> ; A6   |
| Ler e escrever  | <b><u>C1</u></b> ; <b><u>C2</u></b> ; <b><u>C4</u></b> | <b><u>A1</u></b> ; A2; <b><u>A3</u></b> ; <b><u>A4</u></b> | C6; <b><u>C7</u></b> ; <b><u>C8</u></b>                                   | <b><u>A5</u></b> ; <b><u>A6</u></b> ; <b><u>A7</u></b> ; <b><u>A8</u></b> |
| Contar/ Operar  | <b><u>C1</u></b> ; <b><u>C2</u></b>                    | A1; <b><u>A3</u></b> ; A4                                  | C5; <b><u>C7</u></b> ; C8   | <b><u>A5</u></b> ; <b><u>A7</u></b> ; A8                                  |
| Conhecer as profissões  | C1   |  |   |   |
| Conhecer o meio e os animais  |  | A3; A4   | C5; C6; C7; <b><u>C8</u></b>  | A5; <b><u>A7</u></b> ; <b><u>A8</u></b>                                   |
| Perceber as horas   |  |  |   | <b><u>A6</u></b>  |
| Saber fazer uma alimentação saudável                                  | C2   |  |   |   |
| Aprender uma língua estrangeira (Inglês)                              |  | A1; A2; A4   |   | A7; A8  |
| Aprender uma língua estrangeira (Italiano)                            |  |  |   | A7  |
| Fazer educação física/ginástica                                       | <b><u>C1</u></b>                                       | A1; A2; A4   | C7; C8  | A7; A8  |
| Expressar-se pelo teatro, música e dança                              |  | <b><u>A2</u></b> ; <b><u>A4</u></b>                        | C7; C8  | A7; A8  |
| Admite-se não saber o que se aprende na escola                        | C3   |  |   |   |

**Quadro 6.** *Perceções das crianças sobre as aprendizagens escolares asseguradas e desejadas na escola*

Analisando o Quadro 6, o dado mais evidente é o de que as crianças não referem competências a desenvolver ou conceitos a adquirir para além do que dizem fazer, à exceção da criança C6 que considera importante que na escola se ensine a compreensão das horas.

Por outro lado, observa-se que a maioria das crianças (C1, C2, C4, C5, C7, C8, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8) enfatiza as aprendizagens cognitivas, designadamente ler, escrever, contar e operar, sabendo que as competências da linguagem escrita são as mais aludidas. Segundo Paredes e Duarte (2022), a ordem sequencial de apresentação da informação pelas crianças pode apontar para uma hierarquia na importância dos saberes curriculares, tal como observado em alguns dos seus testemunhos:

*“Para a gente saber, para a gente **aprender as letras**...para a gente **escrever**. Para mim saber o que é para fazer. Para fazer formas. Para fazer contas”* (A1)

*“Para aprender **as letras**, as contas...”* (A3)

*“Aprendo a **ler** livros, aprendo que não se pode deixar coisas no chão...Contas”* (A5)

*“A **ler**, a fazer contas, a escrever e não me lembro mais...estudo do meio”* (A7)

*“tipo a gente vai **aprender a ler**, coisas para fazer tipo contas e ...”* (C7)

Esta aparente hierarquia de saberes poderá estar relacionada com o tempo que é disponibilizado no horário semanal para essas atividades, devido ao destaque destas áreas relativamente às outras áreas disciplinares, conforme descrito no Anexo I, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018).

No que diz respeito às habilidades sociais, estas foram mencionadas por sete crianças, sobretudo por crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar no contexto adotante de uma abordagem de pendor participativo, sendo de destacar os valores mencionados: amor; respeito; amizade; solidariedade; partilha; honestidade; e igualdade.

Quanto ao brincar, notam-se ligeiras diferenças sobretudo nas crianças do contexto de abordagem com pendor transmissivo que, em menor número, associam o brincar à escola. Esta perspetiva poderá estar associada à visão da escola como um espaço de aprendizagem formal, como referido anteriormente, relegando a dimensão social da escola para segundo plano e privilegiando as experiências e aprendizagens académicas, como sugerem outros estudos (Paredes & Duarte, 2022; Tomás & Gama, 2011).

Conclui-se, assim, que, na opinião das crianças, as aprendizagens que a escola deveria dar especial atenção estariam relacionadas com ler e escrever, contar e operar, dominar habilidades sociais e cuidar do planeta Terra.

### 3.3.2 Discursos infantis sobre o processo de ensino-aprendizagem

As crianças desenvolvem discursos sobre os modos como desenvolvem as suas aprendizagens, revelando traços do seu contexto escolar, das suas interações e do seu envolvimento e participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Müller, 2006; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009). Desta forma, as crianças evidenciam nos seus discursos interpretações sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel que desempenham os professores, os pares e os outros adultos com quem convivem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Müller, 2006; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009).

Deste modo, tornou-se relevante perceber as representações das crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre com quem as crianças aprendem e a quem ensinam, atendendo aos modos e às formas como estas desenvolvem as aprendizagens, incluindo as facilidades e dificuldades perspectivadas nas aprendizagens e as respetivas razões apresentadas.

A respeito disto, no Quadro 7 surgem as conceções das crianças sobre com quem aprendem.

| Com quem as crianças aprendem               | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Com o educador/professor                    | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |
| Com os pais/familiares                      | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     | C6; C8                            | A5; A6; A7         |
| Com os amigos                               | C3                               |                    | C5; C6; C7; C8                    | A6; A7; A8         |
| Sozinha (com as suas próprias experiências) | C1; C2                           | A4                 | C6; C7; C8                        | A5; A6; A7; A8     |

**Quadro 7.** *Perspetivas das crianças sobre com quem aprendem*

Observando o Quadro 7, pode-se constatar que todas as crianças referem aprender com os docentes e a larga maioria também com os pais e familiares. Em contrapartida, na realização de aprendizagens com os pares e/ou individualmente, sobressaem diferenças relevantes entre as abordagens pedagógicas, no sentido em que a quase totalidade das crianças que frequentam um contexto escolar seguidor da pedagogia participativa revela aprender autonomamente e com os pares. Estes resultados mostram que, a partir dos discursos das crianças, as pedagogias

participativas, para além de se focarem no desenvolvimento de capacidades cognitivas, também parecem valorizar de modo especial competências sociais e de trabalho individual.

Apresentam-se a seguir, no Quadro 8, as percepções das crianças sobre a quem ensinam.

| A quem a criança ensina | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|-------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                         | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Aos pais                | C2                               |                    | C6; C8                            | A8                 |
| Aos amigos/colegas      | C2                               |                    |                                   | A6                 |

#### **Quadro 8.** *Discursos das crianças sobre a quem ensinam*

Neste âmbito, podemos referir uma ligeira diferença entre as abordagens pedagógicas relativas aos dois contextos escolares da recolha dos dados. No contexto escolar com uma abordagem de pendor transmissivo, apenas uma criança (C2) referiu ensinar os pais e os pares. No entanto, quatro crianças inseridas numa abordagem pedagógica de pendor participativo indicaram os pais, amigos e colegas como destinatários dos seus ensinamentos. Trata-se de uma visão que confere algum empoderamento à criança, pois esta não se vê apenas como alguém que se limita a assimilar o que os outros, especialmente os adultos, lhe ensinam. Ela também é capaz de ensinar algo aos adultos.

Ainda assim, pode-se ver que apenas uma minoria de crianças (apenas cinco) revelou ensinar algo, sendo omissas as restantes crianças sobre a sua capacidade para ensinar os outros. Este resultado está alinhado com afirmações de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017) que alertam para alguma ausência de autoconhecimento das crianças sobre as suas capacidades e competências nos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto às representações das crianças sobre os modos e formas de como se aprende, no Quadro 9, os dados mostram que há coincidência generalizada nas posições das crianças de que se aprende a partir das informações e orientações do docente, como sublinham algumas delas:

*“A professora explica o que é que a gente tem que fazer no trabalho e a gente faz o que a professora diz”*  
(C1)

*“A professora explicou. E é fácil...vês é só fazer igual”* (C3)

*“Fazer as fichas que ela [a professora] der, fazer tudo direitinho, fazer silêncio quando acabar”* (A1)

De entre as crianças que emitem opinião, apenas uma (C6) não menciona formas de aprender através da ação do docente.

| Como a criança aprende                                      | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Seguir as indicações/orientações do docente                 | C1; C3; C4                       | A1; A2; A3; A4     | C5; C8                            | A5; A6; A7; A8     |
| Observar a demonstração do docente com exemplos concretos   |                                  |                    | C5; C7                            | A8                 |
| Fazer trabalhos por tentativa-erro                          |                                  |                    | C6; C8                            |                    |
| Pesquisar autonomamente em livros e/ou em suportes digitais |                                  | A4                 | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |

**Quadro 9.** *Perspetivas das crianças sobre os modos como a criança aprende*

No entanto, observam-se diferenças acentuadas entre o contexto escolar próximo de uma pedagogia participativa e o contexto com abordagem de pendor transmissivo. Neste último contexto, para além do reconhecimento da ação do docente nas formas de aprender, há apenas uma criança (A4) que comenta aprender através de pesquisas. Pelo contrário, também para além das formas de aprender através do docente, todas as crianças da abordagem pedagógica de pendor participativo assumem aprender por tentativa-erro e/ou através de pesquisas.

Estas diferenças de discurso das crianças poderão estar relacionadas com as pedagogias de ensino adotadas, sendo que, na abordagem com pendor transmissivo, as crianças parecem apontar para métodos centrados no professor, de natureza expositiva. Recorde-se que Formosinho (2014) menciona o papel do docente como “detentor dos conhecimentos” (p. 20) e Monge e Formosinho (2016) a responsabilidade de representar a autoridade, outro traço característico de pedagogia tendencialmente transmissiva.

Por sua vez, no contexto da abordagem pedagógica com pendor participativo, são acentuadas outras formas de aprendizagem como a tentativa-erro e a pesquisa autónoma. Assim, as crianças salientaram outras formas de aprender mais próximas de métodos ativos, como se ilustra com alguns dos seus discursos:

“Vi num livro. Uma enciclopédia. Olha aqui também fui eu...” (C5)

“Eu aprendi vendo nos livros como é que se faz...tipo aqueles livros é de fazer coisas... Eu peço à [Educadora] para ver no telemóvel...ou eu fico pensando e faço de uma maneira que eu quiser” (C8)

Neste seguimento, torna-se relevante compreender que atividades as crianças dizem desenvolver na escola (Quadro 10).

| Atividades escolares  | Abordagem de pendur transmissivo |                    | Abordagem de pendur participativo |                              |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|------------------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB           |
| Brincar, jogar  | C2; C3                           |                    | C5; C6; C8                        | A5; A6; A7; A8               |
| Desenhar  | C1; C3; C4                       |                    | C7; C8                            |                              |
| Realizar visitas de estudo, passeios  |                                  |                    | C6; C7; C8                        |                              |
| Responder por escrito a fichas de trabalho e/ou manuais                                 | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     |                                   | A5; A6; A7; A8               |
| Desenvolver projetos  |                                  |                    | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8               |
| Pesquisar em livros e/ou no computador  |                                  |                    | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8               |
| Inventar coisas   | C3                               |                    | C6; C8                            |                              |
| Assumir pequenas responsabilidades (cuidar de animais na sala, ser chefe da fila, etc.) |                                  |                    | A3                                | C5; C6; C7; C8<br>A5; A7; A8 |

#### Quadro 10. *Perceções das crianças sobre as suas atividades escolares*

Em geral, o Quadro 10 aponta para diversidade de atividades. No entanto, há maior diversificação de atividades referidas nos discursos das crianças no contexto da abordagem com pendur participativo. Observa-se que atividades como a realização de visitas de estudo, o desenvolvimento de projetos e a pesquisa em livros e/ou no computador não são mencionadas por crianças inseridas numa pedagogia de pendur transmissivo. Além disso, as crianças inseridas nesta pedagogia referem, com maior predominância, responder por escrito a fichas de trabalho e/ou manuais. Este resultado está em sintonia com o mencionado por Perrenoud (1994) quando aponta para momentos de *exercícios individuais* e/ou de *avaliação formal*.

Este resultado, à semelhança do comentado anteriormente, poderá estar associado aos métodos de ensino adotados.

Contudo, parece não haver diferenças entre a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, como se ilustra a partir dos discursos de crianças dos dois níveis de ensino:

“Os trabalhos é o que a professora dá... a professora imprime [as fichas] para a gente fazer” (C3)

“A professora imprime trabalhos de contar para a gente fazer” (C4)

“fichas de avaliação, fichas normais...” (A2)

“Aprender as fichas... e às vezes fichas de avaliação” (A3)

Neste âmbito, foram contabilizadas três tipologias de fichas, conforme as narrativas das crianças: fichas de trabalho, fichas dos manuais/ livros escolares e as fichas de avaliação.

Monge e Formosinho (2016) referem que, no ensino tradicional tendencialmente transmissivo, as crianças apontam para a predominância da realização de fichas de trabalho como meio de desenvolvimento das aprendizagens, um resultado secundado pelo presente estudo.

A importância destes comentários prende-se com a necessidade de reflexão sobre os modos como as aprendizagens decorrem, isto é, individualmente, a pares e/ou em grande grupo, tendo em conta que a função da escola não é apenas de ensinar saberes científicos, mas também de preparar o indivíduo para a vida em sociedade por meio do “trabalho colaborativo” (alínea m, do ponto n.º 1, do art.º 4, Decreto-lei n.º 55/2018, 2018).

De seguida, no Quadro 11 apresentam-se os dados sobre a forma como as crianças consideram fazer as atividades, sendo de destacar a alusão, pelas dezasseis crianças participantes no estudo, à realização de trabalho individual. No entanto, são perceptíveis diferenças em relação às abordagens pedagógicas adotadas. Apenas as crianças a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB em contexto de pendor transmissivo não referem a realização de trabalho a pares ou em pequeno grupo e somente as crianças do contexto de pedagogias de pendor participativo admitiram a realização de trabalho coletivo, independentemente do nível de ensino que frequentam.

| Como as crianças fazem as atividades | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                                      | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Individualmente                      | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |
| A par ou em pequeno grupo            | C1; C2; C3; C4                   |                    | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |
| Coletivamente e/ou em grande grupo   |                                  |                    | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |

**Quadro 11.** *Discursos das crianças sobre como fazem as atividades*

Estes dados apontam para uma maior valorização discursiva da diversidade de modos de realização das atividades, pelas crianças que fazem parte de contextos abrangidos por pedagogias participativas.

Com o intuito de se aprofundar o trabalho escolar, segue-se, no Quadro 12, a opinião das crianças sobre o que consideram ter maior facilidade em aprender.

| Facilidades na Aprendizagem | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|-----------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                             | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Educação Moral              |                                  | A4                 |                                   |                    |
| Expressão Plástica          |                                  |                    |                                   | A7; A8             |
| Educação Física             |                                  | A2; A4             |                                   |                    |
| Matemática                  |                                  | A1; A3             |                                   | A5; A6             |
| Português                   |                                  | A3                 |                                   |                    |
| Estudo do Meio              |                                  |                    |                                   | A7                 |
| Inglês                      |                                  | A4                 |                                   |                    |
| Brincar                     |                                  |                    | C7                                |                    |
| Tarefa de ser chefe da fila |                                  |                    | C5                                |                    |

**Quadro 12.** *Perspetivas das crianças sobre as suas facilidades na aprendizagem*

Os dados revelam que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar apenas apontam para tarefas que fazem, designadamente brincar e ser chefe da fila. Pelo contrário, as crianças que frequentam o 1.º ano do 1.º CEB orientam o seu discurso exclusivamente pela alusão a áreas ou domínios curriculares, não realçando a aquisição de informação ou o desenvolvimento de competências. A matemática é mencionada como a área preferida por quatro crianças, todas do 1.º CEB, seguindo-se a educação física e a educação plástica, ambas referidas por duas crianças. As restantes áreas são mencionadas apenas uma vez.

Confrontando resultados do Quadro 12 e do Quadro 6, as competências inicialmente apresentadas como mais importantes pelas crianças não surgem, na sua totalidade, como as que consideram ter maior facilidade de aprendizagem, sendo disso exemplo paradigmático a área de português.

A seguir, no Quadro 13, apresentam-se as justificações dadas pelas crianças para as suas facilidades na aprendizagem.

| Razões das facilidades na aprendizagem                       | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|  | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Ter facilidade na execução das tarefas.                      | C1                               |                    | A5; A8                            |                    |
| Não precisar de ajuda para realizar as tarefas.              |                                  |                    | A6                                |                    |
| Tarefas de carácter lúdico (pintar, desenhar, dançar, jogar) | A4                               |                    |                                   |                    |
| Ser do interesse, gosto e/ou preferência da criança          | A1; A3                           |                    | C5; C7                            | A5; A7             |

**Quadro 13.** *Razões dadas pelas crianças para as suas facilidades na aprendizagem*

Observando o Quadro 13, das crianças que se dispuseram a responder ao assunto, a maioria referiu ter facilidade nas áreas que estão relacionadas com os seus interesses (A1, A3, C5, C7, A5 e A7), sendo quatro destas crianças do contexto pedagógico com pendor participativo. Três crianças (C1, A5 e A8) consideraram ter facilidade na concretização das tarefas, o que revela alguma confiança em relação à capacidade de concretização do que lhes é solicitado, uma atitude semelhante à da criança A6 que afirmou não necessitar de ajudas. Só uma criança (A4) mencionou atividades de carácter mais lúdico.

Por oposição às facilidades nas aprendizagens, no Quadro 14 estão descritas as dificuldades que as crianças admitem ter na aprendizagem.

| Dificuldades na aprendizagem         | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                                      | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Ler e escrever/ português            | A1; A2                           |                    | A6; A8                            |                    |
| Matemática                           | A4                               |                    | A7                                |                    |
| Educação Física/ Ginástica           |                                  |                    | C7                                |                    |
| Educação Moral                       | A2                               |                    |                                   |                    |
| Trabalhos extensos                   | C1                               |                    |                                   |                    |
| Assumir (pequenas) responsabilidades |                                  |                    | C5                                | A5                 |
| Planificar (elaborar o plano do dia) |                                  |                    | A5                                |                    |
| Organizar espaços (biblioteca)       |                                  |                    | A8                                |                    |

**Quadro 14.** *Perspetivas das crianças sobre as suas dificuldades na aprendizagem*

Em geral, observa-se grande dispersão de respostas, mas, enquanto apenas três crianças de Educação Pré-Escolar (C1, C5 e C7) reconhecem ter dificuldades, as crianças do 1.º ano do 1.º CEB, exceto a criança A3, assumem ter dificuldades nas suas aprendizagens, o que pode revelar uma maior consciência das exigências educativas neste nível de ensino.

São quatro as crianças (A1, A2, A6 e A8) que referenciam maior dificuldade na área do português e na área da matemática são duas (A4 e A8). Quanto às restantes áreas, uma criança afirma ter dificuldades em educação física e outra criança em educação moral.

Relativamente a processos de trabalho e a aprendizagens não estritamente académicas, uma criança disse sentir dificuldades no desenvolvimento de trabalhos morosos, duas declararam sentir dificuldades em assumir pequenas responsabilidades como, por exemplo, ser o presidente da sala, uma em planear atividades e outra em organizar espaços.

Ao analisarem-se as razões para as dificuldades acabadas de mencionar (Quadro 15), observa-se que a dificuldade na realização de tarefas e/ou atividades foi a referida por mais crianças (A2, C5, C7, A5, A7 e A8), dominando as do 1.º CEB. É particularmente relevante a posição da criança C5 que referiu necessitar de mais tempo para a realização das tarefas e a da criança A8 que admitiu necessitar de ajuda na realização das tarefas.

Não deixa de ser interessante que uma criança (A1) tivesse justificado com as correções do professor porque, se assim não fosse, a criança não daria conta das suas dificuldades de forma tão direta e imediata.

| Razões das dificuldades na aprendizagem                   | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Ver as correções do docente ao trabalho realizado         |                                  | A1                 |                                   |                    |
| Possuir maior dificuldade na realização da tarefa         |                                  | A2                 | C5; C7                            | A5; A7; A8         |
| Necessitar de mais tempo para a realização da tarefa      | C1                               |                    |                                   | A5                 |
| Ter de pedir apoio para a realização da tarefa            |                                  |                    |                                   | A6; A8             |
| Não possuir interesse, preferência e/ou gosto pela tarefa |                                  | A4                 |                                   |                    |
| Não sentir empatia pelo docente                           |                                  | A2                 |                                   |                    |

**Quadro 15.** Razões dadas pelas crianças para as suas dificuldades na aprendizagem

As outras duas justificações tiveram a ver com a falta de interesse, uma pelas tarefas solicitadas (A4) e a outra (A2) pelo docente, um aspeto que influencia diretamente a motivação e o envolvimento do aluno nas atividades escolares.

### 3.3.3 O sentido e a utilidade das aprendizagens na visão das crianças

As aprendizagens escolares devem ser desenvolvidas promovendo a articulação entre as diferentes áreas do currículo, bem como entre estas e o quotidiano das crianças (Gaspar & Roldão, 2007). Sendo necessário a criança apropriar-se das aprendizagens para a resolução de situações concretas no dia-a-dia, como afirma Oliveira- Formosinho e Lino (2009), a educação deve ter “consequências no presente e no futuro das crianças” (p. 10).

Deste modo, tornou-se relevante compreender que sentido e utilidade as crianças atribuíam às suas aprendizagens escolares, visando conhecer se havia uma conexão entre as suas aprendizagens académicas e o seu quotidiano.

Neste seguimento, no Quadro 16 fica patente que a maioria das crianças (doze no total) considerou ter aprendido por interesse ou gosto pessoal, sendo oito pertencentes ao contexto escolar próximo das pedagogias participativas. Importa ainda referir que a larga maioria das crianças deste contexto de pendor participativo admitiu aplicar as suas aprendizagens no quotidiano não escolar.

| Sentido atribuído à realização das aprendizagens escolares                              | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Realizar as tarefas por obrigação e/ou obediência ao docente                            | C1; C2; C3                       |                    |                                   |                    |
| Procurar o reconhecimento pelo docente através de reforço positivo                      |                                  |                    | C7                                |                    |
| Realizar as tarefas por interesse/gosto pessoal   | C1; C4                           | A2; A3             | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |
| Executar as tarefas para saber fazer e/ou dar conta da sua sequência                    | C1; C2; C4                       | A2;                | C7                                | A7; A8             |
| Fazer aprendizagens que serão úteis para um futuro emprego                              | C3                               | A1; A4             |                                   | A7; A8             |
| Utilizar os resultados das tarefas no quotidiano, aplicando-os fora do contexto escolar | C1; C4                           | A3                 | C6; C7; C8                        | A5; A6; A7; A8     |

**Quadro 16.** *Perceções das crianças sobre o sentido e a utilidade das aprendizagens escolares*

Reforça-se, assim, a ideia da relevância curricular, como sendo um desiderato da educação escolar, ou seja, permitir que a criança faça uso, no seu quotidiano, das aprendizagens que adquire na escola. A este respeito, sublinham-se alguns dos seus discursos:

*“Tipo tem aqui uma coisa escrita e uma pessoa [de fora] pergunta e a gente não sabe ler e é uma coisa muito importante...e também é porque eu gosto de ler” (C1)*

*“Para poder ler livros, as revistas. Ler histórias” (C4)*

*“Sim, tipo a gente às vezes é projetos da natureza para a gente não fazer mal à natureza porque há muitas pessoas que mete o lixo na natureza e uma vez a minha mãe e eu e a minha irmã fomos com luvas e um saco do lixo e fomos pegando e pondo o lixo dentro do saco e depois metemos no lixo, porque se a gente fizer mal a natureza vai morrer” (C8)*

*“Aprende que tem [de] ajudar o Planeta Terra, que tem que poupar água... Porque senão o planeta fica sem água. Poupar água e também cuidar do planeta Terra” (A3)*

*“Porque assim se não souber ler não sei os animais, os animais selvagens...e também para saber não deitar lixo no chão e também para quando vamos viajar saber o avião que...” (A5)*

*“Sim para eu para ler histórias para mim em vez dos meus pais” (A6)*

*“...porque há um grande problema com os plásticos, há muitas fotos no nosso projeto que mostram muito plástico, plástico no mar, por todo o lado, nas praias e daqui a dias é mais plástico do que peixes e porque os peixinhos estão a comer [plástico]...” (A6)*

Com efeito, alguns dos discursos das crianças evidenciam mais do que uma mera aplicação das aprendizagens no seu quotidiano, salientando uma preocupação moral e cívica com o meio e com os problemas sociais e ambientais. De acordo com documentos oficiais, uma das finalidades da educação é formar cidadãos livres, responsáveis, conscientes e críticos sobre o meio que os rodeia, intervindo e contribuindo para o progresso da sociedade (Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE, Lei n.º 46/86, alterada sequencialmente: Lei n.º 115/97; Lei n.º 49/2005; Lei n.º 85/2009; Lei n.º 16/2023).

Ainda neste âmbito, torna-se curioso analisar os discursos das crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar no contexto da abordagem tendencialmente transmissiva, visto que indicaram a autoridade da professora como sentido e razão para aprenderem, como enfatizado em alguns dos seus discursos:

*“Porque a professora é que sabe...eu não sei assim tantas coisas” (C1)*

*“Porque a professora manda” (C2).*

*“Porque a professora manda e é a escola” (C3).*

Tais argumentos poderão estar associados à prevalência de traços característicos de uma pedagogia transmissiva na educação infantil, como referido anteriormente (Formosinho, 2014; Formosinho *et al.*, 2016).

### 3.3.4 Percepção das crianças sobre a sua participação no processo educativo

A participação da criança no processo de ensino-aprendizagem parece estar diretamente relacionada com a abordagem pedagógica adotada e com as metodologias de ensino. Neste seguimento, no Quadro 17, as perspetivas das crianças sobre as suas escolhas e decisões no processo ensino-aprendizagem apresentam diferenças relevantes em termos de abordagens pedagógicas e níveis de ensino.

| Participação nas decisões sobre o trabalho escolar | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|  | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| O docente decide                                   | C1; C2; C3; C4                   | A1; A2; A3; A4     | C5; C7; C8                        | A5; A7; A8         |
| O docente dá a escolher algumas possibilidades     | C2; C3                           |                    | C5; C7; C8                        |                    |
| A criança escolhe livremente                       |                                  |                    | C5; C6; C7; C8                    | A5; A6; A7; A8     |

**Quadro 17.** *Percepções das crianças sobre a sua participação nas decisões sobre o trabalho escolar*

Em primeiro lugar há a destacar que todas as crianças de Educação Pré-Escolar e quase todas as do 1.º ano do 1.º CEB admitiram que as decisões são tomadas pelo docente.

Particularizando em relação à possibilidade de a criança fazer escolhas delimitadas ou livres, no contexto adotante de uma abordagem com pendor transmissivo apenas duas crianças (C2 e C3) referem ter a possibilidade de fazer escolhas balizadas, sem que tivesse havido menção a escolhas livres. Pelo contrário, no contexto escolar adotante de uma abordagem com pendor participativo, todas as crianças reconheceram que tomavam decisões livres.

Este resultado poderá estar relacionado com o espaço de participação que é concedido à criança na abordagem pedagógica participativa, sendo que para ocorrer a participação efetiva da criança é necessário proporcionar situações, meios e mecanismos da escuta da sua voz (Filipe *et al.*, 2021).

No que se refere às diferenças entre níveis de ensino, elas existem, mas são ténues, sendo sobretudo evidentes nas crianças em Educação Pré-Escolar quando, apenas neste nível de ensino, se referem escolhas delimitadas.

Os discursos das crianças da abordagem pedagógica de pendor participativo parecem expressar uma rotina marcada pela alternância de momentos: momentos de deliberação e de

partilha; momentos de trabalho autónomo; momentos de trabalho a pares; e momentos de apoio e/ou orientação dos docentes, como se documenta com alguns dos seus discursos:

*“... projeto que eu fiz foi dos plásticos, porque há um grande problema com os plásticos...no PIT [Plano Individual de Trabalho] é que nós escolhemos... porque eu escolho as áreas” (A6)*

*“O PIT [Plano Individual de Trabalho] ... E vemos se fizemos e o que não fizemos e na Sexta criamos um PIT [Plano Individual de Trabalho]. Mas só podemos fazer o que escolhemos. E na Sexta(feira) avaliamos o PIT. Nós é que escolhemos as fichas (de inglês). E aqui temos jogos de matemática, mas tipo só podes usar um jogo não podes usar mais...e depois temos várias áreas. E nós temos um caderno de italiano, então aqui naquele placard diz coisas em italiano...então dizemos à roda uma coisa e ele diz uma coisa [o menino italiano] e a professora escreve ali em português e em italiano... Tipo e quando é Halloween é fichas de Halloween, quando é Natal é fichas de Natal, fichas da Páscoa quando é Páscoa... isso e há tarde temos PIT [Plano Individual de Trabalho] ou Projetos. Nós escolhemos tipo projetos é tipo projetos sobre animais” (A7)*

Com efeito, na descrição da rotina no 1.º CEB podem-se evidenciar as exigências do ensino num compromisso com as crianças através da gestão das suas aprendizagens. Esta visão, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), requer que a ação do docente seja partilhada com a da criança no referente à seleção, elaboração e avaliação das aprendizagens, através do planeamento individual de trabalho nas áreas, bem como da possibilidade de escolha dos recursos e/ou materiais pedagógicos e da realização de trabalhos por projeto.

O resultado obtido no contexto de abordagem com pendor transmissivo corrobora a visão de Filipe *et al.* (2021) de que, neste tipo de contexto, transparece a não-participação nas decisões e/ou sobre o trabalho escolar.

No Quadro 18 sobre as justificações para a não participação, domina a ideia de que o educador/professor é que sabe o que fazer em termos do trabalho escolar, algo mencionado por quatro crianças (C1, C4, A1 e A5), estando três delas inseridas no contexto adotante de uma abordagem de pendor transmissivo.

| Justificações para a falta de participação nas decisões do trabalho escolar | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|---|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|   | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| O docente é que sabe.   | C1; C4                           | A1                 |                                   | A5                 |
| A criança admite não saber.   | C1                               |                    |                                   |                    |

**Quadro 18.** *Justificações das crianças sobre a sua não-participação nas decisões do trabalho escolar*

Importa realçar que a criança C1, em determinado momento, assumiu que o educador é que sabia e, por isso, ficava justificada a sua não-participação, mas noutra altura, quando surgiu a mesma pergunta, respondeu que não sabia, o que parece reforçar a sua conceção para não participar nos processos educativos. Esta posição poderá ainda estar relacionada com a perpetuação de traços culturais de uma pedagogia tradicional tendencialmente transmissiva na educação infantil, como mencionado anteriormente (Monge & Formosinho, 2016).

Aquando da realização das entrevistas, algumas crianças ficaram em silêncio quando foram questionadas sobre o assunto. Este silêncio pode ser interpretado com o que Monge e Formosinho (2016) designam de conformismo à realidade e à abordagem pedagógica adotada em contexto escolar.

Quanto às razões apontadas para a participação das crianças nas decisões do trabalho escolar (Quadro 19), salienta-se a possibilidade de escolherem segundo as suas preferências, interesses e/ou motivações, uma justificação dada por todas as crianças apenas pertencentes ao contexto adotante da abordagem de pendor participativo.

| Justificações para a participação nas decisões do trabalho escolar                       | Abordagem de pendor transmissivo |                    | Abordagem de pendor participativo |                    |
|--|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|  | Educação Pré-Escolar             | 1.º ano do 1.º CEB | Educação Pré-Escolar              | 1.º ano do 1.º CEB |
| Por se ter a oportunidade de escolher de acordo com gostos, preferências e/ou interesses |                                  |                    | C5; C6;<br>C7; C8                 | A5; A6;<br>A7; A8  |
| Por se planear o que se vai fazer  |                                  |                    |                                   | A5                 |

**Quadro 19.** *Justificações das crianças sobre a sua participação nas decisões do trabalho escolar.*

Neste contexto, importa ainda destacar alguns discursos das crianças valorizadores da sua participação:

*“é as duas coisas...a gente pergunta se a gente pode e ela [educadora] confirma porque pode não saber qual é o tempo que a gente vai fazer aquilo” (C5)*

*“Pois, nós temos um diário para nós explicarmos as ideias aos amigos e depois a gente escreve e nós já escolhemos fazer bolachas... Ok porque uma está primeiro e as pessoas [os meninos] é que escolhem e nós não escolhemos fazemos o próximo [seguem a ordem das ideias na lista] ...é tipo nós fazemos umas e não fazemos outras. É porque fazemos as mais fáceis, por exemplo o menino X queria que fossemos todos para a praia e nadássemos da praia para o zoo... em eu acho que isso é impossível” (C6)*

*“Porque assim sei o que vou fazer” (A5)*

*“Sim, porque é para as professoras saberem o que nós temos a dizer” (A6)*

No entanto, a efetiva participação das crianças não pressupõe a ausência do papel do educador/professor, mas salienta a sua relevância enquanto mediador e orientador da criança na sua relação com a aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

## **Capítulo 4**

### **Conclusões**

## Capítulo 4 – Conclusões

### 4.1 Conclusões do estudo e suas implicações práticas

Este tópico tem como objetivo salientar as principais conclusões da investigação desenvolvida acerca das perspectivas das crianças sobre o trabalho escolar, com base nos resultados obtidos face aos objetivos estabelecidos. De seguida, apresentam-se as principais conclusões.

- As crianças reconheceram a importância das aprendizagens escolares, valorizando a sua utilidade no futuro.
- As crianças expressaram satisfação com a escola, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º ano do 1.º CEB, independentemente das abordagens pedagógicas adotadas.
- As crianças admitiram ter interesse pelas atividades realizadas na escola, independentemente do nível de ensino ou das abordagens pedagógicas adotadas, sendo que as aprendizagens mais relevantes e valorizadas por elas estiveram relacionadas com as áreas do português (leitura e escrita) e da matemática (contar/operar), bem como com a aquisição de habilidades sociais e o cuidado em proteger o planeta Terra.
- As crianças no contexto com abordagem de pendor transmissivo afirmaram desenvolver o trabalho escolar predominantemente por meio da resposta, por escrito, a fichas de trabalho, fichas de manuais/livros escolares e fichas de avaliação, no modo individual.
- As crianças no contexto com abordagem de pendor participativo disseram desenvolver o trabalho escolar, de modo individual, coletivo, a pares e em pequeno grupo, por meio da alternância de atividades da rotina: Plano Individual de Trabalho/PIT; trabalho por projeto; jogos e materiais didáticos das áreas disciplinares; reuniões do conselho e momentos de partilha ou deliberação; realização de exercícios dos manuais/livros escolares e clarificação de dúvidas pela professora.
- As crianças admitiram apresentar maior facilidade nas aprendizagens relacionadas com os seus interesses, preferências e/ou de fácil concretização.
- As crianças reconheceram as suas dificuldades nas aprendizagens sobretudo quando consideram não ter facilidade para concretizarem as tarefas ou tempo para as concluir e necessitar de apoio.

- A maioria das crianças admitiram participar nas atividades escolares por interesse, gosto e/ou preferência.
- No contexto com abordagem pedagógica de pendor participativo, a maioria das crianças afirmou aplicar as aprendizagens escolares em situações concretas do seu quotidiano, especialmente relacionadas com problemas ambientais.
- A alusão que as crianças fizeram à sua participação nas decisões sobre o trabalho escolar e na escolha de atividades varia conforme a abordagem pedagógica adotada.
- As crianças a frequentar contextos escolares próximos de uma pedagogia transmissiva tenderam a reconhecer o professor como a principal fonte de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.
- A falta de participação das crianças nas decisões sobre atividades e/ou trabalhos escolares, no contexto pedagógico tendencialmente transmissivo, foi entendida maioritariamente por elas como falta de conhecimento pessoal, pois o professor era tido como o portador desse conhecimento.
- A participação das crianças nas decisões sobre atividades e/ou trabalhos escolares, no contexto pedagógico tendencialmente participativo, foi percebida maioritariamente por elas como uma oportunidade de ser exercido o seu poder de escolha de acordo com os seus gostos, preferências e/ou interesses.

## **4.2 Limitações do estudo**

Importa destacar duas limitações no processo de investigação do presente estudo, uma relacionada com a recolha dos dados e a outra com a intenção de se integrar as crianças no processo de tratamento dos dados recolhidos.

No âmbito da realização das entrevistas, foram abordadas várias temáticas relacionadas com o trabalho escolar, entre elas, as formas de correção e avaliação das aprendizagens, que não foram devidamente exploradas com as crianças, visto que elas, na sua maioria, ficavam caladas e/ou dispersavam. Diversos autores alertam para a dificuldade em se realizarem entrevistas com crianças, nomeadamente ao se tratarem questões complexas para o seu entendimento (Alderson, 2005; Moraes & Filipe, 2022; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

No decorrer deste estudo, devido à complexidade do processo de investigação com crianças e à morosidade na transcrição das entrevistas, não foi possível ter acesso novamente

às crianças participantes, de modo a clarificar e a discutir com elas os dados obtidos e os resultados alcançados. Trata-se de um aspeto a ter em especial atenção em investigações futuras que contem com a participação de crianças, tal como é defendido por diversos autores (Rosado & Campelo, 2011) e ficou expresso no primeiro capítulo da presente dissertação.

### **4.3 Considerações finais e perspetivas para estudos futuros**

Os discursos das crianças revelaram características próprias dos contextos pedagógicos a que pertenciam (abordagens pedagógicas de pendor transmissivo e participativo; Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) e, estiveram, de certa forma, alinhados com resultados de estudos na área. Em particular, em relação à abordagem de pendor participativo, foi possível identificar discursos que remetiam para um maior empoderamento das crianças e seu envolvimento nos processos de aprendizagem. Por outro lado, o discurso das crianças do contexto da abordagem de pendor transmissivo evidenciou uma tendência para estas, nas suas realizações, ficarem dependentes de decisões do adulto.

Estes resultados sugerem que o contexto pedagógico pode influenciar a forma como as crianças procedem e interagem com questões do trabalho escolar reforçando a importância da sua participação nos processos de aprendizagem.

Em relação a perspetivas para estudos futuros, seria relevante a sua replicação, mas ampliando o número de participantes e as técnicas de recolha de dados como, por exemplo o recurso a desenhos sobre a temática de modo, a se enriquecerem as possibilidades de narrativas das crianças.

Também seria interessante, investigar os efeitos das diferentes abordagens pedagógicas nos desempenhos das crianças e/ou nos seus resultados escolares, permitindo uma melhor compreensão dos discursos do alcance dos discursos das crianças para os processos de ensino-aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, 26 (91), pp. 419-442. DOI:10.1590/S0101-73302005000200007
- Amado, J. [Coord.] (2017). Manual de pesquisa qualitativa em educação. (3.<sup>a</sup> Ed.). Universidade de Coimbra. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amaral, I. A. (2006). *Metodologia do ensino de ciências como produção social*. Faculdade de Educação – UNICAMP.
- Arroz, A. M.; Figueiredo, M. P., & Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério – perspetivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), pp.1-18. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2649Pacheco.pdf>
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho [org.] (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp.117-143). Porto editora.
- Barbosa, F. F., & Marques, A. C. T. L. (2022). O currículo do berçário: rompendo com a educação transmissiva e buscando aproximação com as pedagogias participativas. *Educação em Revista*, 23 (1), pp. 79-98. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p79>
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, *Educação & Sociedade*, 28 (100), pp. 1059-1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). A cultura escolar. In: J. Barroso (Ed.), *Políticas Educativas e Organização Escolar* (pp. 41-55). Universidade Aberta.
- Childwatch International Research Network (2013). *Carta Internacional para Pesquisa Ética Envolvendo Crianças*. <https://www.childwatch.uio.no/news/2013/international-charter-for-ethical-research-involvi.html>
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with Children: Perspectives and practices*. (2.<sup>a</sup> Ed.) Routledge: Falmer
- Costa, C. L., & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re)configurar identidades: interações com voz. *Educação em Análise*, 3(2), pp. 72-94. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p72

- Costa, P. J. F. da S., Fernandes, N. & Pereira, M. B. O. (2013). Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na educação básica. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, 18, pp. 174-192. <https://hdl.handle.net/1822/27698>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.
- Despacho n.º 9795/2015, de 27 de agosto. (2015). Diário da República: II série, n.º 167.
- Felipe, J. (2009). Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Revista Textura*, 11(19-20), pp. 4-13.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10th Conference of the European Sociological Association. <https://hdl.handle.net/1822/15425>
- Fernandes, N. (2021). Ética na Pesquisa com Crianças. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho & N. Fernandes (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*, (pp. 227-234). Universidade do Minho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.28>
- Fernandes, N., & Marchi, R. de C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista brasileira de educação*, 25, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas e práticas sobre a participação da criança no ambiente educativo, 8(1), pp. 57-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2017). A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Mérito e Justiça – Investigação e intervenção em educação*, (pp. 81-102). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (2014). Da Aprendizagem da Transmissão pelo Ofício de Aluno ao Desenvolvimento de Pedagogias Participativas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*, (pp. 13-25). Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas – instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9 (1), pp. 2-3. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas e Problemas*, (12,13), pp. 27-40.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto Editora.
- Francischini, R., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (1), pp. 61-69. DOI: 10.1590/1982-02752016000100007
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.

- Gonçalves, G. (2016). A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *Reunião Científica Regional da ANPED*, pp. 1-14.
- Guczak, D., & de Marchi, R. C. (2021). Pesquisa com crianças pequenas: questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. *Revista Educação Em Questão*, 59 (62), pp.1-20. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n62ID26305>
- Kramer, S.; Nunes, M. F. R.; & Pena, A. (2020). Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do estatuto da criança e do adolescente. *Educação e Pesquisa*, 46, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, 1986. Diário da República: I Série, n.º 237.
- Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?* Terramar
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas* (1.ª Ed.). Edições ASA.
- Manfredi, S. M. (1993). *Metodologia do ensino: diferentes concepções*. Faculdade de Educação – UNICAMP.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, (24), pp. 135-144. <http://dx.doi.org/10.14201/aula/201824>
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A vivência na escola básica do 1.º ciclo: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho [Orgs.] (Eds.), *Transição entre ciclos educativos*, (pp. 149-171). Porto Editora.
- Mónico, L., Castro, P., Alferes, V., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In A. P. Costa, S. O. Sá, P. Castro & D. N. Sousa (Eds.), *Atas 8.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 724-733).
- Moraes, J. T., & Felipe, J. (2022). “Eu não gosto dessa história de mentiras!”: Sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças. *Revista Portuguesa De Educação*, 35 (1), pp. 226–241. <https://doi.org/10.21814/rpe.20909>
- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade* 27(95), pp. 553-573. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>
- Nérici, I. G. (1981). *Metodologia do ensino: uma introdução*. (2.ª Ed.). Editora Atlas S.A.
- Oliveira-Formosinho, J. [Org.] (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho [org.] (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano, *Em aberto*, 30 (100), pp. 115-130. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391>
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. (2009). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação foco*, 13 (2), pp. 9-29.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. [Orgs.] (2007). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Artmed.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Palos, A. C. (2018). Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182055>
- Palos, A. C. (2021). Ofício de Aluno. In: C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes [coord.] (Eds.) *Conceitos-chave de Sociologia da Infância. Perspectivas Globais*, (pp. 371-375). Universidade do Minho Editora. DOI:10.21814/uminho.ed.36.46
- Paredes, S., & Duarte, P. (2022). E tu, o que achas que é a escola? *Saber e educar*, 31 (2), pp. 1-11.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Trad. J. Ferreira (1995), Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto Editora, Lda.
- Pessanha, F. N. de L., & Lourenço, F. M. (2023). Questões éticas e epistemológicas no campo da pesquisa em educação: o desafio de se pesquisar com crianças. *Horizontes*, 41(1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1655>
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1988). Métodos pedagógicos. IEFP
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. (1.ª Ed.). Edições ASA.
- Prado, R. L. C., Vicentin, M. C. G., & Rosemberg, F. (2018). Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. *Childhood & philosophy*, 14 (29), pp.43-70.
- Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular* (7ª ed.). Texto Editora.
- Robinson, C. (2014). *Children, their voices and their experiences of school: what does the evidence tell us?* Cambridge Primary Review Trust.
- Rosado, C. T. C. L., & Campelo, M. E. C. H. (2011). Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em Educação*, 19 (71), pp. 401-424. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300010>

- Santiago, R. A. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. (1.<sup>a</sup> Ed.). TIPAVE, Indústrias gráficas de Aveiro.
- Santos, D. (2008). O significado de escola. *Construção psicopedagógica*, 16 (13), pp. 22-61.
- Santos, S. V. S., & Baptista, M. C. (2023). Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. *Revista Diálogo Educacional*, 23 (76), pp. 201-229. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS08>
- Sarmento, M. J. (2009). O Trabalho Infantil em Portugal – da realidade social ao objecto sociológico. In M. Lisboa [Coord.] (Ed.), *Infância Interrompida. Caracterização das Atividades Desenvolvidas por Crianças e Jovens em Portugal*, (pp.13-32). Colibri.
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (3), pp. 581-602. <https://hdl.handle.net/1822/36733>
- Sarmento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: De novo, o insucesso escolar em questão. In A. J. Afonso & J.A. Palhares (Org.). *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno*, (pp.31-48). Fundação Manuel Leão.
- Silva, M. G. (1992). *Manual de métodos e técnicas pedagógicas*. CNS/Companhia Nacional de Serviços.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12 (13), pp. 50-64.
- Tavares, M. T. G.; Lisboa, A. & Cardoso, C. V. C. (2023). Infância(s) e as questões éticas e epistemológicas na pesquisa com crianças. *Horizontes*, 41 (1), pp. 1-19. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1654
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de sociologia da educação. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

# Anexos

## Anexo A – Guião das entrevistas semiestruturadas

| Objetivos específicos   | Formulação de Questões  | Observações do entrevistador   |
|---|---|--|
| <b>Etapa: Legitimação da entrevista</b>   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informar o(a) entrevistado(a) dos objetivos e do contexto da entrevista;</li> <li>✓ Assegurar a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas;</li> <li>✓ Solicitar a colaboração do(a) entrevistado(a) e a autorização para gravação áudio da entrevista;</li> <li>✓ Evidenciar a importância do contributo do(a) entrevistado(a).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estou a realizar um estudo no ensino básico, que tem por finalidade conhecer o que as crianças pensam sobre o trabalho escolar.</li> <li>- A participação é livre e anónima, isto é, as informações recolhidas serão utilizadas no estudo a realizar, mas preservando a identidade dos entrevistados.</li> <li>- A tua participação é muito importante, gostaria de saber se queres colaborar respondendo a algumas perguntas sobre ti e o trabalho escolar desenvolvido em sala de aula.</li> <li>- Se em algum momento te sentires desconfortável e/ou não quiseres responder, podemos adiar e/ou terminar a entrevista</li> <li>- A entrevista pode ser gravada, de modo a escrever depois todas as informações?</li> <li>- Solicitar o Assentimento<sup>1</sup></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A entrevista a realizar destina-se apenas ao estudo a desenvolver, sendo que os dados recolhidos não serão alvo de avaliação sobre os entrevistados.</li> <li>✓ Esclarecer que não existe respostas certas ou erradas e caso não saiba pode responder “não sei”.</li> <li>✓ A gravação da entrevista tem como principal objetivo a análise dos dados com maior rigor, sendo que após a sua transcrição será destruída.</li> <li>✓ Confirmar a predisposição do(a) entrevistado(a) em prosseguir com a entrevista, lembrando que a qualquer momento, se a criança se sentir incomodada e/ou desconfortável a entrevista pode ser finalizada por sua iniciativa e/ou por iniciativa da entrevistadora, se assim aprouver tendo em conta o seu bem-estar.</li> </ul> |
| <b>Etapa: Dimensão pessoal académica</b>  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer as características do percurso académico da criança.</li> <li>✓ Compreender a relação da criança com o trabalho escolar e as aprendizagens.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos anos tens? Em que ano de escolaridade andas? Já perdeste algum ano? Se sim, quantas vezes e em que ano? E porquê?</li> <li>- O que pensas do trabalho escolar?</li> <li>- Como realiza os trabalhos de escola? Os teus pais/familiares ajudam-te?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Garantir à criança que o importante é manifestar o que pensa, de forma justa e sincera, não ocorrendo lugar a juízos de valor.</li> </ul>   |

<sup>1</sup> O Assentimento é apenas e exclusivamente realizado após o consentimento informado junto do seu encarregado de educação.

| <b>Etapa: Perspetivas sobre a planificação e execução das aprendizagens</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber como a criança percebe o espaço que lhe é dado para atuar de forma autónoma e responsável, seja através de escolhas e/ou decisões, seja na concretização de tarefas a cumprir.</li> <li>✓ Conhecer a leitura que a criança faz das atividades que realiza e do apoio recebido face às suas dificuldades.</li> <li>✓ Analisar em que medida a criança percebe a consecução de objetivos ou exigências diferenciadas entre alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensas sobre as tarefas de Matemática/Português e/ou Estudo do Meio?</li> <li>- Tu escolhes as tarefas que realizas? E os teus colegas escolhem?</li> <li>- A professora pergunta a vossa opinião sobre os trabalhos a realizar?</li> <li>- Já propuseste alguma atividade à tua professora?</li> <li>- Consegues realizar as tarefas que a professora propõe sozinha? Quando não consegues realizar as tarefas, o que acontece?</li> <li>- Achas que a professora se preocupa com as tuas dificuldades? Porquê? O que faz para te ajudar?</li> <li>- Achas que a professora tem em conta as tuas dificuldades, nos objetivos para cada tarefa?</li> <li>- Achas que a professora exige para uma atividade, o mesmo a ti que aos teus colegas? Se não porquê?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estas perguntas serão reformuladas em função da observação direta realizada, permitindo uma maior contextualização das temáticas abordadas.</li> </ul>                    |
| <b>Etapa: O papel da criança na construção do conhecimento.</b>   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar o que a criança considera já saber quando aborda determinado conteúdo.</li> <li>✓ Compreender até que ponto a criança está ciente das conexões entre diferentes áreas do saber e o seu quotidiano.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoje, a professora abordou (nome da temática e/ou atividade)? Já sabias isso? Sabes alguma coisa sobre o que foi falado? Se sim, como?</li> <li>- Achas relevante o que aprendes na escola? Porquê?</li> <li>- Pensas que as aprendizagens podem ser úteis o teu dia-a-dia, em quê?</li> <li>- Tem mais alguma informação a acrescentar?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estas perguntas serão reformuladas em função das temáticas e/ou atividades observadas, de forma a obter uma maior contextualização dos discursos das crianças.</li> </ul> |

## **Anexo B – Protocolo de solicitação de autorização realizado às instituições escolares**

Excelentíssimo Sr. ° Presidente do  
Conselho Executivo da Escola Básica  
Integrada de (nome da escola)  
Dr. (nome do presidente)

**Assunto:** Pedido de autorização para a recolha de dados

Eu, Sara Beatriz Cordeiro Machado, venho por este meio solicitar a colaboração da Vossa prestigiada instituição, no sentido de proceder à recolha de dados para fins investigativos, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação e Formação, na especialização de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, a decorrer na Universidade dos Açores, sob a orientação da Doutora Margarida da Silva Serpa, intitulada: “Perspetivas de Crianças sobre o trabalho escolar”. Este estudo tem por finalidade contribuir para um aprofundamento do conhecimento da criança enquanto aluno, em contexto formal, nomeadamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por meio da compreensão dos discursos das crianças em torno das aprendizagens, tendo em conta que são detentoras de um papel ativo, competente, contributivo e colaborativo na construção do conhecimento.

Deste modo, venho solicitar V. Exmo.(nome do presidente) que autorize a recolha de dados na instituição, tendo em conta que esta investigação em caso algum poderá ser representativa de prejuízo para a instituição e/ou para os seus participantes, salvaguardando os princípios de ética por meio do direito à não-participação e/ou participação livre, anónima e responsável, preservando a identidade da instituição e dos seus participantes, sendo que os dados recolhidos serão de carácter confidencial destinando-se apenas a fins investigativos e à posterior divulgação de resultados visando o seu contributo no conhecimento da infância e da educação.

Nada mais havendo a tratar, despeço-me cordialmente,

A Mestranda

---

Sara Machado

## Anexo C – Termo de Consentimento Informado aplicado aos docentes

### Termo de consentimento informado

Exma. Sr. ° (ª) Educador(a)/Professor(a),

Eu, Sara Beatriz Cordeiro Machado, estou a realizar um estudo no âmbito da minha dissertação de mestrado em Educação e Formação, na especialização de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, a decorrer na Universidade dos Açores, intitulada “Perspetivas de crianças sobre o trabalho escolar”, sob a orientação da Doutora Margarida Serpa.

Deste modo, venho solicitar a autorização da Estimado(a) Educador(a)/Professor(a) para proceder à recolha de dados por meio da observação direta em contexto de sala de aula no grupo/turma em que está a lecionar, acrescentando ainda sob compromisso de honra que em momento algum o funcionamento da aula será posto em causa.

A observação direta terá como finalidade proceder à recolha de informações sobre as aprendizagens, atividades e/ou produções desenvolvidas em aula, pelas crianças.

Os dados recolhidos respeitarão as informações de carácter confidencial e destinam-se apenas a fins investigativos e à posterior divulgação de resultados visando o seu contributo no conhecimento da infância e da educação.

A colaboração no estudo rege-se pelos princípios éticos e deontológicos por meio do direito à participação livre e desistência a qualquer momento do processo investigativo, omitindo a identidade da instituição e dos seus participantes.

O seu contributo é imprescindível para este estudo,

A mestranda,

\_\_\_\_\_.

Sara Machado.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ (NOME),

Professora/Educadora na turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_,  **Autorizo** /  **Não autorizo**

a observação direta em contexto de sala de aula.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_.

## **Anexo D – Termo de Consentimento Informado aplicado aos Encarregados de Educação das crianças presentes na sala/turma**

### **Termo de consentimento informado**

Exmo. Sr. <sup>o(a)</sup> Encarregado(a) de Educação,

Eu, Sara Beatriz Cordeiro Machado, mestranda em Educação e Formação, na especialização de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, a decorrer na Universidade dos Açores, estou a realizar um estudo sob a orientação da Doutora Margarida Serpa, no âmbito da minha dissertação, que visa aprofundar o conhecimento dos discursos das crianças sobre o trabalho escolar.

Neste âmbito, venho solicitar a sua autorização para a minha permanência na sala de aula do seu educando, sendo que os dados a recolher irão incidir apenas sobre as crianças participantes da investigação e que em momento algum poderei recolher informações sobre o(a) seu(sua) educando(a) e/ou pôr em causa o funcionamento da aula.

Os dados recolhidos respeitarão as informações de carácter confidencial e destinam-se apenas a fins investigativos e à posterior divulgação de resultados visando o seu contributo no conhecimento da infância e da educação.

A colaboração no estudo rege-se pelos princípios éticos e deontológicos por meio do direito à participação livre e desistência a qualquer momento do processo investigativo, omitindo a identidade da instituição, dos seus participantes/ou de outras pessoas presentes no contexto de sala de aula.

O seu contributo é imprescindível para este estudo,

A mestranda,

\_\_\_\_\_.

Sara Machado.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno(a)  
\_\_\_\_\_,  **Autorizo** /  **Não autorizo** a realização  
do estudo na turma/grupo do meu educando.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação: \_\_\_\_\_.

## **Anexo E – Termo de Consentimento Informado aplicado aos Encarregados de Educação das crianças a participar no estudo**

### **Termo de consentimento informado**

Exmo. Sr. <sup>o(a)</sup> Encarregado(a) de Educação,

Eu, Sara Beatriz Cordeiro Machado, aluno do mestrado em Educação e Formação, na especialização de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, a decorrer na Universidade dos Açores, sob a orientação da Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, estou a realizar um estudo no âmbito da minha dissertação, que visa aprofundar o conhecimento dos discursos das crianças sobre o trabalho escolar.

Neste âmbito, venho solicitar a sua autorização para o(a) seu(sua) educando(a) participar na investigação, por meio da realização de observações em sala de aula e da realização de entrevistas, com recurso à gravação de áudio. Os dados recolhidos respeitarão as informações de carácter confidencial, destinando-se apenas a fins investigativos, sendo que em momento algum, os participantes poderão ser identificados e as gravações de áudio serão destruídas uma vez concluída a apresentação e defesa do estudo realizado.

A participação do seu educando será livre, voluntária e responsável, podendo a entrevista ser adiada e/ou terminada caso o entrevistador julgue oportuno face a algum desconforto/desinteresse demonstrado pela criança participante e/ou caso a criança manifeste desagrado com as questões e verbalize a sua vontade de desistir, privilegiando-se em todo o momento o bem-estar da criança.

O seu contributo é imprescindível para este estudo,

A mestranda,

\_\_\_\_\_.

Sara Machado.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de educação do aluno(a) \_\_\_\_\_,

**Autorizo** /  **Não autorizo** o meu educando a participar no estudo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação: \_\_\_\_\_.

## Anexo F – Protocolo de assentimento realizado às crianças

### Assentimento

Eu, Sara Beatriz Cordeiro Machado, estou a realizar um estudo sobre o trabalho escolar na infância. Para tal, preciso da tua colaboração para conversarmos sobre as aprendizagens, as quais serão gravadas para depois serem escritas e analisadas para o estudo.

Os dados recolhidos serão codificados e analisados exclusivamente para a investigação, sendo que em momento algum, poderá ocorrer identificação dos participantes. As gravações de áudio serão destruídas uma vez concluída a apresentação e defesa do estudo realizado.

A tua participação é livre, voluntária e responsável, sendo que em qualquer momento, poderás desistir de colaborar e/ou adiar a entrevista, se assim o desejares. Contudo a tua participação é muito importante para esta investigação.

Não existem respostas certas ou erradas, quero apenas a tua resposta, se sentires desconforto/desinteresse sobre alguma questão não tens de responder.

Peço a tua sinceridade e boa disposição.

A mestranda,

\_\_\_\_\_  
Sara Machado.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ (nome da criança)  **aceito**  **não aceito** participar no estudo.

\_\_\_\_\_  
(nome e/ou desenho).

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal