

ANA LÚCIA CARIDADE LOUREIRO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**PROJETOS EDUCATIVOS E SUA AVALIAÇÃO NA INTERVENÇÃO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO EB**

ESPECIALIDADE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA:

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Ponta Delgada

Abril de 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

PROJETOS EDUCATIVOS E SUA AVALIAÇÃO NA INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO EB

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, docente no Departamento de Ciências da Educação.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ponta Delgada

Abril de 2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, não posso deixar de expressar o mais profundo agradecimento ao meu marido, a pessoa que mais me apoiou e que mais força fez para que eu regressasse aos estudos e pudesse concretizar um sonho interrompido. E também à minha restante família, mãe e irmãos, pelas palavras de incentivo e reconhecimento.

Expresso também o meu agradecimento e apreço pela Professora Doutora Margarida Serpa, a minha orientadora, pela disponibilidade e paciência para o esclarecimento de dúvidas que sempre acompanharam este processo. A sua sabedoria, exigência e determinação encorajaram-me a tentar ir mais além e a primar pelo rigor.

Ao meu orientador de estágio, Professor Doutor Adolfo Fialho, agradeço pelas ideias, sugestões e conselhos dados ao longo das práticas e, principalmente, pela tranquilidade e respeito pelo trabalho desenvolvido.

À educadora cooperante, agradeço pelo acolhimento na sua sala, pelo apoio, conselhos e partilha de conhecimentos tão importantes no momento de estágio e também por contribuir para transformar a minha visão do pré-escolar, acabando com os meus receios neste nível de ensino.

À professora cooperante, agradeço pelo acolhimento na sua sala, pela partilha de experiências e conhecimentos acerca dos alunos e pelas orientações dadas.

A todos os alunos, expresso o meu agradecimento, pelos momentos de cumplicidade, pelo carinho sincero e respeito que demonstraram pelo meu trabalho.

Às minhas colegas de estágio, Daniela Botelho e Sofia Pavão, agradeço pela amizade, apoio e partilha dos melhores momentos e também os mais angustiantes. Alegra-me muito sentir que, se voltasse atrás, faria exatamente a mesma escolha.

Aos colegas de mestrado, em especial à Stepanhie, agradeço pela disponibilidade em me conceder uma entrevista e os seus documentos de planificação.

Agradeço também aos dois professores que aceitaram participar no meu breve estudo, abrindo-me as portas do seu trabalho através das entrevistas que me concederam.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio representa um documento que visa descrever e aprofundar o trabalho que desenvolvi durante os estágios no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo uma análise crítica e reflexiva dos processos envolvidos na formação, designadamente a recolha inicial de dados, o projeto formativo, a execução e a avaliação.

Foram objetivos principais desta análise crítica: identificar a natureza das práticas desenvolvidas, a partir da sua descrição e de diversas análises sistemáticas; reconhecer potencialidades e fragilidades das ações tomadas; apreciar as opções didáticas adotadas pelo confronto com literatura da área.

No trabalho com as crianças, é dado destaque à descrição e análise das competências e capacidades que desenvolveram, ponderando os seus níveis de complexidade, e à visão global das atividades, das quais se examinam algumas em pormenor, seja pela mobilização de produções dos alunos, seja pela análise de conteúdo, por exemplo aplicada à estratégia de questionamento. Os dados utilizados para estas análises foram recolhidos através de pequenos vídeos gravados no estágio do Pré-escolar e em fichas de trabalho dadas no estágio do 1.º Ciclo.

Os resultados desta análise mostram que, tanto no Pré-escolar, como no 1.º Ciclo, as atividades são muito estruturadas pela estagiária e as exigências situam-se, maioritariamente, em capacidades cognitivas elementares, sugerindo-se a intensificação de atividades destinadas a desafiar a criança a criticar, a autorregular os processos de pensamento e a resolver problemas, no fundo, a incidirem em capacidades cognitivas mais elaboradas.

A par das análises anteriores foi concretizado o estudo sistemático das práticas de projeto desenvolvidas pela estagiária, cujos dados foram recolhidos mediante observação apoiada em registos vídeo e em planos de aula, bem como o seu confronto com conceções de três outros atores educativos, decorrentes de dados obtidos através de entrevistas.

Os resultados deste estudo demonstram que os projetos concretizados pela estagiária destinaram-se sobretudo à aquisição de conhecimentos do programa de ensino e à satisfação de interesses dos alunos.

Relativamente à conceção dos projetos, houve auscultação dos interesses dos alunos e envolvimento de outras pessoas, através de visitas de estudo integradas nos projetos que permitiram enriquecer os mesmos. Identificaram-se fragilidades ao nível: i) da planificação, uma vez que a realizada pelas crianças foi rudimentar ou quase inexistente; ii) das atividades que, por serem demasiado estruturadas pela estagiária, deixaram um espaço de decisão muito

reduzido aos alunos e também não promoveram de forma aprofundada, como seria desejável, as competências de pesquisa, resolução de problemas, autonomia dos alunos e cooperação; iii) da avaliação, porque foram também descurados alguns aspetos, nomeadamente as avaliações com os alunos no decurso e no final dos projetos, a definição de critérios para avaliar os mesmos e a escassa influência da avaliação realizada pela estagiária na reformulação dos projetos.

O trabalho de projeto havido não foi propriamente encarado como modelo ou filosofia, mas sim como estratégia de ensino, pois esta abordagem coabitou com outras já desenvolvidas pelas cooperantes.

Da comparação das práticas com o discurso dos entrevistados, verificam-se algumas semelhanças em relação à função dos projetos realizados, havendo, no entanto, referência ao desenvolvimento de competências intrapessoais, principalmente, a capacidade de pesquisa que não foi encontrada na nossa prática.

Relativamente à conceção dos projetos, os discursos demonstraram certas fragilidades em alguns pontos comuns, revelando também falta de registos e detalhe na planificação dos projetos e alguma insuficiência na avaliação dos projetos, principalmente ao nível dos critérios.

À semelhança da nossa prática, em relação às atividades, concluímos, à exceção de um dos entrevistados, que são muito estruturadas pelo professor, deixando para o aluno um papel mais secundário.

Outro aspeto a salientar do discurso dos entrevistados foi a grande satisfação dos professores e dos alunos perante este tipo de abordagem. Os inquiridos chegaram mesmo a afirmar que o trabalho de projeto nada tem a ver com outro tipo de estratégias mais tradicionais e que se lhes fosse retirada a possibilidade de trabalhar desta forma ficariam muito desiludidos. Porém, não deixaram de alertar para os desafios da mesma, quer para gerir a dinâmica das turmas, quer para garantir a participação ativa dos alunos, uma vez que admitem ser necessário fazer esforço para dar espaço de decisão aos alunos.

Palavras-chave: Estágio; Observação; Projeto Formativo; Planificação; Práticas Educativas; Reflexão; Trabalho de projeto.

Abstract

This Internship Report is a document that seeks to describe and deepen the work developed during the stages in Preschool and 1. ° Primary School, providing a critical analysis and reflective of the processes involved in the formation, including the initial sampling data, formative project, implementation and evaluation.

Main objectives of this critical analysis were to identify the nature of the practices developed, from its description and several systematic reviews; recognize strengths and weaknesses of the actions taken; appreciate the didactic options adopted by the challenges of literature area.

In working with children, emphasis is placed on the description and analysis of the skills and abilities that they have developed, considering their level of complexity, and the overview of activities, some of which are examined in detail, either by mobilizing students' productions, either by content analysis, for example applied the strategy of questioning. The data used for these analyzes were collected through short videos recorded at the stage of pre-school and worksheets given in 1. ° Primary School.

The results of this analysis show that, both in the pre-school, as in 1. ° Primary School, activities are highly structured by the intern and the requirements are located mostly in basic cognitive abilities, suggesting the intensification of activities designed to challenge the child to criticize, to self-regulate of the thinking processes and solving problems, in other words, to impinge on the cognitive abilities more elaborate. In addition to the previous analyzes was realized the systematic study of project practices developed by the intern, whose data were collected through observation supported by video recordings and lesson plans, as well as its comparison with conceptions of other three educational actors, by the result of data obtained through interviews.

The results of this study demonstrate that the projects implemented by the intern destined mainly to the acquisition of knowledge of the teaching program and the satisfaction of students' interests.

Regarding the conception of the project, there was consultation on students' interests and involvement of others, through study visits integrated into projects that enrich allowed them. Were identified weaknesses at the level of: i) planning, once held by the children was rudimentary or almost nonexistent ii) activities that are too structured by the intern, left a very small decision space to students and also not

promoted in depth, as would be desirable, research skills, problem solving, student autonomy and cooperation; iii) evaluation, because they were also neglected some aspects, such assessments with students during and at the end of the projects, the definition of criteria to evaluate them and the scarce influence of evaluation performed by the intern in the reformulation of projects.

The project work was not properly been regarded as a model or philosophy, but as a teaching strategy because this approach has cohabited with other already developed by cooperating.

Comparison of practices with the interviewees, there are some similarities in relation to the function of the projects, having, however, reference to the development of intrapersonal skills, especially the ability to search which was not found in our practice.

Regarding the conception of projects, speeches demonstrated some weaknesses in common points, also revealing a lack of records and detail in the planning of projects and some insufficiency in the evaluation of projects, mainly in terms of the criteria.

As our practice, in relation to activities, we conclude, with the exception of one interviewed, which are highly structured by the teacher, leaving the student with a more secondary role.

Another aspect to note of the speech interviewees was the great satisfaction of teachers and students before this type of approach. Respondents have even said that the project work has nothing to do with other types of more traditional strategies and if they were withdrawing the possibility of working in this way that would be very disappointed. However, they warned to the challenges of that working way, to manage the dynamics of the groups and to ensure the active participation of students, once admitted to be necessary to make effort to give decision space to students.

Keywords: Stage; Observation; Formative Project, Planning, Educational Practices, Reflection, Work Project.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	IV
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
PROCESSOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DA ESTAGIÁRIA	3
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS	4
1.1. O ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR	4
1.1.1. <i>Caracterização do meio envolvente</i>	4
1.1.2. <i>Caracterização da turma do pré-escolar</i>	5
1.1.3. <i>Relação com os pais</i>	7
1.2. O ESTÁGIO NO 1.º CICLO.....	8
1.2.1. <i>Caracterização do meio envolvente</i>	8
1.2.2. <i>Caracterização da turma do 1.º ciclo</i>	9
1.2.3. <i>Relação com os pais</i>	11
2. A RECOLHA DE DADOS	12
3. O PROJETO FORMATIVO	15
4. AS PLANIFICAÇÕES	20
5. AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO	23
5.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PRÉ-ESCOLAR	24
5.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO.....	31
6. A REFLEXÃO	41
CAPÍTULO II	47
O PROJETO: A SUA ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO BÁSICA	47
7. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA TEMÁTICA A DESENVOLVER	48
8. PROJETO	49
8.1. NOÇÃO DE PROJETO	49
8.2. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO	52

8.3.	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	53
8.4.	TIPOS DE PROJETO.....	56
9.	TRABALHO DE PROJETO	60
9.1.	ORIGEM E FONTES DO TRABALHO DE PROJETO.....	60
9.2.	METODOLOGIA OU PEDAGOGIA?.....	61
9.3.	CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE PROJETO	63
9.4.	PAPEL DO PROFESSOR	65
9.5.	ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO	66
10.	DINÂMICA DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO	69
11.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	72
11.1.	PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	72
11.2.	NATUREZA DO ESTUDO	72
11.3.	ESCOLHA DOS PARTICIPANTES.....	73
11.4.	INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	74
11.5.	PROCESSO DO TRATAMENTO DE DADOS	77
12.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
13.	CONSIDERAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	103
14.	CONCLUSÕES DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

Índice de anexos

Anexo nº 1 - Folha de registos da caracterização do grupo e da sala do Pré-escolar
Anexo nº 2 - Folha de registos da caracterização da sala do 1.º Ciclo
Anexo nº 3 - Folha de registos da caracterização dos alunos do 1.º Ciclo
Anexo nº 4 - Grelha de avaliação utilizada no estágio do Pré-escolar
Anexo nº 5 - Excertos do Projeto Formativo do Pré-Escolar
Anexo nº 6 - Excertos da Sequência Didática III do Pré-Escolar
Anexo nº 7 - Excertos da Sequência Didática I do 1.º Ciclo
Anexo nº 8 - Planificação da festa do dia do pai
Anexo nº 9 - Fotografias da festa do dia do pai
Anexo nº 10 - Planificação da atividade "Hora da história"
Anexo nº 11 - Transcrição do vídeo sobre a apresentação da "Hora da história"
Anexo nº 12 - Transcrição do vídeo da história do Rei Leão

- Anexo nº 13 - Transcrição do vídeo da história do Faísca Mqueen
- Anexo nº 14 - Documento de apoio sobre "A Dinastia de Avis"
- Anexo nº 15 - Ficha de trabalho "El Rei D. Sebastião"
- Anexo nº 16 - Textos realizados pelos alunos na ficha de trabalho
- Anexo nº 17 - Transcrição dos vídeos utilizados na análise da estratégia de questionamento referente ao Pré-Escolar
- Anexo nº 18 - Fichas de trabalho utilizadas na análise da estratégia de questionamento referente ao 1.º Ciclo
- Anexo nº 19 - Quadro de escolhas livres
- Anexo nº 20 - Guião das entrevistas
- Anexo nº 21 - Transcrição das entrevistas
- Anexo nº 22 - Sistema de categorias
- Anexo nº 23 - Planificação do projeto "Porque crescem as unhas"
- Anexo nº 24 - Grelha da avaliação de projeto facultada por um dos entrevistados

Índice de Quadros

Quadro 1 - Visão global das competências desenvolvidas por área de intervenção tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.....	25
Quadro 2 - Visão global das competências desenvolvidas por área de intervenção tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.....	32
Quadro 3 - Análise da estratégia de questionamento praticada no estágio do Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico	44
Quadro 4 - Práticas da estagiária em relação à utilidades/funções dos projetos.	80
Quadro 5 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à utilidade/funções dos projetos.	80
Quadro 6 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à perspetiva pedagógica do projeto.....	82
Quadro 7 - Práticas da estagiária em relação à conceção dos projetos desenvolvidos no estágio.....	83
Quadro 8 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à conceção do projeto.	84
Quadro 9 - Ações desenvolvidas no âmbito de cada projeto.....	87

Quadro 10 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação às ações de concretização do projeto.....	89
Quadro 11 - Práticas da estagiária em relação à avaliação do projeto	92
Quadro 12 - Resultados do discurso dos entrevistados em relação à avaliação do projeto.....	94
Quadro 13 - Papel dos intervenientes no projeto.....	98
Quadro 14 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação ao papel dos intervenientes no projeto.	99
Quadro 15 - Discurso dos entrevistados sobre os sentimentos dos intervenientes no projeto.....	101

Índice de tabelas

Figura 1 - Excerto de um texto realizado por A2	36
Figura 2 - Excerto de um texto realizado por um A4	36
Figura 3 - Enunciado do problema "Vamos contar abraços"	37
Figura 4 - Registo espontâneo da reconstituição da situação “vamos contar abraços”, realizado por A9	38
Figura 5 - Registo esquemático da reconstituição da situação “vamos contar abraços”, realizado por A9, após intervenção da estagiária	38
Figura 6 - Enunciado do problema "Viagem do barqueiro"	39
Figura 7 - Registos do caderno do aluno A19 antes e depois da reformulação.....	40

Lista de Siglas Utilizadas

PEE - Projeto Educativo de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PAA - Plano Anual de Atividades

PF - Projeto Formativo

Introdução

O presente documento, designado de Relatório de Estágio, necessário para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, tal como apontam os Decretos-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, visa descrever e refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido pela sua autora na qualidade de estagiária no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II.

A produção deste relatório é o culminar de todo um processo de formação inicial, essencial para uma responsável e consciente integração na profissão docente. Como tal, pretende guiar-se pelos seguintes objetivos: identificar e analisar alguns pontos essenciais do conhecimento científico da especialidade em questão; descrever e analisar criticamente as práticas desenvolvidas no estágio, justificando a sua pertinência e eficácia, inclusivamente, através da mobilização de competências investigativas; fundamentar através da revisão de literatura a natureza das opções didáticas tomadas; e refletir acerca dos desafios sentidos ao longo do processo de estágio.

A par dos objetivos centrais do presente trabalho surgiu a vontade de aprofundar a temática do *trabalho de projeto* como forma de responder a questões práticas acerca da operacionalização desta metodologia.

Esta escolha assumiu-se como uma forma de ampliar os seus conhecimentos e competências na temática e, assim, se melhor preparar para a sua futura integração profissional num meio cada vez mais exigente e desafiador, procurando respostas concretas às necessidades dos alunos e aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A literatura revela que a metodologia de trabalho de projeto está mais centrada no aluno do que no professor. Deste modo, o aluno tem a oportunidade de ser ator da sua própria aprendizagem construindo e compreendendo o que aprende por si próprio. O professor, não perdendo o seu valor no processo de aprendizagem do aluno, passa a ter o papel de fornecer as ferramentas necessárias e dinamizar as situações de aprendizagem, ou seja, o papel de mediador (Altet, 1997).

Relativamente à estrutura do presente relatório, importa realçar que se encontrou mais sentido na integração das questões práticas com as questões teóricas, pelo que se avança, desde o início, com elementos da prática e do seu contexto, procurando fundamentá-los com a teoria sempre que se considere pertinente.

O relatório está organizado em dois capítulos fundamentais. O primeiro capítulo corresponde à visão mais geral do estágio e aos processos que estiveram presentes no seu desenvolvimento, integrando assim vários tópicos. Inicia-se com a caracterização das turmas de estágio, pois considera-se importante situar o leitor desde logo na realidade onde decorreram os estágios. Em seguida, são abordados os processos que fizeram parte do desenvolvimento de ambos os estágios, tais como: a recolha de dados, dando destaque à observação e respetiva análise de conteúdo por terem sido instrumentos relevantes na construção de parte das reflexões do presente relatório; o projeto formativo/PF, sendo que este representou a antevisão das nossas ações a um nível macro; as planificações, que representaram a previsão de cada ação; as ações, ou seja, as atividades desenvolvidas no âmbito de interesses manifestados e pelas necessidades detetadas dos alunos em causa, programas de ensino e particularidades do meio envolvente; por fim, a reflexão sobre atividades efetuadas ao longo do estágio, dando especial destaque às estratégias de questionamento, a partir de análises sistemáticas, bem como sobre o próprio processo de estágio.

O segundo capítulo refere-se à temática de aprofundamento que condiciona, em parte, o título do presente relatório. Este capítulo subdivide-se em três partes. Na primeira parte é apresentada a revisão de literatura acerca do tema. Primeiramente, faz-se uma abordagem ao projeto num âmbito mais geral, afunilando o conceito para a metodologia de trabalho por projeto. Dada a importância da avaliação neste contexto, tecem-se também algumas considerações acerca das dinâmicas da avaliação nos projetos.

A segunda parte, centrada no estudo sistemático dos dados empíricos produzidos no âmbito do trabalho de projeto, reporta-se às nossas opções metodológicas no que concerne à natureza da abordagem investigativa usada, à seleção dos participantes, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos escolhidos para a análise dos mesmos.

Na terceira parte do trabalho são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos, fazendo o confronto com a literatura na área. Neste ponto são descritas e analisadas as práticas da estagiária que envolveram projetos desenvolvidos ao longo do estágio, bem como os discursos dos entrevistados acerca do trabalho de projeto.

Em jeito de conclusão, são mencionadas as considerações finais referentes ao estudo e às práticas pedagógicas do estágio, seguindo-se a apresentação das referências bibliográficas e os anexos, constantes em *CD*.

CAPÍTULO I

PROCESSOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DA ESTAGIÁRIA

1. Contextualização dos estágios

Nesta primeira parte pretendemos dar uma visão global dos contextos onde decorreram os estágios, do pré-escolar e do 1.º ciclo, pois consideramos que isso poderá facilitar a compreensão do restante relatório.

Assim, salientam-se algumas características da escola e das crianças com quem desenvolvemos o nosso estágio.

Note-se que as caracterizações a seguir descritas decorreram da aplicação de métodos de recolha de dados, tais como: a observação, a análise de documentos da escola e conversas informais com as docentes responsáveis pelas turmas. Estes métodos serão melhor desenvolvidos noutros tópicos do presente trabalho.

1.1.O estágio no pré-escolar

O estágio na educação pré-escolar esteve vinculado à unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I e decorreu no Infantário de Ponta Delgada com o grupo de crianças dos 4-5 anos e com a cooperação e supervisão da Educadora Titular e do Orientador da Universidade.

1.1.1. Caracterização do meio envolvente

O Infantário de Ponta Delgada situa-se na freguesia de S. Clara, rua de Santa Catarina, uma zona urbana com uma elevada densidade populacional.

O meio envolvente desta instituição apresenta alguns pontos de interesse, a nível industrial, comercial, cultural e recreativo. Alguns deles, como por exemplo, uma fábrica de açúcar e uma de laticínios, têm potencial pedagógico, pois permitem que as crianças possam observar os processos de transformação das matérias-primas até chegarem ao consumo. Alguns desses locais já tinham sido visitados pela educadora cooperante, todavia a estagiária procurou beneficiar da proximidade de algumas instituições para realizar algumas visitas de estudo com as crianças em causa.

Assim, ao longo do estágio foram organizadas visitas: à Biblioteca Pública, onde as crianças foram informadas das regras e da forma como se pode tirar proveito de uma biblioteca; ao "Lar Luís Soares de Sousa", numa tarde de convívio, em que as crianças

levaram flores, por elas produzidas numa atividade planificada pela estagiária, para oferecer a todos os idosos da instituição, em celebração da chegada da Primavera, recebendo em troca um pequeno lanche; e à EGA - Empresa Gráfica Açoriana, onde assistiram ao processo de impressão dos livros.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referenciam que a integração da escola na comunidade envolvente é importante, na medida em que “*o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens*” (Silva, 1997, p.23).

De facto, através dos momentos vivenciados com as visitas de estudo proporcionadas pudemos verificar a importância do meio envolvente no desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagens muito diversificadas.

1.1.2. Caracterização da turma do pré-escolar

O grupo era constituído por 12 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino, perfazendo um total de 19 crianças. Importa referir que 5 das crianças do grupo já tinham completado 5 anos aquando do início do estágio.

Estas crianças estavam com a educadora desde a entrada na instituição, desde os 14 meses, à exceção de duas crianças provenientes de outras salas, facto que tornava o grupo muito coeso e muito próximo à educadora.

Ao nível dos conceitos básicos e da linguagem (à exceção do aluno 1) não se verificavam grandes discrepâncias entre as crianças e estas demonstravam memorizar, compreender e aplicar as informações sem grande dificuldade. Ao nível afetivo, as crianças mostravam-se também muito equilibradas, sem evidenciar propriamente carências afetivas, e com atenção, empenho e envolvimento em novas experiências. No domínio psicomotor também não se destacavam dificuldades preocupantes em nenhuma das crianças.

Por outro lado, a maioria dos alunos pertencia a famílias cuja estrutura aparentava ser estável e os pais pareciam estimular as crianças em casa.

No grupo havia um aluno (aluno 1) com perturbações do espectro autista que recebia apoio de uma educadora do Núcleo de Ensino Especial, na maioria das vezes fora da sala de aula. Contudo, ao nível do desenvolvimento global demonstrava

acompanhar o restante grupo na maioria das atividades, interagindo com os outros colegas de forma adequada. Apesar de apresentar algumas dificuldades na articulação de sons da fala, reconhecia letras do alfabeto, escrevia o seu nome, acompanhava as canções, relatava acontecimentos do seu cotidiano, identificava facilmente formas geométricas e tinha apetência por jogos de computador.

No domínio da formação pessoal e social, as crianças reconheciam a existência de regras e procuravam cumpri-las, revelando uma certa autonomia na resolução de conflitos, expressavam as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada e demonstravam confiança em realizar atividades novas e autonomia na execução de tarefas da rotina diária, uma aspeto por vezes denunciador da diferença de idades por as mais novas se apresentarem menos autónomas.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, demonstravam compreensão da informação transmitida oralmente, uma vez que respondiam e questionavam adequadamente. Eram capazes de descrever acontecimentos do dia-a-dia, recontar histórias e comunicar oralmente através de frases coerentes e com correção linguística à exceção do aluno 1, como referido anteriormente. Um grupo mais reduzido de crianças já escrevia o nome próprio ou pelo menos parte dele e demonstrava interesse em iniciar a escrita. Relativamente à abordagem da leitura, eram crianças que mostravam interesse em ouvir histórias, todavia não procuravam os livros ou outros meios de leitura de forma autónoma.

No domínio da Matemática faziam contagens pelo menos até dez objetos, classificavam e seriavam objetos de acordo com diferentes características, reconheciam as posições dos objetos como *acima de*, *abaixo de*, *ao lado de*, *em frente de* e *atrás de* e interpretavam dados apresentados em tabelas utilizadas no seu quotidiano, designadamente o quadro de presenças.

No domínio da expressão plástica as crianças representavam as suas vivências individuais e os temas trabalhados, através do desenho e pintura, modelavam com facilidade e com recurso a utensílios, contudo algumas delas necessitavam de ser um pouco estimulados pelo adulto para procurarem esta área.

No domínio da expressão dramática, participavam com entusiasmo nas dramatizações e canções, pese as mais tímidas necessitarem de ajuda do adulto para se sentirem mais encorajadas.

No domínio da expressão musical, memorizavam canções e revelavam muito interesse em aprender através delas. Também revelavam interesse por realizar

coreografias de músicas infantis e coreografias simplificadas de danças do folclore açoriano.

No domínio da expressão motora realizavam várias destrezas motoras tais como: rastejar, rolar sobre si próprio, manter o equilíbrio, fazer lançamentos e receção de bola com as mãos.

No domínio das tecnologias de informação e comunicação/TIC, as crianças revelavam muito interesse e alguma autonomia. Quatro delas tinham atração acentuada por jogos de computador e apresentavam dificuldades em escolher atividades diferentes. Por vezes, apressavam as tarefas que lhes eram propostas para voltarem ao computador.

Na área do conhecimento do mundo revelavam conhecimento de si próprios e da sua realidade mais próxima, como momentos importantes da vida pessoal, identificavam-se como pertencentes a grupos como escola e família, reconheciam o seu agregado familiar, o nome dos seus familiares, a localidade onde viviam, a comunidade envolvente, festividades e acontecimentos, o mapa das ilhas dos Açores, diferentes formas de representação da Terra e elementos do sistema solar, nomeadamente os planetas, o sol e a lua.

1.1.3. Relação com os pais

Os encarregados de educação deste grupo situavam-se entre os 31 e os 35 anos de idade e, em média, tinham habilitações ao nível do ensino secundário e superior. É de referir que estes pais, de acordo com informação da educadora titular, tinham uma notável cooperação com a escola e acompanhavam com interesse e participação a vida escolar dos seus filhos, o que pudemos testemunhar aquando da concretização de algumas atividades em que estiveram envolvidos.

Nesse sentido, beneficiando desta interação da educadora cooperante com os pais, a estagiária procurou formas de integrar a família em atividades letivas e em outras formas de colaboração, algo que dá resposta a preocupações das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar ao defenderem que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. Ainda defendem que “haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias no sentido de encontrar, num determinado

contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias (...)”(Silva, 1997, p. 22).

Assim, no dia do pai, foi organizada uma festa onde os pais foram convidados a participar em diversas atividades de plástica e jogos, promovendo um momento de convívio único. Esta atividade é analisada com maior detalhe aquando da análise das ações realizadas no pré-escolar. Nela, as crianças puderam mostrar aos seus pais algum do trabalho que desenvolvem na escola e eles, por sua vez, puderam observar o desempenho da estagiária e a sua interação com as crianças, facto que pode ter contribuído para uma maior confiança relativamente ao trabalho dos estagiários. É de realçar que todos os pais participaram na festa, à exceção de um por motivos profissionais.

Por outro lado, aquando da realização do projeto da biblioteca, os pais foram solicitados, através de mensagem por bilhete, a colaborar na angariação de livros. Mais uma vez se pode confirmar o envolvimento destes, pois nos dias seguintes, as crianças apareceram com vários livros novos, uns para emprestar, outros para doar à biblioteca da sala.

1.2.O estágio no 1.º ciclo

O estágio na componente do 1.º ciclo esteve vinculado à unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II e decorreu na EB1/JI de São Roque - Canada das Maricas, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, com a cooperação e supervisão da Professora Titular e do Orientador da Universidade.

1.2.1. Caracterização do meio envolvente

A referida escola situa-se numa área suburbana com proximidade de algumas instituições de carácter cultural, desportivo, político, entre outras, que representam potenciais parceiros da escola e que podem, se integradas na vida escolar, potenciar a diversidade de aprendizagens inerentes a esta.

Importa que o professor analise as potencialidades do meio envolvente e as oriente e integre no currículo, pelo que a estagiária, numa das suas práticas, no âmbito

da lecionação passado do meio local, organizou uma visita de estudo ao Forte de São Brás, onde foram também visitados alguns monumentos da cidade de Ponta Delgada, construídos na época da Segunda Dinastia.

A nível socioeconómico, o PEE salientava "a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal"(PEE, p.5). A identificação desta informação e a procura da sua relação com a turma de estágio foram importantes para algumas das decisões tomadas ao longo da prática, pois teve de haver uma especial atenção das estagiárias envolvidas na preparação das atividades para a referida turma. Assim, uma vez que estes problemas andavam de mãos dadas com insegurança e baixa-autoestima dos alunos, houve uma maior preocupação em estabelecer laços de confiança para com os alunos, esclarecendo as suas dúvidas e encorajando-os a fazerem as atividades sem terem medo de falhar.

Muito mais havia a fazer neste campo, por exemplo, diversificando mais as estratégias de ensino de forma a valorizar as potencialidades dos alunos. Contudo, as condicionantes do estágio e a inexperiência profissional tornaram essa tarefa um pouco complicada.

1.2.2. Caracterização da turma do 1.º ciclo

A turma onde se desenrolou o estágio do 1.º ciclo era composta por vinte e um alunos, dos quais nove raparigas e doze rapazes. As idades eram compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

Nessa turma existiam oito alunos com apoio educativo e quatro do ensino especial. Considerando-se os programas de ensino no que se refere à língua portuguesa e à matemática e informação da professora titular, todos se encontravam no nível 4, à exceção do aluno A7, A16 e A17. Havia 7 alunos que já tinham reprovado uma vez.

O aluno A7 sofria de perturbações a nível cognitivo e da motricidade fina, sendo um entrave para muitas das atividades da vida diária, como por exemplo, abrir as torneiras e apertar os atacadores. Todavia, era uma criança que apresentava muita necessidade de comunicar oralmente e que manifestava muito interesse em participar nas atividades da restante turma, preferencialmente, em grupo.

A aluna A16 estava diagnosticada com Síndrome de Rett, uma anomalia que compromete o desenvolvimento neuro-psicomotor. Assim, a aluna realizava poucos

movimentos motores, não comunicava verbalmente, reagindo apenas a estímulos visuais e auditivos, como por exemplo, fotografias da família e a música.

O aluno A17 apresentava atrasos no desenvolvimento cognitivo, por isso, encontrava-se, considerando os programas de ensino, no 2.º nível a Português e no 3.º nível em Matemática. Nas restantes áreas procurava-se que o aluno acompanhasse a restante turma. Importa salientar a grande vontade deste aluno em querer aprender e avançar.

De uma maneira geral, a nível do comportamento disciplinar, a turma era bastante estável, não havendo registo de situações problemáticas. As crianças mostravam-se unidas e com respeito pelos colegas e adultos.

Em termos motivacionais e de gestão do trabalho escolar, a maioria da turma era interessada e demonstrava curiosidade em aprender, contudo diversos alunos apresentavam um ritmo de trabalho muito lento e/ou dependente da orientação do adulto, nomeadamente, na organização do tempo e do caderno diário e na gestão do estudo autónomo.

Na leitura, apresentavam dificuldades na entoação, na descodificação de palavras desconhecidas e, por vezes, na compreensão do que liam.

Na escrita mostravam dificuldades na ortografia e caligrafia e a produção de texto era pouco coesa relativamente à estrutura das frases e pontuação e nem sempre coerente quanto à mensagem a transmitir.

Na oralidade, o nível era mais satisfatório, todavia persistiam dificuldades na concordância entre sujeito e predicado, na diversificação do vocabulário e na expressão de opiniões acerca de assuntos diversos.

Na área da matemática, os alunos apresentavam dificuldades na leitura de números por classes e por ordens, na interpretação de enunciados de situações problemáticas e dos raciocínios a elas associados, no cálculo mental, na tabuada e na resolução dos algoritmos da multiplicação, divisão, adição e subtração.

Na área do estudo do meio, embora demonstrassem maior motivação, tinham falta de hábitos de estudo, muita dificuldade em pesquisar informação de forma autónoma e esqueciam facilmente os conteúdos. É de referir que a falta de hábitos de estudo se refletia também nas restantes áreas.

Na área das expressões, os alunos demonstravam muito interesse por atividades que envolvessem a expressão plástica. No caso da expressão dramática e musical, embora revelassem interesse e motivação, necessitavam de maior ajuda do adulto.

1.2.3. Relação com os pais

A interação dos pais desta turma com a escola, de acordo com indicações dadas pela Cooperante, era praticamente inexistente. Segundo a mesma, os pais iam à escola para resolver questões burocráticas ou situações muito pontuais, mas não se mostravam muito disponíveis para participar em atividades letivas.

Em conversa informal a Cooperante referiu existirem uns casos mais extremos de pais que desvalorizavam a escola e o trabalho da professora cooperante, tornando as expectativas, quer em relação à escola, quer em relação aos próprios educandos, muito baixas.

De acordo com o PCT, no domínio sociocultural "a maioria dos alunos tem pouco acesso às atividades culturais [...] por falta de tempo dos pais ou por prioridades económicas estabelecidas pelos mesmos [...] um pequeno número de alunos é proveniente de famílias que desvalorizam um pouco o trabalho e revelam pouco interesse pelas atividades escolares e culturais" (PCT, p. 6).

O mesmo documento referia ainda que, a nível económico, "a maioria dos alunos pertence a famílias com poder económico médio-baixo [...] um pequeno grupo de alunos provenientes de famílias com poder económico médio [...] um grupo de duas alunas que apresenta fracos recursos económicos e alguma desresponsabilização das famílias [...] A história familiar destes alunos é muito complicada e as necessidades básicas das crianças (alimentação, afeto e vestuário) nem sempre são garantidas pelas famílias" (PCT, p. 7).

No domínio afetivo, de acordo com o PCT, "a maioria dos alunos apresenta um comportamento estável [...]no entanto, há um pequeno número de alunos que apresenta uma carência afetiva, notória na forma como necessitam de chamar a atenção e de como necessitam de estímulos e reforços positivos para melhorar o seu comportamento, saber-estar e saber-ser" (PCT, p. 7).

Pelo que foi exposto e pela condicionante do tempo de duração do estágio foi difícil à estagiária procurar proporcionar interação com as famílias dos alunos.

No entanto, procurando não desistir dessa vertente, foi desenvolvida uma atividade que consistiu na elaboração de um calendário de mesa (individualizado com a fotografia do aluno na capa e com a sinalização das datas de nascimento de todos os membros do agregado familiar), para que os alunos dessem como oferta de Natal aos

pais. Pretendeu-se, assim, criar alguma ligação com a família, embora de forma muito ténue, pelo menos mostrar-lhes que são valorizados na sala de aula.

Numa outra intervenção, no contexto da lecionação das unidades de medida de comprimento, a estagiária procurou novamente criar uma ligação com os pais, pedindo a participação dos mesmos, através do empréstimo de instrumentos de medida (metro de costura, fita de mestre, etc.), para que os alunos fizessem várias medições de diversos objetos reais da escola, porém apenas três alunos trouxeram esses instrumentos de medida.

2. A recolha de dados

A recolha de dados é essencial para o estagiário, na medida em que lhe permite abrir caminho para o desenrolar das ações que virá a desenvolver, ou seja, representa o começo de um processo que apoia outras etapas importantes como a planificação, a lecionação propriamente dita, a reflexão em diferentes momentos e a avaliação tanto das aprendizagens das crianças como do trabalho desenvolvido pelo estagiário.

O conhecimento da realidade com que se vai contactar, quer através da observação quer da consulta de outros documentos, entrevistas, entre outros métodos de recolha de dados, é fulcral para uma posterior decisão acerca das melhores estratégias de atuação para que os objetivos se tornem alcançáveis. Importa, por isso, que o estagiário esteja munido de bons conhecimentos no que diz respeito às teorias e práticas de recolha de dados.

Estrela (1994) defende que, na formação de professores, a observação introduz um maior rigor e objetividade à pedagogia, através da análise de descrições e caracterizações, que poderão ajudar a fundamentar as opções didáticas e a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De facto, a realidade do nosso estágio enquadra-se no defendido por este autor, pois a nossa entrada no estágio foi marcada por um período, unicamente dedicado à observação, no qual contactámos com a realidade onde se iriam desenrolar as nossas ações, tornando-se, tal como diz Estrela (1994), "a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada" (p. 29).

Importa referir que, para além da fase inicial, a observação acompanhou todo o estágio, uma vez que em todas as intervenções das colegas e da professora cooperante

que decorreram durante o tempo que permanecíamos na escola foram igualmente importantes para observar os contextos de ensino e refletir sobre melhores práticas. Por exemplo, quando observávamos uma estratégia tentávamos projetar isso na nossa prática tendo em conta os erros ou sucessos das colegas. Por outro lado, ao permanecer na retaguarda era possível observar melhor o comportamento de todos os alunos perante determinadas circunstâncias e, utilizar essa vantagem para aconselhar as colegas a melhorar alguma prática menos conseguida.

Refletindo acerca das observações realizadas no estágio, apercebemo-nos de algumas fragilidades nesse âmbito, pois, talvez devido à nossa inexperiência como estagiárias, aferimos que a recolha de dados foi um pouco desaproveitada, principalmente, no estágio do pré-escolar.

A recolha de dados baseou-se numa observação pouco estruturada e sem objetivos concretos, ou seja, os instrumentos de observação utilizados não se mostraram adequados a muitas situações que assistíamos fazendo com que os comportamentos observados não fossem registados, ficando apenas na memória do estagiário.

Tal como referem alguns autores (Estrela, 1994; Parente, 2002) estas dificuldades são comuns. Estrela (1994) diz que, "apesar da importância da observação enquanto suporte da acção pedagógica, a posição do professor como observador não é a mais favorável a um processo que deveria ser objectivo e sistemático" (p. 128).

De modo semelhante, Parente (2002) aponta que "a observação como actividade ou processo desenvolvido pelo observador coloca outras questões importantes, como sejam as dificuldades de observação inerentes à própria actividade ou processo. Tais dificuldades são ainda mais significativas quando se trata da observação nas ciências sociais e humanas" (p. 171).

A mesma autora desperta para a importância da formação e do treino no desenvolvimento das competências de um observador, defendendo que o conhecimento teórico e prático minimizam as dificuldades sentidas e permitem uma postura inovadora e reflexiva acerca das práticas de observação.

Reforçando as palavras de Parente (2002) consideramos que a formação dos estagiários e este nível apresenta fragilidades. Na nossa opinião, não são criados momentos de observação suficientes, ao longo da licenciatura, que permitam ao estagiário adquirir o treino de que fala a autora, que tornaria o estagiário mais confiante no início da sua prática letiva. Falando da nossa experiência, na fase inicial, sentimo-nos

muito inseguros em relação ao que devíamos tomar mais atenção e como podíamos registrar as nossas observações para projetar nas nossas ações.

Neste contexto, começámos por elaborar registos (ver anexo 1, 2 e 3) acerca da caracterização do grupo e da sala, rotinas do grupo e outras informações relevantes, como por exemplo, o registo de crianças a receber apoio especial ou crianças com um comportamento mais problemático.

De acordo com Parente (2002) tal se inscreve na observação direta que "é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças." (p. 180).

Também elaborámos grades de observação (ver anexo 4) organizadas conforme os diferentes domínios, subdivididas por vários indicadores, para percebermos as competências de cada aluno. Todavia, como já foi referido, este instrumento revelou-se incompleto, pois aconteciam muitas situações interessantes, do ponto de vista pedagógico, que não constavam nos indicadores, acabando por se tornar um instrumento insuficiente para a estagiária que o completava com notas mais descritivas.

Esta reflexão levou-nos a pensar que os instrumentos utilizados estavam demasiado estruturados e que um instrumento mais flexível tinha ajudado a recolher informação mais completa.

Embora, tivesse ocorrido alguns aspetos menos conseguidos, a observação foi muito importante para projetar as nossas ações. Por exemplo, na intervenção de uma colega verificou-se que, nos diálogos realizados no tapete, os alunos P11 e P10, quando juntos, destabilizavam o comportamento da restante turma. Essa observação refletiu-se nas intervenções seguintes, uma vez que, se adotou a estratégia de colocar esses alunos mais distantes um do outro e mais próximos da estagiária, para que não tivessem tendência a falar um com o outro. Dessa forma, conseguiu-se que todo o grupo ficasse mais atento às conversas no tapete.

Também observámos, ao longo das intervenções das colegas, que as crianças ficavam muito entusiasmadas com as canções e que era uma boa estratégia para as manter atentas. Assim, ao longo do estágio tentámos trazer várias canções diferentes que ajudassem a estabilizar o comportamento dos alunos e mesmo como estratégia de aprendizagem.

Tal como referimos no início deste ponto, a observação não foi a única forma de recolher dados acerca da realidade dos estágios. Também se procedeu à consulta de

documentos como os processos individuais dos alunos, o Projeto Educativo de Escola/PEE, o Projeto Curricular de Grupo/PCG ou de Turma/PCT, conforme se aborde o pré-escolar ou o 1.º ciclo, respetivamente. Através da consulta destes documentos pudemos conhecer, por exemplo, o funcionamento da escola, o envolvimento dos pais, as rotinas do grupo ou turma e algumas características das crianças. Esta informação foi posteriormente ponderada na fase de planificação.

No início do estágio na componente do 1.º ciclo encontrávamo-nos mais sensibilizadas para alguns aspetos relacionados com a recolha de informação da realidade educativa. Assim, além dos métodos referidos anteriormente, foi realizada, nessa fase inicial, uma entrevista à professora cooperante, que permitiu chegar à informação de uma forma mais rápida e detalhada. Importa referir que não foi esquecido que a entrevista é "uma técnica altamente subjetiva" tal como refere Bell (1997, p. 118).

Portanto, houve consciência de que as informações dadas podiam ser influenciadas pela opinião pessoal, contudo ninguém melhor do que a professora, que está diariamente com os alunos e que desenvolve um trabalho com eles há muito mais tempo, para nos facultar informações essenciais acerca dos alunos, dos pais e das estratégias de aprendizagem, entre outras.

3. O projeto formativo

Segundo Estrela (1994), na fase de formação de um professor é importante a realização de um "projeto de formação" para colmatar as dificuldades que surgem em articular o conhecimento que o formando tem com os objetivos e meios de formação das realidades escolares. Nesse sentido, defende que o projeto deve "assumir a forma de um *projecto de investigação*, que coloque o formando numa real situação de formação e possibilite, ao mesmo tempo, o controlo dos métodos utilizados." (p. 12).

O mesmo autor explica ainda que esse processo pode resultar na "consciencialização" do professor em formação, na medida em que facilita a compreensão do seu papel face aos desafios que encontra.

Com esse propósito parece ter sido realizado o projeto formativo, enquadrado pelo artigo 199.º do Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (DLR n. 4/2009/A, de 20 de abril) e solicitado pelos orientadores do estágio, cuja

intenção foi projetar as nossas ações, quer na componente do pré-escolar quer na do 1.º ciclo.

Estrela (1994, p. 13) considera que a primeira etapa de um trabalho deve consistir na recolha de dados que permitam conhecer a realidade e só a partir daí será desejável construir um plano pedagógico. No mesmo sentido, Flores (2000) defende que o conhecimento do contexto é muito importante para o futuro professor e que este "deve estar sensibilizado para a realidade com o qual se vai deparar, de modo a fazer uma análise correcta, no sentido de adaptar o seu conhecimento geral às condições particulares da escola e dos seus alunos" (p. 39).

Reportando os pressupostos dos autores supramencionados à nossa realidade, verificamos algumas semelhanças. Assim, o projeto formativo contemplou um conjunto de intenções da estagiária a desenvolver nas suas ações. Esta projeção nasceu com a recolha de dados, tal como foi mencionado no ponto anterior, que deram a conhecer a realidade educativa. Esses dados foram analisados e interligados com as orientações curriculares ou programas de ensino e fundamentos teóricos, por exemplo, modelos e métodos educativos e ajudaram a formular um conjunto de intenções pedagógicas, como objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e temáticas, entre outras. Estas intenções acompanharam todo o tempo de estágio e acabaram por se refletir também nas planificações, propósito a desenvolver mais à frente. Importa ainda referir que este projeto abrangia também diferentes momentos de reflexão que foram importantes para fazer uma autoavaliação acerca do trabalho desenvolvido.

O projeto formativo remete para a integração do estagiário na escola e a sua vertente de ação pedagógica assemelha-se ao projeto didático de que nos fala Pacheco (2001), na medida em que, tal como o autor refere, este "tem por contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades" (p. 103). De forma resumida, o projeto didático contempla os objetivos didáticos, os conteúdos, os meios, as relações de comunicação, organização e avaliação, segundo Gimeno (1986, citado em Pacheco, 2001).

Nesta medida, torna-se evidente a ligação com o desenvolvimento curricular já que, segundo Pacheco (2001) este conceito está relacionado com o momento da implementação do currículo, sendo "um processo complexo e dinâmico que equivale a uma re(construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade" (p. 65).

Zabalza (1994) também considera que o desenvolvimento curricular é a análise das situações que poderão influenciar diretamente ou indiretamente o trabalho que vamos desenvolver para que se possam adaptar às situações específicas (p. 67). O autor defende que, dos alunos, "interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de back-ground cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguido até esse momento, as suas formas básicas de adaptação à escola (ao estudo, aos companheiros, às exigências escolares, aos professores, etc.), de expectativas, etc." (Zabalza, 1994, p. 67). Desse modo, o professor pode adequar o currículo às necessidades apresentadas.

Este processo inscreve-se na fase de desenvolvimento do currículo "planificado", não deixando de ser um currículo moldado (Gimeno, 1988, citado em Pacheco, 2001), isto é, já não se encontra na fase do currículo oficial (Goodlad, 1979, citado em Pacheco, 2001) ou currículo formal (Perrenoud, 1995, citado em Pacheco, 2001), normalmente expresso pelos programas de ensino, mas sim de currículo adaptado à estrutura da organização, numa fase em que já foi ajustado pelo professor em função da realidade da escola e das crianças da turma.

Neste sentido, situamos o projeto formativo a este nível, muito embora, apresentando muitas diferenças relativamente a um projeto didático ou projeto curricular de turma, na medida em que a projeção é feita para um espaço de tempo bastante mais reduzido.

Como forma de concretizar melhor aquilo que temos vindo a dizer, torna-se pertinente analisar os projetos formativos desenvolvidos em ambas as componentes letivas.

No âmbito do pré-escolar (ver anexo 5), vejamos o exemplo de algumas das preocupações projetadas pela estagiária no projeto formativo:

Segundo a análise realizada às especificidades do grupo e possíveis problemáticas pretendo dar alguma ênfase ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que desejo iniciar um trabalho de projeto que incidirá na dinamização da biblioteca como forma de estimular uma abordagem à leitura e escrita. (...) Simultaneamente, pretendo trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, bem como o desenvolvimento do currículo que considero ser o objectivo primordial do presente estágio (PF, p. 11).

Este pequeno excerto demonstra a preocupação da estagiária em contextualizar as especificidades das crianças projetando-as em estratégias de atuação. Também se

denota preocupação em desenvolver o currículo de forma integral, ou seja, não privilegiar umas áreas de conhecimento em detrimento de outras.

Por outro lado, também se pode verificar que a estagiária tentou que o seu papel não ficasse «refém» das estratégias adotadas pela educadora cooperante, vejamos o seguinte exemplo:

Por conseguinte, desejo dar realce a uma metodologia por trabalho de projeto, visto que *“esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico.”* (Vasconcelos, T. et al, 2012, p.8). Para a mesma autora, *“independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1.º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades (Katz e Chard, 1989, p. 27), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.”* (Vasconcelos, T. et al, 2012, p.8). Deste modo, desejo interligar estas ações com aspectos do modelo curricular “High Scoope” que a educadora cooperante considera utilizar (PF, p. 11).

Pelo exposto, podemos verificar que a estagiária procurou implementar novas estratégias de atuação, sem contudo quebrar as rotinas do grupo, tentando conjugar o seu trabalho com o da educadora cooperante.

Fazendo uma análise global ao projeto formativo do pré-escolar constata-se que a sua elaboração ajudou a estruturar a recolha de dados que, tal como foi dito anteriormente, representava uma fragilidade da estagiária, bem como a própria planificação das unidades didáticas. Por outro lado, a avaliação intermédia e final constituíram etapas importantes que proporcionaram a autoavaliação da estagiária como regulação da sua aprendizagem.

Todavia, importa salientar alguns aspetos menos conseguidos pela estagiária que foram alvo de análise e reflexão aquando do presente relatório.

Relativamente às propostas da estagiária considera-se que estas foram apresentadas de uma forma muito geral. Este facto parece estar ligado à inexperiência da estagiária e, conseqüentemente, a uma visão algo limitada aquando da elaboração do referido projeto, pois não se encontram nele explanadas, por exemplo, estratégias para dar resposta a problemas concretos dos alunos de forma individualizada.

Por outro lado, embora tenham sido realizadas observações e alguns registos, os dados mobilizados para a ação da estagiária basearam-se, maioritariamente, no PCG e nas «ideias» da educadora cooperante. Ora, este procedimento de forte valorização de dados disponibilizados por terceiros pode ter afetado as opções que a estagiária poderia vir a adotar se se tivesse baseado mais em dados da observação direta, uma vez que aqueles já sofreram algumas inferências da parte da educadora.

Consideramos também que a relação da estagiária com a restante escola não foi prevista no projeto, como por exemplo, participação em reuniões de planificação com outros docentes. Esta relação é importante e poderia ter enriquecido bastante o desenvolvimento da estagiária enquanto profissional.

Por último, embora tivesse existido intenção da parte da estagiária tal como se encontra na introdução do PF,

Numa perspetiva de educação centrada na criança, proponho-me planear e refletir acerca do papel ativo da criança e ter em consideração as suas opiniões, ideias e sugestões como ponto de partida para a planificação das minhas ações (PF, p. 3).

e, na prática, tivessem sido proporcionados momentos para as crianças poderem expressar as suas opiniões e interesses, o discurso da estagiária, quando desenvolve as estratégias a utilizar, centra-se demasiado no «eu», por exemplo, "uma vez que desejo iniciar um trabalho de projeto que incidirá na dinamização da biblioteca como forma de estimular uma abordagem à leitura e escrita" (PF, p. 11).

No âmbito do 1.º ciclo, a estrutura do projeto formativo é muito semelhante, contudo verificam-se avanços da estagiária relativamente a alguns aspetos.

Os dados mobilizados para a ação foram mais centrados na observação da estagiária do que propriamente em documentos pré-existentes, até porque alguns deles, nomeadamente o PCT e o PAA, não estavam disponíveis aquando do início do estágio.

No que diz respeito às estratégias verifica-se uma maior consciência pedagógica em relação a algumas situações mais específicas, por exemplo:

As crianças deste grupo têm mais dificuldade em acompanhar as tarefas que são lançadas e ficam muito desapoiadas quando não são encaminhadas de forma mais individualizada. Por outro lado, também têm uma autoestima baixa que precisa ser trabalhada. São, portanto, alunos que tentarei acompanhar mais individualmente no lugar (PF, p. 9).

Ainda relativamente ao 1.º ciclo, nota-se uma visão mais progressista na projeção das ações quanto às especificidades de cada aluno, aspeto que no pré-escolar tinha sido apresentado de uma forma muito geral.

As estratégias de atuação projetadas no projeto formativo foram mais aperfeiçoadas na realização das planificações, denominadas de sequências didáticas, onde se operacionalizaram as ações, e que no ponto seguinte serão também alvo de análise.

4. As planificações

Na perspectiva de Tavares e Alarcão (2002), planificar é "definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares" (p. 158).

De acordo com o sistema educativo atual, o professor deve fazer cumprir o programa. Assim, será o professor um mero executor do programa sem espaço para a gestão do seu próprio trabalho na sala de aula?

Na visão de Zabalza (1994) "o professor tem de apostar decididamente em ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio trabalho na sala de aula" (p. 46).

Assim sendo, o professor deve encarar a concretização do currículo como um "espaço decisional", ou seja, decidir as suas ações práticas procurando articular o programa de ensino com o contexto social, institucional e pessoal das situações de ensino. É na planificação que o professor tem espaço para tornar o currículo mais flexível e aberto.

Stenhouse (citado por Zabalza, 1994) defende a ideia de um currículo com flexibilidade e abertura, ressaltando a competência investigativa do professor numa atitude de "ensaio permanente", ou seja, adequando o seu currículo às especificidades que surgem como forma de o aperfeiçoar (p. 56).

Na mesma perspectiva destes autores, Arends (1995) também considera que a planificação permite transformar e adaptar o currículo "através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase" (p.44). Defende que a planificação do professor é uma ação vital para o ensino, porque determina aquilo que é ensinado nas escolas. Contudo, acrescenta que a planificação pode tornar-se negativa se o professor ficar demasiado dependente dela permanecendo insensível às ideias dos alunos (p. 67). Considera ainda que "os professores eficientes sabem como elaborar bons planos formais. Também aprenderam a fazer ajustamentos quando os planos se mostram inapropriados ou ineficazes" (Arends, 1995, p. 68).

Pacheco (2001) fala-nos de modelos de planificação dos docentes. Neste campo há diferentes teorias. Tyler (1949, citado por Pacheco, 2001) defende um modelo com

base em objetivos, ou seja, uma ação centrada em decisões pré-ativas (antes da aula). Pelo contrário, autores como Yinger e Brockemans (citados em Pacheco, 2001) defendem que a planificação deve abranger também as decisões didáticas antes, durante e depois da aula.

Contudo, Pacheco (2001) desperta para o facto de, independentemente do modelo, não se planificar sem pensar em objetivos, conteúdos, atividades, recursos/materiais e avaliação.

Posto isto, verifica-se que, com efeito, estes elementos estiveram presentes nas nossas planificações, ou seja, elas apresentavam um leque de informações detalhadas, nomeadamente a justificação das opções, as competências a desenvolver por área curricular ou de forma transversal, os conteúdos, as estratégias de atuação, a descrição de atividades, os recursos materiais e humanos, a gestão de tempo e a avaliação.

Esta estrutura também parece assemelhar-se à "planificação diária" que Arends (1995) descreve como planos que "esquemmatizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação" (p. 59).

De facto, a planificação revelou-se um instrumento indispensável no nosso trabalho, pois os detalhes das explicações dos momentos de intervenção com as turmas, proporcionaram uma maior segurança à estagiária nas atividades realizadas e também na gestão do tempo e dos materiais. Efetivamente, Pacheco (2001, p. 105) chama a atenção para a necessidade de essa ser uma competência essencial do professor, pois permite-lhe antecipar de alguma forma os acontecimentos e, assim, reduzir inseguranças.

Arends (1995), por outro lado, afirma que os professores principiantes são normalmente são solicitados a apresentar planos detalhados que, todavia, vão deixando de ser tão importantes à medida que vão ganhando experiência.

Se verificarmos as nossas planificações (ver anexo 6) percebemos o detalhe com que foram realizadas, por exemplo:

O dia vai iniciar como habitual com a aula de educação física que irei dinamizar no pavilhão polidesportivo e consistirá na realização de um circuito onde as crianças terão de fazer exercícios que trabalham essencialmente o equilíbrio. A aula (ver anexo 4) terá a duração aproximada de 60 minutos e está dividida em três partes: o aquecimento, a parte principal e por fim o relaxamento. Quando a aula terminar as crianças regressarão à sala e aí haverá espaço para uma conversa, a fim de as crianças partilharem os acontecimentos que ocorreram durante o fim-de-semana, a canção dos bons dias. marcarem as presenças e

preencherem o quadro do tempo. Em seguida, será implementada uma nova rotina, ou seja, explicarei que a partir daquele dia vai haver um tempo dedicado aos livros com a "hora da história" que consistirá na leitura ou no conto de uma história, poema ou outros textos, quer pela educadora quer pelas próprias crianças (...) Pelas 10.30h, será feita a distribuição do leite escolar e quando terminarem de o beber retornarão ao tapete para cantar a música "gosto de livros" (ver anexo 7). Entretanto, chegará um recado surpresa do "livro ativo" (ver anexo 8) para proporcionar um fator surpresa nas crianças. Em seguida, pedirei às colegas do núcleo para baterem à porta e entregarem as coisas novas que serão usadas na aula (Sequência didática III, do pré-escolar, p. 26).

Importa realçar que a exigência de um detalhe tão pormenorizado nas planificações foi sentida pela estagiária, por vezes, de forma insatisfatória. O motivo dessa insatisfação prendeu-se com o facto de se sentir que o tempo dedicado à descrição detalhada de todos os passos a dar retirava algum espaço a dedicar à realização dos materiais e à revisão de conteúdos importantes para a lecionação. Por outro lado, verificava-se que uma postura mais recetiva à participação dos alunos tornava a planificação um pouco distante da ação.

Para uma reflexão mais organizada das planificações foram definidos dois campos de análise. Por um lado, analisaram-se as estratégias, tendo em conta uma aprendizagem mais ativa dos alunos, e, por outro lado, examinou-se o discurso da estagiária para perceber em que medida refletia os verdadeiros motivos que desencadeavam as atividades realizadas.

Assim sendo, no primeiro campo de análise, verifica-se que, de uma forma global, as estratégias não estão prioritariamente descritas em função das ações dos alunos, embora haja exemplos em sentido contrário (ver anexo 7):

(...) far-se-á o levantamento de ideias acerca do que eles já sabem acerca da pele. Após este pequeno diálogo, será colocado um vídeo (ver anexo 12) para ser trabalhado ao longo da aula e, em simultâneo, terão um anexo com espaços em branco (ver anexo 13) para serem preenchidos através do levantamento das informações retiradas do vídeo. Também haverá um recurso da pele em 3D (ver anexo 14) que será explorado simultaneamente. (sequência didática I, do 1.º ciclo, p. 16).

De acordo com o exposto, verifica-se certa preocupação da estagiária em dar alguma ênfase à participação ativa dos alunos, através do levantamento de ideias dos mesmos, na fase da planificação, ou até mesmo do documento que terão de preencher. Contudo, numa análise mais geral às várias sequências, encontram-se em minoria os discursos neste sentido. Verifica-se um discurso mais focado nas ações da estagiária do que na dos alunos.

Quanto ao segundo campo, verifica-se que, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, os documentos da planificação não refletem os motivos que desencadearam a decisão de fazer uma ou outra atividade. Melhor explicando, aquilo que se pretende deixar claro é que, pela experiência vivida, muitas vezes a ideia de fazer uma ou outra atividade ou escolher uma ou outra estratégia decorreu, por exemplo, de comportamentos verificados nos alunos, ou de alguma sugestão dada por um aluno de forma informal, contudo esses aspetos não aparecem refletidos nas planificações.

Posto isto, considera-se que um discurso mais próximo da realidade tornaria a ação de planificar mais enriquecedora.

5. As ações desenvolvidas no estágio

Em seguida, iremos analisar alguns momentos da prática dos estágios do pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico de forma a transmitir ao leitor parte das ações da estagiária.

Numa perspetiva de ensino ligada à metodologia de projeto a estagiária procurou planificar as atividades tendo em conta, por um lado, os interesses manifestados, quer através da observação, quer pela recolha de dados no PCG, e por outro lado, responder às necessidades detetadas nos alunos. Nesse sentido, nos pontos seguintes serão apresentadas algumas atividades desenvolvidas no estágio que surgiram nesse âmbito.

Tyler (1973, citado por Zabalza, 1994) diz que "avaliar as necessidades significa tomar conta das carências que se devem considerar para esboçar os objetivos da educação" (p. 62).

Antes de avançar, interessa salientar que esta gestão nem sempre foi possível, pois, embora a estagiária procurasse, em primeiro lugar, corresponder às expectativas e às aprendizagens dos alunos, é inegável que, num contexto de estágio, outras preocupações se impõem. Por exemplo, queremos gerir as nossas crenças, com as recomendações dos orientadores da universidade e ainda as indicações das cooperantes. Gestão nem sempre fácil, pois existem diferentes perspetivas.

5.1. Atividades desenvolvidas no pré-escolar

Neste ponto começamos por apresentar, no quadro 1, uma visão global das atividades desenvolvidas em contexto do pré-escolar no âmbito de interesses manifestados e pelas necessidades detetadas dos alunos em causa, tendo em conta, observações da estagiária e orientações do PCG.

Importa referir que o presente quadro está focado numa perspetiva do professor, ou seja, os interesses e as necessidades foram apuradas pela estagiária que procurou ir ao encontro dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.

Para melhor compreender esta análise convém recuperar o afirmado no ponto 1.1.2 do presente trabalho que corresponde à caracterização da turma do pré-escolar.

	Áreas de intervenção	Competências	Estratégias/Atividades
Âmbito de interesses manifestados	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes técnicas e materiais como forma de se expressar 	<ul style="list-style-type: none"> • Decoração de uma moldura (oferta ao pai) • Elaboração e decoração de flores (oferta aos idosos) • Elaboração de marcadores de livros • Pintura de sacos de tecido para requisição de livros da biblioteca • Pintura de imagens (escolhidas pela criança) para decorar a biblioteca da sala
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar a descoberta de si próprio, na relação consigo ou com o outro, através da vivência de diferentes jogos em situações de comunicação verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização da história "A carochinha" (planificada com as colegas) • Dramatização da história "Os três porquinhos"
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar ritmos e sons para desenvolver a sensibilidade expressiva e estética no domínio musical • Promover a motivação da criança para determinados temas 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a canções para iniciar ou terminar várias tarefas do dia-a-dia, por exemplo, "bom dia a toda a gente" para marcar as presenças; • Exploração da canção "Gosto de livros" • Exploração da canção "Aprender a reciclar"
	Expressão Motora/Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Coreografia "Paka Waka" • Jogo "Urso Dorminhoco" • Circuito de deslocamentos e equilíbrio
	Respeito pelo ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência ecológica e preservação do meio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de separação do lixo pelos ecopontos
	Visitas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a curiosidade natural e o seu desejo de conhecer o mundo que a rodeia 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de estudo à EGA (Empresa Gráfica Açoriana) • Visita de estudo à biblioteca pública • Visita de estudo ao Centro Ambiental da Ribeira Grande
	Relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes técnicas e materiais como forma de se expressar • Reconhecer as propriedades e características dos objetos, de modo a construir progressivamente a noção de número e a desenvolver o raciocínio lógico; 	<ul style="list-style-type: none"> • Festa do dia do pai - ateliers de jogos e atividades de plástico Ω • Angariação de livros para apetrechar a biblioteca da sala
Necessidades detetadas	Iniciação à leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o código e as funções da escrita para desenvolver a sensibilidade estética, literária e o prazer da leitura • Desenvolver a consciência fonológica de modo a promover a emergência da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do poema "Abecedário sem juízo" • Construção de um livro "As rimas com os nossos nomes" • Exploração da história "O livro ativo" • Jogo para ordenar imagens acerca da história "livro ativo" • Projeto "A nova biblioteca" • Implementação da nova rotina "A hora da história" Ω • Exploração do livro interativo "política dos 5 R's" • Exploração da história "Os três porquinhos"
	Abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a emergência da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a escrita do nome para registo dos trabalhos
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Construir noções matemáticas segundo as vivências do dia a dia, desenvolvendo o pensamento lógico matemático • Reconhecer as propriedades e características dos objetos, de modo a construir progressivamente a noção de número e a desenvolver o raciocínio lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de dados (inventário da biblioteca)
	Formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> • Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação de regras para a biblioteca

Quadro 1 - Visão global das competências desenvolvidas por área de intervenção tendo em conta os interesses e necessidades das crianças

Ω - Atividades posteriormente analisadas neste ponto

Ao analisarmos os dados do quadro 1 verificámos que, relativamente às necessidades a área onde incidiu um maior número de estratégias/atividades foi na iniciação à leitura.

A estagiária incidiu mais nesta área, pois era a necessidade que mais salientava no grupo. Logo na fase inicial do estágio se destacou a necessidade de intervir a este nível, pois verificava-se uma desmotivação da generalidade dos alunos pela área da biblioteca e pela exploração autónoma de livros.

Outra análise que podemos realizar através dos resultados verificados no quadro anterior prende-se com as competências. Para tal, fundamentámo-nos em Arends (1995, p. 396) que faz algumas considerações acerca das competências e processos de pensamento.

O autor adverte para a diferença entre competências de pensamento e competências de pensamento superior. E esclarece que, as segundas referem-se a processos mais complexos e abstratos e exigem um maior número de operações mentais como indução, dedução, classificação, raciocínio, lidar com abstrações, analisar, criticar, inferir e julgar.

Hyde e Bizar (1989, citadas em Arends, 1995, p. 399) apresentam um conjunto de processos intelectuais que considerámos para avaliar a qualidade de competências desenvolvidas por nós.

Posto isto, concluímos que as competências promovidas nas atividades realizadas exigem processos mentais mais básicos. Por exemplo, não encontramos atividades que desafiem a criança a criticar e avaliar, a autorregular os processos de pensamento e a resolver problemas.

As atividades são muito dirigidas pela estagiária, os processos intelectuais estão num nível muito concreto e não exigem ativar um grande número de competências para as resolver.

Considera-se que a atividade de construção do livro "As rimas com os nossos nomes" foi aquela onde mais processos de pensamento superior foram ativados, pois uma das fases dessa atividade foi a criação de rimas para cada nome da criança. E esse momento exigiu que as crianças criassem algo novo para elas e por outro lado também necessitaram de procurar hipóteses, por exemplo, tentando encontrar palavras que rimassem com os seus nomes.

Por outro lado, a estagiária procurou de alguma forma envolver os alunos no processo de planificação, pedindo-lhe ideias e opiniões, contudo assume-se que esse envolvimento foi muito subtil.

Posto isto, concluiu-se neste ponto que teria sido mais enriquecedor para as aprendizagens das crianças procurar atividades que ativassem processos intelectuais mais complexos, isto é, processos de pensamento superiores.

Em seguida, analisaremos duas atividades da intervenção no pré-escolar, ressaltando que as restantes atividades seriam igualmente pertinentes para reflexão da estagiária, porém tal análise não se torna possível, atendendo à limitação de páginas do presente relatório.

Festa do dia do pai - ateliers de jogos e atividades de plástica

A atividade aqui analisada (ver anexo 8) surgiu por ocasião da celebração do dia do pai. Neste sentido, os pais foram convidados a passar uma manhã diferente com os seus filhos na escola.

Assim, todos os pais, à exceção de um, compareceram na escola logo de manhã e começaram por assistir à reunião do tapete onde se marcaram as presenças no devido quadro e se cantou os bons dias a todos os presentes.

Em seguida, todos foram para o polivalente onde estavam preparados mini *ateliers* com atividades de pintura, modelagem, recorte, colagem e jogos. As crianças foram divididas em pequenos grupos para irem rodando pelas várias atividades e os pais ficaram a acompanhar e ajudar nas tarefas. Havia também um grande póster, em papel de cenário, para ser preenchido com a impressão, em tinta de guache, das palmas das mãos dos pais e dos filhos e ser colocado na entrada da sala no final da festa. No intervalo da manhã, foram para o exterior onde se jogou a "batata quente". No final da festa, a estagiária tirou uma fotografia a todos os pais, num placar grande onde eles colocavam a cara numa imagem grande do "Super Pai", para os alunos levarem para casa no final do dia (ver anexo 9).

Coleman e Tabin (1992 citado em Villas Boas, 2000) defendem, no seu estudo, que são os professores que devem promover o envolvimento dos pais com a escola. Os autores referem que, para tal, os professores devem "encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o

que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos." (Villas Boas, 2000, p. 2).

Posto isto, consideramos que a promoção deste tipo de interação foi uma boa estratégia da estagiária para aproximar as relações escola-família, uma vez que a grande receptividade dos pais veio confirmar a valorização do papel da escola no desenvolvimento dos filhos.

O facto de os pais estarem presentes durante um tempo mais alargado permitiu, por uma lado, que se consciencializassem do trabalho desenvolvido com as crianças e, por outro lado, que ganhassem maior confiança no trabalho da estagiária.

O efeito da atividade nas crianças foi visível através do seu envolvimento na preparação da festa e no decorrer da mesma.

Outro aspeto a destacar tem a ver com o facto de esta atividade ter permitido envolver as crianças na planificação da festa para o dia da mãe. Este interesse demonstrado pelas crianças fomentou também a ligação entre o trabalho desenvolvido pela estagiária e o da cooperante, uma vez que esta assumiu o compromisso de concretizar uma festa para o dia da mãe.

A experiência pela qual as crianças passaram deu-lhes a oportunidade de serem envolvidas na planificação da festa da mãe, na medida em que fizeram pedidos e sugestões, embora depois tivessem sido sujeitos a reajustamentos.

Esta observação levou-nos a refletir acerca da planificação da festa do dia do pai. E, de facto, constatámos que as crianças não foram envolvidas nesse processo.

Sendo esta uma atividade tão significativa para as crianças, teria sido muito enriquecedor que as mesmas tivessem tido a oportunidade de partilhar as suas ideias pois, decerto, muitas ideias teriam surgido. Numa perspetiva da pedagogia do projeto, porque não desenvolver um projeto em grande grupo?

Aqui fica a nossa reflexão acerca de uma oportunidade que consideramos ter desperdiçado para tornar a nossa ação mais enriquecedora.

Nova rotina "A hora da história"

A análise que faremos em seguida refere-se a uma nova rotina que foi implementada pela estagiária como estratégia para motivar o interesse dos alunos para a leitura.

Tal como tem vindo a ser afirmado ao longo do trabalho, desde cedo a estagiária identificou a necessidade de intervir nesta área, por dois motivos: por um lado, verificou desinteresse geral pela área da biblioteca e pela exploração autónoma dos livros, como é desejável com a abordagem à leitura; por outro lado, foram identificadas quatro crianças (P2, P11, P13, P14) que despertaram a atenção da estagiária por demonstrarem alguma dificuldade no autocontrolo, ou seja, estavam demasiado fixadas nos jogos de computador, facto que colocava em causa a escolha de outras atividades livres e até das atividades orientadas, pois não se empenhavam nas tarefas com a ideia de regressarem rapidamente ao computador.

Pelos motivos atrás apresentados, a estagiária considerou que intervir a este nível seria uma boa estratégia porque, por um lado, podia despertar o interesse pelos livros em toda a turma e, por outro lado, ao envolver o grupo de quatro alunos na atividade, também poderia fazê-los desviar a fixação pelos jogos de computador.

Desta forma, surgiu a necessidade de implementar uma rotina que até ali não existia, e que tinha como objetivo a exploração de histórias de forma mais regular. Todavia para tornar esta rotina mais significativa para as crianças, procurou-se que fossem elas próprias a apresentar as histórias aos colegas, através da leitura imagética.

É importante referir que, mais uma vez, houve uma ligação entre o trabalho da estagiária e o da cooperante, no sentido em que esta deu continuidade à atividade após o estágio, pois de outra forma não se conseguiria atingir o objetivo delineado, que exige um trabalho a desenvolver a longo prazo.

Apresentamos o discurso feito pela estagiária aquando da planificação da atividade (ver anexo 10):

"Irei iniciar a «hora da história» no primeiro dia de intervenção e, em seguida, escolher, para cada dia, uma criança que levará um livro para casa e o terá de ler com os pais para fazer o conto da história no dia seguinte, ao mesmo tempo que apresentará as imagens ao grupo"(Sequência didática III do pré-escolar, p.7).

No sentido de cativar o grupo de quatro alunos, tal como foi dito atrás, considerou-se que seria importante, para um maior envolvimento destes, que fossem os pioneiros nesta tarefa.

Para compreender melhor esta opção da estagiária, importa referir que estas crianças apresentavam também alguma imaturidade e por vezes geravam alguns conflitos com os colegas (sem ser preocupante) e, por isso, não eram tão solicitadas a participar nas atividades orientadas. Assim, esta decisão teve por base criar um elo de confiança entre a estagiária e os alunos em causa, ao ser-lhes ser atribuída certa responsabilidade.

Dos quatro alunos referidos apenas dois tiveram oportunidade de contar a história durante a intervenção da estagiária, pois nessa semana os outros dois foram obrigados a ficar em casa devido a um surto de varicela.

Vejamos agora alguns exemplos do diálogo entre a estagiária e os alunos aquando da apresentação da nova rotina (ver anexo 11).

O aluno P13 participou no diálogo dizendo: "Mas eu não sei ler. Só sei ler ao contrário" e a estagiária aproveitando e valorizando a ocasião de a criança ter falado disse-lhe "Olha, durante esta semana vou dar-te um livro também para tu leares para casa". A criança demonstrou ter ficado empolgada com o desafio, pois mostrou um sorriso. Neste contexto, o aluno P11, responde logo em seguida "eu também quero".

Neste diálogo, as crianças mostraram-se entusiasmadas pela atividade, o que se verificou através de alguma agitação do grupo e de comentários que demonstravam o seu interesse em participar. Importa também salientar que os alunos P13 e P11 eram dois dos alunos referidos anteriormente.

O conto do aluno P13 incidiu na história do Rei Leão (ver anexo 12), escolhida por ele, na sequência de pedido anterior da estagiária sobre a sua história preferida. Foi notável o entusiasmo da criança através das suas expressões faciais e pelo facto de nunca querer desistir, revelando motivação. Ao longo da atividade a estagiária procurou encorajar o aluno a continuar e a elogiá-lo, como no seguinte exemplo:

"Não te lembras bem da história, mas não faz mal porque a Ana vai ajudar-te" ou "Muito bem P13. O Timom e o Pumba encontraram o Simba caído no chão" e ainda "Vamos bater palmas ao P13".

O conto do aluno P11, a história do "Faísca Mcqueen" (ver anexo 13), foi selecionado pela estagiária após ter observado que o aluno gostava muito dessa personagem, procurando, assim, ir ao encontro de um interesse do aluno.

No início da atividade, este aluno ficou um pouco intimidado pois comentou que não queria fazê-la, mas a estagiária procurou encorajá-lo dizendo: "A Ana vai ajudar-te. Eu vou começar a ler a história". Essa estratégia levou o aluno a ganhar confiança, sendo que não desistiu e até mostrou entusiasmo, através da expressão facial, durante a restante atividade.

Com esta atividade, importa não esquecer que também se conseguiu, mais uma vez, promover a participação dos pais, pois a estes foi solicitado que fizessem uma leitura da história em casa, o que contribuiu ainda para certa preparação da atividade realizada na escola.

5.2. Atividades desenvolvidas no 1.º ciclo

Tal como foi realizado para o pré-escolar, neste ponto, apresentaremos um quadro que dá uma visão global das atividades desenvolvidas em contexto do 1.º ciclo no âmbito de interesses manifestados e pelas necessidades detetadas dos alunos em causa, tendo em conta, observações da estagiária e orientações do PCT.

O presente quadro está focado numa perspetiva do professor, ou seja, os interesses e as necessidades foram apuradas pela estagiária que procurou ir ao encontro dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.

Para melhor compreender esta análise importa retomar a informação apresentada no ponto 1.2.2 do presente trabalho relativamente à caracterização da turma do 1.º ciclo.

	Áreas de intervenção	Competências	Estratégias/ Atividades
Âmbito dos interesses manifestados	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva Desenvolver a criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de fantoches Desenho dos Reis e das Rainhas da 2ª Dinastia Desenho e pintura através da técnica do novelo
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> Participar ativamente na dramatização Expressar sentimentos e emoções 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatização da história "Meninos de todas as cores"
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> Participar ativamente nas atividades de exploração musical 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração da canção "Meninos de todas as cores" Exploração da canção "Açores, as nove ilhas do Atlântico"
	TIC	<ul style="list-style-type: none"> Interagir com suportes informáticos 	<ul style="list-style-type: none"> Jogo didático "Vamos aprender a gramática"
	Visitas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento e identificação de elementos espaço temporais que se referem a acontecimentos, factos e marcas da história local e nacional 	<ul style="list-style-type: none"> Visita de estudo "Monumentos da 2ª Dinastia"
Necessidades detetadas	Leitura e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para ler com fluência para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto Conhecimento de estratégias básicas para a extração de informação de material escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura dialogada e interpretação do texto "Meninos de todas as cores" Leitura e interpretação do poema "Portugal para miúdos" Leitura dialogada e interpretação do texto "As nove ilhas do Atlântico" Gravação do vídeo "A Segunda Dinastia" Ω
	Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos Conhecimento de técnicas básicas de organização textual Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar e para estruturar pensamento próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração das regras de elaboração de um texto Texto de opinião "respeito pela diferença" Texto coletivo "respeito pela diferença" Texto criativo "Regresso do Rei D. Sebastião" Ω
	Cálculo Mental	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para usar o cálculo mental para resolver operações simples 	<ul style="list-style-type: none"> Pequenas fichas de cálculo mental no início de todos os blocos de matemática
	Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de interpretar e representar simbolicamente situações matemáticas e não matemáticas, com vista à resolução de problemas Discutir ideias matemáticas, através do uso de linguagem natural, simbólica, escrita e/ou oral, não ambígua e adequada à situação Utilizar o sentido do número, compreender os números e as operações e usar a capacidade de cálculo mental e escrito, com vista à resolução de problemas Utilizar o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> Guião de tarefas "milhões" Guião de tarefas "medidas de comprimento" Ficha "O calendário 2013" Resolução do problema "Os Abraços" Ω Resolução do problema "O lobo, o bode e a couve" Ω
	Capacidade crítica	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar diferentes saberes para exprimir e fundamentar opiniões e pontos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitação da participação dos alunos em várias situações Diálogo em grupo "respeito pela diferença"
	Hábitos de estudo	<ul style="list-style-type: none"> Realizar atividades de forma autónoma Pesquisar, selecionar e organizar a informação 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo autónomo "regras de elaboração de textos" Estudo autónomo "Acontecimentos da Segunda Dinastia"
	Auto e heteroavaliação	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de autoavaliação e heteroavaliação Mobilizar diferentes saberes para exprimir e fundamentar opiniões e pontos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação da visita de estudo Eleição do "melhor pintor, melhor leitor, melhor cantor" Questionário "O que gostarias de aprender sobre a pele" Questionário "O que gostarias de aprender"
	Valorização da cultura familiar	<ul style="list-style-type: none"> Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade na produção de uma oferta aos pais Desenvolver a criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de um calendário para oferecer aos pais

Quadro 2 - Visão global das competências desenvolvidas por área de intervenção tendo em conta os interesses e necessidades das crianças

Ω - Atividades posteriormente analisadas neste ponto

No quadro 2 acima podemos verificar, à semelhança do que se fez para o pré-escolar, as competências mais trabalhadas em função dos interesses e necessidades dos alunos, bem como as estratégias/atividades realizadas.

Ao analisarmos os dados do quadro verificámos que a leitura e interpretação, a produção de texto e a resolução de problemas foram áreas trabalhadas em maior número.

As atividades desenvolvidas no âmbito da resolução de problemas e na produção de texto solicitam algumas competências de pensamento superior, tendo em conta a classificação de Arends (1995, p. 396).

Por exemplo, se analisarmos as competências solicitadas na área da produção de texto podemos observar alguma diversidade de competências e verificamos que as mesmas solicitam ao aluno alguns processos mais complexos como por exemplo, a resolução de problemas, discussão de ideias, compreensão, sentido crítico.

O tipo de atividades solicitadas eram menos estruturadas, envolveram ações mais abstratas, a aplicação de critérios diversificados e eram mais trabalhosas no sentido em que as soluções exigiam um trabalho mental superior.

Em contraste podemos analisar, por exemplo, as competências exigidas na área da expressão musical ou na de TIC, onde verificamos que o número de competências em causa é muito reduzido e, por outro lado as competências são muito básicas e concretas.

Posto isto, concluiu-se que em relação ao pré-escolar as competências foram mais ricas do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. A estagiária procurou de alguma forma tornar os alunos mais autónomos e também desenvolver a sua capacidade de raciocínio e espírito crítico.

Todavia, considera-se que, na globalidade, houve muitas atividades, principalmente ao nível dos interesses dos alunos, que ficaram a um nível de exigência demasiado simples do ponto de vista dos processos mentais envolvidos.

Em seguida, analisaremos três atividades da intervenção no 1.º ciclo, ressaltando que, tal como no pré-escolar, as restantes atividades seriam igualmente pertinentes para reflexão da estagiária.

Gravação do vídeo "A importância da Segunda Dinastia"

Começou por ser entregue o documento aos alunos sendo-lhes proposto que fizessem uma leitura completa e que estudassem o seu conteúdo para que fossem eles próprios a pesquisar acerca daquela assunto, em vez de o conteúdo ser exposto, em primeiro lugar, pela estagiária. Importa salientar que não foram explorados com os alunos estratégias de estudo. Tal exploração poderia ter sido benéfica, pois não é suficiente mandar os alunos estudarem, o professor deve facilitar estratégias que possam ajudar o aluno nessa tarefa.

Corroborando esta ideia, Silva e Sá (1993) defendem que é importante ensinar os alunos a aprender a aprender para que sejam ativos na sua própria aprendizagem. Na mesma perspectiva Ribeiro (2002) refere a necessidade de treinar a compreensão dos alunos "ensinando-os a auto-questionarem-se acerca do texto antes da leitura (estabelecer objectivos, compreender as exigências da tarefa e activar conhecimentos anteriores relevantes), a parafrasear cada secção do texto à medida que o lêem (auto-avaliação da compreensão) e a organizar a informação adquirida (sublinhar as ideias principais, prever o que vem a seguir no texto, resumir, tirar notas)" (Ribeiro, 2002, p. 283).

No entanto, procurou-se que os alunos, ao mesmo tempo que treinassem a leitura, lhe dessem um sentido, ou seja, percebessem que a grande utilidade do ato de ler está em retirar informação dos textos escritos, logo, apelando à competência relacionada com a compreensão e não apenas com a decifração.

Em seguida, os alunos foram solicitados a fazer a gravação de voz daqueles textos. Uma vez que a quantidade de informação era muito vasta, o texto foi repartido por todos que ficaram responsáveis por ler e estudar com mais profundidade a parte que lhes tinha sido atribuída.

Uma das intenções de fazer a referida gravação prendeu-se com o objetivo de dar a oportunidade aos alunos de se ouvirem a eles próprios e fazerem a autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas.

Mais tarde, quando a gravação foi ouvida, surgiram comentários de alguns alunos dizendo que tinham lido mal e muito devagar. Estes comentários revelaram que a experiência de aprendizagem os tinha feito consciencializar das suas fragilidades na leitura. Essa avaliação foi ainda mais notória aquando da votação que foi realizada posteriormente para eleger o melhor leitor (atividade indicada no Quadro 2).

Uma análise mais específica desta situação faz-nos perceber que o facto de os alunos lerem para retirar informação de um texto escrito atuou ao nível da compreensão do texto que é uma competência mais complexa do que a simples decifração. Todavia, a avaliação dos alunos ficou demasiado ligada à forma como os alunos leram e não avaliou em profundidade se os alunos compreenderam o que leram.

Os alunos puderam demonstrar algumas das aprendizagens que tinham feito anteriormente através de um diálogo em grande grupo e da exploração do mapa das Descobertas Portuguesas. No entanto, fazendo o balanço geral da atividade, considera-se que essa abordagem foi redutora na medida em que não foram mobilizadas as aprendizagens na resolução de outras situações.

A informação recolhida através da leitura e da compreensão dos textos teria sido muito mais enriquecedora se tivesse sido canalizada para a realização de vários pequenos projetos como, por exemplo, "A descoberta dos Açores".

Produção de texto criativo "Lenda de D. Sebastião"

Sendo a produção de texto uma dificuldade apresentada pela maioria dos alunos da turma, a estagiária procurou criar diversas atividades de produção de texto para que essa competência fosse desenvolvida. A atividade em análise é apenas um exemplo.

Numa das intervenções, contextualizada no tema da Segunda Dinastia, a estagiária apresentou uma ficha de trabalho (ver anexo 15) onde se fez a exploração de um poema acerca do rei D. Sebastião. Nessa ficha foi proposto aos alunos que desenvolvessem um texto criativo, onde imaginavam o regresso do Rei D. Sebastião aos dias de hoje.

Esta atividade pretendia desenvolver as competências ligadas à escrita apelando à criatividade da criança para que esta se sentisse mais motivada.

A atividade revelou-se muito difícil para os alunos que comentavam não saber o que escrever. Após algum tempo, em que a maioria dos alunos nada escrevia, a estagiária procurou lançar algumas ideias para despoletar alguma iniciativa.

Importa referir que essas ideias foram copiadas por uma grande maioria dos alunos o que demonstra de facto a falta de autonomia dos mesmos.

Nas ilustrações abaixo (Figura 1 e 2) podemos verificar algumas das produções dos alunos (ver anexo 16).

O mesmo autor defende ainda que as tarefas mais longas e que exigem um maior raciocínio, em lugar de respostas rápidas do tipo de exercício, proporcionam aprendizagens mais ricas, profundas e interessantes.

À semelhança deste autor, também Serra (2008) defende que "numa perspetiva educacional, formular e resolver problemas é uma componente essencial de fazer a Matemática e permite o contacto com ideias matemáticas significativas" (p. 14).

Esta atividade foi planificada para os alunos trabalharem em grupo, como forma de se promover a aprendizagem cooperativa, porquanto este tipo de estratégia, segundo Trindade (2002, p.39), tende a estimular os alunos para a aprendizagem. Por outro lado, uma vez que "a cooperação só faz sentido em função de tarefas que, de algum modo, implicam a investigação ou a intervenção dos alunos" (Trindade, 2002, p. 39), nesta situação tornava-se muito pertinente a sua utilização. Quando os alunos trabalham em conjunto para um mesmo objetivo tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e pela dos outros (Vieira, citado por Trindade, 2002).

Vejamos o enunciado de um dos desafios apresentados na Figura 3:

Desafio 1 - Vamos contar abraços...

Três amigos, o Daniel, o Rui e o Carlos, encontram-se na rua e cumprimentam-se todos dois a dois com um abraço.

1. Quantos abraços foram dados?

Os três amigos lembraram-se de fazer uma festa e convidaram o amigo Pedro. No início da festa, todos se cumprimentaram dois a dois com um grande abraço.

2. Quantos abraços foram dados desta vez?

Um mês depois, foi o Pedro a organizar uma festa. Convidou os seus três amigos Daniel, Rui e Carlos, mas também convidou o Francisco. Como habitualmente, no início da festa todos se cumprimentaram dois a dois com um grande abraço.

3. E desta vez, quantos abraços foram dados?

Se não conseguires responder logo às perguntas, experimenta com os teus amigos.

Figura 3 - Enunciado do problema "Vamos contar abraços"

Nesta atividade foi sugerido, aos alunos que tivessem mais dificuldade, que reconstituíssem a situação com os colegas do grupo e que fizessem o registo de todos os passos que iam descobrindo no caderno.

O facto de reproduzirem a situação ajudou-os a tornar o problema menos abstrato, contudo necessitaram da ajuda da estagiária, pois confundiam a quem já tinham dado abraços.

Relativamente aos registos apresentados, tal como se pode ver na imagem abaixo (ver Figura 4), basearam-se em respostas curtas que não demonstravam qual tinha sido o raciocínio da criança.

Após terem resolvido o problema em grupo, a estagiária desafiou-os a fazer registos mais completos que espelhassem as estratégias utilizadas de resolução. Porém, a maioria dos grupos demonstrou muita dificuldade em apresentar novas estratégias. Então, a estagiária convidou um aluno a ir ao quadro e em conjunto foi feito um registo como se pode observar na imagem abaixo (ver Figura 5).

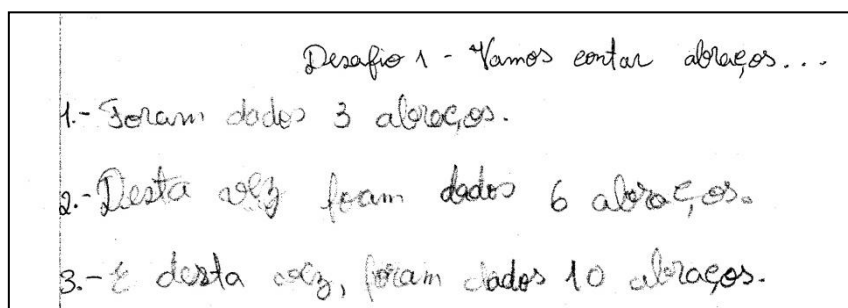


Figura 4 - Registo espontâneo da reconstituição da situação “vamos contar abraços”, realizado por A9

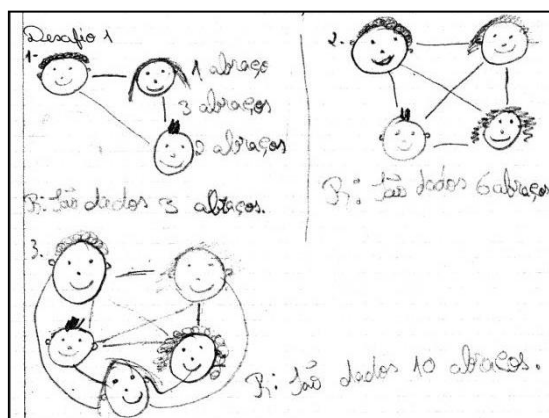


Figura 5 - Registo esquemático da reconstituição da situação “vamos contar abraços”, realizado por A9, após intervenção da estagiária

Ao refletir sobre esta situação consideramos que, embora tivessem sido abordadas duas estratégias de resolução do problema (experimentação dos abraços entre os colegas e esquema com imagens) deveriam ter sido exploradas outras formas de resolução, pois quanto mais diversificada for a exploração maior a hipótese de corresponder aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Os estilos de aprendizagem dos alunos são um aspeto muito importante no processo de aprendizagem, pois cada pessoa tem a sua forma natural de aprender. Keefe (1988, citado em Alonso, Gallego e Honey, 1999) diz-nos que: "Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como

indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 48).

Este é um aspeto muito importante e que não deve ser descuidado pelos professores. Alonso, Gallego e Honey (1999) referem que "el estilo de aprender es un concepto muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar" (p. 44).

Assim sendo, ligando esse conceito à nossa prática, é importante refletir que devemos assegurar a utilização de estratégias de diferente natureza, pois só assim podemos corresponder às necessidades de toda a turma.

No segundo desafio, à semelhança do primeiro, foi solicitado aos alunos que apontassem todos os passos do problema e, para que pudessem também experimentar a situação, foi-lhes entregue, em conjunto com o enunciado, um recurso manipulativo (cartões com velcro em forma de barco, bode, lobo, couve).

Vejamos o enunciado:

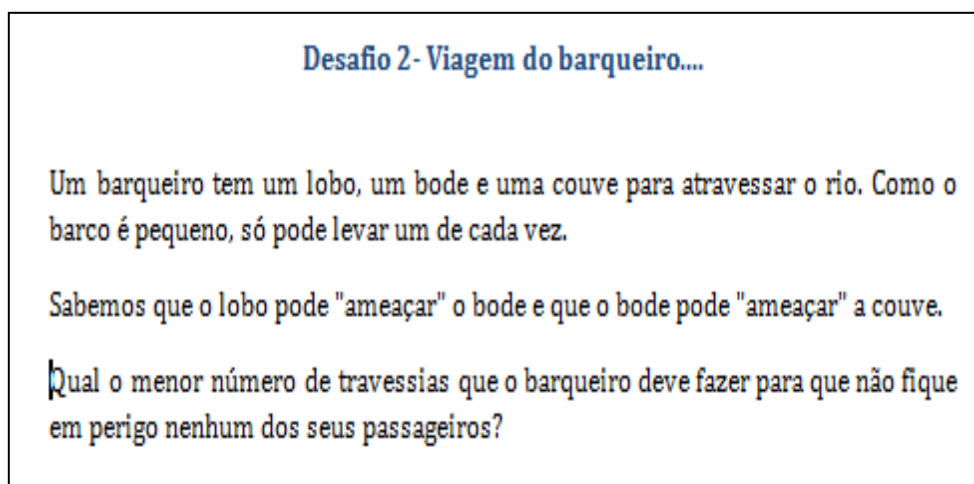


Figura 6 - Enunciado do problema "Viagem do barqueiro"

O facto de os alunos terem as imagens foi útil para que conseguissem controlar melhor as condicionantes do problema (o lobo comia o bode e o bode comia a couve).

Nas imagens seguintes (Figura 7) apresentam-se os registos que o A19 realizou aquando da resolução do problema.

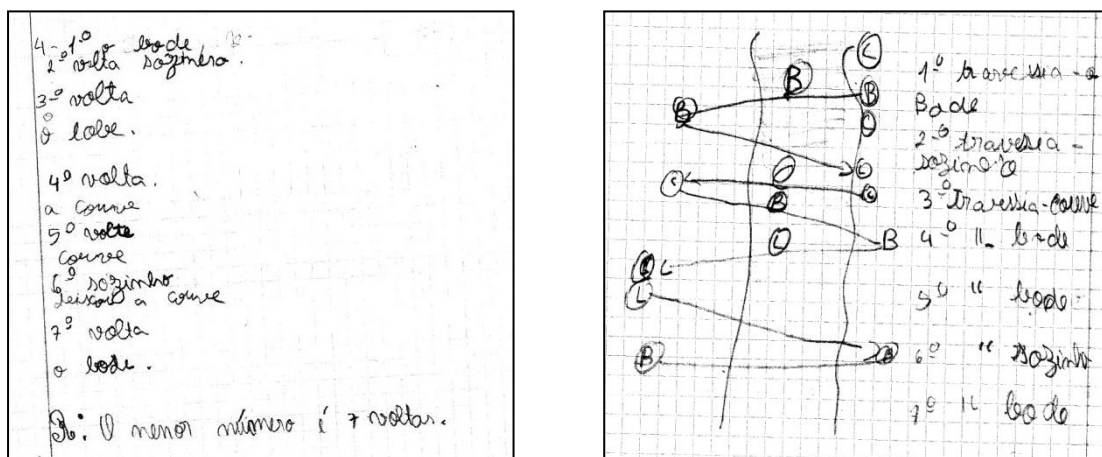


Figura 7 - Registos do caderno do aluno A19 antes e depois da reformulação

Ao refletir sobre esta situação consideramos que, tal como referido no desafio anterior, foram abordadas poucas estratégias de resolução, podendo comprometer o diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Quando este desafio foi iniciado pelos grupos surgiram muitas dúvidas pois o trajeto das ações não estava especificado, exigia um pensamento mais complexo e exigia lidar com diferentes critérios. Dessa forma, a tarefa solicitava várias competências de ordem superior, facto que se tornou, por um lado, um grande desafio, mas por outro lado uma dificuldade.

Pelo exposto, os alunos (pouco autónomos) demonstraram muita insegurança e pouca persistência na procura de uma solução. Por conseguinte, a estagiária, ao receber esse *feedback* acabou por ceder à situação e acabou por facultar muitas das respostas que deviam ser descobertas pelos alunos.

Este facto levantou-nos outra questão: será que foi dado tempo suficiente aos alunos para terem chegado às conclusões de forma autónoma?

Consideramos que não foi dado o tempo suficiente para os alunos refletirem, pois a estagiária com receio que os alunos se distraíssem da tarefa orientou demasiado o pensamento dos alunos.

Importa refletir acerca disto, pois Walberg (1988, citado em Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 312) quando fala acerca das perguntas de ordem superior (perguntas feitas pelo professor que exigem que o aluno analise e produza uma resposta pensada) adverte para o problema do tempo de espera.

O autor refere que um dos problemas é o facto de não ser dado tempo suficiente, ou seja, "obviamente que os alunos precisam de um tempo de reflexão para processar

uma pergunta complexa" (p. 312). E acrescenta ainda que "o método de espera é altamente recomendado" (Tobin, 1986 citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 313).

No ponto seguinte, iremos fazer uma reflexão acerca das estratégias utilizadas pela estagiária ao longo dos estágios o que, de certa forma, irá ser uma continuidade à análise que temos vindo a fazer neste ponto.

6. A reflexão

O conceito de reflexão é abordado por vários autores e representa uma componente essencial da formação dos professores, pois constitui um instrumento indispensável para o professor desenvolver e aperfeiçoar a sua prática.

Este procedimento liga-se com a análise de práticas, ou seja, é um "processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade" (García, 1992, p. 60).

Os professores reflexivos têm especial oportunidade para melhorar a sua eficácia de ensino, pois identificam os problemas, pensam acerca deles e procuram formas de aperfeiçoar as suas ações. Corroborando esta ideia, Morais e Medeiros (2007, p. 43) referem que "ao analisar as suas experiências e ao refletir sobre os processos mentais internos, os indivíduos aprofundam o seu auto-conhecimento e, desta maneira, podem introduzir mudanças nas suas acções" (p. 43).

Para tal, é necessário que o professor mantenha determinadas atitudes, que vários autores (Krog & Crews, 1989; Ross, 1987, citados por García, 1992, p. 62) explicitam, tais como: uma "mentalidade aberta", ou seja, uma predisposição para aceitar e respeitar diferentes perspetivas e aceitar os próprios erros como oportunidade de mudança; a "responsabilidade", na medida em que é necessário assumir as consequências das posições assumidas; o "entusiasmo", isto é, ter vontade e energia para se lutar contra os hábitos instalados.

Segundo Morais e Medeiros (2007), "quando os professores elaboram juízos acerca da sua competência profissional, fazem inferências acerca das dificuldades das tarefas, dos factores que poderiam ter levado a experiências com mais sucesso, naquele

contexto" (p. 48). Assim sendo, neste ponto do trabalho, decidimos fazer uma reflexão acerca de algumas práticas do estágio, pois entendemos que desse modo contribuimos para o crescimento profissional.

Neste sentido, de uma forma introspetiva, ou seja, "uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspetiva distanciada relativamente à atividade diária e quotidiana" (García, 1992, p. 64), decidimos analisar alguns dados recolhidos nos estágios, de forma estruturada e através de alguns procedimentos investigativos, com o objetivo de fazer algumas considerações acerca da qualidade da estratégia de questionamento da estagiária.

Para tal, seleccionámos um corpo de dados constituído por três gravações de vídeo efetuadas no contexto do pré-escolar, com a duração de 22 minutos (ver anexo 17) e um total de dez fichas/guiões de trabalho utilizados na componente do 1.º ciclo (ver anexo 18).

Para analisarmos a qualidade da estratégia de questionamento da estagiária, partimos da leitura flutuante realizada ao corpo de dados e delineámos três dimensões ou critérios: *i*) a funcionalidade das questões formuladas; *ii*) o tipo de perguntas quanto à evidência da resposta; *iii*) os domínios e níveis de complexidade das capacidades evocadas pelas perguntas. Nesta última tarefa, foram considerados os domínios cognitivo e afetivo e seus níveis de complexidade. Para o domínio cognitivo, ponderou-se a taxionomia de objetivos educacionais de Bloom e colaboradores (1983; 1977, domínios cognitivo e afetivo, respetivamente)¹, uma vez que esta "constitui uma forma útil de pensar sobre o questionamento na sala de aula, seguindo os seus níveis taxonómicos" (Barell, 1995 citado por Vieira & Vieira, 2005, p. 63). Portanto, no nível mais elementar - conhecimentos básicos - o aluno apenas tem de relembrar ou reconhecer informação que foi previamente apresentada. No nível seguinte - compreensão - o aluno tem de compreender a informação recebida e dar-lhe uma interpretação. No nível três - aplicação - requer que o aluno utilize ideias, princípios,

¹ As traduções consultadas correspondem às seguintes obras:
Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
Krahtwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: The Affective Domain*. New York: David McKay.

teorias e as aplique a novas tarefas apresentadas. No nível seguinte - análise - o aluno necessita de desdobrar a informação em partes de forma a clarificar as ideias e estabelecer relações entre elas. A síntese refere-se à capacidade do aluno para combinar vários elementos, pouco evidentes, dando lugar a nova informação que compacta a evidenciada anteriormente. A avaliação fundamentada é o último nível que exige do aluno a emissão de opinião ou de juízo de valor acerca de algo com base em critérios ou argumentos devidamente ponderados. No nosso caso, este último nível tomou a forma de autorregulação quando foi solicitado ao aluno para se autoavaliar.

Para o domínio afetivo, equacionou-se a taxionomia de Krathwohl e colaboradores (1964), nos níveis da atenção e valorização ou desenvolvimento de atitudes. A atenção refere-se ao nível mais elementar, quando o aluno fica sensibilizado para determinado assunto, ou seja, fica disposto a acolher e prestar atenção a certos fenómenos ou estímulos. Quanto à valorização, foi sinalizada em situações onde se procurou desenvolver alguma atitude no aluno, mas não a podemos usar com total propriedade, pois a atitude implica a verificação de ocorrência consistente de determinado comportamento num espaço de tempo mais prolongado e o nosso contexto de estágio dificilmente o permitia.

Relativamente ao tipo de perguntas, foram consideradas abertas as que não tinham uma resposta única ou pré-definida e fechadas as cuja resposta era evidente. Este critério foi inspirado no sistema de categorias de questões de Blosser (1990, citado em Vieira & Vieira, 2005, p. 76).

Toda a informação recolhida foi disposta e organizada no quadro que se segue abaixo (ver quadro 3).

Categoria/Subcategorias/Indicadores			Pré-Escolar				1.º ciclo			
			Questões Abertas		Questões fechadas		Questões Abertas		Questões fechadas	
1. Dimensões do aluno envolvidas no questionamento	Cognitivo	Conhecimentos Básicos (memorização/reprodução)	-	-	P34;P37;P47;P48;P49;P50;P51;P52;P53;P54;P55;P56;P57;P58;P59;P60;P61;P62;P63;P64;P65;P67;P68;P69;P70;P71;P72;P73;P74;P75;P76;P77;P78	33	P1;	1	P8;P9;P36;P39;P40	5
		Compreensão	-	-	-	-	P7	1	P15;P24;P29;P30;P31;P32;P34;P42;P43;P44;P45;P46;P47;P48	14
		Aplicação	-	-	-	-	-	-	P12;P13;P14;P16;P17;P18;P19;P20;P23;P25;P26;P33;P35;P38;P49;P50	16
		Análise	-	-	-	-	-	-	P21;P22;P27	3
		Síntese	-	-	-	-	P37	1	P28;	1
		Autorregulação	-	-	P16	1	-	-	P11;P41;P51	3
	Afetivo	Atenção	P1; P2; P3; P6; P7; P8; P10; P11; P12; P13;P14;P17;P19;P20; P24;P26;P27;P29;P31;P35;P36;P38; P39;P40;P41;P42;P43;P44;P45;P46	30	P4; P5; P9;P18; P21;P22; P23; P25;P28;P30;P32;P33;P66;P15	14	P2;P3;P4;P5;P6	5	-	-
		Valorização /Desenvolvimento de atitudes	-	-	-	-	P10	1	-	-
2. Funcionalidade das questões	Aprendizagem de conhecimentos		-	-	P34;P37;P47;P48;P49;P50;P51;P52;P53;P54;P55;P56;P57;P58;P59; P60;P61;P62;P63;P64;P65;P67;P68;P69;P70;P71;P72;P73;P74;P75;P76;P77;P78;	33	P1;P7;P10; P37	4	P8;P9;P12;P13;P14;P15;P16;P17;P18;P19;P20;P21;P22;P23;P24;P25;P26;P27;P28;P29;P30;P31;P32;P33;P34;P35;P36;P38;P39;P40;P42;P43;P44;P45;P46;P47;P48;P49;P50	39
	Manifestação de interesses		P1; P2; P3; P6; P7; P10;P14;P17;P20;P24;P26;P27;P31; P35;P36;P38;P39;P40;P42;P43;P45; P46	22	P4; P21; P22;P25;P28	5	P2;P3;P4;P5;P6;	5	-	-
	Clarificação/estimulação de resposta		P8; P11; P12;P19;P29;P41;P44	7	P5; P9;P15; P18;P23;P30;P32;P33	8	-	-	-	-
	Estímulo à tomada de posição		P13	1	-	-	-	-	-	-
	Envolvimento do aluno na avaliação		-	-	-	-	-	-	P11;P41;P51	3
	Confirmação retórica		-	-	P16	1	-	-	-	-
	Gestão do grupo		-	--	P66	1	-	-	-	-
Total por tipo de questões			30		48		9		42	

Quadro 3 - Análise da estratégia de questionamento praticada no estágio do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

No quadro 3, se tivermos em conta o tipo de questões podemos verificar que foram realizadas mais questões fechadas do que abertas, em ambos os estágios. Contudo, no pré-escolar essa diferença está mais equilibrada, enquanto que no 1.º ciclo verifica-se uma diferença bastante vincada entre o tipo de questões.

Smith e Barrow (1996, citado em Vieira & Vieira, 2005) referem que as questões fechadas resultam num pensamento mais estreito por parte do aluno enquanto as mais abertas estimulam o aluno a um pensamento mais amplo.

Relativamente a este assunto ainda continuam a existir algumas fragilidades no que diz respeito ao melhor tipo de perguntas nos resultados dos alunos, contudo acredita-se, segundo Arends (1995), que as perguntas abertas podem promover pensamentos de ordem superior que têm efeitos positivos no raciocínio dos alunos. Porém, o mesmo autor acrescenta que a eficácia do tipo de questões deve depender também da natureza dos alunos com que se está a trabalhar e também do tipo de objetivos educacionais que se quer alcançar. Gall (1984, citado por Arends, 1995) defende até que as perguntas mais fechadas podem ser mais vantajosas nas crianças mais jovens.

Relacionando estas teorias com a nossa prática percebemos que, se tivermos em conta que as perguntas abertas promovem pensamentos de ordem superior, então deveríamos ter feito uma maior aposta neste sentido, principalmente no âmbito do 1.º ciclo.

Relativamente às dimensões do aluno promovidas através das questões analisadas, observámos que, no pré-escolar, predominou o domínio afetivo em relação ao cognitivo.

No domínio cognitivo destacaram-se as questões que apenas exigiam um nível de conhecimento básico. Este resultado faz-nos ficar mais sensibilizados para estas questões e perceber que, realmente, teria sido necessário um maior esforço da estagiária para levar os alunos a níveis de complexidade superior, como por exemplo, a compreensão e aplicação, onde não houve qualquer registo.

Importa acentuar que não estamos a concluir que o nível de conhecimento básico não é importante, pelo contrário, segundo Bloom (citado em Arends, 1995) todos os níveis são importantes, contudo devem ser trabalhados de forma gradual, o que não se verificou na nossa análise.

Por outro lado, também importa ressaltar que é necessário relacionar os níveis de complexidade com os estádios de desenvolvimento das crianças, pois o últimos três

níveis exigem termos mais abstratos, segundo Hunt (citado em Arends, 1995), que são ainda delicados nesta fase de desenvolvimento. Todavia, consideramos que, de forma contextualizada e adequada, poderão ser também desenvolvidos neste âmbito.

No domínio afetivo destacaram-se as questões relativas ao nível da atenção, ou seja, uma grande incidência de perguntas cujo objetivo se centrava em levar o aluno a ficar sensibilizado para alguma situação pretendida pela estagiária. Neste aspeto também é importante referir que as questões ficaram no nível mais básico do domínio afetivo, ou seja, não existiram, por exemplo, questões situadas ao nível da resposta, isto é, que requeiram uma dada ação, por vontade ou por imposição.

Ao contrário do pré-escolar verificámos que, no 1.º ciclo, os registos encontrados no domínio afetivo são de facto bastante reduzidos, comparativamente com os registos do domínio cognitivo. Todavia, devemos ter consciente que a dimensão afetiva interage com o processo de desenvolvimento cognitivo. Se pensarmos que as questões afetivas podem levar o aluno a sentir-se mais motivado para aprender, é fácil perceber a importância da interação entre os dois domínios.

Relativamente ao domínio cognitivo verificamos que o grau de complexidade das questões ficou situado, maioritariamente, no nível de compreensão e de aplicação. No nível de análise e de síntese surgiram poucas situações e estas estavam todas ligadas à área da matemática. Tal como já foi referido anteriormente, tendo em conta que o nível de análise e síntese, de acordo com Bloom (1983), são os níveis que envolvem maiores processos mentais que levam ao desenvolvimento do pensamento e da capacidade de raciocínio, então concluímos que teria sido necessário a estagiária investir mais nesse campo.

Por último, em relação ao critério - funcionalidade das questões - concluímos que, em ambos os estágios, prevaleceram as questões cujo objetivo era a aprendizagem de conhecimentos. No entanto, no pré-escolar, as questões dirigidas ao levantamento de interesses das crianças tiveram também um peso significativo.

Interessa salientar que, quer no pré-escolar quer no 1.º ciclo, as questões ligadas ao levantamento de interesses estiveram relacionadas com os projetos desenvolvidos que serão analisados no segundo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO II

O PROJETO: A SUA ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO BÁSICA

7. Justificação da escolha da temática a desenvolver

A decisão de aprofundar os projetos educativos em contexto de educação básica nasceu da intenção de abordar uma temática que privilegiasse o desenvolvimento de competências a partir da organização de tarefas sugeridas também pelas crianças, atribuindo-lhes um papel mais ativo na planificação de atividades e também que possibilitasse a integração das diferentes áreas curriculares.

Ao longo do percurso académico, nasceu a curiosidade e o interesse em aprofundar esta metodologia, pois esta parecia uma boa estratégia para promover competências como a autonomia, a iniciativa, a capacidade de resolução de problemas e a aprendizagem cooperativa, aspetos valorizados pela estagiária.

Sendo o objetivo principal do nosso estágio desenvolver o currículo na sua globalidade fortaleceu ainda mais a ideia de desenvolver esta metodologia, uma vez que esta potencia a integração curricular.

Outro aspeto foi o facto de, aquando do estágio da componente do pré-escolar - o primeiro estágio e momento para decidir uma temática para o projeto de relatório de estágio - se ter destacado a necessidade de intervir na biblioteca, pois esta apresentava-se pouco apelativa e pouco procurada pelas crianças (dados comprovados no quadro de escolhas livres, Anexo 19), nascendo desde logo a identificação de uma problemática que se encaixava no trabalho de projeto.

Nessa altura, foi consultada alguma bibliografia da especialidade, tornando as perceções iniciais da estagiária, pouco estruturadas, em ideias mais organizadas, ampliando as hipóteses de estudo.

Nesse sentido, considerou-se pertinente aprofundar também a avaliação dos projetos, pois, de acordo com os pressupostos de Almeida, Boterf e Nóvoa (1999), os professores reconhecem a importância de avaliar os projetos, contudo, na prática, não existe uma avaliação dinâmica, pois os projetos são avaliados apenas no final, ou mesmo passado algum tempo do encerramento das atividades, deixando de lado a avaliação do processo e consequentemente a possibilidade de melhorar e adequar as atividades durante o decurso dos mesmos.

Serpa (2010) acrescenta que "o trabalho de projecto tem estado mais ligado às estratégias de ensino do que às de avaliação, mas a valorização crescente da acção do aluno para liderar o próprio processo de aprendizagem faz com que a sua utilização seja

relevante na apreciação de capacidades complexas de diferentes domínios, nomeadamente nas relacionadas com o planear e executar determinada acção" (p. 122).

8. Projeto

8.1.Noção de projeto

A noção de projeto é muito ambígua e apresenta algumas fragilidades que percebemos após a leitura de diferentes autores (Barbier, 1993; Boutinet, 1996; Abrantes, 2002, entre outros). O facto da palavra ser utilizada por tantas áreas distintas (arquitetura, educação, empresas, política, etc.) e em contextos tão diversos, torna difícil uma definição objetiva e única. Por exemplo, existem projetos de vida, projetos de empresas, projetos sociais, projetos educativos.

Além desta amplitude de situações, as fragilidades que mais comprometem a objetividade do termo relacionam-se com o facto de alguns autores considerarem projeto um plano de diferentes ações, enquanto que outros consideram que um projeto é a "ideia de lançar-se para a frente, ver para o futuro, projectar-se naquilo que se quer ser" (Abrantes, 2002, p. 25), como forma de transformação do ser.

Castoriadis (1975, citado por Silva, 1998, p. 93), defendendo a segunda perspectiva, esclarece que plano é um momento técnico que faz parte do projeto, ou seja, é necessário para clarificar os passos a seguir, contudo não deve ser confundido de alguma maneira pelo projeto em si. Barbier (1993, p. 37) também é da mesma opinião e diz que planificação é diferente de ação, pois, planificar uma transformação não é sinónimo de que ela aconteça. Silva (1998) acrescenta que "o projecto tem uma carga afectiva e é marcado por um empenhamento e compromisso que também o distinguem da mera realização de um plano" (p. 95).

Vários autores como Barbier (1993), Boutinet (1996), Katz (1997) e Mendonça (2002) consideram que o projeto não deve ser considerado apenas como uma intenção, uma vez que é, principalmente, uma ação que deve trazer alguma mais-valia ao presente, partindo de uma representação a concretizar no futuro. Assim, projeto pode ser visto por uma representação antecipadora, pois refere-se a "acontecimentos ou objetos ainda não verificados" (Barbier, 1993, p. 49).

O envolvimento dos atores é outro aspeto essencial, pois, tal como Abrantes (2002) refere, um dos aspetos que deve definir o projeto é "o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem" (p. 29).

Posto isto, um projeto tem de nascer e crescer com os seus atores, que o tomam como sendo algo muito pessoal e se empenham verdadeiramente na sua condução, estando neles o centro do projeto. Barbier (1993) e Boutinet (1990) referem que o grande enfoque está na ação e no ator.

Importa referir que um projeto pode ser concebido e desenvolvido, individualmente ou em grupo, tal como nos diz Barbier (1993, p. 21) "indivíduos ou grupos restritos, instituições, formações sociais mais alargadas, revelam-se como actores" (p. 21).

À luz destas perspetivas é possível perceber que em diversos casos não chega a existir projeto, pois as ideias surgem de uns e são realizadas por outros que nada tiveram a opinar sobre ele.

Relacionado com a ideia de que o projeto deve nascer e crescer com a pessoa ou pessoas que o imaginaram vem o valor afetivo, ou seja, os seus intervenientes são movidos por motivações intrínsecas que os levam a desejar e a realizar determinadas ações. Barbier (1993) diz que "desejos, motivos, motivações explicam o aparecimento de um projeto e remetem, portanto, indiretamente para a acção" (p. 48).

Cortesão (1992) partilha da mesma ideia referindo que "é a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida do espectador (...) à posição vulnerável que resulta de ser actor, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em acções" (p. 81).

Além desta dimensão afetiva, a elaboração de um projeto promove o desenvolvimento dos seus atores a outros níveis. Por isso, estimulados pelo desejo de transformar algo, as pessoas envolvidas nos projetos fazem muitas apostas.

De acordo com Barbier (1993) o projeto: *i)* promove a investigação e o desenvolvimento, tendo em conta que a sua elaboração traduz-se numa mudança; *ii)* favorece a liberdade, a autonomia, a afirmação pessoal, porque são os próprios autores que definem os objetivos, bem como os meios necessários à sua ação; *iii)* facilita também a capacidade de diálogo, da negociação, da divisão de papéis, uma vez que é, maioritariamente, um trabalho em grupo; *iv)* é um fio condutor dos pensamentos às ações, ou seja, aproxima as teorias à realidade, levando à antecipação das ações (Barbier, 1993, p. 24).

Salientando alguns destes aspetos, como a liberdade e afirmação pessoal, verificamos outro ponto essencial ligado aos projetos, a democracia. O projeto está assente em princípios democráticos como o respeito pelos direitos individuais e a vivência em sociedade.

Em suma, na elaboração de um projeto, os atores são condutores na sua própria estrada, baseados nas suas ideias e investigações, que surgem de um grande empenhamento e investimento intelectual e emocional.

Uma frase que, na nossa opinião, espelha a ideia global de projeto é a seguinte: visão de "finalidade-objetivo-fim", fundado na relação "desejo-limites-valor" mediatizado pela relação "recursos-limitações-gestão" (Barbier, 1993, p, 53).

Roegiers (2002, p. 13), no âmbito educativo, fala-nos em algumas dimensões que devemos encontrar nos verdadeiros projetos.

Segundo este autor, o verdadeiro projeto designa-se por "projeto-agido" e contempla o conjunto dos processos como: a intenção, o plano, as ações e o produto. Estes processos são denominados outibermensões, na forma de: "projeto-projectado", "projecto-processo, e "projecto-produto".

O "projeto- projetado" implica a determinação das intenções e justificações que o orientam (projeto-visado), implica que essas intenções se transformem em ações que têm de ser planificadas (projeto-programático) que, por sua vez, resultam na produção do que foi desejado (projeto-produto).

No campo da educação, o que mais nos importa neste trabalho, a sociedade vem colocando vários desafios que obrigara (se corfaem m a dar um novo sentido ao papel da escola. Caminhamos da visão exclusivamente instrucional para outra mais abrangente, a educacional. Neste contexto, o projeto aparece como uma oportunidade de mudança, uma reviravolta do sistema, de tal forma que apareceu nas escolas, como uma referência para inspirar a ação, ou seja, para torná-las mais coerentes (Boutinet. 1990, p. 133).

Os projetos educativos de estabelecimento escolar são um exemplo do que referimos, na medida em que surgem para orientar toda a vida da escola. Contudo, deixamos algumas questões que pretendemos voltar a falar: todos os intervenientes da escola têm um papel ativo na sua elaboração? Eles são os autores das ações do projeto?

De acordo com a leitura de diferentes autores foram identificadas algumas características que devem ser consideradas nos projetos que passamos a apresentar no ponto seguinte.

8.2. Competências desenvolvidas no projeto

Como tem vindo a ser referido, o conceito de projeto adquire diferentes visões de acordo com diferentes autores. Contudo, após a análise de diferentes autores como Ponte (1998, p. 15), Mendonça (2002, p. 24) e Katz e outros (1998, p. 97), descreve-se um conjunto de características fundamentais que são comuns a todos os projetos.

A elaboração de um projeto pressupõe uma intencionalidade, ou seja, os autores do projeto antecipam um objetivo, por sua vez, realizam uma sequência de ações que os levam a um produto final, com o intuito de dar resposta ao objetivo inicial. Este processo implica uma série de competências como: espírito aberto, capacidade de escutar os outros, saber ultrapassar os erros, encontrar soluções e desenvolver a capacidade de análise e reflexão.

Os projetos concedem aos seus autores responsabilidade, iniciativa e autonomia. Isto porque os seus intervenientes traçam os caminhos a percorrer, são responsáveis pelas decisões tomadas, gerem os recursos e desenvolvem-se de forma autónoma. Além disso, uma vez que os projetos são, quase sempre, um trabalho em grupo, embora possam ser individuais, promovem uma atitude de cooperação, partilha de ideias, negociação.

A autenticidade é também característica dos projetos, pois, a sua realização implica, satisfazer necessidades muito próprias e conferir-lhes valor afetivo. Tal como já evidenciámos neste trabalho, um verdadeiro projeto nunca é cópia de projetos já realizados e não pode ser dirigido por outros.

O projeto representa também complexidade e incerteza, pois, todo o processo de desenvolvimento de um projeto é dinâmico e desencadeia problemas em cascata, provenientes do problema inicial. Ao longo do projeto é necessário reajustar as ações, num sistema aberto. Por isso, está associado a uma certa imprecisão e aprendizagem por tentativa e erro.

Mendonça (2002), tal como Barbier (1993), acrescenta a Ponte (1998) a criatividade, pois, defende que o projeto está associado a "ideias novas". A autora sustenta a ideia de que o projeto está no polo oposto ao tecnicismo, pois, luta contra as ações meramente técnicas, que afogam a criatividade. Um projeto é antagónico com a repetição e, neste contexto, elucida que uma ideia nova pode ser também a "recriação de uma ideia antiga num contexto novo" (p. 25).

Normalmente, um projeto é prolongado e faseado (Ponte, 1998), ou seja, o seu desenrolar prolonga-se no tempo e a sequência das suas ações são marcadas por diferentes fases, elaboradas pouco a pouco. É deste modo, um processo flexível e construído de forma progressiva. Contudo, importa ressaltar a importância de uma síntese final, como forma de dar origem a um novo produto que deve ser: divulgado, compreendido e avaliado.

Reforçando algumas ideias já referidas, a elaboração de projeto é específica, principalmente, porque incide sobre ações a realizar e não sobre ações já realizadas. Esta especificidade ressalta outras características fundamentais, baseadas em Barbier (1993), Mendonça, (2002) e Silva (1998), tais como:

- o sentido operatório, pois não se situa numa utopia, mas sim na concretização de uma necessidade desejada. "Construir-se um projeto é já procurar fazê-lo acontecer: é este carácter que lhe confere o seu valor pragmático" (Barbier, 1993, p. 52)
- o sentido mobilizador, pois provoca um desencadear de sequências de atividades, com origem na motivação da pessoa.

Sendo uma das características do projeto o seu desenrolar no tempo e espaço, passamos no ponto seguinte a abordar as etapas de desenvolvimento de um projeto.

8.3. Etapas de desenvolvimento do projeto

O desenvolvimento de um projeto contempla um conjunto de processos fundamentais que podem ser sintetizados em: identificação, planificação e avaliação, segundo Barbier (1993); começo, desenvolvimento e conclusão, para Freitas e Freitas (2002, p. 16); planeamento, execução e avaliação, segundo Capucha (2008, p. 45); planeamento, realização, obtenção do produto desejado, de acordo com Freitas (1997, p. 10); emergência, desenvolvimento, comunicação/avaliação, para Mendonça (2002).

Barbier (1993, p. 78) define estas etapas como, "planificação e condução das acções". O autor refere quatro processos relativos à elaboração de um projeto: a) processo de determinação dos objetivos finais de uma acção; b) processo de planificação da acção; c) processo de avaliação da acção; d) avaliação do "transfert" do produto de uma acção. Estes processos são organizados em duas perspetivas: as imagens antecipadoras e as imagens retrospectivas, como aquelas que se passam no início e no

desenrolar do processo de condução de uma ação e aquelas que se passam depois de apresentado o produto.

O primeiro processo consiste na análise de situações que possam ter interesse para os intervenientes: situações insatisfatórias, análise de necessidades, motivações dos atores, entre outras da mesma índole. Resumindo, é o processo inicial onde são identificadas as questões de partida.

Posteriormente, os intervenientes têm de traçar os caminhos a percorrer, ou seja, necessitam de planear quais são as prioridades, analisar os meios necessários, bem como, deixar claro qual o papel de cada interveniente no processo.

Numa análise retrospectiva, ou seja, seguida do produto, o autor faz a distinção entre dois tipos de avaliação: uma refere-se a um juízo de valor sobre o funcionamento e os resultados do projeto; a outra refere-se a um juízo de valor acerca da utilidade do produto que resultou do projeto.

De forma um pouco diferente, essencialmente na perspetiva da avaliação, Capucha (2008), com maior incisão na área da educação, distingue as diferentes etapas no processo de planeamento, como: o diagnóstico de partida, o desenho do projeto, a animação e execução do projeto e a avaliação. A grande diferença, relativamente a Barbier, é a maior incidência na avaliação que acompanha todas as etapas do projeto, desde o início da planificação, porque permite compreender os sucessos e insucessos à medida que se vão desenrolando as ações, facilitando "a replicação e reprodução alargada das boas práticas" (p. 45). Relativamente às questões de avaliação, importa salientar que estas não serão muito aprofundadas neste ponto do trabalho, pois serão posteriormente objeto de análise mais aprofundada.

Na etapa de diagnóstico inicial determinam-se quais os problemas, os recursos a utilizar, os contextos, os atores, as motivações e a pertinência. Um bom diagnóstico é essencial para que se consiga um bom projeto.

Boutinet (1990, p. 260) acrescenta uma ideia a esta fase de diagnóstico, que nos parece enriquecer a elaboração de um projeto que apresente muitas dificuldades aos seus atores - o aconselhamento. O autor menciona a pertinência de se recorrer a alguém exterior ao projeto para facilitar algumas situações problemáticas ligadas à indecisão dos passos a seguir. Todavia, nestas situações os atores do projeto terão de assegurar a sua colaboração direta.

Retomando Capucha (2008), após a fase anterior, surge o desenho geral do projeto, ou seja, definir as orientações e finalidades do projeto, escolher o campo onde

se vai intervir e quais os destinatários. Os recursos a mobilizar para o projeto, materiais ou humanos, são também alvo de análise nesta fase, bem como a análise de um orçamento, nos casos onde possa haver algum custo. Ainda nesta etapa surge a operacionalização do projeto, ou seja, passar dos objetivos às ações. Essas ações transformadas em atividades devem estar calendarizadas num cronograma.

O autor focaliza ainda outra etapa, que se liga a esta última, a animação e execução do projeto, que se relaciona com o controlo das ações, ou seja, os intervenientes do projeto devem tentar articular as diferentes atividades que circulam à volta do projeto e não deixar que elas se afastem dos objetivos do projeto. Ressalvando as devidas distâncias, podemos acrescentar a esta ideia, a "gestão dos desvios" de que nos fala Boutinet (1990), ou seja, quando se colocam em prática as etapas planificadas é necessário gerir os desvios entre o que é planificado e realizado para reorientar o trabalho. Quando este se afasta demasiado, é preciso reajustá-lo de modo a torná-lo mais coerente com os objetivos e, como salienta o autor, mais realista.

A fase da avaliação, como já foi referido, acompanha o projeto desde o seu início e associa-se a critérios como a pertinência, a coerência - ligada a subcritérios de exequibilidade, acessibilidade e responsabilidade - e a eficácia, entre outros.

Analogamente a esta ideia, de uma forma mais resumida, Freitas (1997, p. 11) descreve as etapas do projeto em dois grandes momentos: o processo (enquanto se realiza) e o produto (depois de realizado). Durante o processo é necessário planear o projeto, antecipando o que possa acontecer, ponderando os recursos humanos, materiais, financeiros, o tempo e os intervenientes. O produto surge no final de um projeto que deve passar por uma avaliação, que não deve ser exclusiva da fase final, mas sim, acompanhar todo o desenvolvimento.

Silva (1998) coloca as etapas de elaboração de um projeto, de uma forma sumária, num processo que implica ter como referência as questões: porquê, para quê e como.

A primeira etapa resume-se pela razão de existir do projeto, ou seja, é o ponto de partida para desencadear as restantes etapas baseadas numa intenção ou problema a resolver. A segunda etapa procura responder ao "para quê" e traduz-se no sentido do desenvolvimento do projeto, antecipando os pontos de chegada e procurando encontrar resposta ao problema. A última etapa procura responder ao "como" que engloba a previsão das situações que levam ao resultado pretendido.

Diferentes autores fazem referência à importância da divulgação do projeto (Barbier, 1993; Castro e Ricardo, 1994; Leite, 1993; Mendonça, 2002).

Barbier (1993) refere-se a esta fase como um "enunciação social", ou seja, o autor considera que os projetos, sejam eles de carácter individual ou coletivo, aumentam a sua qualidade e eficácia se forem comunicados ao exterior. Salienta que "socializar um projeto é, efectivamente, enunciá-lo, é dar-lhe uma existência social distinta do(s) actor(es) que detém (detêm) a representação correspondente" (P. 68). Essa comunicação do projeto é denominada, pelo autor, de "esquematização", pois evidencia o que é específico do projeto, de forma mais aligeirada, sem colocar em causa a "estrutura do conjunto" (p. 69).

Mendonça (2002, p. 85), no mesmo sentido, diz-nos que a comunicação é uma oportunidade de o projeto ser conhecido e apreciado pelos outros. É o período em que se faz "a síntese dos saberes, capacidades, disposições e sentimentos vividos e interiorizados".

8.4. Tipos de projeto

Para um melhor aprofundamento do tema reconhecemos a importância de fazer o levantamento dos tipos de projeto com o intuito de estruturar o conhecimento acerca do projeto. Contudo, ao analisar diferentes autores percebemos as fragilidades que existem em torno desta questão. Torna-se, portanto, uma tarefa um pouco difícil de responder de forma linear, o que até pode parecer estranho, pois, na área da educação, os projetos estão previstos na lei e ouvimos falar deles por toda a parte.

No decurso do processo de autonomia das escolas, passou a estar previsto, pela primeira vez, no Decreto-lei n.º 43/89, a realização de um projeto educativo próprio para cada estabelecimento, cuja elaboração tivesse a participação de todos os intervenientes da mesma e se adequasse às características e recursos da comunidade envolvente.

Portanto, todas as escolas têm um P.E.E. (Projeto Educativo de Escola) que se assume como um documento orientador dos princípios, valores, metas e estratégias da função educativa das escolas, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão, segundo o Decreto-lei n.º 75/08.

Do P.E.E., que pretende atuar (digo *pretende* e não *atua*, pois como será explicado mais à frente, por vezes não chega à ação) num campo mais geral, surgem os P.C.E (Projetos Curriculares de Escola) e os P.C.T. (Projetos Curriculares de Turma).

Segundo Zabalza (1992, p. 97) os P.C.E. assumem-se como a concretização prática do currículo, ou seja, é a adaptação dos programas do sistema educativo às especificidades da cada escola.

Na mesma lógica, P.C.T está no nível seguinte, ou seja, assume-se como uma concretização do currículo, porém reorganizado e adaptado ao contexto dos alunos. Para Leite, Gomes e Fernandes (2001) é um projeto "feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos" (p. 69).

Contudo, parece-nos que talvez o carácter de obrigatoriedade da realização destes projetos se distancie de muitas das características do projeto (já abordadas neste trabalho), entre elas, o valor afetivo que o projeto deve representar para os seus atores.

Barroso (1992) apresenta um estudo acerca de problemas relacionados com os projetos educativos de escola que evoca alguns aspetos importantes.

Este autor diz-nos que o projeto educativo poderá ser uma forma de melhorar a qualidade das escolas já que a sua elaboração poderá ter impacto a vários níveis, tais como: da escola assumir uma identidade própria que a diferencia em relação a outras escolas; de integrar a escola na comunidade envolvente, através da sua participação mais ativa, provocando um maior sentimento de pertença dos alunos pela escola; da escola se articular com outras escolas locais, para definirem objetivos comuns, facilitando a comunicação política; de facilitar uma integração dentro da própria escola, tanto nas atividades curriculares como extracurriculares; de gerir melhor os recursos dentro da própria escola; de respeitar as diferenças dos diferentes intervenientes, mobilizando as capacidades de cada um a favor da escola; de integrar os vários projetos individuais num projeto coletivo (pp. 34 e 35).

Contudo, embora o projeto educativo possa apresentar estes aspetos positivos, Barroso (1992), a partir da análise que fez às práticas das escolas, criou uma classificação sobre os riscos de uma má utilização dos projetos educativos, mas que pode ser alargadas a todo o tipo de projetos. São eles:

- o "projeto sem projeto", se resumirmos a sua elaboração a um plano com ausência de intenções reais, problemáticas e estratégias de atuação.

- o "projetos por decreto", se reduzirmos a sua elaboração a um ato burocrático, cópias de anteriores que não promovem quaisquer transformações internas.
- o "projeto mosaico", quando o projeto resulta da simples união de vários outros projetos para se tornar num projeto global da escola, sem coerência interna.
- o "projeto ghetto", quando um projeto se traduz em atividades marginais de grupos restritos e periféricos à organização escolar.
- o "projeto devaneio", nas situações onde as intenções não dão lugar a qualquer tipo de ação.

Em suma, uma má gestão de um projeto educativo pode fazê-lo perder a sua função de qualidade e eficácia, pois as intenções nunca chegam a ser operacionalizadas.

Outras classificações

Tal como referimos no início deste ponto, ao analisar diferentes obras, deparámo-nos com designações diferentes às que se encontram na legislação. Contudo, percebemos a ambiguidade em torno das tipologias de projeto, pois são definidos tipos de projeto com critérios bastante diferentes e, por outro lado, existem situações em que os critérios são semelhantes, a designação é a mesma, porém o que os autores definem como conteúdo é divergente.

Em Leite, Malpique e Santos (1993, p. 82) tomando como referência Best (1984), de acordo com o campo de aplicação, definem os seguintes tipos de projeto:

- "projecto educativo" com origem nos membros da comunidade escolar (alunos, professores, pais, entre outros membros da comunidade educativa);
- "projeto de ação educativa" com origem num grupo de alunos e professores que conduzem a um produto socializado.
- "projecto pedagógico" com origem no Conselho Diretivo ou Pedagógico, concebido para a instituição escolar, mas não, necessariamente, na sala de aula.
- "projecto de instituição" com origem na Direção da escola como o objetivo de regular as estruturas e o funcionamento da mesma, como por exemplo, a constituição das turmas.
- "projecto de formação" com origem nos formadores, mas também de formandos, mais ligados ao campo dos departamentos.

- "projecto de zona", um projeto mais amplo cujo objetivo é a satisfação do sistema educativo, realizado por vários parceiros sociais.

Por sua vez, se analisarmos Silva (1998) que utiliza critérios semelhantes, verificamos que os "projetos pedagógicos" assumem outro significado. Enquanto que Leite, Malpique e Santos (1993) os coloca mais diretamente ligados aos professores, Silva diz-nos que são projetos ligados diretamente aos educadores e crianças, que podem ter também a colaboração de pais e outras pessoas da comunidade se contribuírem para o processo de aprendizagem. Por sua vez, Boutinet (1990) diz muito claramente que "o projeto pedagógico não pode implicar diretamente as famílias" (p. 203), o que reforça a labilidade antes apontadas relativamente às tipologias de projeto.

Silva (1998) tal como Mendonça (2002) apresentam os "projetos educativos" no âmbito das opções organizativas e curriculares do estabelecimento educativo, podendo ter a contribuição de outros intervenientes mais diretamente ou indiretamente ligados à escola. Por sua vez, Leite, Malpique e Santos (1993) distinguem a vertente mais organizativa da curricular através dos "projetos educativos" e os "projetos de instituição".

Boutinet (1990, p. 279), ao fazer o levantamento dos tipos de projeto existentes, considera que o projeto educativo, projeto de estabelecimento, projeto de formação e pedagogia do projeto são figuras dos projetos pedagógicos, uma posição contrária à dos autores anteriores que situavam o projeto educativo num primeiro nível.

Mendonça (2002) refere-se ainda aos projetos das crianças, que parecem equiparar-se aos "projetos pedagógicos" de Silva (1998), ou seja, aos projetos realizados em contexto de sala, com origem nos interesses e saberes das crianças.

Esta designação de Mendonça (2002) foi, segundo ela, inspirada em Nóvoa, mas, sem querer colocar em causa a obra da autora, parece introduzir alguma ambiguidade no tema, pois no esquema do autor aparecem áreas de intervenção nas escolas baseadas na identificação dos atores dos projetos de escola, nomeadamente: "área profissional" cuja autora recria para projeto pedagógico; "área pedagógica", cuja autora recria para projeto das crianças; e "área escolar", cuja autora recria para projeto educativo (Nóvoa, 1995, p. 35).

Para Mendonça (2002) os projetos pedagógicos estão no campo dos educadores e outros técnicos auxiliares, os projetos educativos estão no campo da organização, incluindo os pais, a comunidade, os educadores, entre outros intervenientes na escola, os projetos das crianças encontram-se no campo dos educadores e crianças. Ora, parece-

nos, por exemplo, que a recriação de área profissional para projeto pedagógico altera o sentido da palavra "pedagógico".

Em suma, a análise realizada neste campo mostrou-nos a complexidade em torno dos tipos de projeto e a pertinência de se desenvolverem esforços para se ultrapassarem as fragilidades conceituais desta temática.

9. Trabalho de projeto

9.1. Origem e fontes do trabalho de projeto

O trabalho de projeto fundamenta-se nas teorias pedagógicas de Dewey e de Kilpatrick, iniciadores do movimento da Educação Progressista, que, em oposição à Escola Tradicional, passaram a ver a criança como "criadora activa dos seus próprios saberes" Vasconcelos (1998, p. 135).

Este Movimento passou a conceder uma maior liberdade à criança valorizando os seus interesses no processo de aprendizagem. Dewey (citado em Altet, 1997) afirmou que, para as crianças se empenharem na escola, esta tem de preocupar-se com o "conteúdo vivo" das aprendizagens, ou seja, estas devem ser do interesse da criança e têm de estar ligadas à observação do mundo real que as rodeia, aspetos reforçados pelos contributos das teorias de Piaget e de Vigotsky.

De acordo com Altet (1997), estas novas correntes pedagógicas, denominadas de "pedagogias da aprendizagem", passam a estar centradas no aluno que aprende e não no professor que ensina. O aluno torna-se, deste modo, ator da sua própria aprendizagem construindo o saber por si próprio. O professor passa a ter o papel de recurso, ou seja, sem deixar de ser importante no processo de aprendizagem do aluno, torna-se antes a pessoa que fornece as ferramentas necessárias e que anima as situações de aprendizagem, em vez de ser aquele que ensina e transmite os conhecimentos. A comunicação privilegiada passa a ser aquela em que há a participação do aluno, um diálogo onde ocorre uma troca de ideias e até negociação. Neste sentido, o professor deve levar o aluno a pesquisar, a descobrir e a refletir sobre o que descobriu, tornando-o mais autónomo, através de situações-problema.

Estas ideias ganharam uma nova vida com os avanços das novas tecnologias que vieram facilitar bastante a pesquisa e a autonomia do aluno em procurar novos conhecimentos de forma autónoma (Abrantes, 2002).

9.2. Metodologia ou pedagogia?

Ao estudarmos o trabalho de projeto, percebemos a existência de diferentes designações para o mesmo. Tornou-se então pertinente refletir um pouco sobre os termos metodologia e pedagogia de projeto, para tentar clarificar qual o sentido de cada um.

De acordo com alguns autores (Abrantes, 2002; Bru e Not, 1994; Altet, 1997), o trabalho por projeto é tratado como uma pedagogia, pois, compara-se a um modelo ou filosofia, ou seja, é um conjunto estruturado de conceitos e valores que servem de alicerce à prática de um professor e está diretamente ligado à forma como encaramos o papel do aluno no processo de aprendizagem. Segundo esta perspetiva, embora nem todas as atividades rotineiras tenham, necessariamente, de estar enquadradas num projeto, há um espírito aberto às necessidades e interesses dos alunos com vista à elaboração de projetos.

Dewey (1994), defensor da pedagogia do projeto, refere que:

"consiste primeiro em tornarmo-nos inteligentemente atento às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, em desenvolver estas sugestões de bases de tal forma que elas se transformem num plano ou num projecto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo" (p. 17)

Outros autores (Castro e Ricardo, 1998; Leite, Malpique e Santos, 1991; Leite, Gomes e Fernandes, 2001) utilizam o termo de metodologia, ou seja, um método de trabalhar com características próprias, cujo principal objetivo é estimular o empenhamento dos alunos, mas dão a entender que não tem de ser uma estratégia exclusiva.

Abrantes (1994) e Bru e Not (1994) são da opinião que ver o trabalho por projeto apenas como metodologia é uma perspetiva um pouco redutora, uma vez que o projeto surge como um novo sentido à aprendizagem escolar que promove a autonomia dos alunos, o trabalho em grupo, a democratização, a diferenciação, a abertura da escola à comunidade, sendo então preferível dar-lhe continuidade e uma maior abrangência.

Contudo, Legrand (1994) refere que "a pedagogia por projetos não é exclusiva de outras formas de pedagogia e que, consoante os objetivos, diferentes formas de aprendizagem podem perfeitamente coabitar no ensino" (p. 37).

Vasconcelos (1998) também faz referência à pedagogia de projeto e, relativamente a esta questão, diz:

"a pedagogia do projecto, para além de uma metodologia de trabalho, é uma atitude (...) Para um educador poder ensaiar e aplicar a pedagogia de projecto tem que deixar que a filosofia de projecto, enquanto atitude sistematicamente, questionante face ao saber, perpassa a sua vida toda, incluindo as suas interações não apenas com as crianças, mas com adultos, membros da equipa de trabalho, pais, etc." (p. 132).

Katz e Chard (1997) falam do termo "abordagem por projeto" que se aproxima da ideia de metodologia, pois consideram que os projetos podem fazer parte do currículo de diversas formas e que trabalhar em projeto pode ou não ocupar todo o tempo do currículo.

O que interpretámos desta reflexão foi que a grande diferença entre estas duas formas de sentir o trabalho de projeto corresponde à intensidade e extensão que o projeto ocupa no currículo.

A pedagogia assemelha-se a um modelo que assenta o trabalho de projeto num princípio que regula todo o currículo, enquanto que projeto, como método, assenta numa estratégia que pode coabitar com outras, ao longo do currículo.

Os dados que analisaremos mais à frente sobre o trabalho de projeto estão na linha da metodologia. Por um lado, acreditamos que é uma estratégia eficaz, sobretudo, para motivar os alunos a aprender, uma vez que, desta forma, eles conseguem dar um sentido à aprendizagem, sentindo-se mais ativos e empenhados. Assim, percebem que o professor se preocupa com as suas necessidades e vontades sentindo-se valorizados.

Vasconcelos (1998) defende que a criança é "um ser competente e capaz" e que lhe "deve ser dada a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem" (p. 133).

Por outro lado, consideramos que desenvolver trabalho de projeto de forma continuada e única poderá tornar-se redutor em determinados momentos, pois a natureza de determinados conteúdos ou até o estilo de aprendizagem de determinados alunos poderá ganhar com a combinação de outras estratégias ou abordagens.

Não quer isto dizer que o professor não possa estar sempre aberto a possíveis projetos, individuais ou em grupo, e que planifique de forma aberta, integrando as ideias dos alunos, mas sem que esteja apenas preso à concretização de projetos.

9.3. Características do trabalho de projeto

O trabalho por projeto assenta nas características gerais dos projetos que foram descritas anteriormente, porém, existem alguns aspetos mais específicos quando se fala de desenvolver projetos com os alunos como estratégia de aprendizagem.

Este tipo de trabalho tem um grande valor educativo, na medida em que assume uma vertente muito prática, promotora da capacidade de pesquisa, de resolução de problemas e de reflexão sobre o que se aprendeu, levando o aluno a pensar. A elaboração de um projeto implica uma intenção real, a planificação de várias atividades que são negociadas e guiadas em conjunto, entre o professor e o aluno, e resulta na produção de algo inovador e significativo para os alunos.

Assim, o trabalho de projeto é uma estratégia que permite: tornar as aprendizagens significativas, pois as atividades são resultado de problemas reais e, conseqüentemente, deixam os alunos mais motivados; desenvolver competências como iniciativa, tomada de decisão de forma consciente e crítica, colaboração e respeito por opiniões diferentes, pois implicam, quase sempre, atividades desenvolvidas em grupo.

Com experiência na educação pré-escolar, Katz e Chard (1989) dizem que este tipo de abordagem dá primazia a uma aprendizagem ativa onde a criança tem oportunidade de interagir com diferentes situações que lhe são familiares e atribuir um significado pessoal ao meio que a rodeia.

Estas autoras também falam da motivação e defendem que o trabalho de projeto promove a motivação intrínseca, pois "investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias actividades despertam" (p. 23). Esta motivação enraíza-se nas crianças levando-as a uma predisposição para descobrir e decidir, de forma autónoma, com um espírito de ajuda entre os colegas.

Esta estratégia envolve uma grande variedade de atividades com diferentes graus de dificuldade, tornando-se desafiadora ao desenvolvimento da criança, uma vez que esta luta por encontrar soluções face às dificuldades. Dewey (1994) salienta que as

potencialidades da criança ficam mais fortalecidas se os projetos forem desenvolvidos com frequência.

Neste perspectiva, Santos (2009) refere-se ao trabalho de projeto como promotor de aprendizagens significativas, globais e integradas nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas e metacognitivas do aluno.

Na dimensão social, na medida em que implica aprender a relacionar-se com os outros, pois este tipo de trabalho desenrola-se num clima social, onde se fazem negociações, se definem as tarefas de cada um, se tem de aprender a respeitar diferentes opiniões e ritmos de trabalho, promovendo, desse modo, atitudes democráticas.

Katz e Chard (1989) referem que a abordagem por projeto permite tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças de um grupo, na medida em que consegue acompanhar diferentes níveis de desenvolvimento, através da elaboração de diferentes projetos em simultâneo, ou então, as crianças, com a ajuda do adulto, definem atividades que se adequem ao seu ritmo.

Da mesma opinião é Mendonça (2002) quando diz que "nos projetos são respeitados os ritmos de aprendizagem das crianças, a variedade de actividades e tarefas, o que dá oportunidade a que cada uma vá até onde pode, sem se sentir excluída" (p. 53).

Estas ideias podem ser associadas à "diferenciação pedagógica" de que fala Legrand (1984, citado por Altet, 1997, p. 44), correspondendo a estratégias que dinamizam o processo de aprendizagem, através da utilização de diferentes itinerários pedagógicos como forma de respeitar a individualidade dos alunos para que estes possam ter sucesso na aprendizagem.

Desenvolve competências na dimensão cognitiva ao permitir a integração de vários conhecimentos de forma natural, pois as crianças, expostas a diferentes atividades com dificuldades distintas, aprendem a relacionar diferentes aprendizagens, percebendo que o conhecimento não é estanque e que é importante serem perspectivadas como um todo. Assim, está também ligado a uma visão de interdisciplinaridade, tal como refere Leite, Malpique e Santos (1993), pois exige "uma visão global, dinâmica e interdisciplinar na interpretação da realidade".

Contudo, importa fazer aqui um parêntesis nesta ideia, pois Bru e Not (1993) dizem que é uma ilusão pensar que todo o ensino pode ser organizado em projetos interdisciplinares, pois na lógica de projeto torna-se difícil estudar alguns conteúdos de forma sistemática e aprofundada (p. 149).

Prosseguindo no domínio cognitivo, de acordo com Barbier (1993), a elaboração de projetos implica um alto nível de complexidade das capacidades do sujeito, pois exige a procura de soluções para problemas que surgem em cascata e, muitas vezes, a aprendizagem acontece por tentativa e erro decorrente de intenso envolvimento nas tarefas. Deste modo, ajuda o indivíduo a estruturar melhor o seu pensamento.

É importante também não esquecer o contributo que o trabalho de projeto pode trazer ao desenvolvimento da criatividade do aluno, pois o aluno habitua-se a pensar por si, a ter iniciativa própria, exercitando as suas capacidades criativas.

O trabalho de projeto desenvolve ainda a dimensão metacognitiva, porque permite a consciencialização do aluno das suas aprendizagens, ou seja, o aluno projeta ações e percebe a forma como se desenrolam as atividades, as diferentes estratégias escolhidas para responder aos problemas que surgem, bem como os processos mentais utilizados.

9.4.Papel do professor

Nesta metodologia, o professor tem a função de mediar as aprendizagens, orientando os alunos nas várias fases do projeto. Esta posição implica que o professor domine várias competências, entre as quais: incentivar o aluno a arriscar, evitando que fracasse; evidenciar as capacidades e saberes adquiridos pelo aluno; gerir possíveis conflitos entre os intervenientes (Santos, 2009).

Segundo Abrantes (2002) existem diferentes conceções em relação ao papel que o professor deve assumir. Por um lado, há quem seja da opinião que o professor deve abster-se completamente de intervir nos projetos, pois estes devem ser exclusivos dos alunos para que se esteja perante um verdadeiro projeto. Um pouco na linha de Barbier (1993) quando diz que os projetos têm de nascer e crescer com os seus atores.

Numa visão antagónica, surge a visão de que o professor deve dirigir as fases do projeto, normalmente quando se preocupa mais com um resultado perfeito sem falhas, decidindo sozinho a divisão das tarefas pelos alunos, sobrepondo-se aos mesmos, e facultando todos os materiais e pesquisas, ou seja, o produto final pouco ou nada tem da responsabilidade dos alunos.

Tal como nós, Abrantes (2002) considera que o ideal é encontrar um meio-termo, ou seja, o professor deve "ajudar os alunos a converter os seus interesses e

desejos em projectos, no sentido de acções refletidas e planeadas" (Abrantes, 2002, p. 32), pois isso não retira liberdade aos alunos. E como?

Em suma, o autor sugere algumas ideias, relativamente aos cuidados que o professor deve ter e que passamos a descrever: a escolha do problema pode partir das ideias dos alunos, ou também de sugestões lançadas pelo professor, pois o mais importante é que seja um assunto realmente importante e significativo; acautelar o grau de complexidade do problema para que não se torne demasiado simples ou para além das possibilidades dos alunos; estimular a responsabilidade e autonomia dos alunos para que estes se sintam corresponsáveis por dar resposta às situações problematizadas; valorizar tanto o processo como o produto; e atribuir a maior importância às tarefas realizadas pelos alunos.

Relativamente à autonomia, importa destacar a opinião de Resendes-Grave e Soares (2002), pois os autores alertam que "a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência" (p. 96). Esta ideia vem reforçar ainda mais a necessidade de estimular a responsabilidade e autonomia nos alunos, o mais cedo possível, para que estes a possam ir desenvolvendo ao longo da escolaridade.

Para além do referido por Abrantes (2002), Santos (2009) afirma que na realização de um projeto é importante que o professor: trabalhe os conteúdos de forma integral, isto é, que não se fragmentem os conhecimentos em disciplinas; estimule os alunos a situações que provoquem um conflito cognitivo¹, ou seja, levá-los a procurar soluções para resolver os problemas; promova atitudes de cooperação, interação e solidariedade; estabeleça em conjunto com os alunos um conjunto de etapas inerentes à realização do projeto.

9.5. Etapas do trabalho de projeto

Já dedicámos uma secção do presente trabalho às etapas do projeto em geral, contudo, agora serão abordadas algumas especificidades dessas etapas relativamente ao projeto enquanto estratégia de aprendizagem.

Assim, relativamente às etapas do trabalho de projeto, existe unanimidade entre a grande maioria dos autores. Estes apresentam um conjunto de fases que correspondem

a três momentos essenciais, tais como: a fase inicial (identificação do tema/problema, sua reformulação, planificação), o desenvolvimento (pesquisa, produção) e a avaliação (balanço final do projeto).

Importa deixar claro, antes de prosseguir, que em contexto educativo estas fases são princípios a ter em conta, sem que tenham que ser obrigatoriamente seguidas de forma rígida e sequencial. São antes dinâmicas e devem estar em constante avaliação como forma de melhorar o projeto. Por exemplo, é possível iniciar um projeto, numa turma, pela divulgação do mesmo para tentar encontrar possíveis interessados no tema a desenvolver.

De acordo com o que referimos, Katz e Chard (1998) comentam que trabalhar em projeto implica prever todo um processo que passa por responder a três questões chave, a saber: é preciso conhecer o motivo para o realizar identificando um problema para resolver ou uma intenção de realizar algo (porquê); delinear objetivos a alcançar para ter uma ideia onde se quer chegar (para quê); prever como atingir os objetivos traçados, pelos próprios participantes ou com o envolvimento deles (como).

Alguns autores detalham um pouco mais as etapas do trabalho de projeto. Assim, com base em Santos (2009) e Castro e Ricardo (1994) apontamos cinco etapas que deve ter uma abordagem por projeto, que são: a identificação e formulação do problema, a planificação, o desenvolvimento, a apresentação do projeto e a avaliação.

A fase de identificação e formulação do problema, engloba a parte antes de iniciar o trabalho, a escolha do tema ou problema, que deve interessar a todos os intervenientes do projeto. Importa referir que o facto de se dizer problema não significa que as coisas estão mal, ou seja, este pode estar mais ligado ao desejo de criar algo ou investigar um tema que não conhecemos e queremos conhecer.

Este tema central deve dar origem a outros problemas parcelares que se colocam sob a forma de questões iniciadas por “Como?”, “O que é que?”, “O quê?” (Castro & Ricardo, 1996, p. 36), “Para quê?”. Esta subdivisão deve ser negociada e partilhada por todos os membros do grupo, no caso de projetos coletivos.

Em cada uma destas fases são desenvolvidas competências no aluno. Assim, nesta primeira etapa os alunos desenvolvem, entre outras, o pensamento crítico, o poder de decisão e negociação e aprendem a recolher, seleccionar e tratar a informação.

Na planificação, começam-se a plasmar as intenções, por exemplo, dividem-se tarefas, organizam-se, eventualmente, outros sub-grupos, prepara-se o trabalho de campo (entrevistas, questionários, etc.) e faz-se o levantamento dos recursos

necessários. Esta fase promove nos alunos a capacidade de organizar, de projetar e de avaliar.

O desenvolvimento do projeto é uma parte essencial do projeto, pois é tão importante como o produto final. Nesta fase é importante refletir para perceber se o projeto está a ser desenvolvido de acordo com a planificação, avaliar os desvios e perceber se isso é importante para o projeto ou se está a fugir ao objetivo principal. Também avaliar a relação entre os colegas, as dificuldades que surgiram, as descobertas que se fizeram e reorientar o trabalhar com esses novos dados. São elaborados materiais, nos casos onde isso foi pensado, como por exemplo, cartazes, textos, canções e vídeos. Deste modo, os alunos desenvolvem a autonomia, o trabalho em equipa, a resolução de conflitos interpessoais, a gestão do tempo, a flexibilidade e novamente a capacidade de avaliar.

A fase de apresentação dos resultados é também essencial, pois pode acontecer que numa turma tenha sido desenvolvido um tema em pequeno grupo que seja pertinente para todos, portanto a divulgação do que foi feito permite que a informação chegue a todos. Nesta fase, embora já possa ter sido pensada em outros momentos, devemos refletir sobre o público-alvo, escolher a informação mais importante e decidir o melhor suporte a utilizar para a divulgação. Deste modo, os alunos desenvolvem a capacidade de síntese, a criatividade, a organização da informação e as competências comunicativas.

A avaliação é um balanço sobre o trabalho realizado, um espaço para se refletir sobre os resultados obtidos, perceber se o problema inicial foi resolvido, como as dificuldades foram ultrapassadas, qual o aproveitamento dos recursos, qual a articulação entre os vários problemas, que competências foram desenvolvidas. Também faz parte desta etapa pensar em outros possíveis projetos com questões que surgiram entretanto ou que ficaram em aberto. Esta fase potencia nos alunos competências ao nível da auto e heteroavaliação crítica, a capacidade de análise, de síntese, de avaliação e de projeção.

Em suma, ao desenvolver trabalho de projeto devemos ter em conta as diferentes fases e atribuir a mesma importância ao produto e ao processo. Outro aspeto a ter em conta é a questão da avaliação dos projetos que deve estar associada a todo o processo e não apenas à fase final. Posto isto, iremos desenvolver, a seguir, uma secção que reflete precisamente sobre qual deve ser a dinâmica da avaliação nos projetos..

10. Dinâmica da avaliação do trabalho de projeto

Como referido, a avaliação dos projetos deve acompanhar todo o processo de realização dos mesmos, devendo ser prevista no momento da planificação. Portanto, assume importância tanto no produto como no processo.

Deste modo, deve-se encarar a avaliação como um meio para recolher informações acerca do desenrolar do projeto por forma a refletir acerca dos vários acontecimentos, com vista ao aperfeiçoamento dos processos, atuais ou futuros.

Freitas (2000) diz-nos que "a avaliação visa colher dados com o fim específico de fornecer informações sobre o objeto que está (ou foi) avaliado. Assim sendo, num projeto, tanto o processo como o produto podem ser avaliados; e as informações (dados de avaliação) podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projeto; depois, apreciar os seus resultados." (p. 13).

Almeida, Boterf e Nóvoa (1999) chamam a atenção para o facto de serem raros os projetos que comportam uma dinâmica de avaliação do processo, ou seja, a avaliação é realizada apenas no final do projeto ou mesmo algum tempo depois do encerramento das atividades e não é feita a avaliação ao longo do projeto. Consequentemente, não há um efeito real sobre as atividades que vão sendo realizadas ao longo do processo.

Segundo os mesmos autores, a avaliação dos projetos deve ser uma avaliação-regulação caracterizada por algumas funções:

- I) função operatória, ou seja, ocorre no desenrolar das ações e permite encontrar soluções, correções e ajustamentos mais adequados;
- II) função permanente, porque acompanha todo o ciclo do projeto;
- III) função participativa, uma vez que os atores que fazem parte do projeto intervêm na sua concretização sistematicamente através de momentos de diálogo e confrontação de diferentes pontos de vista;
- IV) função formativa, no sentido em que se assume como um momento de aprendizagem para todos os envolvidos onde cada um dá o seu contributo para a melhoria das ações em curso, levando assim a uma maior eficácia das práticas.

A avaliação feita deste modo torna-se muito útil na medida em que ajuda “a fazer o ponto de situação, a manter um linha de rumo, a formular hipóteses, a propor alternativas viáveis, a identificar os riscos potenciais, a pôr em prática as correções necessárias” (Almeida, Boterf e Nóvoa, 1999, pág. 124).

Na mesma perspetiva, Serpa (2010) realça alguns aspetos a considerar, relativamente ao papel da avaliação no desenvolvimento do projeto, defendendo, tal como os autores anteriores, que esta não deve ser deixada "única e exclusivamente para a fase final" (p. 124).

Assim sendo, aponta para a avaliação do plano ou proposta de projeto, que se realiza no início do projeto e que permite enriquecer as ideias, inicialmente previstas, através da interação entre os alunos.

Apointa também a avaliação do funcionamento do grupo de trabalho, ou seja, avaliar a dinâmica do grupo de trabalho, compreendendo se as ideias estão a ser partilhadas e respeitadas por todos. No fundo, é avaliar a coesão do grupo para decidir se o grupo consegue continuar a desenvolver-se em conjunto.

A avaliação ao processo, isto é, avaliar o desenrolar do processo para apurar se é necessário, por exemplo, fazer reestruturações ou incluir novas ideias.

A avaliação final, que consiste no "balanço do tempo, esforço e recursos investidos no produto alcançado" (p. 126).

Com base em Serpa (2010) referimos alguns aspetos que devem ser explorados aquando da avaliação, tais como: as finalidades e funções da avaliação, quem avalia, que instrumentos utilizar e os critérios a seguir.

As funções da avaliação do projeto parecem estar sobretudo ligadas a uma função pedagógica, tal como nos falam Damião (1996) e Ferreira (2007), uma vez que permite a melhoria das aprendizagens. Os alunos e os professores vão tomando consciência do desenvolvimento da aprendizagem de uma forma mais imediata e a avaliação que vai sendo realizada permite uma adequação das práticas às dificuldades, necessidades e interesses dos alunos.

Esta avaliação torna-se um aspeto positivo para o desenvolvimento do aluno pois as atividades estão numa constante procura de aperfeiçoamento com vista à aprendizagem do mesmo.

Relativamente a quem avalia, em projeto, todos os intervenientes no processo educativo podem avaliar. Por isso, existe uma boa dinâmica da avaliação pois os alunos também se habitam a avaliar (tarefa normalmente deixada para os professores) permitindo-lhes desenvolver, por exemplo, capacidades de reflexão, de auto e heteroavaliação.

Quanto aos instrumentos de avaliação, segundo Serpa (2010) podem ser muito variados, "desde a simples recolha de opiniões, a observação, os questionários e as entrevistas às discussões em grupo aberto a à análise de produtos" (p. 127).

Segundo Serpa (2010) os professores do 1.º ciclo são pouco adeptos de sugerirem práticas de auto e heteroavaliação, "a realização de trabalhos de pesquisa, [...] a utilização de guiões ou planos de orientação para a execução de tarefas, no sentido de dar autonomia ao aluno" (p. 167).

Neste sentido, acreditamos que o trabalho de projeto pode servir como um meio para ajudar os professores a mudarem as suas práticas diversificando os seus instrumentos de avaliação, tornando o aluno mais autónomo.

No ponto de vista de Fernandes (2005, p. 74) é importante a participação dos alunos na avaliação para que estes possam desenvolver as suas capacidades metacognitivas. Deste modo, dão mais sentido às competências que adquirem e desenvolvem.

Uma vez que falamos em avaliação, não se pode deixar de enunciar os critérios que a mesma poderá seguir, por lhe clarificarem o sentido das apreciações e assegurarem maior rigor e transparência. Os critérios são os elementos valorizados na apreciação de um trabalho que devem ser negociados ou informados a quem está a ser avaliado.

Portanto, na opinião de Serpa (2010) a qualidade de um projeto pode ser avaliada segundo os seguintes critérios: a pertinência do projeto, face às necessidades a que dá resposta; a coerência do projeto que abarca, entre outras, a adequação de conteúdos e estratégias utilizadas; a eficácia, ou seja, os ganhos e utilidades do projeto; a eficiência, isto é, se "ponderam a relação custo-benefício das acções empreendidas"; a oportunidade, ou seja, se "as decisões foram tomadas em tempo útil; a inclusão que consiste em perceber os benefícios e o grau de participação dos diferentes intervenientes; a disseminação que se relaciona com a divulgação do projeto durante o processo e no final; e por fim, o empenho que diz respeito ao envolvimento dos intervenientes do projeto (p. 127).

Uma vez concluída a abordagem mais teórica da temática dos projetos, na próxima secção iremos explicar as nossas práticas de estágio em matéria de projeto, a par de dados obtidos de outros atores educativos, outro estagiário e dois professores do 1º ciclo, assumidamente adeptos do trabalho de projeto.

11. Procedimentos metodológicos do estudo

11.1. Problemática e objetivos do estudo

Como referido, no sentido de se enriquecer e aprofundar a reflexão das práticas que a estagiária desenvolveu ao nível do trabalho de projeto, optou-se por apresentá-las de forma sistematizada e em confronto com dados, nesta matéria, de outros atores educativos, configurando-se um estudo naturalmente simples e despretensioso mas respeitador das regras de produção do conhecimento científico.

Portanto, o presente estudo visa refletir sobre as práticas da estagiária e conhecer as ideias de outros atores educativos, relativamente ao trabalho de projeto como estratégia pedagógica. De forma mais específica foram considerados os seguintes objetivos:

- ❖ Dissecar as práticas de trabalho de projeto desenvolvidas pela estagiária.
- ❖ Compreender as conceções de atores educativos (estagiário e professores) relativamente ao trabalho de projeto;
- ❖ Fazer a comparação entre as vivências da estagiária e o discurso dos restantes participantes no estudo.

11.2. Natureza do estudo

Os objetivos acabados de enunciar constituíram o ponto de partida para a realização de um breve estudo de natureza qualitativa, dado o contexto de produção dos dados que iremos analisar e discutir.

Para Carmo e Ferreira (1998), este tipo de investigação caracteriza-se por ser um método indutivo, ou seja, os investigadores tendem a analisar a informação de uma forma indutiva desenvolvendo conceitos para chegarem à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.

As mesmas autoras defendem que a investigação qualitativa é também holística, isto é, os investigadores têm em conta a realidade global. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos apenas a variáveis, mas são vistos como um todo.

Tal como Carmo e Ferreira (1998), Bogdan e Biklen (1994) consideram que outra característica do método qualitativo é a sua visão naturalista, ou seja, a fonte direta

são as situações consideradas “naturais”. Os investigadores interagem com os sujeitos da investigação de uma forma natural e discreta e "frequenta[m] os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais [...] estão] interessado[s] " (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17).

O significado é de extrema importância para os investigadores que procuram compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência destes últimos. Tentam viver a realidade deles, demonstram empatia e tentam colocar-se no papel dos sujeitos investigados para compreender como estes encaram a realidade.

Os dados recolhidos são de natureza também qualitativa, ou seja, baseiam-se mais em descrições e exigem um complexo tratamento (Bogdan e Biklen , 1994, p. 16), ou seja, o plano de investigação é mais flexível e a investigação é descritiva, porque deve resultar numa descrição rigorosa e deve resultar diretamente dos dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 1998).

Importa referir que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 74), uma abordagem qualitativa pode trazer algumas dificuldades a uma investigação porque a pode tornar mais demorada e a síntese da informação é mais complexa. Por outro lado, pode levantar algumas questões de "garantia", ou seja, as mesmas observações podem variar os resultados dependendo do investigador, caso este não use procedimentos sistemáticos e rigorosos de produção e tratamento de dados.

De facto, no nosso breve estudo deparamo-nos com algumas destas dificuldades, principalmente ao fazer o tratamento das entrevistas, que foi agravado pela nossa inexperiência no campo da investigação.

11.3. Escolha dos participantes

Recordamos que o presente estudo pretendeu fazer um paralelismo entre as práticas da estagiária e, por outro lado, as conceções de outros atores educativos, acerca do trabalho de projeto.

Nesse sentido, os sujeitos participantes deste estudo podem ser divididos em dois grupos. Num lado teremos as práticas de execução da própria estagiária e, no outro lado, a participação de um colega estagiário e de dois professores com 15 e 20 anos de serviço, a lecionar no 1.º ciclo do ensino básico.

Estes participantes contribuíram para o estudo dando o seu depoimento acerca da experiência em trabalho de projeto, sob a forma de entrevista. Para garantir a confidencialidade dos participantes, estes serão identificados como entrevistado 1 (E1), entrevistada 2 (E2) e entrevistada 3 (E3).

11.4. Instrumento de recolha de dados

Discutiremos neste ponto os instrumentos utilizados na recolha de dados, justificando a sua escolha, bem como a forma como foram estruturados.

Assim sendo, os dados que fazem parte do presente estudo incidem em observações apoiadas em registos vídeo e em documentos de planificação da estagiária autora deste Relatório e também em depoimentos dos participantes recolhidos sob a forma de entrevista.

Este cruzamento de dados é, segundo Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 76), denominado por "triangulação", ou seja, um confronto entre dados recolhidos através de diferentes técnicas (observação apoiada na gravação de vídeos e em documentos produzidos no âmbito do estágio e entrevista). Este procedimento, segundo o mesmo autor, reforça a validade de uma investigação qualitativa.

Os documentos produzidos no âmbito do estágio referem-se às planificações da estagiária, realizadas no âmbito das suas intervenções nas duas disciplinas do estágio profissionalizante e contribuíram para mais facilmente se sistematizarem os dados da observação naquilo que de facto foi concretizado.

A análise documental é, segundo Johnson (1984, citado por Duffy, 1997, p. 90), uma fonte extremamente importante de recolha de dados. Para Duffy (1997, p.90), analisar documentos poderá constituir a única fonte de dados de um estudo, mas pode também ser útil para complementar outros métodos utilizados. No caso do presente estudo não foi propriamente aplicada de forma sistemática, mas a consulta dos planos de aula foi-nos útil na estruturação da informação das nossas práticas de estágio.

Ainda que estivéssemos conscientes da nossa inexperiência na utilização de determinadas técnicas de investigação e dos riscos que poderiam estar subjacentes, decidimos desenvolver um processo de testemunhos, através de entrevista, pois acreditámos que dessa forma conseguiríamos obter dados mais próximos da realidade e mais diversificados. Por outro lado, estando este estudo contextualizado numa

abordagem qualitativa, as narrativas dos sujeitos, a partilha das suas experiências e os relatos das suas realidades, assumem-se dados válidos para a compreensão da temática.

Uma das grandes vantagens da entrevista, segundo Bell (1997, p. 118), é o facto da sua "adaptabilidade", ou seja, as informações recolhidas através de uma entrevista permitem ao investigador vários ajustes que, por exemplo, um questionário não permite. Torna possível explorar situações, clarificar ideias e investigar sobre opiniões e sentimentos que não tinham sido previstas à partida, mas que surgem através do discurso do entrevistado.

Reiterando esta ideia, Quivy e Campenhoudt (1992) referem que este é um método de eleição para a recolha de informação pelo facto de permitir ao "investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos", uma vez que há "uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade" (p. 193).

Os autores Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 158) defendem que a técnica de entrevista é uma forma de "triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre acontecimentos que os tocam" (p. 158).

Contudo, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a entrevista pode também constituir a única técnica de recolha de dados utilizada numa investigação.

As entrevistas podem ser de diferentes tipos, tendo em conta o grau de controlo que o entrevistador pretende ter sobre a informação dada pelo entrevistado. Diferentes autores tomam designações diferentes, todavia com significados muito semelhantes.

Diferentes autores (por exemplo, Bell, 1997; Hébert, Goyette e Boutin, 1990; Bogdan e Biklen, 1994) atribuem a seguinte classificação: não estruturada (ou aberta), semiestruturada, e estruturada.

Outros autores (Quivy & Campenhoudt, 1992; Ghiglione & Matalon, 1997) classificam os tipos de entrevista como: não diretivas (ou livres), semidiretivas e diretivas.

O formato estruturado ou diretivo, embora aconselhável a quem faz entrevistas pela primeira vez, de acordo com Bell (1997, p.121), pareceu-nos demasiado dirigido o

que poderia impedir que os entrevistados nos facultassem dados importantes, tendo em conta a inflexibilidade do mesmo.

Por outro lado, a entrevista aberta, embora pudesse trazer-nos muita informação interessante, tornava-se mais difícil de gerir a sua condução ou até mesmo a análise dos dados, dada a inexperiência da estagiária.

Pelo exposto, considerámos mais adequado para o presente estudo a utilização da entrevista semiestruturada (ou guiada, segundo Bell, 1997), pois esta tipologia permite ao entrevistador alguma flexibilidade na gestão do discurso do entrevistado, contudo, através do guião, salvaguarda que a conversa não se afaste da informação específica que o entrevistador quer recolher. Por sua vez, esta concede alguma liberdade também ao entrevistado que tem possibilidade de falar abertamente sobre os assuntos e exprimir as suas opiniões.

Ao privilegiar-se a entrevista guiada torna-se também mais fácil a análise da mesma, sendo, por isso, uma escolha desejável quando se dispõem de prazos limitados, pois a informação dada pelo entrevistado tem maior probabilidade de ir ao encontro da informação específica do estudo, ao contrário do que acontece nas entrevistas não estruturadas.

As três entrevistas realizadas ocorreram em locais diferentes. Os participantes E2 e E3 foram entrevistados nos seus locais de trabalho. O participante E1 foi entrevistado por videoconferência, sendo que reside e trabalha noutra ilha dos Açores.

A realização das entrevistas foi precedida de uma breve conversa introdutória onde se indicaram os objetivos gerais da entrevista e onde se garantiu a confidencialidade da informação dada. Este cuidado assenta no pressuposto de que "deverá apresentar-se e explicar sempre o objetivo da sua investigação" (Bell, 1997, p. 125).

Tal como já referimos a nossa escolha foi a entrevista guiada e, assim sendo, anteriormente à realização da entrevista foi concebido um guião de entrevista (ver anexo 19) onde se estruturam as temáticas e as questões a colocar. Esse guião permitiu assegurar que as questões planeadas fossem colocadas a todos os entrevistados, muito embora adaptadas ao fluir de cada discurso.

O guião foi realizado após a revisão bibliográfica do tema em estudo, procurando que as questões feitas aos entrevistados permitissem fazer um cruzamento com as perspetivas dos autores estudados e os objetivos da investigação.

O guião da entrevista foi discutido com a orientadora do presente Relatório, permitindo o aprofundamento e aperfeiçoamento do mesmo. As questões foram estruturadas em 4 temáticas principais: o desenvolvimento dos projetos, a avaliação dos projetos, o papel e a satisfação do professor em trabalho de projeto.

O guião apresentava, maioritariamente, questões abertas para que os entrevistados falassem abertamente sobre as suas experiências. Ao longo da entrevista (ver anexo 20), foram colocadas questões mais fechadas para esclarecer as dúvidas que iam surgindo ou para confirmar algumas afirmações dos entrevistados.

O facto de os entrevistados poderem falar abertamente acabou por fornecer alguns dados interessantes para o estudo, uma vez que a sua recolha não estava contemplada no guião da entrevista e enriqueceram a análise dos dados.

Ao transcrever as entrevistas verificámos que a inexperiência da estagiária neste campo levou a que não fossem aprofundadas algumas informações que poderiam ter completado as informações desejadas caso a investigadora tivesse tentado fazer perguntas mais diretas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136) também advertem que "os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviarem a conversa" (p. 136). E, curiosamente, ao transcrever as entrevistas notou-se alguma dificuldade em gerir os tempos de silêncio dos entrevistados, pois a investigadora, nessas situações, fazia algum comentário que, em alguns casos, parece até ter influenciado a resposta.

11.5. Processo do tratamento de dados

Iremos em seguida explicitar a forma como realizámos a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, dos documentos consultados e dos registos das práticas da estagiária.

O nosso trabalho de análise incidiu na análise de conteúdo, uma vez que este método permite analisar dados complexos e profundos, como é o caso das entrevistas, documentos ou observação naturalista, sem que se perca o rigor metodológico. Deste modo, consegue-se uma harmonia entre "rigor e profundidade" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224).

Na perspectiva de Esteves (2006, p. 108), em parte afastada de ideias de outros autores, por exemplo Berelson (1952, citado em Esteves, 2006), a análise de conteúdo tem como finalidade a descrição de dados recolhidos, todavia compreende também as inferências do investigador que, ao serem explicitadas, podem enriquecer a investigação pois podem ser questionadas por outros.

Tal como nos fala a mesma autora, as etapas de uma análise de conteúdo preveem a constituição de um *corpus* documental que será alvo de análise e a elaboração de categorias que são úteis à organização dos dados e que devem corresponder aos objetivos do trabalho, bem como à revisão bibliográfica.

Assim sendo, o nosso *corpus* de dados é constituído pelas três entrevistas e por registos de observação, apoiados por 1h 25 minutos de gravações vídeo, no âmbito da concretização de três projetos desenvolvidos pelos alunos, e nos respetivos planos de aula. Após a definição do nosso *corpus*, para cada modalidade de recolha de dados, realizámos uma leitura flutuante (Esteves, 2006, p. 113) dos mesmos e mediante o confronto com os objetivos do estudo e a revisão bibliográfica procurámos constituir o sistema de categorias (ver anexo 21) que viria a orientar toda a análise dos dados.

De acordo com Bardin (1977, p. 121) um bom sistema de categorias deve obedecer a um conjunto de princípios que procurámos atender no nosso sistema, a saber: *i*) exclusão mútua, por não dever existir sobreposição de conteúdos para diferentes categorias; *ii*) homogeneidade, assegurando coerência na organização dos critérios; *iii*) exaustividade, no sentido de todas as unidades de registo serem codificadas; *iv*) pertinência, garantindo um sistema de categorias adequado aos objetivos da investigação; *v*) produtividade, conseguindo dados úteis para a investigação.

12. Apresentação, análise e discussão dos dados

Neste tópico iremos proceder à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos a partir dos instrumentos utilizados e comentados anteriormente neste trabalho.

Em primeiro lugar, iremos fazer a análise das práticas da estagiária em relação aos projetos desenvolvidos no decorrer dos estágios. Para facilitar a compreensão global

dos mesmos faremos uma pequena contextualização dos projetos realizados e para simplificar a sua apresentação serão usadas tabelas com os dados.

O projeto A foi desenvolvido no estágio do pré-escolar e envolveu a reabilitação da área da biblioteca, quer em termos estéticos, quer na dinamização de atividades que a promoveram. Foi desencadeado pela estagiária que procurou, posteriormente, fazer o levantamento de interesses dos alunos para integrá-los no projeto. O grupo de trabalho foi constituído por toda a turma.

O projeto B foi desenvolvido no estágio do 1.º ciclo e consistiu numa pesquisa sobre as unhas. Foi desencadeado pelos alunos com base numa curiosidade que estes apresentaram aquando da realização de um inquérito. Foi realizado por um grupo de três alunos.

O projeto C foi desenvolvido também no estágio do 1.º ciclo e envolveu a temática da Dinastia de Avis e Descobrimentos Portugueses. Foi despoletado pela estagiária e incidiu em conteúdos previstos no programa do 4.º ano na área do estudo do meio. Foi concretizado por toda a turma.

Como referido, com o objetivo de enriquecer o nosso trabalho procurando outras conceções e realidades decidimos também fazer algumas entrevistas. Assim sendo, para cada categoria apresentamos dois tipos de Quadro, um relativo aos dados da nossa prática, preenchido de forma descritiva, e o outro com os dados do discurso dos nossos entrevistados, contabilizando as unidades de registo.

Importa referir que para tornar este breve estudo mais coerente temos como base o mesmo sistema de categorias para ambas os dados e, sempre que oportuno, estabeleceram-se relações entre os mesmos.

1. Utilidade/funções do projeto

Na análise da presente categoria, como se pode observar no quadro 4, verificámos que dois dos projetos realizados no estágio tiveram como função a aquisição de conhecimentos do programa de ensino e um pretendeu responder à satisfação de uma curiosidade dos alunos.

1. Utilidade/funções do projeto	Práticas da estagiária		
	Projeto A	Projeto B	Projeto C
1.1. Desenvolvimento de competências interpessoais	-	-	-
1.2. Desenvolvimento de competências intrapessoais	-	-	-
1.3. Aquisição de conhecimentos do programa de ensino	Emergência da leitura e da escrita	-	Estudo do Meio 2. ^a Dinastia
1.4. Satisfação de interesses ou curiosidades dos alunos	-	Curiosidade dos alunos sobre o crescimento das unhas	-
1.5. Contato com pessoas da comunidade	-	-	-

Quadro 4 - Práticas da estagiária em relação à utilidades/funções dos projetos.

Relativamente aos projetos relatados pelos nossos entrevistados aferimos que o seu discurso realça o desenvolvimento de competências intrapessoais e a aquisição de conhecimentos do programa de ensino, como se pode verificar no quadro 5.

1. Utilidade/funções do projeto	Discursos acerca de Trabalho de Projeto (Unidades de registo)
1.1. Desenvolvimento de competências interpessoais	3
1.2. Desenvolvimento de competências intrapessoais	9
1.3. Aquisição de conhecimentos do programa de ensino	8
1.4. Satisfação de interesses ou curiosidades dos alunos	4
1.5. Contato com pessoas da comunidade	3

Quadro 5 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à utilidade/funções dos projetos.

Em relação ao indicador referente ao desenvolvimento de competências intrapessoais, apresentamos um excerto do discurso do entrevistado E1:

"É, na minha opinião, é o fundamental neste tipo de trabalho o que nos interessa, precisamente é que eles adquiram as competências de pesquisa, ou seja, não é tanto o conteúdo" (E1).

Na mesma linha, a nossa entrevistada E2 disse o seguinte:

"E essa atividade promove uma...como é que eu vou explicar, a parte em que a criança é apresentadora, ele é que está a falar, ele é que é o responsável por aquele tempo e os outros podem fazer perguntas. Isso cria um à vontade na criança perante o público, que eu, por exemplo, não tinha mesmo já crescida. Isso faz com que a criança saiba lidar com o público, saiba estar naquela posição" (E2).

Estes discursos vão no mesmo sentido das ideias defendidas por diferentes autores (Ponte, 2005; Mendonça, 2002; Katz e Chard, 1998) quando afirmam que o trabalho de projeto promove várias competências nos alunos, como por exemplo, a capacidade de pesquisa, a resolução de problemas e a iniciativa.

Tal como aconteceu com dois dos projetos realizados pela estagiária, o indicador referente à aquisição de conhecimentos do programa de ensino teve também vários registos.

Quanto a este indicador, o entrevistado E1 referiu:

"Por exemplo, o grupo que vai investigar sobre as montanhas, nós já falámos sobre o relevo da Região e de Portugal, portanto eu vou aproveitar esse tema para aprofundar um pouco mais a formação do relevo, ou seja, estabelecer a ponte entre o projeto que eles estão a fazer e o programa do estudo do meio" (E1).

A entrevistada E2 também deu alguns exemplos no mesmo sentido:

"Eu tentei trabalhá-lo nas diversas áreas. Eles têm uma pastinha do carnaval, em que eu trabalhei estudo do meio, matemática, até mesmo educação física... Procuro, por lá no meio, ou fazer qualquer coisa que tenha o carnaval" (E2).

No discurso da entrevistada (E2) encontramos também presente a ideia de interdisciplinaridade, pois a inquirida refere um trabalho transversal às diferentes áreas.

De facto, este conceito é apontado também por alguns autores, entre eles, Leite, Malpique e Santos (1993) quando defendem que os projetos têm uma visão global e interdisciplinar na forma como interpretam a realidade, ou seja, nesta abordagem a criança desenvolve-se como um todo e os conhecimentos ocorrem de uma forma dinâmica e natural.

Quanto ao projeto B, concretizado durante o estágio, podemos verificar que teve como função a satisfação de uma curiosidade apresentada pelos alunos aquando da realização de um questionário.

Este resultado encontra fundamento nas ideias de Katz e Chard (1989) quando referem que se deve investir nos interesses dos alunos, pois isso proporciona nas crianças uma maior motivação e predisposição para aprender.

Na realidade, tendo em conta a experiência vivida, foi possível observar que os três alunos envolvidos no projeto ficaram realmente motivados na sua realização e predispostos a procurar informação para responder às dúvidas que tinham.

Este empenhamento verificado nos alunos reitera a ideia de que o projeto tem forte valor afetivo, algo realçado por Legrand (1984, citado por Altet, 1997) ao afirmar que os participantes se comprometem pessoalmente e de uma forma muito intensa.

2. Perspetiva pedagógica do projeto

Durante o estágio, os projetos realizados situaram-se numa perspetiva de trabalho de projeto. A estagiária recorreu a esta abordagem como uma estratégia que coabitou com outras. Esta perspetiva aponta para autores como Legrand (1994) e Katz e Chard (1989) que aproximam o trabalho de projeto a uma metodologia que pode não ser exclusiva e não tem de ocupar todo o tempo do currículo.

A perspetiva dos entrevistados foi semelhante à da estagiária, como se pode observar no quadro 6, onde domina o discurso sobre a realização de projetos como metodologia de trabalho.

2. Perspetiva pedagógica do projeto	Discurso (unidades de registo)
2.1. Pedagogia do projeto	1
2.2. Trabalho de projeto	5

Quadro 6 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à perspetiva pedagógica do projeto.

No discurso dos nossos inquiridos verificamos que também abordam o trabalho de projeto como uma metodologia, pois esta estratégia não é a sua única forma de trabalhar, tal como no exemplo seguinte referente à entrevistada E3.

"Eu julgo que a MTP é uma boa estratégia, eu gosto e utilizei no meu estágio, mas há sempre competência que tem de ser desenvolvidas pela repetição, pelos exercícios e tem que haver sempre aquelas atividades paralelas para tentar que eles desenvolvam essas competências" (E3).

No geral, parece que as conceções dos entrevistados se relacionam com as ideias apontadas por Vasconcelos (1998). Esta autora considera que o professor tem de manter uma atitude positiva perante o trabalho de projeto, ou seja, podem não estar sempre a desenvolver projetos, mas é necessário estar-se desperto para tal.

Todavia, o entrevistado E1 alertou para uma questão:

"Essas coisas não funcionam se for só quando o professor quer, não pode ser, hoje estou muito bem-disposto, hoje é projetos" (E1).

Assim, segundo o entrevistado, é necessário haver uma certa continuidade. Embora não seja obrigatório que todo o currículo seja abordado através do trabalho de projeto, é necessário que exista uma rotina e horas previstas em que esse método de ensino se concretize, para que o aluno saiba que tem espaço para tal. Esta questão voltará a ser abordada mais à frente em relação ao papel dos intervenientes no projeto.

Esta opinião corrobora algumas ideias de Abrantes (1994) e Bru e Not (1994) quando dizem ser preferível dar-lhe continuidade e maior abrangência pois o projeto representa um novo sentido que se dá à aprendizagem.

3. Fases do projeto

3.1. Conceção do projeto

No quadro 7 apresentam-se os dados referentes às práticas da estagiária relativamente à fase da conceção dos projetos desenvolvidos.

3.1 Conceção do projeto	Práticas da estagiária		
	Projeto A	Projeto B	Projeto C
3.1.1. Situação que desencadeou o projeto	Observação de uma problemática	Questionário realizado aos alunos	Sugestão da estagiária
3.1.2. Iniciadores do projeto	Estagiária	Alunos	Estagiária
3.1.3. Divulgação do projeto	Divulgação aos pais	-	-
3.1.4. Temática	Biblioteca	As unhas	Dinastia de Avis
3.1.5. Planificação	-	Planificação sem registos	-

Quadro 7 - Práticas da estagiária em relação à conceção dos projetos desenvolvidos no estágio.

Da sua análise fica claro que a os projetos são, maioritariamente, desencadeados e iniciados pela estagiária e que as temáticas desenvolvidas estão mais ligadas à aquisição de conteúdos do programa.

Relativamente aos nossos entrevistados, os dados recolhidos foram os seguintes (ver Quadro 8):

3.1 Conceção do projeto	Discursos
3.1.1. Situação que desencadeou o projeto	6
3.1.2. Iniciadores do projeto	10
3.1.3. Divulgação do projeto	1
3.1.4. Temática	12
3.1.5. Planificação	6

Quadro 8 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação à conceção do projeto.

No que diz respeito às situações que desencadearam os projetos, os resultados foram variados. Vejamos alguns exemplos indicados pelos entrevistados.

"Esses projetos surgem sempre a partir de perguntas que lhes coloco, normalmente projetos de estudo do meio (...) às vezes, de conversas que temos no dia-a-dia" (E1).

"O nosso grande projeto, aqui com o meu grupo, é trabalhar sem manuais e daí surgem vários pequenos projetos" (E2).

"O último projeto que desenvolvi foi no estágio do 1.º ciclo que terminei agora e teve início com um questionário que eu fiz aos alunos, no início do estágio, para conhecer os gostos deles" (E3).

O discurso dos entrevistados evidenciou que os projetos podem surgir de situações diversas, como por exemplo pequenas perguntas que os professores lançam como desafio e a partir de questionários colocados aos alunos para fazer o levantamento de interesses ou necessidades.

Relativamente à nossa prática encontramos em comum com uma das entrevistadas o facto de se ter feito um questionário aos alunos para levantamento de interesses e necessidades dos alunos.

Por outro lado, também foi comum com o nosso trabalho o facto de alguns dos projetos apontados pelos inquiridos terem nascido de sugestões dadas pelo professor. Esta questão está muito ligada com os iniciadores do projeto. Neste aspeto, na nossa prática encontramos dois projetos iniciados pela estagiária e um iniciado pelos alunos. No discurso dos entrevistados verifica-se também que são iniciados tanto pelos professores como pelos alunos.

Tanto o resultado da nossa prática como o discurso dos entrevistados encontram fundamento em Abrantes (2002). Este autor refere que a situação desencadeadora do projeto pode partir das ideias dos alunos, mas também de sugestões lançadas pelo professor, pois o mais importante é o tema ser importante e significativo para os alunos.

Em relação à divulgação do projeto na fase inicial, o projeto A, desenvolvido no estágio, contemplou esse processo, sendo que os pais dos alunos foram informados da realização do projeto para que contribuíssem com livros para a nova biblioteca. Dos entrevistados não houve nenhum registo a apontar nesse sentido.

Portanto, tendo em conta a nossa prática e o discurso dos entrevistados, consideramos que se dá pouca importância a esse aspeto. Todavia, importa referir que, segundo diversos autores (Barbier, 1993; Castro e Ricardo, 1994; Leite, 1993; Mendonça, 2002), esta divulgação é importante, pois pode ser uma forma de captar a atenção de mais elementos que, embora não pensassem no problema, depois de tomarem conhecimento dele, ganham interesse e motivação para o desenvolver. Nesse sentido, essa divulgação inicial pode enriquecer um projeto trazendo novos elementos e novas ideias.

Quanto às temáticas desenvolvidas através de projetos, verificamos que podem ser muito variadas. No nosso estágio desenvolvemos um projeto ligado à biblioteca, outro relacionado com as unhas e outro ligado à Dinastia de Avis.

Os nossos entrevistados também fizeram referência a temas muito diversos, como por exemplo:

"Os últimos foi sobre os dinossauros e outro, deixe-me ver...sobre as cicatrizes(...)A ideia que eu lhes proporciono, ou seja, o desafio que eu lhes faço é "Quantas vacas serão necessárias para sustentar uma escola durante um ano (...) têm coisas desde, por exemplo, os bebês, como é que se fazem os bebês, os pirilampos, os golfinhos, os vulcões, os dinossauros, as consolas de jogos, e depois há alunos que se interessam muito pelas áreas da parapsicologia, querem investigar sobre os fantasmas e sobre os espíritos, sobre as montanhas" (E1).

"O mais recente, que está a dar muito resultado, é a horta" (E2)

"Uma grande parte das crianças respondeu que não queria mais brigas na escola" (E3)

Concluimos que através dos projetos podem ser trabalhados assuntos muito diversificados e que podem envolver todas as áreas de conhecimento, embora se notasse uma certa tendência para ligar os projetos a temas do estudo do meio. Por outro lado, quando é dada oportunidade aos alunos para exporem as suas ideias e interesses, as temáticas a que aludem são amplas e diversificadas, permitindo facilmente fazer

conexões com os conteúdos previstos no programa e acabando por enriquecer e aprofundar os temas trabalhados, comparativamente com outras estratégias de ensino.

Analisando agora a planificação dos projetos, relativamente à nossa prática, concluímos que os projetos realizados não foram planificados na lógica do trabalho de projeto. Os projetos A e C foram apontados nas sequências didáticas, contudo sem qualquer detalhe do que iria acontecer nas diferentes etapas. O projeto B foi sendo planificado em conjunto com o grupo de três alunos. No início do projeto foram planificadas algumas questões relacionadas com o projeto (ver anexo 22), contudo no seguimento do processo esse documento foi abandonado e a planificação ia ocorrendo de forma oral com os alunos, sem registo escrito. Importa referir que esta situação foi proporcionada pelo facto de este projeto ter sido desenvolvido apenas na hora do intervalo das crianças e, dado o pouco tempo disponível para a sua concretização, foi dada prioridade às atividades de concretização do mesmo.

No discurso dos entrevistados encontramos algumas semelhanças relativamente à planificação, pois também estes demonstraram não ter registos da planificação dos projetos, à exceção do entrevistado E1 que referiu o seguinte:

"Têm uma grelha, se viste a página, aparece lá na parte dos documentos. Há uma grelha, estruturada já há uns anos, onde identificam o grupo, identificam a temática que querem trabalhar. Depois, há um espaço para colocarem o que já sabem sobre aquilo, ou o que pensam saber sobre aquilo (...) depois noutra coluna fazem perguntas, ou seja, têm que dizer o que é que querem saber. Depois o que vão fazer. Normalmente o que põem aí é o que vão pesquisar nos livros ou fazerem entrevistas a pessoas. Depois tem ainda um espaço onde colocam as produções, ou seja, se vão fazer cartazes, uma brochura, uma exposição" (E1)

Outra conclusão que conseguimos retirar dos dados analisados é a de que, nas práticas da estagiária, nos projetos A e B, e no caso dos entrevistados E1 e E3, os alunos fizeram parte ativa do processo de planificação.

Este resultado encontra fundamento em Castro e Ricardo (1994). Estas autoras explicam que é muito importante a participação dos alunos neste processo, pois assim desenvolvem a capacidade de organizar, projetar e de avaliar.

Vejamos agora outros resultados. Por exemplo, a entrevistada E2, quando questionada acerca da planificação, referiu o seguinte:

"com as funcionárias da biblioteca e programamos novas atividades para o próprio ano letivo, são todas calendarizadas, planificadas" (E2)

Neste exemplo, verificamos que os alunos parecem não ter qualquer envolvimento na planificação dos projetos.

Na nossa prática também consideramos que no projeto C não foi feita uma planificação com o envolvimento dos alunos, pois as atividades e todo o desenvolvimento do projeto foram apenas pensadas pela estagiária e propostas aos alunos. Ora, como referimos, à luz do que defendem Castro e Ricardo (1994), verificamos que estas situações não são propriamente compatíveis com o trabalho de projeto.

3.2. Ações de concretização do projeto

No quadro seguinte apresentamos a análise às ações de concretização dos projetos realizados aquando do estágio.

3.2. Dimensões exploradas nos projetos	Práticas da estagiária		
	Projeto A	Projeto B	Projeto C
3.2.1. Estratégias/atividades desenvolvidas no projeto	Embelezamento da biblioteca Elaboração de marcadores de livros Implementação da hora da história Inventário da biblioteca Cartaz de regras a cumprir na biblioteca	Pesquisa de informação Elaboração de cartaz Elaboração do dedo tridimensional	Estudo autónomo da temática Gravação do vídeo Desenho dos reis
3.2.2. Criação de suportes com a informação explorada	-	Cartaz informativo Modelo tridimensional do dedo	Vídeo sobre a Dinastia de Avis e Descobrimientos
3.2.3. Contacto com outras entidades/pessoas	Visita de estudo à biblioteca pública Visita de estudo à gráfica (EGA)	-	Visita de estudo ao Forte de São Brás.
3.2.4. Dificuldades demonstradas na concretização do projeto	Dar opiniões e demonstrar interesses	Sintetizar a informação	Selecionar informação essencial
3.2.5. Avaliação/divulgação do projeto	-	Apresentação do cartaz e modelo tridimensional à turma	-

Quadro 9 - Ações desenvolvidas no âmbito de cada projeto

Como se pode verificar os projetos realizados no estágio envolveram diferentes atividades. Quanto à natureza dessas atividades gostaríamos de tecer algumas considerações para se perceber em que medida foram tarefas que se enquadram no trabalho de projeto, tendo em conta as competências básicas promovidas nesta abordagem, ou seja, a pesquisa, a resolução de problemas, a autonomia dos alunos e a cooperação.

Assim sendo, começamos pelo projeto A. Consideramos que as atividades desenvolvidas neste projeto foram muito estruturadas pela estagiária, pois, embora tivesse existido a preocupação de envolver os alunos na planificação, através de pequenos diálogos, destes apenas resultou o levantamento de interesses, isto é, as crianças não planificaram as atividades em si, elas tiveram apenas de executar o que lhes foi proposto. Por outro lado, consideramos que as competências solicitadas nas atividades propostas não incidiram em nenhuma das competências básicas do projeto, acima referidas, como seria desejável. No entanto, a experiência constituiu uma aproximação ao trabalho por projeto.

Relativamente ao projeto B consideramos que este promoveu algumas das competências básicas. Os alunos tiveram de pesquisar a informação em enciclopédias, em artigos retirados da internet e por fim fazer a síntese dessa informação. Por outro lado, os alunos dominaram toda a organização do trabalho e tiveram espaço de decisão relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do processo, sendo assim promovida a autonomia dos alunos. Tratando-se de um trabalho realizado em pequeno grupo, foram também desenvolvidas competências colaborativas, na medida em que os alunos se apoiaram uns aos outros e tomaram decisões em conjunto, tentando tirar partido do que cada um fazia melhor.

No projeto C, consideramos que as atividades foram também muito estruturadas pela estagiária deixando pouco espaço de decisão aos alunos. Estes apenas desenvolveram as atividades que lhes foram propostas. Embora tenha existido alguma preocupação em estimular a autonomia dos alunos, propondo-lhes que estudassem autonomamente a informação, facultada pela estagiária, relativa à Segunda Dinastia e aos Descobrimentos Portugueses, de forma a terem uma participação mais ativa nos diálogos, considera-se que teria sido muito mais enriquecedor se os alunos tivessem feito investigação documental e tivessem preparado pequenas apresentações acerca da temática.

No projeto A e no projeto C foram realizados contactos com outras entidades e pessoas que ajudaram a enriquecer os projetos. No projeto A as crianças foram à Biblioteca Pública e visitaram também uma gráfica como forma de ampliarem os seus conhecimentos relativamente à produção de livros e ao funcionamento de uma biblioteca. No projeto C os alunos foram ao Forte de São Brás numa visita guiada, enriquecendo desse modo a informação que dispunham acerca dos monumentos construídos ao longo da Segunda Dinastia.

No que diz respeito às dificuldades demonstradas na realização do projeto, no projeto A a dificuldade que mais se salientou foi o facto de os alunos não estarem à vontade para expor as suas ideias e opiniões. Por exemplo, quando os alunos eram solicitados a fazer alguma escolha ou a dizerem o que queriam fazer, muitos deles não sabiam o que dizer e acabavam por repetir o que o colega ou colegas anteriores diziam, demonstrando certa dificuldade na tomada de decisões.

No projeto B e C destacou-se a dificuldade dos alunos em seleccionar a informação e em sintetizar a informação.

Por fim, no indicador referente à divulgação do projeto temos a referir que apenas no projeto B houve divulgação, pois como foi elaborado em pequeno grupo surgiu a necessidade de expor o trabalho à restante turma. Os restantes projetos foram realizados por toda a turma e não houve nenhuma divulgação.

Iremos agora apresentar os resultados das entrevistas quanto às ações de concretização do projeto. Vejamos o quadro 10.

3.2. Dimensões exploradas nos projetos	Discursos (Unidades de registo)
3.2.1. Estratégias/atividades desenvolvidas no projeto	16
3.2.2. Criação de suportes com a informação explorada	4
3.2.3. Contacto com outras entidades/pessoas	3
3.2.4. Dificuldades demonstradas na concretização do projeto	11
3.2.5. Avaliação/divulgação do projeto	6

Quadro 10 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação às ações de concretização do projeto.

Como se pode verificar, o indicador referente às estratégias/atividades desenvolvidas no projeto foi aquele que obteve mais unidades de registo. Em seguida,

os entrevistados referiram também de forma incisiva as dificuldades demonstradas na concretização do projeto.

As atividades enunciadas diferem um pouco, dependendo do entrevistado. Por exemplo, o entrevistado E1 faz referência a atividades muito relacionadas com a investigação documental, trabalho de campo como entrevistas e questionários. Por exemplo:

"Esses são normalmente projetos que incidem sobre a investigação documental (...). O ano passado fizemos entrevistas a várias pessoas da freguesia e fomos todos juntos a casa das pessoas, ver as pessoas" (E1).

A entrevistada E2 apresenta outro tipo de atividades, vejamos:

"Há uma atividade na biblioteca que envolve o livro e no final dessa atividade eles trazem o seu livro que escolhem, leem o livro depois aqui na sala e também fazemos uma pequena ficha de leitura adequada à idade deles. Depois eles fazem a devolução com os pais" (E2).

A entrevistada E3 refere outro tipo de atividade, por exemplo:

"uma caixa de correio onde eles escreviam mensagens uns para os outros, se queriam pedir desculpa ou se tinham algum sentimento que não podiam dizer à pessoa ou ao colega e registavam e deixavam mensagens no correio para depois ir entregar àquela pessoa" (E3).

Numa visão global dos discursos notamos que, tal como nos projetos realizados pelas estagiárias, à exceção do entrevistado E1, as atividades parecem muito estruturadas pelo professor, facto que contraria a vertente mais ativa e autónoma do aluno no trabalho de projeto, tal como defendem os vários autores ligados a esta temática.

Relativamente à criação de suportes com a informação explorada, todos os entrevistados referiram a elaboração de pelo menos um suporte para divulgar a informação. O power point, as brochuras e os cartazes foram os tipos de recurso indicados.

Quanto às dificuldades demonstradas pelos alunos, há semelhança com as demonstradas em dois dos nossos projetos. Os entrevistados apontaram dificuldades na procura da informação, ou seja, as crianças ficam dependentes da orientação do professor para encontrarem e selecionarem as fontes de informação, quer nas bibliotecas, quer na internet.

Dois dos entrevistados fizeram também referência ao fator da idade, apontando uma maior dependência do professor, por exemplo:

"Há sempre um bocadinho de dependência em relação ao professor, sobretudo, quando se trabalha com alunos mais pequenos, não é" (E1).

"Eles também eram mais pequeninos, agora já começo a juntar 3 a 3, nunca ultrapasso os 4, porque aí já é mais problemático" (E2).

Todos estes resultados permitem fazer a ponte com as ideias de Resendes-Grave e Soares (2002) quando dizem que a autonomia é uma competência demorada e difícil. Posto isto, podemos concluir que será importante o aluno ser estimulado a desenvolver a sua autonomia desde cedo e o professor terá um papel importantíssimo em não alimentar essa sua dependência, levando-o a questionar, a tomar decisões e a assumir responsabilidades.

Relativamente ao último indicador desta subcategoria, foram referidas unidades de discurso sobre a divulgação dos projetos realizados, por exemplo:

"Todos os projetos são alvo de uma comunicação à turma (...). Depois alguns, quase todos, depende dos grupos, fazem uma comunicação às outras turmas da escola. (...) Há sempre uma notícia no jornal da turma, um pequeno resumo, e também são publicados no site da turma" (E1).

"(...) só mesmo na turma" (E3).

Podemos observar, pelos exemplos dados, que os projetos são quase sempre divulgados no final. Todos os entrevistados fizeram referência à divulgação do projeto no seio da turma. Uma divulgação mais ampla dos projetos apenas foi referida pelo entrevistado E1 que afirmou existirem algumas apresentações a outras turmas da escola e também a divulgação dos projetos através da página da turma na internet.

Estas afirmações são unânimes com a última etapa dos projetos referida por Castro e Ricardo (1994), a apresentação dos resultados. As autoras referem que esta etapa é fundamental, pois importa que toda a turma fique informada sobre as descobertas e aprendizagens relativas ao desenvolvimento do projeto realizado.

Associada a esta fase está, muitas vezes, a avaliação das competências adquiridas pelos alunos. Verificamos no discurso dos entrevistados, principalmente, no entrevistado E1, que é nesta fase que se faz a grande parte da avaliação dos alunos a nível das competências cognitivas e comunicativas. Todavia iremos desenvolver mais este aspeto na categoria seguinte, referente à avaliação do projeto.

Tal como algumas referências obtidas nas entrevistas realizadas, Castro e Ricardo (1994) também afirmam que o facto de se preparar uma apresentação do projeto, são desenvolvidas competências ligadas à capacidade de organização da informação, síntese, criatividade e competências cognitivas.

3.3. Avaliação do projeto

No quadro abaixo apresentamos a nossa prática em relação à avaliação dos projetos realizados aquando do estágio.

3.3. Avaliação do projeto	Práticas da estagiária		
	Projeto A	Projeto B	Projeto C
3.3.1. Avaliação inicial	Realizada através de um diálogo com os alunos	Realizado um inquérito aos alunos	-
3.3.2. Avaliação do processo	Informal/Não registada	Informal/Não registada	Informal/Não registada
3.3.3. Avaliação final	-	-	Eleição do melhor aluno
3.3.4. Critérios de avaliação	-	-	-
3.3.5. Participantes na avaliação	Estagiária	Estagiária	Estagiária e alunos
3.3.6. Instrumentos de avaliação	Observação	Inquérito Observação	Observação
3.3.7. Funções da avaliação	-	-	-

Quadro 11 - Práticas da estagiária em relação à avaliação do projeto

De uma forma geral, temos consciência que todos os aspetos relativos à avaliação dos projetos ficaram aquém das ideias de alguns autores (Serpa, 2010; Almeida, Boterf e Nóvoa, 1999; Freitas, 2000).

Quanto à avaliação inicial, esta foi realizada em dois dos projetos. No projeto A foram realizadas algumas conversas com os alunos com a intenção de integrar no projeto os interesses e necessidades das crianças. No projeto B foi realizado um inquérito a todos os alunos para tentar perceber as suas ideias e interesses passíveis de serem exploradas mediante projetos. Neste inquérito, um grupo de três alunos manifestou o desejo de saber porque as unhas cresciam e, assim, nasceu o projeto. No projeto C, a avaliação inicial não foi efetuada.

Em relação à avaliação do processo em todos os projetos realizados ela foi acontecendo de uma forma informal, ou seja, a estagiária ia avaliando como estavam a

desenvolver-se as atividades, no caso do projeto B, como estava a desenvolver-se também o trabalho em grupo e fazia pequenos ajustes à medida que se ia deparando com algumas dificuldades, contudo não existiu qualquer registo de uma avaliação neste sentido em qualquer dos projetos.

A avaliação final dos projetos foi também um aspeto pouco explorado. No caso do projeto A o que existiu foi um pequeno diálogo com as crianças para perceber como elas tinham vivido o projeto, mas tal como foi referido anteriormente, as crianças tinham muita dificuldade em pronunciar-se acerca das coisas acabando por não se poder considerar uma avaliação. No projeto B, não houve nenhuma reflexão acerca do projeto na parte final, por constrangimentos relacionados com o facto de este projeto acontecer durante os intervalos da manhã, em período escasso de tempo. No projeto C, a avaliação que se fez no final foi relativa à participação dos alunos, ou seja, no fim do projeto os alunos fizeram uma votação para elegerem o aluno que consideravam ter sido mais participativo.

Os critérios de avaliação do projeto não foram ponderados como tal pela estagiária em nenhum dos projetos, mas na planificação das atividades eram formulados alguns descritores de desempenho que permitiam ir fazendo uma avaliação dos alunos. Contudo esses critérios estavam ligados às atividades em si e não ao desenvolvimento do projeto.

A avaliação ocorrida nestes projetos ficou muito centrada na estagiária. Apesar de, um ou outro apontamento nesse sentido, como por exemplo, a avaliação inicial no projeto A e B e a avaliação final do projeto C, de uma maneira geral os alunos tiveram um papel muito passivo nestas questões.

Quanto aos instrumentos de avaliação, em todos os projetos realizados, dominou a observação, ou seja, foi através da observação que a estagiária foi avaliando o desenrolar dos projetos e fazendo os ajustes que considerava necessários e possíveis. No projeto B podemos acrescentar também o inquérito realizado aos alunos.

Consideramos que a função da avaliação realizada nos projetos foi unicamente reguladora, ou seja, a avaliação realizada ao longo do processo ia auxiliando a estagiária a ajustar as situações à medida que elas iam ocorrendo.

Apresentamos em seguida, no quadro 12, as unidades de registo obtidas em relação aos nossos entrevistados acerca da avaliação dos projetos.

. 3.3. Avaliação do projeto	Discursos
3.3.1. Avaliação inicial	3
3.3.2. Avaliação do processo	12
3.3.3. Avaliação final	19
3.3.4. Critérios de avaliação	14
3.3.5. Participantes na avaliação	11
3.3.6. Instrumentos de avaliação	11
3.3.7. Funções da avaliação	7

Quadro 12 - Resultados do discurso dos entrevistados em relação à avaliação do projeto.

Podemos observar que nesta subcategoria registaram-se mais unidades de registo relativamente à avaliação final dos projetos.

Nas respostas obtidas nos discursos dos entrevistados percebemos que a avaliação inicial, ou seja, a avaliação do plano ou proposta de projeto (Serpa, 2010) não era uma ação realizada, à exceção do entrevistado E1, que referiu o seguinte:

"No início do projeto eu sento-me com eles para redefinir a temática de partida, sobretudo as perguntas de partida" (E1).

A avaliação inicial é muito importante para enriquecer o projeto através da interação dos alunos. Também é importante que se faça, na fase inicial, a avaliação do funcionamento do grupo para perceber se existe coesão entre os participantes do projeto e se conseguem continuar a desenvolver-se em conjunto (Serpa, 2010).

A avaliação do processo teve um peso significativo no discurso dos participantes que referiram ir fazendo avaliações ao longo do projeto no sentido de acompanhar o desenrolar das ações e fazer algumas reformulações, por exemplo:

"Portanto é feita uma avaliação sobretudo reguladora, no sentido de, ou redefinir a temática do projeto ou desafiar-los a ir mais além (...) Nós fazemos o conselho de turma todos os dias e na sexta-feira dura 2 horas, normalmente, acabamos às 3 horas e não se consegue fazer toda a agenda de trabalhos. E é nesse momento que nós discutimos mais essas questões, ou seja, há sempre uma parte, uma alínea da agenda de trabalhos é, precisamente, a avaliação de projetos. Como é que estão a correr, se o grupo está a funcionar bem, se descobriram a informação ou se precisam de ajuda" (E1).

Este discurso reitera as ideias de Serpa (2010) quando nos fala da avaliação que é feita no desenrolar do processo com o objetivo de reformular o projeto, para reestruturá-lo e incluir novas ideias.

Por outro lado, o discurso dos nossos participantes contraria um pouco o alerta feita por Almeida, Boterf e Nóvoa (1999) quando sustém que são raros os projetos onde ocorre uma avaliação ao processo, pois os nossos três entrevistados assumem ir avaliando o projeto e fazer ajustes quando necessário.

No que diz respeito à avaliação final, todos os entrevistados afirmaram fazê-la. O participante E1 demonstrou que esta avaliação está muito associada a uma apreciação à comunicação oral dos projetos e aos suportes utilizados para a apresentação. A entrevistada E2 afirmou que os alunos dão sugestões acerca da realização do projeto, contudo de uma forma mais informal. A entrevistada E3 afirmou ter feito uma avaliação final, através de um questionário dirigido aos alunos, sobretudo de aspetos relacionados com os sentimentos e a satisfação sentida.

Se tivermos em consideração Serpa (2010) percebemos que a avaliação final dos nossos participantes ocorre de forma um pouco superficial, ou seja, na avaliação final dos projetos é feito um balanço do tempo, esforço e recursos utilizados no desenvolvimento do projeto. Contudo, neste aspeto há que considerar outras questões que serão exploradas a seguir, como os critérios, os participantes e as funções da avaliação. Contudo, percebemos que os entrevistados não estão muito conscientes dessas questões como iremos ver em seguida, acabando por ser feita uma avaliação muito baseada na prestação dos alunos aquando da comunicação.

No que diz respeito aos critérios de avaliação dos projetos percebemos que, à semelhança do que aconteceu na nossa prática, eles existem de alguma forma, porém não há uma consciencialização da sua aplicação. Há que referir que os três entrevistados, quando questionados acerca deste aspeto, hesitaram bastante nas respostas.

Percebemos que os critérios de avaliação não estão pensados *à priori*, não ocorre nenhum registo dos mesmos em nenhum instrumento de avaliação e, por conseguinte, os alunos não estão informados acerca dos mesmos.

O discurso do entrevistado E1 revela algumas descrições neste sentido, por exemplo:

"Fundamentalmente, em termos de critérios de avaliação, se o grupo se organizou, se os instrumentos utilizados refletiram o essencial da informação recolhida e se conseguiram descobrir a resposta para todas as perguntas de partida" (E1).

Embora o entrevistado afirme avaliar se as perguntas de partida foram respondidas, o restante discurso incide mais na comunicação dos projetos á turma e nos

instrumentos de apresentação. Por outro lado, não há qualquer registo dos critérios utilizados.

Se tivermos em conta os critérios apontados por Serpa (2010), verificamos que o discurso dos nossos entrevistados fica aquém do que é apontado pela autora neste sentido. Por exemplo, se tivermos em conta o critério de coerência apontado pela autora, verificamos que nenhum dos nossos entrevistados referiu ter avaliado se as estratégias utilizadas se adequaram aos objetivos ou se as etapas do projeto tiveram uma sequência lógica.

O resultado dos discursos distanciam-se do ponto de vista de Serpa (2010) que defende a importância dos critérios para se conseguir uma avaliação rigorosa e transparente.

Em relação aos participantes na avaliação do projeto, os entrevistados disseram que também os alunos participam, além do professor. O entrevistado E1 acrescentou que existem também outras turmas da escola e outros professores a participar na avaliação do projeto, ainda que de forma muito informal e sempre no sentido positivo. A entrevistada E2 falou-nos também nos pais como participantes da avaliação do grande projeto da turma -trabalhar sem manuais.

Este aspeto corrobora a ideia que os projetos podem ser avaliados pelos diferentes intervenientes do processo educativo.

Em relação à participação dos alunos, tendo em conta os nossos participantes, está muito centrada na autoavaliação e na opinião acerca da apresentação do trabalho dos colegas.

Se tivermos em conta a perspetiva de Fernandes (2005) e Barbier (1993) verificamos que a participação dos alunos é de facto importante para que estes possam desenvolver as suas capacidades metacognitivas. Todavia, fazendo a ponte entre os dados e a perspetiva dos autores, consideramos que, nos exemplos referidos, a avaliação seria mais enriquecedora se os alunos avaliassem as competências que adquiriram e desenvolvem com a realização dos projetos.

Os nossos entrevistados fizeram algumas referências relativamente aos instrumentos de avaliação, vejamos alguns exemplos:

"Claro, depois faz-se sempre a avaliação á brochura, também ao cartaz, ao aspeto do cartaz, como está elaborado (...) Há também uma grelha, não sei se está atualizada também, mas penso que está, na página do grupo. Atrás tem, além do que eu já lhe disse, das perguntas e assim, tem uma série de quadrados que tem mais a ver com o registo das coisas que fizeram, a distribuição do trabalho pelo grupo e como é que o trabalho correu, é mais esse instrumento(...)E depois o resto é mais na avaliação acompanhada, ou seja, comigo e com os colegas do conselho, não tenho esses instrumentos escritos;" (E1).

"Observação das crianças" (E2)

"eu ia vendo pela observação(...)E no final foi aquele questionário das três questões " (E3)

A observação foi um dos instrumentos de avaliação indicada por duas das nossas entrevistadas como se pode verificar nos exemplos.

O entrevistado E1 apresentou um leque de instrumentos mais diversificado, ou seja, referiu utilizar os recursos elaborados pelos alunos como instrumentos de avaliação e também uma grelha de avaliação dos projetos (ver anexo 24) onde constam uma série de campos para os alunos fazerem a avaliação das diferentes sessões de realização do projeto. A entrevistada E3 também fez referência à utilização de questionários respondidos pelos alunos.

Quanto ao último indicador desta subcategoria, as funções da avaliação, o discurso dos participantes aponta para alguns pontos semelhantes entre os entrevistados, por exemplo:

" A ideia é, sobretudo, que esses alunos, a partir da avaliação que foi feita ao longo do projeto, ou aquando da comunicação à turma, que incorporem depois esses contributos na realização de novos projetos para atingir melhores resultados ou que o trabalho corra melhor" (E1).

"Se aquele projeto que nós implementamos foi positivo, nós tentamos dar continuidade no ano seguinte e às vezes com pequeninas achegas (...) Aquele que não correu muito bem, nós não desistimos, tentamos é reformular e ver outras estratégias para que tenha sucesso, não é"(E2).

"Não posso fazer nada no futuro porque o estágio acabou e eu não vou continuar com a turma, mas se a turma fosse minha era lógico que ia verificar o que tinha sucedido o que é que tinham atingido e o que é que ainda faltava atingir" (E3).

Os três entrevistados apontaram para a avaliação dos projetos como uma forma de melhorar as ações de projetos seguintes, identificando as situações menos conseguidas e melhorando-as.

Esta perspetiva coincide com a função operatória de que fala Almeida, Boterf e Nóvoa (1999), ou seja, uma avaliação-regulação que ocorre ao longo do processo e que permite encontrar soluções, correções e ajustamentos mais adequados.

4. Papel dos intervenientes no projeto

Em relação ao papel que os intervenientes tiveram nos projetos realizados aquando do estágio, apresentamos o quadro seguinte:

Intervenientes	Funções	Projetos		
		Projeto A	Projeto B	Projeto C
4.1 Alunos	4.1.1. Participação na gestão do trabalho	-	Responsáveis pela decisão dos recursos a utilizar, pelos suportes de apresentação da informação.	-
4.2 Professor	4.2.1. Orientação	-	Orientadora do trabalho dos alunos	-
	4.2.2. Facultar instrumentos de trabalho	-	Completar informação trazendo dados selecionados da internet	-
	4.2.3 Coordenador	Coordenação de todas as atividades desenvolvidas	-	Coordenação de todas as atividades desenvolvidas

Quadro 13 - Papel dos intervenientes no projeto

No projeto B os alunos foram responsáveis pela maioria das decisões tomadas. Eles participaram na procura da informação trazendo enciclopédias acerca da temáticas, decidiram em conjunto quais os suportes de informação preferidos para fazer a apresentação à turma, também sugeriram os materiais a utilizar para a construção do modelo tridimensional do dedo, ou seja, participaram em toda a gestão do trabalho. Pelo contrário, nos projetos A e C a gestão do trabalho foi toda coordenada pela estagiária.

Em relação à segunda subcategoria, no projeto B, a estagiária assumiu um papel de orientadora e de facilitadora da informação, ajudando os alunos a conduzir o projeto. Todavia, nos projetos A e C o papel assumido teve mais a ver com a função de coordenar em vez de mediar ou orientar. Um pouco à semelhança do que nos fala Abrantes (1994), quando nos apresenta a perspetiva de um papel do professor mais dominante, isto é, um professor que controla de perto o projeto que acaba por tomar as decisões, sugere as atividades e tem uma forte influência no resultado final do projeto. Na realidade, estes dois projetos foram mais controlados pela estagiária do que pelos alunos.

Apresentaremos agora os resultados obtidos no discurso dos nossos entrevistados.

Intervenientes	4.1 Alunos	Discursos
4.1 Alunos	4.1.1. Participação na gestão do trabalho	5
4.2 Professor	4.2.1. Orientação	15
	4.2.2. Facultar instrumentos de trabalho	3
	4.2.3. Coordenar	-

Quadro 14 - Resultado do discurso dos entrevistados em relação ao papel dos intervenientes no projeto.

Como se pode observar no quadro 14, os registos relativos ao papel dos alunos foi de apenas cinco unidades. Por outro lado, apenas o entrevistado E1 proferiu algumas afirmações dessa índole, vejamos o exemplo:

" Os miúdos têm que dominar. Isso é um dos aspetos fundamentais do projeto, ou seja, os alunos têm que dominar a organização da turma e a organização dos trabalhos (...) Eles têm que dominar estas coisas, ou seja, têm que dominar de alguma forma a organização da turma e do trabalho" (E1)

Na opinião do nosso entrevistado, os alunos têm de ser responsáveis pelo seu trabalho dentro do projeto, saberem para onde estão e onde querem ir. Além disso, necessitam de estar seguros quanto à planificação do seu trabalho, ou seja, trabalhar em projetos tem de fazer parte de uma rotina e não pode acontecer apenas quando o professor decide.

Esta ideia reitera as perspetivas de alguns autores (Barbier, 1993; Cortesão, 1992, Boutinet, 1990) relativamente ao valor afetivo dos projetos, ou seja, a elaboração de um projeto envolve motivações intrínsecas que levam as pessoas a desejar determinadas ações. Deste modo, é fácil compreender que os atores do projeto sintam a necessidade de controlar o desenrolar do projeto, pois só assim são capazes de se envolver e empenhar mais afincadamente.

Relativamente, ao papel que o professor deve ter nos projetos, o discurso dos entrevistados incidiu mais na orientação, ou seja, consideram que o professor deve orientar o trabalho dos alunos e encaminhá-los quando demonstram dificuldades, vejamos alguns exemplos:

"Ao longo do projeto, acompanho sempre na pesquisa da informação (...) É mais de acompanhamento para que também não fiquem para ali parados sem saber" (E1).

"Orientadora, mediadora, acho que é isso que eu pretendo (...) Sim, procuro sempre que eles organizem e então eu estou lá para ajudar" (E2).

"Por isso é que eu digo que sou mediadora, porque até mesmo nas atividades eles é que falavam a maior parte do tempo e eles é que davam as indicações do que é que estava a ser feito, do que é que necessitava ser feito e dos objetivos" (E3).

Dois dos entrevistados também fizeram alguns comentários no sentido de o professor ser também o responsável por facilitar os instrumentos necessários para que o aluno pudesse desenvolver o seu trabalho, como por exemplo:

"ou faço pesquisas na internet caso não tenhamos bibliografia sobre a temática que eles querem (...) e também de lhes proporcionar os instrumentos fundamentais para que eles possam aceder à informação que precisam" (E1).

"a única coisa que eu fiz foi tentar proporcionar atividades para atingir o que eles queriam atingir no final desse projeto" (E3).

Os discursos resultantes das entrevistas reiteram as ideias de diferentes autores que falam acerca destas questões. Por exemplo, tal como os nossos entrevistados, Santos (2009) e Abrantes (2002) consideram que o professor deve ter a função de mediar as aprendizagens dos alunos dando-lhes orientações ao longo das diferentes fases do projeto. Os autores acrescentam ainda que os professores devem também levar os alunos a um conflito cognitivo, ou seja, estimulá-los a situações que não tenham uma resposta imediata para que encontrem soluções para os problemas.

5. Sentimentos ligados ao trabalho de projeto

Em relação aos sentimentos ligados ao trabalho de projeto, pela experiência vivida no estágio, no projeto B, foi bastante notório o empenho, dedicação e motivação dos alunos envolvidos no projeto comparativamente a outras abordagens utilizadas. Essa diferença observada nos alunos repercutiu-se na estagiária provocando uma grande satisfação pelos resultados obtidos.

Da parte dos alunos, como referimos, mostraram-se muito motivados com o projeto e alteraram a sua forma de estar em relação à aprendizagem. Durante todo o processo revelaram-se mais envolvidos nas tarefas e com vontade de continuar. Estes aspetos foram mais visíveis no projeto A e B.

Em relação ao discurso dos nossos entrevistados obtivemos os seguintes resultados no que diz respeito aos sentimentos experimentados nos projetos:

Intervenientes	Sentimentos	Discursos
5.1 Professor	5.1.1. Satisfação	14
	5.1.2. Desafio ao nível da gestão da turma	9
	5.1.3. Desafio para promover a autonomia dos alunos	1
5.2 Alunos	5.2.1. Motivação	10
	5.2.2. Satisfação com as estratégias	4

Quadro 15 - Discurso dos entrevistados sobre os sentimentos dos intervenientes no projeto

Como se pode observar no quadro 15, na categoria de sentimentos ligados ao trabalho de projeto o discurso dos entrevistados foi francamente positivo quer em relação ao professor quer aos alunos.

Relativamente aos sentimentos experimentados pelos professores entrevistados, a seguir apresentam-se alguns excertos do seu discurso:

"Terá muito pouco a ver com o ambiente que se vivia na turma antes. Em termos de desenvolvimento dos alunos, de gosto pela escola, de interesse pelo trabalho (...) Muito, muito mesmo (...) tem resultados muito interessantes" (E1).

"no final é muito mais gratificante (...) Muito e vou ficar muito triste e muito frustrada se tiram-me este método de ensino porque já trabalho há 25 anos e estava ansiosa por retirar os manuais" (E2).

[Ficou satisfeita com este tipo de estratégia?] "Sim" (...) [No futuro, seria uma estratégia a recorrer?] "Sim, sim" (E3).

De uma maneira geral, os entrevistados mostraram-se muito satisfeitos com este método de trabalho, pois dizem ter notado muita diferença nos alunos em relação a outras estratégias de ensino. Tal como se pode ver no exemplo, o entrevistado E1 comentou que o desenvolvimento dos alunos e o gosto pela escola foi muito diferente do que se vivia na escola antes de terem adotado esta estratégia.

Os sentimentos dos nossos participantes vêm confirmar algumas afirmações de autores, como por exemplo Katz e Chard (1989) que acham este tipo de abordagem promotora de motivações intrínsecas, uma vez que se aposta nos próprios interesses da criança e, por conseguinte, na predisposição para descobrir e decidir de forma autónoma.

De facto, a satisfação dos professores está muito ligada com a motivação que os alunos demostram. Essas questões foram registadas no indicador referente à motivação dos alunos que analisaremos em seguida.

Todavia, ainda relativamente aos professores, são feitas algumas afirmações significativas no sentido em que o trabalho de projeto, embora seja muito gratificante, apresenta um grande desafio ao nível da gestão da turma, vejamos alguns exemplos:

"Ou seja, nunca é suficiente o tempo que o professor tem disponível para os grupos, é difícil (...) Há grupos que esperam às vezes por mim, não consigo... eu procuro sempre rodar (...) ou seja, para mim os tempos mais difíceis de gerir, claro. Às vezes tenho aqui mais do que 5 grupos, é um estilo de trabalho diferente, uns estão a investigar, outros estão a preparar comunicações, outros estão a fazer um cartaz, é extremamente difícil de gerir para mim enquanto professor, aliás para qualquer um" (E1).

"porque não podemos estar em todo o lado. "Agora tem de esperar, a professora já vai chegar lá...". É mais exigente da nossa parte;

Às vezes fico um bocadinho frustrada porque não consigo chegar a todos, mas..." (E2).

Podemos verificar, no discurso dos entrevistados, que a maior dificuldade situa-se na gestão do trabalho dentro da sala de aula, pois neste tipo de abordagem, normalmente, são formados pequenos grupos que trabalham diferentes temas em simultâneo. A dinâmica criada em aulas deste tipo levanta problemas ao nível da gestão do barulho na sala de aula e também de se conseguir acompanhar todos os grupos de igual forma.

Estas dificuldades anunciadas pelos nossos entrevistados corroboram as ideias de Blumenfeld (1991, citado por Abrantes, 1994) que alerta para o facto de esta metodologia ser um desafio para os professores e poder mesmo levar ao abandono da sua prática. Contudo, neste sentido o autor faz referência a alguns aspetos diferentes dos apontados pelos entrevistados, como a falta de domínio científico na área de docência, que pode levantar dificuldades na ligação entre os projetos e os conteúdos do currículo, e também conhecimentos pedagógicos insuficientes.

Além dos aspetos já referidos, o entrevistado E1 fez ainda referência ao desafio que sente para promover a autonomia dos alunos, dizendo o seguinte:

"procuro que sejam autónomos, mas é sempre...Eu faço um grande esforço, já há 15 anos, e tento cada vez mais, para que eles tenham, para lhes fornecer a eles instrumentos que lhes permitam controlar essas coisas, portanto eles sabem quando é que têm projetos" (E1)

Para o nosso entrevistado é necessário também fazer um esforço para garantir que os alunos possam controlar a organização das aulas e a planificação do trabalho.

Estas questões evocam-nos Altet (1997) quando explica que na lógica de trabalho por projeto o ensino é descentrado do professor e passa a focar-se na

aprendizagem, ou seja, o professor abandona o papel de transmissor de conteúdos, passando mais tempo a observar, a estimular os alunos a agir e menos tempo a falar.

Fazendo a interação entre a teoria da autora e o discurso do nosso entrevistado, parece-nos que esta mudança de posições apresenta-se uma tarefa muito desafiadora.

13. Considerações e limitações do estudo

O estudo que acabámos de apresentar teve como objetivo a análise do trabalho de projeto como estratégia de intervenção pedagógica da estagiária e também conhecer as concepções de outros atores educativos, em relação a essa mesma estratégia.

Interessa salientar, antes de mais, o facto de nos termos deparado com algumas dificuldades para encontrar professores com experiência em trabalho de projeto e, principalmente, estagiários em mestrado que tivessem desenvolvido esta estratégia aquando do estágio. Esta realidade constituiu uma das limitações do estudo, trazendo algumas fragilidades quanto à quantidade de dados analisados e quanto às variáveis de análise. Os objetivos iniciais previam a comparação entre as concepções de estagiários e professores com as características referidas, contudo este propósito teve de ser abandonado por falta daqueles, procedendo-se à análise das entrevistas de forma conjunta.

Surgiram outras limitações, igualmente importantes, nomeadamente: a inexperiência da estagiária enquanto investigadora que limitou, com certeza, as análises aqui apresentadas; o desenrolar das entrevistas, uma vez que uma entrevistadora mais experiente poderia ter conseguido extrair melhores dados dos entrevistados.

Relativamente à recolha de dados, consideramos que surgiram também certas fragilidades, ou seja, os dados analisados, referentes à nossa prática, poderiam ter sido mais completos o que teria enriquecido o presente trabalho.

Pelo que aqui foi exposto, ficou-nos a tentação de continuar a aprofundar as questões relativas a esta temática, investigando particularmente as concepções de profissionais ligados ao trabalho de projeto, em maior número de participantes, observando e analisando com maior rigor e profundidade os resultados dos alunos ao nível das competências desenvolvidas, e estudando até que ponto esta metodologia de trabalho se coaduna com determinados modelos ou perspetivas de ensino.

Embora achemos que este estudo tivesse sido elementar, não queríamos deixar de afirmar o quão importante foi para o nosso crescimento pessoal e profissional e de forma específica para o desenvolvimento de competências investigativas.

14. Conclusões do relatório de estágio

A realização do presente relatório procurou contemplar reflexões ao nível das práticas decorrentes dos estágios no Pré-escolar e no 1.º Ciclo numa perspetiva mais global e, numa vertente mais investigativa, ao nível do aprofundamento temático acerca do trabalho de projeto, visou dissecar as práticas de trabalho de projeto desenvolvidas pela estagiária, compreender as conceções de atores educativos (estagiário e professores) relativamente ao trabalho de projeto e fazer a comparação entre as vivências da estagiária e o discurso dos restantes participantes no estudo.

As reflexões realizadas levaram a estagiária a identificar os aspetos mais positivos e menos conseguidos procurando apresentar algumas pistas para futuras intervenções.

Quanto à recolha de dados, com forte suporte na observação, constatámos que esta foi de extrema importância para o conhecimento das realidades educativas e para a avaliação dos alunos. Sentimos, no entanto, algum descontentamento pelo facto de só termos sentido verdadeiramente o peso de registos mais completos e estruturados no sucesso do presente trabalho, na altura em que já tínhamos terminado o estágio. Neste sentido, gostaria de deixar aqui uma espécie de apelo aos estagiários que leiam este trabalho para a importância deste instrumento, pois na altura do estágio parece que tudo acontece muito rápido e, por vezes, descaramos a observação em prol de outras preocupações.

Quanto ao projeto formativo verificou-se uma evolução do estágio do pré-escolar para o 1.º ciclo, principalmente ao nível do conhecimento das especificidades de cada aluno, o que evidencia a importância das práticas para o desenvolvimento de competências pedagógicas da estagiária.

Em relação às planificações procurámos demonstrar que estas foram indispensáveis para nortear e orientar a nossa prática, proporcionando uma maior segurança nas atividades realizadas e na gestão do tempo e materiais. Porém, gostaríamos de deixar aqui registado que a reflexão feita às planificações, aquando da

realização do presente relatório, nos alertou para o facto de os documentos entregues anteriormente a cada intervenção, por vezes, não refletirem o real processo das práticas de planificação.

Não queremos de forma alguma retirar importância à fundamentação teórica, contudo a forma como é estruturada a planificação faz transparecer a ideia de que as atividades surgem do levantamento das teorias, enquanto na realidade, por vezes, é bastante diferente, pois as ideias surgem das vivências com as crianças, de uma ou outra sugestão lançada por um aluno de forma informal, de troca de ideias com colegas de estágio ou orientadores de estágio, e isso quase nunca aparece espelhado na planificação.

Em relação às ações desenvolvidas no estágio demos uma visão global das práticas desenvolvidas nos estágios. Mas, não estando em causa descrever tudo o que foi feito, optámos por evidenciar as preocupações que tivemos em proporcionar atividades em função dos interesses e necessidades das crianças e quais as competências envolvidas nessas atividades. Para enriquecer esta análise procurámos perceber se as competências envolvidas corresponderam a capacidades mais básicas ou a processos de pensamento mais elaborados e constatámos que poderíamos ter apostado mais nestes últimos, principalmente, no pré-escolar, mas também no 1.º ciclo.

Ao nível da reflexão, uma vez que considerámos as reflexões efetuadas ao longo do estágio demasiado superficiais e pouco fundamentadas, optámos antes por fazer uma análise mais estruturada com características investigativas, sobretudo das estratégias de questionamento utilizadas durante o estágio tendo por base boa parte das taxonomias de Bloom e colaboradores (1983; 1977). Também relativamente a este assunto, concluímos que poderíamos ter aprofundado mais a nossa prática procurando ir mais longe no nível de complexidade das questões dirigidas aos alunos, pois isso teria enriquecido a aprendizagem e proporcionado um maior desenvolvimento de competências mais complexas.

Relativamente ao estudo de natureza investigativa consideramos que os objetivos foram alcançados e os resultados demonstraram algumas conformidades com a literatura, mas também algumas fragilidades.

Na prática da estagiária existiram projetos cuja finalidade foi a aquisição de conhecimentos do programa de ensino e a satisfação de interesses ou curiosidades dos alunos, respetivamente: o projeto da biblioteca, o projeto da Dinastia de Avis/Descobrimientos Portugueses e o projeto "Porque crescem as unhas".

Perante diferentes abordagens pedagógicas do projeto, a estagiária situou-se na perspectiva do trabalho de projeto, ou seja, uma estratégia de aprendizagem em convivência com outras e não como um modelo ou filosofia pedagógica.

Quanto à fase de concepção dos projetos existiram diferentes situações que os fizeram nascer, por decisão da estagiária decorrente de problemáticas identificadas e pelo levantamento de interesses dos alunos. Deste modo, a estagiária foi a iniciadora de dois projetos concretizados. Apenas um dos projetos foi divulgado, nomeadamente, o projeto da biblioteca desenvolvido no estágio do pré-escolar. A planificação constituiu uma fragilidade em todos os projetos realizados, pois não foram feitos quaisquer registos das etapas que os estruturaram.

Em relação às ações de concretização dos projetos verificamos a existência de diferentes atividades, contudo, de uma forma geral, consideramos que estas foram muito estruturadas pela estagiária. Tomando por referência as competências básicas envolvidas no trabalho de projeto (pesquisa, resolução de problemas, autonomia dos alunos e cooperação), concluímos que estas não foram muito desenvolvidas com o tipo de atividades propostas. O projeto "porque crescem as unhas" foi, no entanto, aquele que mais se aproximou dessas competências.

Em dois dos projetos foram envolvidas outras pessoas e entidades, nomeadamente, através de visitas de estudo integradas no projeto. Essa realidade acabou por enriquecer o processo e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

Em relação ao tipo de dificuldades demonstradas pelos alunos no decorrer dos projetos foi comum os alunos apresentarem-se um pouco perdidos em tratar a informação, ou seja, observou-se certa incapacidade para resumir e para selecionar os dados mais importantes. Por outro lado, também se notou a falta de domínio dos alunos para expressarem os seus desejos e opiniões.

A divulgação dos projetos foi também uma etapa com algumas fragilidades, pois apenas um dos projetos foi divulgado no final e, mesmo essa, foi pouco explorada e dissecada pelos colegas, ou seja, o trabalho foi apresentado mas não existiu tempo suficiente para se debaterem as ideias. Como os outros dois projetos foram realizados em grande grupo não surgiu a necessidade de partilhar com os colegas, no entanto, teria sido enriquecedor tratar de divulgar os mesmos ao exterior, por exemplo, a outras turmas.

A avaliação dos projetos foi sem dúvida outro ponto delicado dos projetos que se realizaram no estágio. A avaliação final foi realizada em dois dos projetos para se fazer

o levantamento de ideias e interesses dos alunos. A avaliação do processo foi efetuada apenas pela estagiária através da observação, contudo não houve registo nenhum da mesma. Por outro lado, os alunos também não participaram nela de forma direta. A avaliação final também foi praticada apenas num dos projetos, porém consideramo-la pouco satisfatória, pois, baseando-se numa votação para eleger os alunos mais participativos, tornou-se num ato pouco refletido e precariamente fundamentado.

Em relação aos critérios de avaliação concluímos que estes não foram pensados concretamente para nenhum dos projetos. Todavia, importa não esquecer que os critérios são essenciais na avaliação. Como sabemos o que estamos a avaliar se não tivermos conscientes do que vamos avaliar?

Concluímos que a dinâmica da avaliação, segundo defendem autores como Serpa (2010), Almeida, Boterf e Nóvoa (1999) e Freitas (2000) ficou aquém do desejável. Posto isto, é fácil compreender que também a avaliação dos projetos não teve muitas finalidades, ou seja, aquilo que se foi avaliando permitiu apenas alguns ajustes, contudo não foi aplicada para verdadeiras reformulações ou adequações em função de uma melhoria dos projetos.

Relativamente ao papel dos intervenientes nos projetos concluímos que, dos três projetos desenvolvidos, num deles o grupo de alunos teve um papel muito ativo, desde a fase da conceção até à apresentação do mesmo, pois os alunos foram os responsáveis pelas decisões do projeto, tendo a estagiária desempenhado o papel de orientadora e de facilitadora de instrumentos de trabalho. Quanto aos restantes, consideramos que, embora os alunos tenham sido ouvidos e tenham manifestado alguns interesses, foi a estagiária a dominar o desenrolar dos projetos e a coordenar todas as atividades neles envolvidas, dando um papel ao aluno menos dinâmico do que seria espectável em trabalho de projeto.

Os sentimentos experimentados nos projetos desenvolvidos foram muito positivos. A experiência da estagiária foi satisfatória, contudo consciente de que muito ficou por concretizar e aprofundar quanto ao trabalho de projeto. Todavia, foi possível experimentar uma grande satisfação em relação a esta estratégia. Esta satisfação andou de mãos dadas com a motivação demonstrada pelos alunos.

Quanto ao objetivo de compreender a conceção de outros atores educativos em relação ao trabalho de projeto e compará-lo com as vivências da estagiária, verificámos algumas diferenças, mas também bastantes semelhanças.

A utilidade dos projetos referida pelos entrevistados incidiu mais no desenvolvimento de competências intrapessoais, ou seja, uma função mais ligada, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade de pesquisa. Contudo, à semelhança das práticas desenvolvidas no estágio, os entrevistados também se referiram bastante a projetos desenvolvidos cuja funcionalidade foi a aquisição de conhecimentos do programa de ensino. Projetos realizados com a função de satisfazer os interesses e necessidades dos alunos também foram apontados, contudo em menor número.

A perspectiva dos entrevistados em relação ao projeto situou-se, tal como nós, numa metodologia de trabalho de projeto e não como uma pedagogia ou filosofia, ou seja, os entrevistados salientaram a impossibilidade de se trabalhar sempre em projetos, apontando que existem algumas temáticas ou situações que são favorecidas com outro tipo de abordagem.

Quanto à fase de conceção do projeto os entrevistados apontaram algumas situações um pouco diferentes das nossas, especificamente, a partir de questões colocadas, de conversas no dia-a-dia, contudo uma das entrevistadas também se referiu a um projeto desencadeado a partir de um questionário aos alunos tal em um dos nossos projetos.

Pelo discurso dos inquiridos conseguimos concluir que os iniciadores dos projetos podem ser tanto os professores como os alunos, embora tivéssemos obtido mais exemplos no sentido de projetos iniciados a partir dos professores.

Tal como nós, a divulgação dos projetos na fase inicial também foi uma ação pouco apontada, havendo apenas um registo nesse sentido.

As temáticas referidas pelos entrevistados foram muito variadas, desde projetos acerca dos dinossauros, cicatrizes, não queremos mais birras, até projetos mais amplos para se trabalhar sem recurso ao manual escolar. Portanto, verificamos a existência de temáticas ligadas a aspetos mais académicos, mas também projetos de natureza interpessoal/afetiva.

No que diz respeito à planificação, à semelhança da nossa prática, os nossos entrevistados também referiram que a mesma é realizada de forma informal, ou seja, não são feitos registos, à exceção de um dos inquiridos que mencionou uma grelha preenchida pelos alunos em todos os projetos onde constam as diferentes etapas, bem como, as perguntas que servem de fio condutor.

Relativamente às ações de concretização dos projetos, os entrevistados também se referiram a várias atividades. Concluimos que, à semelhança de algumas situações da

nossa prática, existem atividades referidas por alguns dos entrevistados que são também muito estruturadas pela parte do professor. Todavia, de forma mais evidente num dos entrevistados, houve exemplos de atividades mais dinâmicas do ponto de vista do aluno, que promoveram competências como a pesquisa, a resolução de problemas, a autonomia dos alunos e a cooperação.

Também como aconteceu com dois dos nossos projetos, foram apontados alguns exemplos relativos a um contato com outras entidades ou pessoas. De acordo com o que referimos, anteriormente, essa interação permite sempre um enriquecimento dos projetos.

As dificuldades demonstradas pelos alunos na concretização dos projetos, aludidas pelos entrevistados, foram um pouco semelhantes aos resultados que obtivemos na nossa prática, ou seja, foi referido que os alunos tinham algumas fragilidades em sintetizar a informação. Todavia, também foram indicadas dificuldades ao nível da procura e seleção da informação importante de fontes como a internet e bibliotecas.

Ao contrário da nossa prática, os entrevistados, à exceção de um, referiram-se bastante à divulgação dos projetos na fase final. No discurso fizeram alusão às divulgações feitas no seio da turma, a outras turmas da escola e ainda através da publicação em páginas da internet.

No que concerne à avaliação também foram encontradas algumas fragilidades no discurso dos entrevistados.

A avaliação inicial raramente foi apontada ao longo das entrevistas. A avaliação do processo foi a mais aludida pelos inquiridos, todavia, à semelhança do que aconteceu na nossa prática, não é registada e os alunos não tem um papel muito ativo na mesma, á exceção de um dos entrevistados, que vai fazendo várias avaliações em reuniões de conselho com os alunos. A avaliação final faz-se quase sempre, segundo os nossos entrevistados.

De uma maneira geral, os participantes na avaliação são os alunos e os professores e a avaliação é utilizada com o sentido de reformular e aperfeiçoar os projetos a decorrer ou seguintes.

Tal como nós, através do discurso dos entrevistados concluímos que também eles não têm por hábito traçar os critérios de avaliação dos projetos, ou seja, eles estão subjacentes à avaliação, mas não são estruturados e os alunos não têm o conhecimento exato do que vai ser valorizado.

No que concerne ao papel dos intervenientes no projeto, o discurso dos nossos entrevistados apontou para a importância da participação dos alunos na gestão de todo o projeto, pois essa responsabilidade aumenta o seu grau de satisfação e empenhamento pelas tarefas. Relativamente à função que os entrevistados consideram desempenhar nos projetos enquanto professores, incidiu, maioritariamente, no papel de orientação, ou seja, o professor que vai acompanhando de perto todo o processo e que auxilia a abertura de novos caminhos, sem, contudo, anular o papel mais ativo do aluno.

Através do discurso dos nossos entrevistados foi possível verificar que os sentimentos ligados ao trabalho de projeto, quer da parte dos professores, quer dos alunos, são muito satisfatórios. Os entrevistados admitiram que os alunos demonstram muita motivação ao trabalharem perante este tipo de estratégia.

Os inquiridos deram também bastante importância ao facto de esta abordagem ser muito desafiadora, tanto ao nível da gestão da turma, como da manutenção da autonomia dos alunos durante os projetos realizados.

Em suma, consideramos que os objetivos formulados foram alcançados e ficamos otimistas pelo facto de termos identificado nas nossas práticas alguns aspetos comuns à literatura da temática. Porém, assumimos que muito tenha ficado por fazer ao longo do estágio relativamente ao trabalho de projeto. Sem dúvida, a reflexão realizada no decorrer deste trabalho permitiu uma maior sensibilização para muitas questões que decerto se colocarão no futuro. As entrevistas realizadas, para além dos dados úteis ao estudo do trabalho de projeto, foram muito importantes para conhecer outras realidades e enriquecer o nosso conhecimento sobre a temática.

Para terminar, gostaríamos de salientar a importância da realização deste trabalho para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, pois permitiu reviver os momentos das práticas educativas de uma forma mais crítica e distanciada, permitindo melhorar possíveis ações futuras.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). *Novas Áreas Curriculares. Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Almeida, C., Boterf, G., & Nóvoa, A. (. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora .
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Los Estilos De Aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: MCGraw-Hill de Portugal.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barroso, J. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1983). *Taxonomia de objectivos educacionais. 1 Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.
- Bloom, B., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. (1977). *Taxionomia de objetivos educacionais. 2 Domínio Afectivo*. Porto Alegre: Globo.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bru, M. N. (1993). Conclusão. In Leite, E. *et al Trabalho de Projecto. 2. Leituras comentadas* (pp. 162-165). Porto: Edições Afrontamento.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1998). *Gerir o trabalho de projecto - Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

- Cortesão, L. (1992). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In Leite, E. *et al. Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas* (pp. 81-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação. contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, Inter e Pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de Março (Graus académicos e diplomas do ensino superior)
- Decreto-Lei n.43/2007, de 22 de Fevereiro (Habilitação profissional para a docência)
- Dewey, J. (1994). O sentido do projecto. In Leite, E. *et al. Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas* (pp. 15-18). Porto: Edições Afrontamento.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 90-98). Lisboa: Gradiva.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, C. V. (2000). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Biblioteca Digital do Instituto de Inovação Educacional.
- García, C. (1992). A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (pp. 52-75). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Hébert, G. & Boutin (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Katz, L. *et al.* (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Legrand, L. (1994). A pedagogia do projeto. In Leite, E. *et al.* *Trabalho de projecto: 2. Leituras Comentadas* (pp. 36-40). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C. G. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: Asa Editores.
- Leite, E. *et al.* (1993). *Trabalho de projecto. 2. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Lisboa: Edições Asa.
- Morais, F. M., Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2005). *Gestão Curricular em Matemática*. Lisboa: Faculdade de Ciências, Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação.
- Ponte, J., *et al.* (1998). *Projectos Educativos. Matemática. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resendes, L. e Grave e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender. Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Estratégias de estudo e aprendizagem. Um contributo para a sua compreensão*, 273-286.
- Roegiers, X. (2002). Comentários sobre os problemas levantados no debate. In Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?* (pp. 22-59). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2009). Que se ganha com o trabalho de projeto? *Noesis n° 76*, pp. 26-29.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Serra, I. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. e. Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Silva, M. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina: Coimbra.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In *Qualidade e projectos na educação pré-escolar* (pp. 131-158). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villas Boas, A. (2000). *Uma visão da relação escola/família/comunidade nas escolas do 1º ciclo*. Lisboa: DAPP-ME.
- Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projeto de Escola. In Canário, R. (org) *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 87-107). Lisboa: Artes Gráficas.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexos