



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências de Educação

## **Relatório de Estágio**

***Expressão Plástica:  
Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar  
e 1º Ciclo do Ensino Básico***

**Carlos Manuel Amaral Dias**

**Especialidade**

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Orientadora**

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada, abril de 2012

***Expressão Plástica:  
Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar  
e 1º Ciclo do Ensino Básico***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, *sob orientação científica* da Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa, Prof.<sup>a</sup> Auxiliar com Agregação.

Ao Henrique, meu filho, pela alegria que demonstrou aquando do fim de todo este processo de formação académica, em prol da minha disponibilidade para as nossas brincadeiras.

## AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, foi primordial o apoio, o companheirismo, a generosidade e a boa vontade de muitos. Dedico este espaço para agradecer a todos os que, com os seus valiosos préstimos, contribuíram para a sua concretização.

À Sara, minha esposa, e ao Henrique, meu filho, pela paciência, apoio, compreensão, amizade e amor, pelos passeios que tiveram de fazer, para que pudesse ficar em casa a estudar sozinho, pelo estímulo dado, de forma direta ou indireta, nos momentos em que mais precisei e por saber que pude sempre contar convosco.

À Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa, pela mestria pedagógica e rigor científico com que orientou este trabalho, pela sua disponibilidade, simpatia, sabedoria, pelo apoio e pelas importantes sugestões que proporcionaram um trabalho mais completo.

À Mestre Ana Cristina Brás Sequeira, minha orientadora de ambos os estágios, pela partilha e reflexão de conhecimentos, por ter acreditado e fazer-me a acreditar nas minhas capacidades, pelas “exigências”, que me desafiaram a querer ir mais além e por ser, simplesmente, um exemplo.

Às Cooperantes, Educadora Sandra Mendes e Professora Adriana Soares, por nos terem recebido nas suas salas, terem partilhado os seus conhecimentos e experiências e pela inspiração e inquietação que me suscitaram em relação à profissão e ao ensino.

A todas as crianças do pré-escolar e do terceiro ano, pela partilha, carinho e dedicação que manifestaram ao longo das várias intervenções pedagógicas e por transformarem a minha aprendizagem num desafio constante e enriquecedor.

À Sra. Filomena e ao Sr. Borges, pelo total apoio, incentivo e motivação que me transmitiram incondicionalmente, desde o início de todo este processo.

À minha mãe, pelas suas orações e por tudo aquilo que só uma mãe nos pode dar.

À minha colega de núcleo de estágio, Nélia Cordeiro, pelo companheirismo, partilha de conhecimentos, compreensão, carinho, amizade, apoio e incentivo manifestados ao longo do trajeto formativo percorrido.

À Mesa Administrativa da Santa Casa da Misericórdia da Ribeira Grande, designadamente ao Sr. Provedor, pela permissão e oportunidade de poder concretizar este projeto.

À Carina, Natércia e Sandra, e todas as demais colegas que laboraram no C.A.T.L. Arco-Íris, durante este período de formação acadêmica, pela amizade, compreensão e ajuda durante as minhas ausências.

A todos os inquiridos, pela paciência e colaboração, aos meus amigos, colegas de curso e a todos os professores, aqueles que me apoiaram em todo o processo e contribuíram para a realização deste trabalho.

Por fim, a Deus, por me ter “levado no Seu colo” nesta longa caminhada.

Bem-haja a todos.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio reporta-se às práticas educativas desenvolvidas no âmbito do estágio profissional, decorrente das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento, por um lado, reúne e expõe todo o trabalho realizado ao longo dos dois estágios e apresenta, numa perspetiva de autoanálise reflexiva e avaliativa, o processo subjacente à intervenção/ação, nos diferentes contextos de estágio. Por outro lado, tem como propósito compreender como são praticados e dinamizados os momentos de Expressão Plástica, quer pelo próprio estagiário, ao longo das suas práticas educativas, quer por alguns docentes, da mesma escola onde o estagiário realizou os dois estágios, constituindo por isso um estudo de caso.

Para compreendermos o nosso propósito, realizámos uma investigação com características metodológicas mistas, onde a análise reflexiva e a análise de conteúdos se complementaram, na procura de respostas às questões de partida, que interpelavam sobre a importância atribuída pelo estagiário, educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, à Expressão Plástica e sobre a forma como “olham” para esta área das Expressões Artísticas. As principais técnicas utilizadas, para investigarmos as perceções e opiniões do estagiário, de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à Expressão Plástica, foram a análise documental, a observação direta e o inquérito por entrevista.

Concluimos que o ensino das Expressão Plástica, hoje, tende a distanciar-se de práticas educativas desprovidas de intencionalidade educativa, que verificávamos no passado. Porém, a sua prática continua, ainda (principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico), a marginalizar os currículos, servindo-se desta área das expressões, apenas e só, como um suporte das outras áreas de conteúdo ou curriculares (conforme o contexto de ensino).

Como complemento desta vertente investigativa, neste documento, apresentamos os fundamentos sobre os quais se apoiaram as práticas educativas do estagiário, nomeadamente sobre questões relacionadas com as competências básicas no processo educativo (observar, planificar, refletir e avaliar) e sobre questões éticas, deontológicas e cívicas na docência.

## **ABSTRACT**

This report refers to educational practices developed within the professional internship, resulting from the Curricular Units of the Supervised Educational Practice I and II, on Preschool and Primary School teaching masters.

On one hand, this document, gathers and exposes all the work done over the two internships and presents a perspective of reflective and evaluative self-analysis, the process of intervention/action in different contexts of internship. On the other hand, aims to understand how the moments in Artistic Expression are practiced and promoted, either by the trainee throughout his educational practices, either by some teachers in the same school where the intern performed the two internships and is therefore a case study.

To understand our purpose, we conducted an investigation with mixed methodological characteristics, where the reflexive analysis and content analysis are complementary in the search for answers to basic question, which question about the importance attributed to the Artistic Expression area by the trainee, Kindergarten and Primary School teachers and about the way they "look" at this expression area. The main techniques used to investigate the trainee, kindergarten and Primary School teachers perceptions and opinions, regarding the Artistic Expression, were document analysis, direct observation and interview survey.

We conclude that the teaching of Artistic Expression, today, tend to distance themselves from educational practices devoid of educational intention, which we verified in the past. However, its practice continues, even (especially in 1. ° Primary School), marginalizing the curriculum, using this area, only as a support for other areas of content or curriculum (as teaching context).

As a complement, we present the basis on which were supported the trainee's educational practices, particularly about the questions related to basic skills in the educational process (to observe, to plan, to reflect and to evaluate) and on ethical and civical issues in teaching.

## ÍNDICE GERAL

<b>Índice de anexos</b> .....	viii
<b>Índice de quadros</b> .....	ix
<b>Índice de imagens</b> .....	ix
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – A Expressão Plástica na Educação Básica: práticas e dinâmicas</b> .....	5
<b>Capítulo I – A importância da Expressão Plástica: perspectivas e considerações</b> .....	6
1.1. A Expressão Plástica e o <i>lúdico</i> : que relação?.....	6
1.2. O lugar da Expressão Plástica nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico.....	10
1.3. Papel do educador/professor na medição das atividades.....	17
<b>Capítulo II – Apresentação dos estudos</b> .....	22
2.1. Enquadramento dos estudos na temática.....	22
<b>Parte II – Um estágio profissional, um <i>aprendiz/ensinante</i>: uma trajetória</b> ....	25
<b>Capítulo III – O educador/ professor do 1.ºCEB</b> .....	26
3.1. O estágio profissional como vínculo na formação inicial de educadores/professores.....	26
3.1.1. Dimensão ética e deontológica.....	33
3.2. Observar, planificar, refletir e avaliar – quatro competências básicas no processo educativo .....	35
3.2.1. Alguns documentos oficiais no apoio à intervenção do educador/ professor no processo educativo .....	35

3.2.2. Os modelos curriculares como reguladores da intencionalidade educativa.....	38
3.2.3. A observação como base para a ação .....	38
3.2.4. A planificação como desenho da ação.....	42
3.2.5. A reflexão e a avaliação – duas referências indissociáveis para a ação educativa.....	45
<b>Capítulo IV – Os nossos estágios em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB .....</b>	<b>52</b>
4.1. Dois estágios, uma semelhança: a escola .....	52
4.1.1. O estágio em Educação Pré-Escolar – Caraterização do grupo .....	53
4.1.2. O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Caraterização da turma.....	54
4.2. Estudo 1 – As nossas práticas pedagógicas em contexto de estágio.....	55
4.2.1. Metodologias e macro estratégias na (e para a) ação .....	56
4.2.2. As atividades desenvolvidas no estágio do Pré-Escolar .....	59
4.2.2.1. A Expressão Plástica no Pré-Escolar: análise crítica e reflexiva da intervenção-ação em três atividades.....	62
4.2.3. As atividades desenvolvidas no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	68
4.2.3.1. A Expressão Plástica no 1.º CEB: análise crítica e reflexiva da intervenção-ação em três atividades.....	71
4.2.3.2. Análise de comportamentos de envolvimento de aluno(s) nas atividades e da interação com o estagiário .....	80
4.2.4. Conclusões .....	87
 <b>PARTE III – As expetativas e representações, a disponibilidade e o valor demonstrados à Expressão Plástica, por alguns educadores de infância e professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico .....</b>	 <b>89</b>

<b>Capítulo V – O nosso estudo de caso: as perceções e opiniões de um grupo de profissionais de educação.....</b>	<b>90</b>
5.1. Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados .....	90
5.1.1. Análise documental .....	90
5.1.2. Inquérito por entrevista.....	91
5.2. Participantes no estudo.....	94
5.3. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	95
5.3.1. O olhar dos educadores de infância e professores do 1.º CEB inquiridos.....	98
5.3.1.1. Caraterísticas profissionais.....	98
5.3.1.2. Conceções acerca da Expressão Plástica .....	100
5.3.1.3. O desenvolvimento profissional e o ensino das expressões.....	103
5.3.1.4. Indicadores de lecionação da Expressão Plástica.....	105
5.4. Conclusões.....	109
<b>Considerações finais.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>115</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1	Projeto Relatório de Estágio
Anexo n.º 2	Grelhas de observação
Anexo n.º 3	Sequência didática – Pré-Escolar
Anexo n.º 4	Sequência didática – 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 5	Projetos Formativos – Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 6	Avaliação – Pré-Escolar
Anexo n.º 7	Avaliação – 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 8	Organização da rotina diária – Pré-Escolar
Anexo n.º 9	Quadro geral de Planificação do Ensino Pré-Escolar
Anexo n.º 10	Horário Semanal – 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 11	Quadro geral de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 12	Lista de verificação – atividade 1 (construção do jogo “Dominó das palavras”)
Anexo n.º 13	Lista de verificação – atividade 26 (construção de acessórios para uma apresentação televisiva)
Anexo n.º 14	Lista de verificação – atividade 35 (construção de uma lembrança de Natal)
Anexo n.º 15	Guião da entrevista
Anexo n.º 16	Protocolo ético de participação – entrevista semiestruturada
Anexo n.º 17	Ficha síntese das entrevistas
Anexo n.º 18	Sistema de categorização das entrevistas

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1	Plano de atividades realizadas no Ensino Pré-Escolar	61
Quadro n.º 2	Plano de atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
Quadro n.º 3	Desempenho dos alunos C1, J1 e R1 (os três alunos de nível 1), segundo as listas de verificação, para as três atividades	81
Quadro n.º 4	Escala de envolvimento da aluna C1	83
Quadro n.º 5	Guião de questões	93
Quadro n.º 6	Quadro de análise	97

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem n.º 1	Trabalho que está a ser realizado pela criança O – “Neste fim-de-semana fui ao parque com a minha família”.	64
Imagem n.º 2	Momento em que a criança R está a mostrar e a “ler” o seu desenho ao grupo, enquanto o estagiário está a ler o que foi escrito pelo próprio.	64
Imagem n.º 3	Trabalho que está a ser realizado pela criança F – encontra-se a colar pedaços de papéis coloridos.	66
Imagem n.º 4	Dois exemplares concluídos.	66
Imagem n.º 5	Empenho/envolvimento das crianças na ação descrita.	68
Imagem n.º 6	Empenho/envolvimento das crianças na ação descrita.	68
Imagem n.º 7	Ilustração da árvore.	74
Imagem n.º 8	Recorte das novas peça de dominó.	74
Imagem n.º 9	O desafio a que a aluna C1 se propôs: a construção de uma câmara de vídeo, a partir de uma caixa de cereais.	77
Imagem n.º 10	O resultado final: uma câmara de vídeo elaborada a partir de caixa de cereais, caixa de ovos, interior de rolos de papel de cozinha e embalagens de leite.	77
Imagem n.º 11	Algumas das primeiras figuras.	80
Imagem n.º 12	Forma como foram dispostos os lugares e materiais.	80

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, definido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui, no plano de estudos da Universidade dos Açores, uma componente da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II. No presente documento, são relatadas, descritas e refletidas práticas educativas decorridas, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, durante o anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, respetivamente.

O documento intitulado *Expressão Plástica: práticas e dinâmicas em contexto de ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* destina-se à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme prevê o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro. Foi elaborado de acordo com a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, pois compreende “a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, resultantes de um estágio profissional “susceptível de demonstrar capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho”.

Portanto, os relatos que aqui efetuamos não restabelecem toda a realidade vivida durante os dois estágios. Porém, esperamos que aqueles que foram aqui mencionados ofereçam novos conhecimentos, novas experiências, com novos significados, assim como nos presentearam. Efetivamente, os dois estágios profissionais que o estagiário realizou (nos dois diferentes contexto de ensino: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) serão a base da nossa atuação, enquanto futuros educadores e professores, pois, contribuiram, fortemente, para o nosso desenvolvimento pessoal, social e profissional. Estamos cientes de que não termina aqui o nosso processo de formação inicial; até pelo contrário, é pelo estágio que o iniciámos e é pelo estágio que adquirimos “uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor” (Formosinho e Niza, 2001, p.4).

A escolha do tema/título do relatório partiu do pressuposto que a área da Expressão Plástica “preconiza a construção de conhecimento, através de um processo ensino-aprendizagem mediado por recursos expressivos que leva o indivíduo a

aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento” (Ferraz e Dalmann, 2011, p.44<sup>1</sup>).

Antes de mais, importa referir que o estagiário é, na verdade, desde 1999, animador cultural, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com projetos de colaboração com algumas Escolas Básicas e Jardins de Infância, concretamente de desenvolvimento de atividades de Expressão Plástica. Ao longo do seu percurso profissional e académico, o estagiário tem apurado que a importância e o interesse dados à Expressão Plástica não são os mesmos dados à Matemática e ao Português, por exemplo. Interessa-nos, pois, analisar, por um lado, a prática pedagógica do estagiário em contexto de estágio (estudo 1) e, por outro lado, as percepções e opiniões de um grupo de profissionais de educação (estudo 2).

Primeiro, foi importante que tivéssemos investigado e refletido acerca das potencialidades lúdico-expressivas das Expressões Artísticas, em geral, e da Expressão Plástica, em particular, no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Porque, permitiu que, não só ficássemos a conhecer tais potencialidades, como serviu de ponto de partida para os nossos estudos.

Deste modo, faz todo o sentido esclarecer os objetivos gerais, orientadores dos dois estudos. Para o primeiro estudo, perspetivamos: apreender as atitudes e percepções das crianças em relação à Expressão Plástica (os seus interesses e o valor dado); descrever e comparar os comportamentos de envolvimento de crianças/alunos perante o contato com materiais, atividades/ tarefas e estratégias diversificadas apresentadas no âmbito da expressão plástica; despertar, em todos os intervenientes, o interesse pela reciclagem e reutilização de materiais de desperdício, como forma de conhecer e compreender os contributos para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.

Relativamente ao estudo 2, delineamos como objetivos: conhecer as conceções de educadores de infância e de professores do 1º CEB sobre a Expressão Plástica; reconhecer a influência que o processo de formação inicial teve para a prática intencional do Domínio da Expressão Plástica, relacionado com outras áreas do saber; conhecer as práticas/dinâmicas de educadores de infância e de professores do 1º CEB, no que se concerne à articulação do Domínio da Expressão Plástica, com outras áreas do saber.

---

<sup>1</sup> In Ferraz (coord.), 2011, pp.43-46.

Sendo assim, o presente Relatório de Estágio constitui-se por três partes distintas: a Parte I – *A Expressão Plástica na Educação Básica: práticas e dinâmicas*; a Parte II – *Um estágio profissional, um aprendiz/ensinante: uma trajetória*; e a Parte III – *As expectativas e representações, a disponibilidade e o valor demonstrados à Expressão Plástica, por alguns educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cada parte do trabalho, por sua vez, encontra-se organizada por capítulos.

Deste modo, a parte I constitui-se pelos capítulos I e II. O primeiro capítulo, *A importância da Expressão Plástica: perspectivas e considerações*, remete-nos para as potencialidades lúdico-expressivas das Expressões Artísticas, em geral, e da Expressão Plástica, em particular, no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, analisaremos o modo como é perspectivada a Expressão Plástica, em alguns documentos emanados pelo Ministério da Educação e que são norteadores da ação do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e a *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*, respetivamente. Estes são, de facto, dois documentos capilares da (e para a) ação do educador/professor, com indicações e sugestões fundamentadas.

Ainda neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre o papel do educador/professor na medição das atividades, tendo conta que este é o principal responsável por possibilitar práticas de Expressão Plástica que evidenciem intencionalidade, centradas na possibilidade das crianças experimentarem, explorarem e poderem construir traços da sua identidade criativa e não centradas unicamente no resultado final. Destaca-se o trabalho de Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003b, pp.182-183), que sumariza “o que os educadores[/professores] devem e não devem fazer, em relação à actividade de Expressão Plástica”, em oposição a um conjunto de questões que colocamos e que nos farão refletir sobre o que realmente assistimos nas salas das nossas escolas.

O segundo capítulo, *Apresentação dos estudos*, como o próprio nome indica, visa um enquadramento dos dois estudos, a que nos propusemos realizar, na temática em análise. Neste capítulo, apontaremos a problemática central da pesquisa e explanaremos os objetivos dos estudos.

Quanto à parte II, encontra-se organizada, também, por dois capítulos: os capítulos III e IV. No primeiro desses capítulos, *O educador/professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, elucidaremos a importância do estágio profissional, como vínculo na

formação inicial de educadores/professores, onde partimos do pressuposto que este momento de formação foi intrínseco ao estagiário, ou seja, que este participou na sua própria formação, estudando e investigando novas estratégias, novos modelos ou novas alternativas. Será, ainda, nosso interesse esclarecer como foi construído o saber profissional do estagiário, numa dimensão ética e deontológica, para que possamos perceber com que “moldes” se pautou a relação criada entre as crianças e entre o estagiário e aquelas. Seguidamente, iremos abordar as quatro competências básicas no processo educativo, isto é, observar, planificar, refletir e avaliar, e averiguar o lugar que tiveram na prática do educativa do estagiário. Não deixaremos de apresentar alguns referenciais importantes, como o caso dos documentos oficiais e dos modelos curriculares, que mais não servirão para apoiar os educadores/professores na dinamização de uma prática educativa com maior intencionalidade.

No capítulo IV, *Os nossos estágios em educação pré-escolar e 1.º CEB*, revelaremos, de uma forma geral, as circunstâncias do estágio profissional: a escola, o grupo e a turma. Depois, pretendemos fazer uma análise reflexiva de algumas práticas pedagógicas (em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico), no âmbito da área em questão (estudo 1), de maneira a debruçarmos sobre as experiências de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas com as crianças, ao longo de todo o processo de estágio. Paralelamente, apresentaremos as metodologias e as macro estratégias na (e para a) ação do estagiário, nas suas práticas educativas. Estes dois pontos permitir-nos-ão apurar a problemática central do estudo, ou seja, conhecer o modo como foram praticadas e dinamizadas os momentos de Expressão Plástica pelo estagiário, no âmbito dos estágios profissionais realizados.

A última parte do trabalho, coincide com o último capítulo, *O nosso estudo de caso: as percepções e opiniões de um grupo de profissionais de educação*. Neste capítulo, explicitaremos, novamente, a problemática onde o estudo se inscreve, os participantes que nos possibilitaram a recolha dos dados e, finalmente, os procedimentos metodológicos de recolha de dados, nomeadamente o recurso à análise documental e ao inquérito por entrevista.

Nas considerações finais, haverá espaço para refletirmos sobre as conclusões a que chegamos nos nossos estudos, as limitações com que nos deparamos e apresentaremos as nossas sugestões quanto ao processo de estágio, ao estudo na temática e à evolução do estagiário. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos, em CD, que completam o presente Relatório de Estágio.

**PARTE I**

---

---

**A EXPRESSÃO PLÁSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
PRÁTICAS E DINÂMICAS**

# CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA: PERSPETIVAS E CONSIDERAÇÕES

---

## 1.1. A Expressão Plástica e o *lúdico*: que relação?

Antecipando a resposta à questão, talvez seja pertinente percebermos do que se trata cada um destes conceitos, isto é, a *Expressão Plástica e o lúdico*. A procura de uma definição para cada um dos conceitos, pode levar-nos ao encontro de vários pontos de vista e referências concetuais.

Neste sentido, não podemos falar de Expressão Plástica, sem falarmos antes de Educação Artística. Este conceito é, muitas vezes, visto, exclusivamente, como uma forma de ensinar técnicas artísticas, com vista à criação de *artistas*. Esta perspetiva não só está errada, como ajunta-lhe uma conceção limitativa, como poderemos comprovar. Sousa (2003a, p.81) explica-nos que,

na educação tradicional há uma certa tendência para se pretender ensinar a criança a falar antes de perceber o que ouve, ensiná-la a ler antes de saber falar, ensiná-la a escrever antes de lhes permitir experimentar os materiais de desenho, de pintar e de escrever. Há uma educação pseudocognitiva que se abstrai da assimilação e da acomodação; há «matérias» de ensino que requerem um desenvolvimento intelectual superior ao das crianças a quem os programas se destinam.(...)

A arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, – quando é exatamente o contrário.

A palavra “Arte” provém do latim, do termo *arte*<sup>2</sup>, e tem como sinónimos as palavras saber e habilidade. Para Castro (2009)<sup>3</sup>

a definição etimológica do termo revela, assim, a verdadeira essência da arte, na medida em que, mais do que analisar a actividade artística, (...) revela o que na verdade importa considerar: que há no ser humano uma função essencial – a

---

<sup>2</sup> *arte* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-04-11]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/arte>>.

<sup>3</sup> In Condessa (Org.) (2009, p.96).

habilidade de criar – e que colocamos no mesmo plano de outras funções fundamentais como o pensar ou o falar.

Portanto, a arte deve ser entendida como instrumento do pensamento do indivíduo.

Estamos perante um ponto cerne. A importância da Educação Artística não se resume a si própria, pois pode (e deve) ser analisada como contributo às aprendizagens das outras áreas curriculares, como o português, a matemática ou o estudo do meio, auxiliando as crianças a aprenderem a ler, a escrever, a calcular e a compreender melhor o mundo que as rodeiam. Se considerarmos as competências a alcançar no final da educação básica<sup>4</sup>, teremos de encarar a Educação Artística como meio indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo.

Em 2006, o então Presidente da República Portuguesa, Jorge Sampaio, na sessão de abertura da *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, “organizada por iniciativa da UNESCO, em estreita parceria com o Governo Português”<sup>5</sup>,

salientou que a Educação Artística é um ponto de convergência dos principais sectores e centros de interesse da UNESCO e deverá constituir uma das prioridades da Organização no campo da educação. Com efeito, não basta garantir o acesso à escola para se proporcionar uma educação de alta qualidade. É também necessário que as escolas disponibilizem ferramentas de aprendizagem para todos e, para isso, têm de existir estratégias programadas de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Estamos agora cientes de que a Educação Artística proporciona às jovens gerações de estudantes a oportunidade de um desenvolvimento mais completo e equilibrado. O desenvolvimento de capacidades criativas para o século XXI é uma prioridade.

A verdade é que, nos dias de hoje, por muito que se afirme que a Educação Artística é uma área importante para o desenvolvimento de cada criança, enquanto indivíduo, ela continua a ser desvalorizada e/ou negligenciada por muitos (mas deste assunto, falaremos mais adiante). Como é sabido, esta área, em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, desenvolve-se a partir de quatro áreas distintas: Expressão Plástica,

---

<sup>4</sup> Apontadas pelo Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

<sup>5</sup> Para uma leitura contextualizada desta realidade, bem como da de outras individualidades e organizações internacionais, ver Comissão Nacional da UNESCO (2007).

Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Motora. Centremo-nos na primeira área de expressão.

No entendimento de Sousa (2003a, p.159), “o termo «expressão plástica» foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos”. Nos dois contextos de ensino suprarreferidos, pela Expressão Plástica, a criança pode construir um maior conhecimento do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade. Para o mesmo autor, através da experimentação das artes, a criança pode “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (*ibidem*, p.144).

Ao mesmo tempo, a Expressão Plástica “e outras formas de expressão simbólica (...) constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais” (Piaget, 1954, citado por Bahia, 2008). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a Expressão Plástica integra a componente geral de abordagem às artes plásticas “e desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p.155).

A Expressão Plástica é, então, uma área que deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação, que parte das vivências individuais da criança ou do grupo na sua generalidade. É, por isso, uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades. A respeito do objetivo da Expressão plástica, Sousa (2003b, p.160) insiste que:

a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada.

Na verdade, a criança, ao experimentar e descobrir características de diversos materiais plásticos, está a “entrar” no campo do prazer e da liberdade, ambos de

vivência lúdica. De outro modo, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, é necessário que a criança conheça bem o seu corpo, dê livre curso às suas ideias, às suas emoções, aos seus afetos e se sinta bem na escola, enquanto pessoa individual e social.

Por tal, a atividade lúdica tem uma importância fundamental na vida de uma criança, pois acompanha-a e condiciona e promove o seu desenvolvimento. Aos adultos, em geral, e aos educadores, em particular, cabe-lhes a missão de nunca se esquecerem da importância das atividades lúdicas, não no sentido único da brincadeira e/ou ocupação de tempos livres, mas no sentido de as crianças compreenderem o que as rodeiam e de se sentirem pessoas.

Desde logo, entramos no espaço do segundo conceito, a que nos propusemos tratar, para a procura a uma resposta à questão colocada: o *lúdico*.

O comportamento lúdico tem uma dimensão ancestral independentemente da cultura ou situação geográfica (Neto, 2009<sup>6</sup>, p.19). No registo do mesmo autor,

em contextos educativos, as aprendizagens escolares devem fazer apelo a modelos não lineares de apreensão do conhecimento. As crianças devem aprender a pensar e saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza. Trata-se de implementar situações interessantes em todas as áreas de aprendizagem (lógico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc.), no sentido de aprender a aprender a maneira como se pensa (idem, p.28).

Neste seguimento, o *lúdico* não está, apenas, associada à brincadeira, está, também, relacionado ao ato de ler, escrever, pintar, desenhar, enfim, a um conjunto de ações, onde a criança apropria-se delas como formas naturais de descoberta e compreensão do mundo.

Condessa (2009, 47) refere-se à Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada no nosso país em 1990, para destacar que “através de actividades lúdicas adaptadas às suas necessidades, os educadores e professores podem garantir” o cumprimento de alguns dos direitos emanados. Certamente que, a partir da exploração de uma “atividade lúdica”, a criança, por um lado, poderá sentir-se mais feliz, um sentimento que, atualmente, tende a ofuscar-se, perante a atual conjuntura económica que o país atravessa, e, por outro lado, acrescenta uma certa dose de leveza à rotina que se foi instituindo na Escola. Através de actividades “em que a criatividade, a expressão, o

---

<sup>6</sup> In Condessa (Org.) (2009).

movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística” (Condessa, 2009, p.39).

Na opinião de Eliana Santana (citada por Leal, 2009<sup>7</sup>) “nas atividades lúdicas, as condições de seriedade, compromisso e responsabilidade não são perdidas, ao contrário, são sentidas, valorizadas e, por consequência, ativam o pensamento e a memória, além de gerarem oportunidades de expansão das emoções, das sensações de prazer e da criatividade.” É, pois, com técnicas de Expressão Plástica que a criança realiza um processo eminentemente imaginativo e criativo.

A propósito da criatividade, Moyles (2007, p.82) refere que

a criança, como “criadora”, aparece na maioria dos contextos lúdicos (...). As crianças criam e recriam constantemente idéias e imagens que lhe permitem representar e entender a si mesmas e suas idéias sobre a realidade. Isso pode ser percebido em suas conversas, desenhos e pinturas, artesanato, *design*, música, dança, teatro (...). Todos nós podemos (...) demonstrar criatividade na maneira pela qual somos capazes de nos expressar em uma variedade de meios, sejam eles palavras, tinta, argila ou qualquer outra coisa.

Por tudo o que aqui foi dito e pela vontade de uma Escola que desejamos que as crianças tenham um papel ativo nas suas aprendizagens, urge-se a desconstrução da ideia de que a Expressão Plástica ocupa apenas um papel de ocupação de tempos livres. A Expressão Plástica, pelas características de expressão *lúdico-criativas*, potencializa as aprendizagens, além de ser uma área que, mesmo para os descrentes, atrai a atenção de todos: crianças e adultos.

## **1.2. O lugar da Expressão Plástica nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico**

Temos vindo a debater que, pela lúdico-expressividade, a criança consegue exprimir os seus desejos, as suas necessidades e anseios, ao mesmo tempo que adquire um conjunto de competências, possibilitadoras de atuação em outras circunstâncias. Para Stern (1974, p.14) a “ expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente.”

---

<sup>7</sup> In Condessa (Org.) (2009, p.115).

O objetivo principal da Expressão Plástica é, justamente, a expressão natural da criança. Não deve, portanto, centrar-se na criação de obras de arte. Para o mesmo autor supracitado, “expressar-se, criar, é mais importante do que contemplar a criação alheia” (Stern, 1974, p.20).

Neste ponto do trabalho, interessa-nos, pois, perceber o modo como é considerada e abordada a Expressão Plástica, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através dos seus principais documentos norteadores, ou seja, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE)<sup>8</sup> e a *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*<sup>9</sup>.

Relativamente ao primeiro documento, pode-se ler que:

as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. (Silva, e outros, 1997, p.13).

No segundo documento em análise, *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o Ministério da Educação, de acordo com os princípios do “Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 2004, p.7), e da enunciação de competências, consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, (re)definiu as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Depois de contextualizados, passemos então ao ponto que a nos propusemos: refletir sobre os dois documentos, de maneira a inteirarmos do modo como é considerada e abordada a Expressão Plástica.

---

<sup>8</sup> Silva, M., e outros (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

<sup>9</sup> Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª Edição, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Portanto, em Educação Pré-Escolar, a distribuição das aprendizagens encontram-se divididas em três grandes áreas: a *área de Formação Pessoal e Social*, a *área do Conhecimento do Mundo* e a *área de Expressão e Comunicação*, sendo que esta última engloba o *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, o *domínio da matemática* e o *domínio das expressões dramática, musical, motora e plástica* “que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (*ibidem*, p.57). Apesar da distinção, estas áreas não são “compartimentos estanques”; pelo contrário, “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referência a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não” (*ibidem*, p.48).

As OCEPE fundamentam-se, pois, no princípio da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, ao considerarem a Educação Pré-Escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, e outros, 1997, p.17). Por isso, foram estabelecidos um conjunto de “objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar” (Silva, e outros, 1997, p.15), dos quais destacamos:

*d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*

*e) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.*

A Expressão Plástica, em articulação com as outras áreas de conteúdo, sustenta-se em materiais, em instrumentos e em códigos específicos, que lhe conferem a sua particular identidade, enquanto forma de expressão. Neste sentido, as OCEPE destacam, nesta área de conteúdo: a exploração de diversos materiais, de diferentes tamanhos, cores e texturas; o cuidado a ter antes, durante e após a utilização/exploração desses materiais; a descoberta de cores e a sua designação; o respeito pelos colegas e pelos seus trabalhos, bem como pelo com o espaço; a compreensão e cumprimento das regras de utilização/exploração dos materiais e instrumentos; a descoberta das potencialidades e a pluralidade de formas de exploração dos materiais (bi e tridimensionais); a utilização criadora de materiais considerados de desperdício, “tais como caixas, fracos e mesmo tacos de madeira”, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

Paralelamente, a pintura, o desenho, a colagem, rasgagem, recorte, decalque, modelagem, escultura, construção de objetos bi e tridimensionais, são algumas das várias técnicas, possíveis de serem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar, realçadas nas OCEPE (*ibidem*, p.61-62). Ou seja, para os seus autores, neste documento não se conhecem limitação de técnicas para este contexto de ensino, desde que ajustadas às características individuais de cada criança, do grupo e da comunidade.

Embora todas as áreas de conteúdo se articulem e sejam transversais no processo de desenvolvimento da criança, a área da Expressão Plástica é considerada como uma das mais integradoras, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (*ibidem*, p.48). É nesta área, também, que a criança dá os seus primeiros passos, em contexto escolar, para o desenvolvimento da expressividade, tanto a nível motor, como artístico.

No que concerne ao Currículo Nacional do Ensino Básico , ao contrário do que se verifica em Educação Pré-Escolar, os professores do 1.ºCEB obrigam-se a cumprir programas, estabelecidos pelo Ministério da Educação. Os princípios e os valores norteadores do currículo visam o desenvolvimento global da criança, para o *saber-ser*, perante ela própria e os outros.

No documento *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, p.23), pode-se ler que

os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

É certo que áreas curriculares encontram-se compartilhadas, sob diferentes cargas horárias, sendo as áreas da Matemática e de Português as com maior carga e as áreas expressões (Dramática, Musical e Plástica)<sup>10</sup>, as com menor carga. Os professores, neste ciclo de ensino, desfrutam, assim, de um horário semanal, que apesar de ser da sua responsabilidade, deverá ser respeitado, de acordo com o que acabamos de esclarecer.

Não queremos dizer, com isto, que as experiências de aprendizagem, deverão ser estandardizadas, como veremos mais adiante. Na verdade, se considerarmos a

---

<sup>10</sup> O documento em análise refere-se a estas áreas de expressão com uma nomenclatura diferente da utilizada em Educação Pré-Escolar, ou seja, em vez de, por exemplo, Expressão Plástica, diz-se *Expressão e Educação Plástica*.

*Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, p.39), cada “domínio curricular do currículo” integra três componentes: os *Princípios Orientadores*, os *Objetivos Gerais* e os *Blocos de Aprendizagem*. No primeiro componente, “propõem[-se] fundamentos e apontam[-se] para perspectivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo”; no segundo componente, são apresentados os objetivos do “domínio disciplinar que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo no respectivo domínio do currículo”; e, finalmente, no terceiro componente, corresponde “a conjuntos de actividades de aprendizagem”.

Ora, debrucemos no que diz respeito à Expressão Plástica, tal como nos propusemos, desde o início do presente ponto.

Os *Princípios Orientadores* da área da Expressão e Educação Plástica, do 1.º CEB, moldam-se pela vontade em proporcionar experiências de aprendizagens com diferentes materiais, de diferentes formas e cores, que permitirão às crianças, “a partir de descobertas sensoriais (...) [desenvolver] formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”. “A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica” desperta-lhes a imaginação e a criatividade, “como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies”. Esta possibilidade de as crianças se exprimirem de forma individual, associada ao prazer que daí advém, são algumas das “oportunidades de [(leia-se para)] enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (*ibidem*, p.89).

A área da Expressão e Educação Plástica encontra-se dividida em três *Blocos de Aprendizagem*: *Bloco I – descoberta e organização progressiva de volumes*; *Bloco II – descoberta e organização progressiva de superfícies*, e, finalmente, *Bloco III – exploração de técnicas diversas de expressão*. Em cada *bloco* encontramos uma série de objetivos gerais para cada ano de escolaridade ou para os quatro anos em simultâneo<sup>11</sup>. Importa, então, destacar que, alguns dos objetivos são comuns a todos os anos de escolaridade, outros apenas a alguns (por exemplo, ao 1.º e 2.º ano) e outros apenas dizem respeito a determinados anos de escolaridade. Ou seja, foram ajustados às

---

<sup>11</sup> Dada a variedade de objetivos explanados, achamos ser inviável enunciar-los neste trabalho. Por conseguinte, recomenda-se a sua leitura no documento *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, pp.90-97).

caraterísticas individuais das crianças, em cada ano letivo, de acordo com as suas capacidades e/ou necessidades.

As principais tarefas apresentadas no documento prendem-se com: a manipulação e a exploração de diferentes materiais moldáveis (modelagem e escultura) e a exploração de diferentes materiais e objetos (construções) – *bloco 1*; o desenho (de expressão livre e atividades gráficas sugeridas), com diferentes materiais e sobre diferentes suportes, de diferentes tamanhos, a pintura de expressão livre e atividades de pintura sugerida – *bloco 2*; recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem, costura, fotografia, transparência, meios audiovisuais e cartazes – *bloco 3*.

Verificamos, assim, que as atividades propostas, em qualquer um dos *Blocos de Aprendizagem*, poderão, por um lado, “partir das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas do professor”, desde que se salvguarde o “respeito pela expressividade plástica das crianças”. Por outro lado, essas atividades “estarão normalmente associadas à concretização de projectos individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas” (idem, p.95).

Para Sousa (2003b, pp.183-191), “as técnicas mais convenientes”, como o desenho, a pintura, a modelagem, a tecelagem, o recorte, a colagem, a gravura, a fotografia ou o vídeo, e os materiais e/ou instrumentos, como lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, guache (simples ou com purpurinas), aguarelas, tinta acrílica, giz, barro/argila, plasticina, madeiras, têxteis, cola (de bisnaga, de batom ou líquida), tesoura, pincéis, papéis, cartão, películas, régua, compasso, entre outros, são o meio pelo qual as crianças se poderão exprimir e criar. O mesmo autor acrescenta, ainda, que “tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim são as técnicas e os materiais para a expressão plástica.” (*ibidem*, p.183).

Estamos em condições, então, de afirmar que a utilização de diferentes técnicas, materiais e/ou instrumentos, por um lado, são um estímulo para a criança, uma vez que ela começa a descobrir diferentes aplicações para os mesmos, e, por outro lado, conferem-lhe uma maior coordenação psicomotora, que consiste que a criança faça com as mãos o que a mente concebe e imagina

A paridade entre a técnicas, materiais e/ou instrumentos, nos diferentes contextos de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB), está bem patente nos documentos norteadores analisamos. Serão estas técnicas, materiais e/ou instrumentos tão essenciais no desenvolvimento de competências nas crianças?

Vejamos o que nos diz Le Boulch (2001). Para este estudioso francês, desenvolvendo a sua destreza manual (global ou fina) – a coordenação e a precisão de gestos finos –, a criança desenvolverá, em simultâneo, a sua dimensão criativa (*ibidem*, p.158). Por isso, este autor distingue a modelagem, o recorte, a colagem e o desenho como as principais atividades que permitem tais desenvolvimentos.

No seguimento da mesma ideia, o mesmo autor escolhe a modelagem por que, a criança, ao executar manipulações como “pegar o material, descobrir as suas possibilidades afundando os dedos, esmagando a massa, achatando-a, modelando-a”, está educar a “flexibilidade e a firmeza da mão, assim como a sensibilidade táctil”. Ao mesmo tempo, o recorte, nomeadamente a utilização do seu principal instrumento – a tesoura – permite à criança desenvolver “uma boa dissociação dos dedos e uma boa mobilidade do punho”, dado que “é um instrumento delicado de manejar”. Porque a seguir ao recorte, normalmente vem a colagem, esta técnica, de acordo com o mesmo autor, “exige a leveza e precisão dos gestos para manejar o pincel e colar as formas recortadas no local escolhido. Dá possibilidade de formar combinações decorativas, dependendo da colocação das formas e das cores” (*ibidem*, p.159).

Por fim o desenho é outra das técnicas importantes, para Le Boulch (2001), dada a “coordenação visuo-manual”, que facilita, tanto o desenvolvimento da destreza manual (*ibidem*, p.158), como a concentração para a leitura e a escrita (*ibidem*, p.211). Esta é uma técnica que pode “ajudar a criança a aperfeiçoar estas coordenações finas, propondo-lhe colorir (...) respeita[ndo] os seus limites” (*ibidem*, p.212).

Após este “apêndice”, podemos concluir que, quer em Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, no que diz respeito aos dois documentos norteadores analisados, ambos “procura[m] estimular no aluno [(leia-se criança/aluno)] a criatividade, o prazer pela descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir” (Gonçalves, 1991, p.13). Estas são, de facto, qualidades fundamentais para a melhoria do desempenho/aproveitamento das crianças/alunos dentro e fora das suas salas. As indicações, fundamentadas e adaptadas à realidade, estão patentes nos dois documentos. Caberá ao educador/professor aplicá-las. No ponto seguinte, tentaremos, então esclarecer o qual o papel do educador/professor na medição das atividades de Expressão Plástica.

### **1.3. Papel do educador/professor na medição das atividades**

Tal como teremos oportunidade de clarificar, num ponto mais adiante deste trabalho, o currículo – em qualquer contexto de ensino – não é estanque, isto é, não pode ser considerado como um documento rígido, que deve ser acatado de igual forma por todas as escolas portuguesas; é, pois, um documento aberto e flexível. Caberá, então, ao educador/professor, adaptá-lo à sua realidade: à comunidade onde a escola se insere, ao projeto educativo de escola e às características das crianças.

Como vimos, a importância dos documentos norteadores analisados – Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar e Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico –, evidencia-se na articulação dos princípios e objetivos gerais enunciados em Leis da Constituição da República Portuguesa. Depois de analisarmos alguns dos objetivos, podemos afirmar que estes procuram, acima de tudo, orientar práticas educativas sustentáveis em princípios pedagógicos e deontológicos, para que sejam capazes de incentivar todas as crianças à participação ativa na construção do seu conhecimento. Em linhas gerais, a Expressão Plástica deve ser adequada ao nível das capacidades das crianças.

De acordo com as OCEPE (Silva, e outros, 1997), a Educação Pré-Escolar é um espaço onde a criança brinca, exprime, imagina e cria. Porém, também é alertado que este pode ser o primeiro contato de muitas crianças com o contexto escolar, em geral, e com os materiais de Expressão Plástica, em particular. Cabe ao educador saber valorizar e incentivar qualquer aprendizagem que esta criança possa efetuar, sob pena de não cair na desmotivação, no desinteresse, tão prejudiciais no contínuo caminho que terá de percorrer, ao longo dos vários ciclos de ensino.

O papel do educador/professor é, efetivamente, de extrema importância na valorização da Expressão Plástica. O cuidado com que o educador/professor aborda uma temática, a forma como ele apresenta a atividade e os materiais implícitos, o modo como clarifica o que se pretende da atividade e, acima de tudo, a maneira como ele “olha” todo o processo de construção da atividade e o resultado final, condicionará, de facto, o desempenho da criança.

Este profissional de ensino deverá dar, dentro dos moldes de cada contexto de ensino, liberdade à criança, para que possa criar o seu trabalho, ou a sua “arte”, de forma significativa para si, e não condicioná-la às suas representações estereotipadas,

que condicionarão o imaginário da criança e a sua criatividade. A este respeito, Gonçalves (1991, p.13) afirma que

a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal.” (Gonçalves, 1991, p.13)

Sabemos que, de acordo com o que já averiguamos, o educador de infância possui mais liberdade de gestão do seu currículo, relativamente ao professor do 1.º CEB. Este facto não implica que este tenha uma atitude diferente daquele, para com as Expressões Artísticas, especificamente, a área da Expressão Plástica. Se os educadores de infância “«usam» os desenhos como meio de determinarem o estágio de conhecimento em que a criança se encontra ou o nível do seu bem estar emocional” (Davis e Gardner, *s.d.*, p.451), o professor do 1.º CEB não pode *usar* o desenho apenas para ocupar tempo. É, então, necessário que saiba escolher “um conjunto de actividades para um determinado grupo alvo, compostas por conteúdo e objectivos operacionalizados através de metodologias diversificadas que pressupõe consequências educativas” (Zabalza, 2001, p.95).

Davis e Gardner (*s.d.*, p.430) referem-se a vários autores para alertar-nos que

à medida que os anos de escolaridade vão passando, a «incidência do discurso metafórico espontâneo parece declinar» (Winner, 1988, p.103); o jogo dramático dá lugar a jogos governados por regras (Piaget, 1962); e os desenhos expressivos da criança em idade pré-escolar são substituídos por representações convencionais aparentemente decepcionantes, tanto para as crianças que as desenha (Rosentiel & Gardner, 1977) como para o adulto que gostaria de as apreciar (Rosenblatt & Winner, 1988).

Confrontando a opinião destes autores, com a análise que realizamos no ponto anterior, relativa aos documentos norteadores em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, deparamos que existe uma dissemelhança entre ambos. De acordo com os primeiros, verifica-se uma tendência à desvalorização das Expressões Artísticas, o que contraria a conclusão a que chegamos, onde percebemos que estas áreas são reconhecidas pelo seu potencial no desenvolvimento da criança. Logo, verificamos que existem indicações

emanadas pelo Ministério que tutela a educação em Portugal, mas que, por razões que desconhecemos, não são, muitas vezes, colocadas em prática.

Sem que seja nossa intenção apurar a(s) causa(s) de tal situação, mas por que são, essencialmente, os educadores/professores os principais destinatários de tais orientações, achamos, por bem, deixar, neste ponto do documento, um trabalho que Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003b, pp.182-183) fez, que sumariza “o que os educadores[/professores] devem (...) fazer, em relação à actividade de Expressão Plástica” (Sousa, 2003b, p.182), o qual passamos a citar:

- Considerar a expressão plástica da criança como uma projecção da sua personalidade em formação.
- Compreender que, enquanto trabalha, a criança está adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento.
- Estimular a criança nas suas relações com o ambiente.
- Apreciar o esforço da criança, quando esta consegue expressar a sua própria experiência.
- Compreender que as «proporções erradas» exprimem, frequentemente, uma experiência.
- Compreender que as percepções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos.
- Apreciar os trabalhos artísticos da criança de acordo com os seus próprios méritos.
- Colocar à disposição da criança um local apropriado, onde possa trabalhar.
- Ensinar a criança a respeitar as manifestações de arte dos outros.
- Encorajar o espírito de liberdade, que nasce da própria necessidade da criança se expressar por si mesma.
- Criar um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa.
- Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação.

O mesmo autor faz, também, uma abordagem às atitudes e comportamentos que os educadores/professores “não devem fazer, em relação à actividade de Expressão Plástica” (*ibidem*, p.182). E é aqui que importa refletir e pensar, se o que se adverte neste trabalho é, ou não, o que se assiste nas salas das nossas escolas. Oponhamos, então, este trabalho com as nossas percepções, que, apesar de envoltas num certo

empirismo, tentarão levantar um conjunto de questões, que achamos estar muito perto do que efetivamente acontece. Vejamos:

<i>O que não se deve fazer</i> <sup>12</sup>	Quem não sabe que...
«Corrigir» ou «ajudar» a criança no seu trabalho, procurando impor-lhe uma personalidade de adulto.	muitos dos trabalhos “brilhosos” têm a mão de um adulto?
Considerar que o «produto final» do esforço infantil tenha alguma importância.	há trabalhos que são repetidos pela mesma criança, só porque o anterior “está feio”?
Entregar à criança cadernos para colorir ou modelos de desenhos que a tornariam insensível ao ambiente.	em cada ficha de avaliação sumativa, existe um desenho para colorir (como se a criança não soubesse desenhar)?
Demonstrar apreço por tudo o que a criança faça indiscriminadamente.	há educadores/professores que dizem “muito bem, muito giro”, mas o que querem dizer é “podes sentar-te”?
Corrigir as proporções dos trabalhos.	primam-se os desenhos em que a flor é menor que o menino, que este, por sua vez, é menor que a casa...?
Esperar que as manifestações artísticas das crianças sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos.	a maioria das crianças pintam a água de azul, só porque é assim que o educador/professor quer, mesmo sabendo que esta não é a sua cor verdadeira?
Preferir o trabalho de uma criança ao de outra.	alguns trabalhos de colegas servem de moldes para o restante grupo?
Limitar a actividade infantil, deixando de dar à criança um local apropriado para trabalhar.	existem salas sem uma bancada com lavatório no seu interior?
Fazer comparações entre os resultados dos trabalhos das crianças.	pede-se ao aluno A para ajudar o aluno B porque “tem mais jeito”?
Apoiar concursos, exposições entre os resultados dos trabalhos das crianças (...).	promove-se concursos de postais, pelo Natal, ou de abóboras, pelo <i>Halloween</i> ?
Impor à criança os padrões dos adultos.	para facilitar a tarefa, facultam-se moldes?
Pendurar o «melhor» trabalho na parede.	para o <i>placard</i> vão os trabalhos mais “bonitinhos”?
Mostrar à criança «como se faz», «como se desenha» ou «como se pinta».	os pais da criança A recebem prendas iguais aos demais pais do(a) mesmo(a) grupo/ turma?

Apesar da literatura referente à temática não ser tão abundante, a verdade é que ela existe e que está ao dispor de qualquer interessado. Basta haver interessados. Após a

<sup>12</sup> Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003b, pp.182-183)

leitura do presente quadro, depressa chegam as dúvidas: estará o educador/professor a criar situações de jogo enriquecedoras e facilitadoras de uma aprendizagem colaborativa e sustentada na educação cívica, a partir do prazer lúdico das crianças, ao executarem uma atividade de Expressão Plástica?

Desejamos e esperamos que o educador/ professor, nos seus contextos de ensino, não considere as Expressões Artísticas, na generalidade, e a área da Expressão Plástica, em especial, um “parente pobre” das práticas tecnológicas e científicas. E que, durante a exploração de qualquer atividade de Expressão Artística, tenha uma atitude recetiva, fazendo, em primeiro lugar, parte do processo da descoberta da criança e procurando, em segundo lugar, compreender a sua linguagem artística. Só assim estimulará a aprendizagem da criança e a encorajará para as suas descobertas.

Desta análise, podemos inferir que o educador/professor é o principal o responsável pela adoção de estratégias lúdicas para o ensino da Expressão Plástica e é ele que permitirá, ou não, que esta área das Expressões Artísticas contribua, ou não, no processo de desenvolvimento integrado e integral da criança.

## CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS

---

### 2.1. Enquadramento dos estudos na temática

Uma vez terminado o quadro de referência teórico, que dedicámos ao primeiro ponto do nosso trabalho, é chegada a altura de enquadrarmos os dois estudos, a que nos propusemos realizar, na temática em análise.

A problemática central da nossa pesquisa centra-se no modo como são praticadas e dinamizadas os momentos de Expressão Plástica, quer pelo próprio estagiário, no âmbito dos estágios profissionais realizados – estudo 1 –, quer por alguns docentes da mesma escola onde o estagiário realizou os dois estágios, nos diferentes contextos de ensino (em educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) – estudo 2. A problemática desenvolveu-se a partir das seguintes perguntas de partida: Qual a importância que o estagiário, os educadores de infância e os professores do 1.ºCEB atribuem à Expressão Plástica? Será que ela é vista como uma Unidade Curricular, com as devidas competências foco e associadas, ou como um momento educativo realizado antecedentemente às datas comemorativas?

Antes de mais, achamos relevante referir que foi nossa intenção “considerar os frutos práticos” desta investigação, considerando a exploração “de alternativas potencialmente mais efectivas à presente oferta educacional” (Bell, 2002, pp.32-33). Langeveld (1965, p.4, citado por Bell, 2002, p.32) clarifica que

os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente.

Qualquer trabalho de investigação implica, sempre, uma recolha de dados. Esta recolha pode ser realizada a partir de um instrumento desenvolvido ou adaptado pelo próprio investigador, ou, até mesmo, a informação ser obtida através de estudos já realizados. Tudo depende do estudo que se pretende fazer.

Assim sendo, este trabalho de investigação educacional – tanto no estudo 1, como no estudo 2 – assentou numa intervenção, que, segundo Bell (2002, p.20), adotou uma perspectiva qualitativa, já que o único interesse foi “compreender as percepções

individuais do mundo”. Isto é, os estudos basearam-se numa “compreensão, em vez de [uma] análise estatística” (*ibidem*, p.20).

Para o primeiro estudo, selecionamos seis atividades, das várias propostas e, posteriormente, concretizadas (três na educação Pré-Escolar e outras três no 1.º Ciclo do Ensino Básico), que serão, descritas, objetiva e sucintamente e alvo de uma reflexão analítica, sobre as aprendizagens efetuadas, ou não, os comportamentos e atitudes, perspetivando alternativas a opções didático-pedagógicas tomadas pelo estagiário. Também, foram apreciadas em função de alguns dos objetivos explanados no Projeto de Relatório de Estágio (anexo n.º 1), designadamente: apreender as atitudes e perceções das crianças em relação à Expressão Plástica (os seus interesses e o valor dado); descrever e comparar os comportamentos de envolvimento das crianças, perante o contato com materiais, atividades/tarefas e estratégias diversificadas, apresentadas no âmbito da Expressão Plástica; despertar, em todos os intervenientes, o interesse pela reciclagem e reutilização de materiais de desperdício, como forma de conhecer e compreender os contributos para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.

Por nossa vontade, decidimos analisar os dados a que nos propusemos conforme a riqueza desses mesmos dados, de acordo com a pertinência que os mesmos iam apresentando, conforme as especificidades encontradas, a individualidade das crianças/alunos, das dificuldades ou potencialidades da implementação das práticas. O que quer dizer que as situações analisadas variaram entre: casos individuais e casos em grupo; dificuldades e/ou capacidades apresentadas, as aprendizagens efetuadas e/ou os comportamentos/atitudes de maior ou menor envolvimento nas atividades.

Conforme o que já foi referido, resta-nos acrescentar que os participantes deste estudo são as crianças e o estagiário.

No fundo, este estudo assemelha-se a uma investigação-ação, onde “o investigador se envolve activamente na acção” (Bogdan e Biklen, 1994, p.293). Parafraseando os mesmos autores, “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com objectivo de promover mudanças sociais” (*ibidem*, p.292). Neste sentido, o referido estudo, em primeiro lugar, possibilitou ao estagiário consciencializar-se com a problemática central, bem como empenhar-se na sua resolução, porque “ter conhecimento directo dos factos significa aumentar a consciência e dedicação relativamente a questões particulares” (*ibidem*, p.297). Em segundo lugar, já que “é difícil empenharmo-nos entusiasticamente num determinado objetivo quando

só nos baseamos em sentimentos, sem dados para basear as nossas posições” (*ibidem*, p.297), o estudo ajudou o estagiário a ganhar confiança e prosseguir na investigação, nomeadamente com um segundo estudo.

Por conseguinte, no segundo estudo, por se tratar de um estudo de caso, prepusemos estudar as perceções e opiniões de um grupo de profissionais de educação (educadores de infância e professores do 1.º CEB) relativamente à Expressão Plástica. Trata-se de seis docentes, dos quadros profissionais da mesma escola que o estagiário realizou os dois estágios (EB1/JI Padre Domingos Silva Costa - Livramento II), nos diferentes contextos.

Através da problemática e das perguntas de partida já conhecidas, e porque não conseguimos obter todos os dados neste sentido, formulamos, para este estudo, um conjunto de objetivos, para os quais tentaremos fornecer elementos de resposta. Os objetivos delineados foram os seguintes: conhecer as conceções de educadores de infância e de professores do 1º CEB sobre a Expressão Plástica; reconhecer a influência que o processo de formação inicial teve para a prática intencional do Domínio da Expressão Plástica, relacionado com outras áreas do saber; conhecer as práticas/dinâmicas de educadores de infância e de professores do 1º CEB, no que se concerne à articulação do Domínio da Expressão Plástica, com outras áreas do saber.

Por ambos os estudos constituírem uma perspetiva qualitativa, optamos por respeitar a abordagem aos métodos de recolha de dados, apresentada por diversos autores (Quivy e Campenhoudt, 1992; Bogdan e Biklen, 1994; Carmo e Ferreira, 1998, e Tuckman, 2000) e que se agrupam em dois conjuntos: a análise de documentos e a observação, para o estudo 1, e os inquéritos por entrevista, juntamente com alguma análise documental, para o estudo 2. Consequentemente, ao colocarmos em prática a implementação de todos estes métodos, conseguiremos uma panóplia de dados, de diferentes contextos, para serem depois analisados e comparados entre si.

**PARTE II**

---

---

**UM ESTÁGIO PROFISSIONAL, UM *APRENDIZ/ENSINANTE*:  
UMA TRAJETÓRIA**

## CAPÍTULO III – O EDUCADOR/ PROFESSOR DO 1.ºCEB

---

### 3.1. O estágio profissional como vínculo na formação inicial de educadores/professores

No decorrer da investigação que o estagiário desenvolveu, no âmbito do estágio profissional, surgiu um comentário de uma dos entrevistados que queremos partilhar: “o professor (...) é o eterno estudante”. De facto, achamos que a formação de um educador/professor não termina quando termina o curso, muito pelo contrário, é um processo que se desenvolve com o tempo. Podemos até retroceder um pouco no tempo e recordar a nossa entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico: este foi o primeiro passo, a construção do alicerce, o início da nossa formação, que se prolonga por toda nossa vida.

Para Pacheco (1995, p.45) “as milhares de horas que um aluno passa na escola, contactando com professores e alunos, desempenhando actividades didácticas, não deixarão de influenciá-lo no momento em que se torna professor”. O que quer dizer que, “o diploma universitário vai ser utilizado pelo futuro professor para entrada na *instituição escolar*, na qual, com os outros professores, se desenrolará o processo da sua formação como professor” (Pombo, 2002, p.78).

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (*Diário da República, 1.ª série – N.º - 22 de Fevereiro de 2007*, p.1320), que “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência”, podemos ler na introdução que:

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino num destes domínios.

À trajetória que o educador/professor percorre, desde a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, até à conclusão do seu curso, no ensino superior, chamemos de formação inicial. Nesta fase, pretende-se, na opinião de Formosinho e Niza (2001, p.4), que os futuros educadores/professores adquiram “uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor”.

Não quer dizer, contudo, que a formação inicial de professores é um tema que apenas diz respeito a quem ensina, neste caso ao formador. Pelo contrário, é um processo intrínseco ao “ainda-aluno”, ou seja, ao formando, que participa na sua própria formação, estudando e investigando novas estratégias, novos modelos ou novas alternativas. “A formação deve *abrir* os olhos, dar contextos conceptuais a propósito dos fenómenos centrais numa sala de aula, sejam eles individuais ou colectivos, afectivos ou relacionais” (Perrenoud, 1993, p.150).

Todavia, Pombo (2002, p.84) defende que, na formação de professores, “é impossível ser-se um bom professor” se não houver “*competência científica*”<sup>13</sup>. Nesta medida, de nós, futuros educadores/professores, espera-se, após todo o este percurso académico, a aquisição da habilitação profissional mínima para o exercício das nossas funções. Porém, é no termo desta nossa formação, mais propriamente no estágio profissional (ou Prática Educativa Supervisionada, como está designado no Plano Curricular do Curso) que nos é permitido por em prática parte da teoria que recebemos, descobrindo, experienciando e vivenciando aquilo que aprendemos, as nossas concepções e as nossas ideias.

De acordo com o já referido Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro,

valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores (p.1320).

Vasconcelos (2009, p.76), alerta-nos que, de acordo com a referida legislação,

a *iniciação à prática profissional* é uma das seis componentes de formação, que incluem (artigo 14.º) a *formação educacional geral, as didácticas*

---

<sup>13</sup> Nesta mesma obra, no capítulo “Para um modelo reflexivo de formação de professores”, a autora estuda diferentes “*perspectivas*” importantes na formação de professores, estando a “*competência científica*” inserida numa delas.

*específicas, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área de docência.*

Entretanto, Severino (2007, p.41) define estágio profissional como “a componente curricular da formação cuja finalidade explícita é indicar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável. Trindade (2002, p.67) acredita, por sua vez, que o estágio profissional é, “um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção”.

No entanto, foi durante o estágio profissional (PES) que o *aprendiz-ensinante*<sup>14</sup> integrou-se, pela primeira vez, numa comunidade educativa e sociabilizou-se quer com diferentes professores, com diferentes experiências, quer com dois grupos de alunos, de diferentes idades. Por tal, torna-se, também, num forte contributo para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A possibilidade de poder “vestir o papel” de educador/professor por alguns momentos, permitiu-lhe experimentar, ensaiar novos modos de trabalho pedagógico e refletir, criticamente, sobre a sua utilização (Nóvoa, 1992, p.20). Não nos podemos esquecer que é nesta fase da sua formação que os futuros educadores/professores “começam a tomar mais explícitas as suas crenças e valores subjacentes a acções e tomadas de decisão e, à medida que reflectem sobre essas experiências procurando dar-lhes sentido, encontram respostas únicas perante os dilemas da prática” (Portugal, 2002, p.100).

Neste seguimento, escusado será dizer que o estagiário, enquanto tal, está reiteradamente sujeito à observação. Dito de outra forma, e remetendo ao parágrafo anterior, onde designamos os momentos de intervenção pedagógica do estagiário como “a possibilidade de poder “vestir o papel” de educador/professor por alguns momentos”, é de salientar que o estagiário nunca esteve sozinho com as crianças/alunos, em ambiente de sala de aula, embora tenha sentido que o grupo/turma foi “seu (sua)”. Qualquer ato, atitude ou palavra proferida pelo estagiário, teve sempre o olhar atento e crítico, primeiro, da educadora ou professora cooperante (no Pré-Escolar e no 1º CEB, respetivamente), segundo, da docente da Unidade Curricular PESI/II, terceiro, das duas

---

<sup>14</sup> “*Aprendiz-ensinante*” remete-nos para a dualidade de papéis que o estagiário está sujeito: para a instituição formadora, é aluno; para as crianças, é educador/professor. Galvão (1996, p. 72) corrobora com esta ideia e define o estagiário como sendo “ainda” aluno, ao mesmo tempo que “é professor”.

colegas que constituíam o trio pedagógico, juntamente com o estagiário e, finalmente, as próprias crianças. Todos estes avaliadores elementos foram, por isso, os intervenientes neste processo de formação do estagiário.

Começamos pelos últimos. As crianças. São pessoas com sentimentos, direitos e deveres, e são, com certeza, o cerne de todo o nosso processo de formação, pois é com elas, e para elas, que tudo foi pensado e realizado. As suas atitudes, os seus valores e atos são, em grande parte, o espelho das atitudes, valores e atos do educador/professor (apesar de se encontrar na qualidade de estagiário) e as aprendizagens desenvolvidas resultam da forma como se dá a interação entre quem promove as aprendizagens e quem as desenvolve.

Por sua vez, os estagiários, na sua generalidade, com mais ou menos experiência de vida, com melhor ou pior preparação, são também pessoas (Perrenoud, 1993, p.150), com vontades e expetativas, com incertezas e medos. O mesmo autor acrescenta que:

quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos, as nossas angústias, os nossos desejos, os nossos fantasmas de poder ou de perfeição e, finalmente, as nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores, os nossos sonhos, é necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos (*ibidem*, p.150).

Com efeito, e pegando nas palavras de Altet (2000, p.115), “todo o acto pedagógico é o resultado de uma decisão tomada pelo professor, consciente ou inconscientemente, a partir do tratamento cognitivo complexo das informações disponíveis”.

Relativamente ao papel dos colegas de núcleo (trio) pedagógico, durante o processo de estágio, importa referir que o relacionamento vigente neste tipo de grupo deverá ser o baseado na confiança, no companheirismo, na partilha (não só de materiais, mas, sobretudo, de saberes) e na interajuda, procurando apoiar, acompanhar, mas também escutar e compreender uns aos outros, na ânsia de alargar os seus conhecimentos. Esteve (1991, pp.119-120), adscrive que:

a formação (...) deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos académicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam

com as situações de ensino. (...) O contacto com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional.

Portanto, é com esta consciência que cada elemento poderá “crescer” como pessoa e como profissional. E foi esta a consciência que o estagiário manteve (ou pelo menos tentou manter) nas modestas reuniões que o núcleo realizou<sup>15</sup>, aquando das intervenções individuais e que, apesar de concisas, traduziram-se em momentos promotores “[d]a troca de vivências e experiências, [d]a oportunidade de debates e reflexões” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 11).

Por isso mesmo, são, também, nestes momentos que se desenvolvem competências, uma vez que, discute-se situações que ocorreram posteriormente ao exercício. Na perspetiva de Morais e Medeiros (2007, p.37), “a imagem e as expectativas acerca da formação de um estudante [(corroborando as palavras da participante D, «o professor (...) é o eterno estudante»)] passam pelo desenvolvimento de competências, no âmbito do aprender a aprender”. As mesmas autoras acrescentam que

nestes percursos de desenvolvimento, almeja-se que os estudantes utilizem uma variedade de estratégias, capacidades pessoais e tempo de as estruturar, em função das suas aprendizagens que, numa acção subsequente, são alvo de reflexão e avaliação (*ibidem*, p.37).

Efetivamente, os referidos momentos de partilha de experiências e de vivências estimularam o estagiário a organizar, a confrontar e a analisar as suas práticas, desenvolvendo, em conjunto com os colegas, competências de resolução dos seus próprios problemas. Esta deverá ser, aliás, uma prática corrente, não só durante a fase de estágio profissional, mas ao longo de toda a carreira de docente.

Porém, as já referidas reuniões não seriam tão proveitosas se não estivessem presente alguém com mais experiência. Estamos a falar, claro, das orientadoras de estágio (ou melhor, das supervisoras), tanto da educadora, como da professora cooperantes, bem como da docente da Unidade Curricular PES I/II, que, de um modo geral, analisaram ao pormenor e ajudaram a encontrar prováveis soluções para possíveis dificuldades encontradas na prática pedagógica. Estes momentos decorreram

---

<sup>15</sup> O núcleo de estágio decidiu realizar, no final de cada dia de intervenção, uma reunião reflexiva (apenas com os três estagiários), de modo a apoiar o “estagiário interventivo” na sua ação. As reuniões com as educadora e professora cooperantes davam-se em momento oportuno, como podemos ver mais adiante, neste trabalho.

semanalmente e em separado: o primeiro, na escola, com presença da educadora/professora cooperante e o segundo na Universidade, diante da docente da Unidade Curricular PES I/II. Ainda, ocorreram reuniões plenárias, com a presença dos intervenientes referidos anteriormente, além dos restantes educadores/professores cooperantes e colegas que constituíam o núcleo de estágio.

Se nos reportarmos às palavras de Roldão (2007, citado em Vasconcelos, 2009, p,52), verificamos que:

*aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores (...).Saber produzir esta mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo.*

Antes de mais, importa percebermos, em formação de educadores/professores, a que nos referimos, quando abordamos a supervisão. Deste modo, de acordo com Alarcão e Tavares, (2003, p.16) é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Referem, ainda, estes autores, que “a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo* (...) [tendo como] objectivo: *o desenvolvimento profissional do professor*” (*ibidem*, p.16).

Tendo em consideração que “a experiência é uma enorme fonte de aprendizagem (...) esta será interiorizada e adquirirá maior valia se for reflectida e analisada” (Alarcão, 1996, p.164). Ou seja, a prática pedagógica tornar-se-á mais valorizada, para o futuro educador/professor, se, primeiramente, for objeto de uma análise reflexiva e, posteriormente, conseguir perceber e usufruir desta mesma análise em situações futuras, significando isto, uma vez mais, que aprendemos com as nossas práticas. Como refere Alarcão (*ibidem*, p.167), aprendemos “a fazer fazendo, mas também reflectindo, à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada. E neste processo de acção-reflexão se desenvolve o saber profissional”.

Deste modo, “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o

que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro” (Alarcão e Tavares, (2003, p.45).

Para Vasconcelos (2009, p.74), a prática dos orientadores/supervisores “se deve centrar na análise de situações reais da profissão, orientando-se para o desenvolvimento de competências (...) técnicas, (...) científicas, éticas sociais e pessoais”, tendo em conta que o *aprendiz-ensinante* encontrará neles alguém que o ajuda a refletir sobre a sua prática. Por isso, torna-se essencial que se crie “uma relação de supervisão colaborativa, nutriente, duradoura, boa pode fazer parte de um contexto de formação em prática pedagógica, considerando os seguintes elementos: poder [partilhado], expectativas mútuas e comunicação” (Portugal, 2002, p.101).

Hoje, após termos realizado diversas revisões bibliográficas, podemos situar a orientação/supervisão da prática pedagógica do estagiário naquilo que Perrenoud (2002a, p.25) define como “ideias básicas de uma formação orientada para a profissionalização e para a prática reflexiva”. Assim, a “*concepção*” da referida prática afirmou-se:

1. [N]uma transposição didáctica baseada na análise das práticas e de suas transformações”.
2. [N]um referencial de competências-chave.
3. [N]um plano de formação organizado em torno de competências.
4. [N]uma aprendizagem por problemas.
5. [N]uma verdadeira articulação entre teoria e prática.
6. [N]uma organização modular e diferenciada.
7. [N]uma avaliação formativa das competências.
8. [Em] tempos e dispositivos de integração das aquisições.
9. [N]uma parceria negociada com os profissionais (*ibidem*, p.25).

Certo foi que o estagiário sempre encarou as orientadoras/supervisoras como pessoas experientes, como um apoio incondicional para a sua progressão e, conseqüentemente, para a das crianças com quem trabalhou. Assim, prezou, com as devidas orientadoras/supervisoras, “um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” (Alarcão e Tavares, 2003, p.61).

Concluindo, ao refletirmos sobre a prática pedagógica do estagiário, *aprendiz-ensinante* ou futuro educador/professor, percebemos que este processo resultou num

trajeto evolutivo, quer a nível pessoal, como a nível profissional. Pois, contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de competências, inicialmente propostas, que permitiram, por sua vez, alcançar uma melhor gestão na autonomia de atuação em situações educativas, determinante para o futuro, enquanto profissional. Importante foi, também, a oportunidade que o estagiário teve para aplicar, interpretar e personalizar toda a teoria que recebeu, ao longo de todo o processo de formação inicial, tendo em atenção a realidade dos contextos vivenciados e experimentados.

### **3.1.1. Dimensão ética e deontológica**

Neste ponto é nossa intenção perceber com que “moldes” se pautou a relação criada entre as crianças e entre o estagiário e aquelas. Consideramos a seguinte citação de Couceiro (1998, p.53, citado por Jorge Nunes, 2000, p.8):

importa acentuar que as práticas profissionais não dependem só, nem sobretudo, dos saberes disciplinares considerados em si mesmos ou do que intencionalmente se considera ser a prática “correta”. Elas são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história da vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir.

De acordo com o supracitado, a escola não é só um local onde a criança aprende Português, Matemática, Geografia, História ou outras “matérias” consideradas, por muitos, as mais importantes. Nesta linha, Simão (2002, p.14) reporta-se a Gómez (1996) para afirmar que “actualmente torna-se necessário que o processo educativo se baseie não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a acção do cidadão”. É, pois, desta intencionalidade que as crianças poderão progredir, crescendo e desenvolvendo competências de autonomia individual, intelectual e moral, de solidarização e de participação pública.

De facto, da escola exige-se, além do ensino, a formação de cidadãos responsáveis, ativos e participativos, onde se “privilegie a defesa dos valores tradicionais e o papel da influência dos pais e dos professores, assumidos como modelos e exemplos para os alunos” (Marques, 2003, p.64). Torna-se, por isso, essencial o papel das supervisoras/orientadoras, enquanto orientadoras da Prática Supervisionada

Pedagógica (I e II), onde se deseja que assumem o dever e responsabilidade moral e social, para a eficácia do processo formativo dos estagiários.

Dito de outro modo, daquelas profissionais de educação esperam-se (tal como foi apreciado e vivenciado pelo estagiário, no seu estágio) competências cívicas, técnicas e humanas que, em primeiro lugar, lhes possibilitem acompanhar e apoiar o percurso de aprendizagens dos estagiários e, em segundo lugar, contribuam para a formação destes, melhorando as suas práticas e respetivas interações, com vista ao progresso da qualidade da educação das crianças.

Por conseguinte, Figueiredo (1999, p.14) esclarece que “a educação para a cidadania não só tem subjacentes valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, como implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos.” A Universidade dos Açores (última instituição formadora do estagiário), em geral, e as já mencionadas supervisoras/orientadoras, em particular, foram, na realidade, fortes incentivos ao estagiário na tomada de “consciência dos valores e normas éticas que subjazem aos seus pensamentos, estimulando-[o] a julgar moral e politicamente” (Leleux, C., 2006, p. 25).

Só que “a educação escolar e não escolar deve produzir frutos e «frutos que permaneçam», em contexto de mudança e incerteza. Talvez essa seja uma sabedoria que urge procurar na contemporaneidade” (Medeiros, 2010, p. 115). O educador/professor, principal fomentador desses “frutos”, “ajuda[rá] os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando (...) e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida” (do relatório para a Unesco: Educação – um tesouro a descobrir, p. 133, citado em Figueiredo, 1999, p.32), numa sociedade emergente de novos desafios, onde se espera uma “participação responsável e solidária de cada um” (*ibidem*, p.26).

Em jeito de sumário, o estagiário sente que contribuiu para o desenvolvimento, juntos das crianças, de competências transdisciplinares, já que a prática educativa primou-se por ser “um espaço e um tempo para o crescimento integral, contribuindo, designadamente, para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, cultural e social dos educandos e de todos os agentes educativos” (*ibid*, 2009, p. 66). É certo que não foram descuradas as áreas do saber, nem o desenvolvimento de competências a elas associadas. Procurou-se, recorrendo a recursos didáticos diversos, a aproximação das crianças com diferentes situações de aprendizagem, possibilitando-lhes vivenciar,

refletir e fortalecer um conjunto de valores, que, seguramente, ajudá-la-ão a crescer como melhores cidadãos.

### **3.2. Observar, planificar, refletir e avaliar – quatro competências básicas no processo educativo**

Quando iniciamos este tópico do trabalho, começamos por intitulá-lo da seguinte forma: “Observar, planificar, refletir e avaliar – Para quê? Por quê? O quê? E quando?”. Alteramos, porque achamos que se tratava de um título limitativo, dado que também nos interessávamos por perceber e compreender as relações existentes entre estas competências.

Não só no decorrer do estágio profissional, como ao longo de toda a sua carreira, cabe ao profissional de educação estabelecer a sua intencionalidade educativa: “Onde é que se quer chegar? Que aprendizagens quer promover? Que competências quer desenvolver?”.

Para ajudar o educador/professor a alcançar as respostas às questões aqui colocadas, o até então Ministério da Educação (agora denominado de Ministério da Educação e Ciência) emanou um conjunto de documentos, dos quais destacaríamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Silva, e outros,1997). No mesmo sentido, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de Junho, determina os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica, no geral, e do 1.º CEB, em particular para o sistema educativo da Região Autónoma do Açores. Assim sendo, nesta Região, os professores dispõem (entre outros documentos oficiais) do Currículo Regional da Educação Básica (CREB), que mais não é “como [uma] adaptação orgânica do currículo nacional” (Alonso, coord, 2011, p.4).

#### **3.2.1. Alguns documentos oficiais no apoio à intervenção do educador/ professor no processo educativo**

Se no 1º CEB os professores dispõem de um *currículo* e/ou de um conjunto de Programas que, na opinião de muitos, devem ser cumpridos “à risca”, em educação Pré-Escolar não dispomos nem de um *currículo*, nem de Programas, mas antes de uma articulação harmoniosa de “vários currículos” (Silva, e outros,1997, p.13).

Ao pegarmos nas palavras de Silva (e outros, 1997, p.17) e considerarmos que “a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida»”, perceber-mos-emos, com alguma ligeireza, a razão da criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

De facto, estas orientações são, em Educação Pré-Escolar, um importante instrumento de orientação de trabalho para o educador. Ou melhor, elas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (*ibidem*, p.13).

Com efeito, as referidas orientações destinam-se à organização da componente letiva pois, como podemos constatar no próprio documento, as OCEPE

não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por (...) incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (*ibidem*, p.13).

Recorrendo ao que já foi enunciado neste ponto do trabalho, cabe, tanto ao educador de infância, como ao professor do 1.ºCEB promover aprendizagens e experiências integradas aos alunos. Mas, para essa concretização, o professor do 1.ºCEB deve ter por base um único currículo, objetivando, sempre, a promoção de um leque de experiências de aprendizagens, contidas nas várias áreas curriculares.

Vejamos o artigo 2.º, nomeadamente os pontos 1, 2 e 3, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 julho (*Diário da República, 1.ª série – N.º - 5 de julho de 2012, p.3476*), que define o seguinte:

1 – (...) entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

2 — O currículo concretiza -se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares (...).

3 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a

atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Foi nesta linha que, na Região Autónoma dos Açores, foi disponibilizado o CREB, que, tal como é referido no mesmo,

sugere aprendizagens especialmente significativas para os jovens açorianos, explicitando pistas para a sua contextualização regional. (...)

Assim, como se advoga no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, o CREB representa a continuação da aposta num currículo orientado para o desenvolvimento de competências(...). Numa lógica de escola inclusiva, fiel aos compromissos assumidos na Declaração de Salamanca, estas orientações têm de ser interpretadas à luz do princípio da maximização das oportunidades para que cada aluno, quaisquer que sejam as suas características, consiga tirar o máximo partido do seu potencial, desenvolvendo as competências ao nível mais elevado possível (Alonso, coord, 2011, pp.4-5).

Roldão (2004, p.28) relembra que “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida”, ou seja, conceber o *currículo*. A mesma autora refere, ainda, que “para um dado currículo (...) é forçoso conceber um programa, um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos” (p. 28). O que quer dizer que os objetivos definidos nos Programas do 1.º CEB devem ser considerados como caminhos a seguir ao longo do Ensino Básico, na medida em que o programa é “um meio e não um fim” (*ibidem*, p.28).

Contrariamente ao que muitos docentes afirmam, “um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (*ibidem*, p.29). Assim, deve constituir “oportunidade[s] para que os alunos realizem experiências activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23).

Foi com este desígnio que, por exemplo, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) decidiu reformular e rever os programas de Língua Portuguesa e de Matemática até então vigorados. Desta intervenção, resultaram, em 2007, o “reajustamento do Programa de Matemática para o ensino básico” (Ponte, 2009, p.1) e, em 2009, os novos *Programas de Português do Ensino Básico*.

### **3.2.2. Os modelos curriculares como reguladores da intencionalidade educativa**

Quer em Educação Pré-Escolar, como no 1º CEB, o educador ou professor, respetivamente, caso seja sua pretensão atender os interesses e necessidades de todas as crianças, não deverá basear-se em apenas numa escolha metodológica. Deverá, antes, utilizar diferentes modelos de ensino adequados às aprendizagens e experiências do grupo. Estes modelos, na opinião de Oliveira-Formosinho (2007, p.34), “baseia[m]-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.”

De acordo com Pinheiro e Ramos (1998, p.37), “o contexto de aprendizagem pode ser modificado, acentuando esta possibilidade de modificação o carácter estratégico da opção por um outro método.” Para os mesmos autores, a escolha dos métodos prende-se com “as características do saber a transmitir, as características dos formandos [(das crianças)]; os condicionalismos e os recursos (...)”.

Neste sentido, os modelos curriculares são referenciais importantes, que mais não servem para apoiar os educadores/professores na dinamização de uma prática educativa com maior intencionalidade.

Conforme podemos verificar nas OCEPE (1997, pp.25-28) “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe (...) observar[,] (...) planear[,] (...) agir[,] (..) avaliar[,] (...) comunicar [e] (...) articular”. Portanto, estas atividades, apesar de distintas, são indissociáveis, pois o educador/professor deve, antes da sua ação, observar o grupo e as suas características, planificar com base nas suas conclusões, avaliar as aprendizagens que promoveu às crianças e refletir sobre a sua ação, definindo novos caminhos, novas estratégias que vão ao encontro das capacidade e/ou necessidades dos alunos.

### **3.2.3. A observação como base para a ação**

De facto, a observação tem representado enormes responsabilidades na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. É uma técnica que pode ser utilizada, na sala de atividades/aulas (ou fora dela), em diversas situações e com objetivos diferentes, nomeadamente, diagnosticar um problema e encontrar e testar

possíveis soluções para o mesmo, explorar diferentes formas de conceber um *currículo*, avaliar desempenhos e/ou progressos ou estabelecer metas de desenvolvimento.

Parafrazeando Perrenoud (1993, p.157), "formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em *situação*, tendo em conta o conjunto de objectivos e dos constrangimentos que caracterizam a acção pedagógica numa sala de aula." Para Gonçalves (2006, p. 32), a

observação e análise da relação educativa, ao apresentarem-se na formação de professores como um instrumento de auto-regulação das práticas, estão a assumir-se como facilitadoras da figura do professor encarado como construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos e, ao mesmo tempo, como primeiro motor da sua formação.

Com efeito, a observação permite ao educador/professor o conhecimento do grupo, bem como as capacidades, representações, dificuldades, desejos ou necessidades das suas crianças, e "é através da observação dos comportamentos verbais e não verbais do aluno (...), que o educador ou educadora [, professor ou professora], deduz e avalia a aprendizagem realizada" (Morissette e Gingras, 1994, p.31). Os mesmos autores adscvem, ainda, que a observação é "a técnica mais importante para apoiar a evolução da aprendizagem numa atitude, de um comportamento ou de um desempenho" (*ibidem*, p.226).

Pais e Monteiro (2002, p. 54) pactuam com a mesma ideia, pois, para estes autores, a "observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes." Acrescentam, também, que "praticando observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade" (*ibidem*, p.54).

Méndez (2002, p.69) adianta que "em educação queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a honesta intenção de assegurar o êxito de quantos participam no mesmo processo educativo". Neste sentido, se tivermos em consideração que as aprendizagens das crianças são, simultaneamente, complexas e extremamente ricas e que cativam pais, encarregados de educação e, inclusive, os educadores/professores, corremos o risco de a observação inclinar-se, apenas, para o fascínio. Ela deverá ser sempre realizada de

forma atenta e liberta de preconceitos, ajudando, deste modo, o educador/professor a compreender o desenvolvimento das crianças, nos seus aspetos mais variados.

Assim, “para estruturar a observação é preciso definir os objetivos a atingir, selecionar os alunos a observar, selecionar a informação a recolher e escolher um instrumento de registo fácil”, isto é, “definir alvos práticos, realistas e realizáveis” (Pais e Monteiro, 2002, p.55). Expeditamente, os mesmos autores elencaram um conjunto de questões que o educador/professor “pode colocar a si próprio e que o ajudarão a melhorar a sua capacidade de observação”, que passamos a citar:

- O que é que os alunos de facto fizeram?
- O que é que eu esperava que os alunos fizessem?
- O que é que os alunos aprenderam?
- O que é que eu ensinei?
- O que é que eu planeei para fazer a seguir com os alunos?
- O que é que os alunos pensam acerca dessa aprendizagem? (*ibidem*, p.56).

A avaliação, fruto da observação, está, efetivamente, integrada no processo de ensino-aprendizagem, pois o educador/professor pode, e deve, orientar o aluno sempre que haja necessidade. Ele não é um mero espetador, é antes um cooperante, um delineador e um organizador, que vai planificando as suas práticas educativas, de acordo com o que observou e aferiu.

Foi, então, nesta linha que o estagiário procurou conceber os seus projetos de intencionalidade educativa, ao longo dos dois estágios profissionais realizados.

A Unidade Curricular de PES (I e II) atribuiu, antecedentemente à prática educativa, alguns dias de observação (quatro dias em contexto Pré-Escolar e cinco dias do 1.º CEB), onde o estagiário pudesse identificar e registar, em grelhas de observação previamente construídas pelo próprio (anexo n.º 2), comportamentos e atitudes das crianças, os seus conhecimentos e dificuldades, nas várias áreas de conteúdo, e as dinâmicas empregues, tanto pela educadora cooperante, como pela professora cooperante. O facto de poder observar estas dinâmicas, não quer dizer, contudo, que o estagiário tivesse que as registar, para mais tarde imitá-las; pelo contrário, elas tornaram-se a base para a criação de estratégias adequadas, durante o seu momento de ação.

Também, foi verdade que estes momentos, apesar de importantes, revelaram-se insuficientes, muito pela escassez de tempo, principalmente no que diz respeito ao 1.º

CEB. Pois, como é sabido, contrariamente à Educação Pré-Escolar, neste ciclo de ensino básico, existe um horário de trabalho semanal, onde consta a distribuição das várias áreas curriculares. Acontece que o estagiário não conseguiu observar as referidas dinâmicas em todas as áreas curriculares (como foi o caso da Expressão Plástica), uma vez que as observações foram efetuadas nos primeiros dois dias da semana e na parte da manhã do terceiro dia, o que apenas englobou as áreas curriculares abrangidas nesses dias.

Outra contrariedade foi a dificuldade que estagiário demonstrou em estruturar a observação, conforme sugere Pais e Monteiro (2002, p.55) e que já fizemos referência anteriormente, devido à falta de formação que o próprio sentiu sobre a temática da observação, estando desinformado dos princípios e vantagens desta técnica.

Esta “falha” teve de ser colmatada no decorrer da prática educativa, com a revisão bibliográfica inerente. As listas de verificação e o caderno de registos foram, sem dúvida, os principais instrumentos de recolha de informação, nos diferentes estágios. No primeiro instrumento, constavam alguns aspetos que o estagiário propunha observar; no segundo instrumento, sendo ele aberto, podiam ser registados outros aspetos que não os planeados. A partir do cruzamento dos dados recolhidos quer pelas nossas listas de verificação, quer pelo caderno de registos, e ainda, por outros instrumentos de avaliação complementares (que abordaremos posteriormente), foi nos possível analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as necessidades evidenciadas pelas crianças, sobre a comunidade envolvente e sobre a ação do estagiário. Com as referidas inferências, foi possível planificar novas práticas educativas, mais contextualizadas ao grupo (pré-escolar) e à turma (1.º CEB) dos nossos estágios.

O estagiário recorreu, então, à observação de acordo com a OCEPE, que refere que “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”. (Silva, e outros 1997, p. 25).

Sucintamente, sem esta observação, e conseqüente avaliação, cuidadosas, o estagiário não saberia como interagir com as crianças, o que, por si só, poderia tornar-se num impedimento à natural progressão, quer do primeiro, futuro educador/professor, quer das segundas, “necessitárias” de uma interação consistente.

### 3.2.4. A planificação como desenho da ação

Iniciaremos este tópico lembrando as palavras que a nossa orientadora/supervisora, docente da Unidade Curricular PES I/II, mencionou, várias vezes, durante as sessões de planificação das intervenções pedagógicas, quando se referia à planificação, que passamos a citar: “Ao ler este documento, quero perceber toda a ação. É como se estivesse a ver o filme.”

Pegando nestas palavras, podemos, então, referir que à planificação associa-se outros três conceitos: prevenção, orientação e ação. De acordo com Zabalza (2000, p.48), a planificação “é o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações.” O mesmo autor refere, ainda, que para a planificação há que “clarificar o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino (...) e como podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo” (*ibidem*, p.51). Estas ideias levam-nos a tirar duas conclusões: a primeira é que o educador/professor, ao planificar, para tirar o maior partido possível do processo de ensino-aprendizagem, está, implicitamente, a efetuar uma reflexão prévia; a segunda, refere-se ao facto da planificação não ter de ser obrigatoriamente cumprida na sua totalidade.

Relativamente a esta última conclusão, Pais e Monteiro (2002, p. 40) destacam que “em situação de aula, o professor deve, quando confrontado com questões levantadas pelos alunos, ser capaz de decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer outro caminho.” Vilar (1998, p.5) defende que “a planificação não pode ficar reduzida à formulação de uns tantos objetivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos, etc., processos que são, aliás indevidamente, muitas vezes assumidos como se fossem a própria planificação.”

Isto quer dizer que a planificação não é estanque, tal como podemos observar no seguinte excerto, de uma dos seis documentos de planificação (sequências didáticas) que o estagiário elaborou:

este documento pretende ser um instrumento de orientação para a minha ação e, como tal, apresenta-se como um documento aberto, passível de ser alterado, tendo em conta as necessidades, interesses, dificuldades e motivações dos alunos.

Todavia, quando debatemos a temática de planificação, “referimo-nos ao plano de aula integrado, naturalmente, numa sequência de aprendizagem” (Pais e Monteiro, 2002, p. 36). Sendo assim, e citando (Arends, 1995, p.45), “o currículo, tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”. Nos mesmos documentos de planificação (sequências didáticas) referidos anteriormente, mais concretamente na introdução dos mesmos, podemos ler o seguinte:

o presente documento apresenta um conjunto de atividades que o formando se propõe realizar, em que, por um lado, surgem da articulação das diferentes áreas de conteúdo (...) e, por outro lado, vão ao encontro dos conteúdos programáticos planificados pela professora titular (excerto retirado da sequência didática realizada para a terceira intervenção).

No que diz respeito às sequências didáticas, elaboradas pelo estagiário para os dois contextos (Pré-Escolar – anexo n.º 3 – e 1º CEB – anexo n.º 4), importa referir, primeiramente, que os documentos eram muito semelhantes, na sua estrutura, mas, obviamente, diferentes no seu conteúdo. Assim, este documento de planificação apresentava uma *introdução*, a *justificação das opções*, *grelha de etapas da sequência didática* e a *descrição da sequência didática*. Somente na última sequência didática é que, com as devidas orientações da docente da Unidade Curricular PES I/II, substituiu-se o tópico *descrição da sequência didática*, pelo tópico *roteiro das atividades*.

Outra diferença existente entre as sequências didáticas preparadas em contexto Pré-Escolar e as preparadas em contexto 1º CEB é que, neste último caso, encontrava-se um *glossário*, onde o estagiário definiu os conceitos a abordar, de acordo com outras fontes, além daquelas apresentadas nos manuais. Este *glossário* permitia, entre outros aspetos, fundamentar o estagiário com revisões bibliográficas e, conseqüentemente, assegurar que os conteúdos abordados estavam a ser feitos corretamente (a nível de rigor científico).

Na *introdução*, além de se fazer a contextualização do documento (local, data e destinatários), eram definidos os conteúdos a abordar e enunciadas as competências foco a desenvolver.

Também, nesta parte do documento, expunha-se o tipo de avaliação e o modo como ela iria ser feita (instrumentos para a avaliação).

No tópico seguinte, *justificação das opções*, pretendia-se apresentar as atividades, as metodologias e estratégias a utilizar para execução das mesmas, fundamentando-as com a revisão bibliográfica mais recente. Esta foi, pois, a tarefa mais exigente, na construção de todo o documento, na medida em que obrigava o estagiário investigar, tarefa que lhe submetia a um desgaste enorme de tempo, tempo este que escasseava a este, como a qualquer outro estagiário. No entanto, foi um tempo que se revelou bastante proveitoso, por se estudar temas necessários para a orientação da ação do estagiário, e, implicitamente, para as aprendizagens das crianças.

Na *grelha de etapas da sequência didática*, estavam presentes as competências, foco e associadas, a desenvolver, os conteúdos, os descritores de desempenho, as experiências de aprendizagem, os recursos e os instrumentos da avaliação. É um tópico também importante, uma vez que, pela sua leitura vertical e horizontal que se consegue realizar, permite visualizar todo o plano dos momentos (Pré-Escolar) e das aulas (1.º CEB).

Podemos considerar que esta parte do documento é aquela que, de certa forma, é análoga às planificações que a educadora e a professora cooperantes elaboravam para as suas práticas. Ou seja, é a parte do documento de planificação que o estagiário elaborou, que se parece com as planificações que a maioria dos docentes prepara, o que demonstra o grau de exigência do tipo de planificação que o estagiário preparou, nesta importante fase da sua formação inicial.

Com o tópico *descrição da sequência didática* pretendia-se realizar uma descrição pré-ativa da ação a desenvolver. Dito de outro modo, é nesta parte do documento que se “criava o filme da toda ação”, referido no início deste ponto do trabalho. Observemos o seguinte excerto da terceira, e última, sequência didática, elaborada pelo estagiário, em contexto Pré- Escolar (anexo n.º 3):

A primeira atividade orientada será a confeção de “Broas Alemãs”, relacionando com a profissão de cozinheiro, na medida em que é uma profissão mais abrangente. Primeiro as crianças procederão à higienização das mãos, vestirão um avental e colocarão um chapéu próprio na cabeça (...).

Por fim, partiremos para a confeção das “Broas Alemãs”, onde será feito num recipiente único, mas com o apoio de todos, uma vez que será solicitado a cada criança para irem um a um cumprir um paço da receita. Para finalizar, a massa será repartida por todos, de modo a que cada criança molde a seu gosto e irá em seguida ao forno.

Ao lermos este excerto, ficamos, de facto, com a sensação que estamos a ler um guião de um filme. Com este tipo de descrição, conhecemos a forma como as crianças e a atividade irão estar organizadas e que informação irá ser transmitida.

Não devemos, entretanto, cair no erro de achar que tudo vai decorrer conforme o planeado. Pelo contrário, de acordo com o referido anteriormente, poderão surgir imprevistos, cabendo-nos aceitá-los e resolvê-los com naturalidade.

Por fim, o *roteiro das atividades* afigura-se sobre forma de grelha, onde foram explanadas as atividades a desenvolver, a duração de cada uma e a área curricular a que dizem respeito (anexo n.º 4).

Outro documento de planificação importante, efetuado pelo estagiário (no âmbito dos dois contextos de estágio) foi o projeto formativo (anexo n.º 5a e anexo n.º 5b), que se traduziu num plano de formação e de intervenção pedagógica<sup>16</sup>. A existência de um projeto formativo, em situação de estágio profissional, decorreu de uma obrigação programática da Unidade Curricular de PES I e II e, sobretudo, da necessidade que cada estagiário sentiu em possuir um documento de referência para si, para os orientadores/supervisores e, até, para a comunidade escolar. Construir este projeto formativo significa, em termos gerais, assumir a autonomia que lhe é reconhecida como estagiário.

Na verdade, o projeto formativo consubstanciou aspetos da gestão estratégica, pois nele encontramos definida a “identificação precisa do mesmo, especificando os seus objectivos, metas, calendário de execução e recursos” (Espinoza Vergara, 1986, p.83, citado por Serrano, 2008, p.23). Pressupôs-se de um diagnóstico e de uma avaliação das estratégias, exprimindo-se as prioridades para o seu desenvolvimento.

### **3.2.5. A reflexão e a avaliação – duas referências indissociáveis para a ação educativa**

Ao longo deste trabalho, tem sido nosso intuito despertar para a importância de uma prática educativa reflexiva, intenção essa sentida, também, pelo estagiário, ao longo do seu processo formativo, nomeadamente durante o seu estágio profissional. Mas, o que se entende por *educador/professor reflexivo*? Estará um estagiário preparado para esta intencionalidade?

---

<sup>16</sup> Para uma melhor contextualização a este tema, recomenda-se a leitura do anexo n.º 5.

A ideia que ficamos, até a este ponto do documento, é que ser-se um profissional reflexivo, implica, necessariamente, ter-se a capacidade de encarar a prática educativa como um momento oportuno de paragem, de análise crítica e/ou de problematização pedagógica, redefinindo os caminhos de ação.

Ora bem, para elucidarmos o significado da palavra *reflexão*, recorremos à definição apresentada num dicionário da língua portuguesa<sup>17</sup>, que refere o seguinte: “ato ou efeito de refletir ou refletir-se; mudança de direção, ou mudança de sentido na mesma direção; ponderação, meditação; comentário, pensamento.” Na definição apresentada, há um claro sentido retro e prospetivo da ação, a que Morais e Medeiros (2007, p.41) designam de “auto-eficácia”. Estas autoras, na mesma obra, remetem-nos a Bandura (1977,1997) para explicar que “o conceito de crenças de auto-eficácia, elementos mediadores entre acções, cognições e emoções (...) refere-se às crenças na capacidade do sujeito em organizar e executar acções com vista à sua obtenção ou progresso” (p.41).

Efetivamente, a ação reflexiva, além de garantir uma análise crítica da experiência vivenciada, permite que o educador/professor “cresça” e, conseqüentemente, seja *eficaz*. Isto é, seja convicto de que é capaz de influenciar o processo de aprendizagem das suas crianças (*ibidem*, p.41). Não nos esqueçamos que a “a tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada”, pois cabe-lhes, hoje, ensinar “não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz” (Perrenoud, 1993, pp.140,141).

Reflexão e ação são, na realidade, dois termos indissociáveis, pois “a reflexão é um processo que ocorre *antes e depois* da *acção* e, em certa medida, durante a *acção*, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993, p.20).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (*Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012*), “que procede à alteração do Estatuto da Carreira Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário” (p.829), no capítulo II (p.835) podemos ler que “(...) o pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está

---

<sup>17</sup> In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/reflex%C3%A3o>, consultado a 12 de março de 2013.

ainda obrigado a (...) desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola”.

Partindo do pressuposto que a reflexão é, mais que uma intenção, um dever do educador/professor, no exercício das suas funções, o estágio foi, sem dúvida, um momento marcante na formação do estagiário, enquanto agente reflexivo. Como vimos, o papel das supervisoras de estágio (educadora/professora cooperantes e orientadora, docente da Unidade Curricular PES I e II) revelou ser indispensável na caminhada a que o estagiário se auto propôs realizar, ao longo do estágio. Não quer dizer, com isto, que foram as únicas detentoras do saber, obrigando o estagiário a agir tal como “técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula” (Zeichner, 1993, p.16). Pelo contrário, as reflexões realizadas antes, durante e após a ação, baseadas nas teorias práticas da supervisão pedagógica, foram assumidas como “uma maneira de encarar e responder aos problemas” (*ibidem*, p.18).

A verdade é que o estagiário, como é sabido, encontrava-se, ainda, num processo de formação inicial, fase em que surgem dúvidas, receios ou medos. Escusado será dizer que, as já mencionadas reuniões, mantidas, semanalmente, com a educadora e professora cooperantes e com a orientadora de estágio mostraram ser o principal promotor dos momentos de reflexão. Foram momentos divididos por duas partes: uma primeira parte, dedicada à reflexão da ação do elemento de núcleo pedagógico que acabasse de intervir; uma segunda parte, direcionada aos próximos elementos de núcleo que fossem intervir, isto é, uma reflexão para a ação.

Começamos pela última parte da reunião. Nesta parte, cada estagiário que interviesse, teria de apresentar as atividades a desenvolver com as crianças. Aqui importa referir que esta reflexão para a ação e a subsequente possibilidade de poder, nestes momentos de partilha, justificar as escolhas, os objetivos ou o desenvolvimento das atividades ao grupo de pessoas presente na sala, primou-se pelo rigor e pela autonomia que se pretendeu reforçar nos estagiários, por forma a maximizar a sua preparação para a docência. Na realidade, nestes momentos de “rigor”, o estagiário, no confronto com as indeterminações presentes nas suas ações, foi desafiado a procurar, racionalmente, novas formas de agir, consolidando, em simultâneo, o seu trabalho.

As reflexões da ação do estagiário, realizadas na primeira parte das referidas reuniões, partiram do pressuposto que “a reflexão sobre a prática [é uma forma de o estagiário] apropriar-se dos métodos que facilitam a observação, a análise das rotinas e dos problemas, a afinação e a experimentação de alternativas (Perrenoud, 1993, pp.186-

187)”, o que nos leva a crer que o estagiário, pôde, aí, “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Nunes, 2000, p.13). Ao contrário do que se possa pensar, não foi um lugar propício à crítica da prática educativa do estagiário, mas antes um “«feedback» que se pretende[u ser] objectivo, orientado para aspetos específicos e neutro do ponto de vista efectivo” (Estrela,1994, p.56).

Podemos, então concluir que estas reuniões foram, nas suas partes constituintes, proveitosas, não só porque permitiram identificar e analisar alguns dos “pontos fortes” e “menos fortes” revelados pelo estagiário, durante as suas práticas educativas, como, também, cruzar estes “pontos” com os dos colegas que intervieram nas mesmas datas, confrontando diferentes perspetivas de análise. Esta “abertura” sobre as práticas do estagiário coincide com a perspetiva de Zeichner (1993), que refere que “expondo e examinando as suas teorias práticas (...) para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas [e] discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros” (pp.21-22).

A par da reflexão realizada nas referidas reuniões de núcleo de estágio, foram, simultaneamente, valorizados todos os minutos que o estagiário, no final de cada dia de intervenção, parou para pensar e redefinir estratégias de ensino/aprendizagem, que não estivessem a fruir resultados positivos com determinadas crianças. Mais que uma prestação convincente, o estagiário focou-se nas aprendizagens e competências que as crianças desenvolviam, ou não, manifestando “interesse e intencionalidade em criar um «clima social» de aula favorável à aprendizagem dos seus alunos” (Vilar, 1994, p.113). Para Morais e Medeiros (2007, p.47) “quando os professores reflectem sobre as suas experiências de ensino, (...) podem (...) avaliar os factores pessoais que envolveram nas tarefas de ensinar, incluindo disponibilidade ou responsabilidade.” Convém não esquecer a perspetiva do estagiário como “*aprendiz/ensinante*”, que culmina na avaliação qualitativa e quantitativa a que estava sujeito.

Pais e Monteiro (2002, p.76) terminam a sua obra afirmando: “não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não reflectir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente”. Esta confirmação pode ser, de facto, a “ponte” para percebermos que, à indissociabilidade da reflexão/ação, podemos acrescentar a avaliação e criar um ciclo indissociável reflexão/ação/avaliação. Pois, a avaliação, “praticada de forma integrada, contínua” (Pais e Monteiro, 2002, p.43) e com o rigor que se exige, traduz-se num momento

reflexivo, concretamente, de regulação do ensino/aprendizagem, porque “em educação queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário” (Méndez, 2002, p.69). Ao contrário do que se possa pensar, a avaliação não diz respeito apenas aos alunos, como poderemos ver.

Deste ponto de vista, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 julho, *Diário da República*, 1.ª série – N.º - 5 de julho de 2012, p.3481). Avaliar em educação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, citado por Dias, 2009p.28).

Quer isso dizer que “a avaliação é (um)a tarefa essencial da actividade docente. Tão essencial que é mesmo (...) impossível ensinar sem, simultaneamente, avaliar” (Pombo2002, p.127). É neste seguimento que um educador/professor reflexivo procura, como vimos, o sucesso da sua prática educativa, numa lógica de reflexão/avaliação da sua ação pedagógica (pré e pró-ação), aceitando o *feedback* dos outros intervenientes de todo o processo educativo e buscando constantemente a melhor direção para melhorar a qualidade das aprendizagens.

Relativamente a este assunto Méndez (2002, p.79) acrescenta que

a avaliação vem a ser importante quando fornece informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar. Oferece, simultaneamente, uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – ao mesmo tempo que procura recuperar as dificuldades que os que aprendem devem vencer – como os actos futuros de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção da prática escolar.

Diversos autores (Pais e Monteiro, 2002; Perrenoud,1993; Ribeiro, 1989; Serpa, 2010, entre outros), destacam, então, dois tipos de avaliação: a formativa e a sumativa, realizadas durante e depois da ação educativa, respetivamente. Apesar de sabermos que alguns destes autores referenciam, também, a avaliação diagnóstica, posta em prática antes da ação, salvaguarda-se, neste trabalho, os dois primeiros tipos, “uma vez que entendemos que qualquer modalidade [(leia-se: tipo)] de avaliação, dependendo do momento e do objectivo, pode ter diversas funções, uma das quais poderá ser a de diagnosticar” (Pais e Monteiro, 2002, p.43).

Se tivermos em consideração os programas, “a avaliação deve ser orientada fundamentalmente para a regulação contínua e, tanto quanto possível, individualizada da aprendizagem dos alunos, devendo, por isso, ser uma avaliação formativa” (*ibidem*, p. 43).

Em jeito de síntese, podemos dizer que o que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa é que, “enquanto a formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos leccionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objectivos mais amplos do programa” (Serpa, 2010, p.33).

Todavia, é de comum conhecimento que os/as grupos/turmas apresentam-se, cada vez mais, “heterogéneas, constituídas por alunos de diferentes níveis etários e de origens sócio-culturais diversas” (Pais e Monteiro, 2002, p.53). Por este motivo, há que diversificar os instrumentos e técnicas de avaliação, sabendo que o educador/professor, para poder avaliar, necessita de “criar mecanismos de acompanhamento do processo para ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado” (Roldão, 2004, p.41).

Daí que o estagiário, para as suas intervenções pedagógicas, teve de diversificar os instrumentos e técnicas de avaliação, conforme podemos analisar no seguinte excerto, retirado da última sequência didáctica, preparada para o 1.º CEB (anexo n.º 4):

a avaliação, tal como já foi referido decorrerá a partir de instrumentos diversificados, de forma a obter uma avaliação mais coerente e justa, “de modo a melhorarem a aprendizagem dos alunos e o sentido de aquisição de conhecimentos. (...) O sistema de avaliação deve incidir no desenvolvimento de competências que se considerem necessárias ao individuo do século XXI” (Galvão, 2006, p.59). (...)

Os instrumentos serão, então, a lista de verificação, a grelha de avaliação, grelhas de correção de fichas, a grelha de avaliação de comportamentos e atitudes, a grelha de avaliação da leitura, a lista de verificação para a visita de estudo e a grelha para autoavaliação dos alunos da visita de estudo.

Em qualquer dos instrumentos, a avaliação incidirá sobre as competências definidas no Currículo Regional da Educação Básica (CREB) para as diversas áreas curriculares.

No presente excerto, notamos, em primeiro lugar, uma clara preocupação em obter uma avaliação “coerente e justa”, sabendo que “por muita objectiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações

concretas” (Pais e Monteiro, 2002, p.45). Falar de *justiça* em avaliação é referirmos a um dos princípios fundamentais para uma eficiente avaliação. Infelizmente, nem sempre o estagiário sentiu-se devidamente preparado para respeitar este precioso princípio da avaliação, consequência, por um lado, da sua inexperiência como avaliador em educação e, por outro lado, da consciência de que, ao avaliar, poderia estar a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar (*ibidem*, p.45).

Conjuntamente, as seis sequências didáticas (documentos de planificação) elaboradas, nos dois diferentes contextos de estágio (educação Pré-Escolar e 1.º CEB, respetivamente), continham um apêndice fundamental para a ação estagiário, denominado *Avaliação das crianças/dos alunos*. Este documento, de caráter reflexivo, elaborado após a intervenção pedagógica do estagiário (de três ou de cinco dias), resultou da análise “vertical e horizontal” dos dados recolhidos nos diferentes instrumentos adotados e preenchidos, conforme se pode conferir no documento realizado após a última intervenção e que se encontra em anexo (anexo n.º 6 e anexo n.º 7).

Concluimos este subtítulo, cientes que “avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos” (Méndez, 2002, p.70), embora fosse durante o seu estágio profissional que o estagiário efetuou sua primeira abordagem e o primeiro contato com a temática, durante toda a sua formação académica.

## **CAPÍTULO IV – OS NOSSOS ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB**

---

### **4.1. Dois estágios, uma semelhança: a escola**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico contemplou dois momentos de estágio: o primeiro, no ano letivo de 2011/2012, em Educação Pré-Escolar e, o segundo, no ano letivo de 2012/2013, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pois bem, o estagiário realizou os dois estágios na mesma escola, na EB1/JI de S. Roque - Maricas, que se localiza na Canada das Maricas, freguesia de S. Roque, concelho de Ponta Delgada, e ambos com crianças da EB1/JI Padre Domingos Silva Costa - Livramento II, da freguesia do Livramento, que se encontravam, tal como as suas educadora e professora, temporariamente naquela escola, até terminadas as obras de ampliação e requalificação da sua escola.

O edifício da EB1/JI São Roque - Maricas é de tipologia P3 e foi inaugurado em 1988. Sumariamente, esta escola dispõe de dezasseis salas de aula, diversas estruturas de apoio, um refeitório, um polidesportivo (com respetiva arrecadação) e de um amplo espaço exterior, para o recreio.

No que diz respeito ao quadro docente e não docente, este documento apenas fará referência ao núcleo de Livramento II, pois foram os únicos docentes com quem o estagiário manteve contato, partilhou ideias e algum do seu material que foi criado para a prática pedagógica. Este núcleo é, portanto, constituído por quatro educadoras de infância, sete professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma professora de ensino especial, um professor de apoio, um professor de educação física e uma professora de inglês. A coordenadora da EB1/JI Padre Domingos Silva Costa - Livramento II encontra-se, também, a exercer funções na EB1/JI de S. Roque – Maricas.

O corpo não docente é constituído por quatro assistentes operacionais, que participam na limpeza do estabelecimento escolar, na distribuição das refeições, na vigilância do recreio e prestam acompanhamento nas viagens de autocarro, às crianças da freguesia do Livramento, tanto na vinda para a escola, como no regresso a casa.

De modo a salvaguardar a confidencialidade, as crianças/alunos serão referenciadas(os), ao longo do documento, com letras maiúsculas (A, B, C, D, ..., no caso do Pré- Escolar, A1, B1, C1, D1, ..., no 1º Ciclo do Ensino Básico).

#### **4.1.1. O estágio em Educação Pré-Escolar – Caracterização do grupo**

A presente caracterização foi realizada a partir dos dados recolhidos das observações efetuadas, do diálogo com a educadora titular e da análise do Projeto Curricular do Grupo (PCG).

O grupo de crianças constituía-se por um total de dezanove crianças, sendo onze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos. Duas destas crianças frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez, outras duas pela segunda vez e pela terceira vez, doze crianças. As crianças que frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância fizeram, uma rápida e fácil integração.

No grupo, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas haviam três crianças que viviam em famílias desestruturadas, estando sinalizadas, tanto na Comissão e Proteção de Menores, como no Tribunal de Família. Três das crianças que já vêm do ano letivo transato tinham terapia da fala na escola e uma menina tem particularmente.

De um modo geral, foi um grupo de crianças que manifestou autonomia, quer na realização das suas tarefas de higiene, quer ao vestir ou despir o casaco. A par disso, o grupo mostrou ter adquirido as regras básicas de convivência entre todos os intervenientes do jardim-de-infância: souberam brincar em grupo com harmonia, prestaram atenção e participaram na realização dos diversos trabalhos, aderiram com prazer às experiências de aprendizagem propostas e demonstraram curiosidade, desejo de saber, interesse em observar, experimentar, comentar experiências vividas, bem como aprofundar conceitos científicos.

No que diz respeito ao horário, o grupo encontrava-se em regime de horário normal: das 9h00m às 12h30m (ou 12h00m), no período da manhã (com intervalo para o lanche das 10h30m às 11h00m) e das 13h30m às 15h00m, no período da tarde.

Tal como poderemos perceber numa fase mais adiantada deste trabalho, a distribuição do tempo educativo foi feita de modo flexível e de acordo com as necessidades e evolução do grupo, mas correspondente a momentos que se repetiram com uma certa periodicidade.

#### **4.1.2. O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Caracterização da turma**

Tal como foi referido no ponto anterior, a presente caracterização foi realizada a partir dos dados recolhidos das observações efetuadas, do diálogo com a educadora titular e da análise do Projeto Curricular de Turma (PCT).

A turma B, do 3º ano, da escola EB1/JI de Livramento II, com quem o estagiário realizou as suas práticas pedagógicas, era composta por dezoito alunos, oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Desses alunos, dezassete encontravam-se matriculados no terceiro ano, pela primeira vez, e um no segundo pela segunda vez.

Em relação ao nível de aprendizagens, a turma encontrava-se dividida em dois grupos: três alunos de nível 1 e quinze de nível 3.

Dos três alunos de nível 1, as alunas C1 e J1 beneficiavam de um apoio regular do Ensino Especial, enquanto o aluno R1 beneficiava de apoio educativo, com uma professora de apoio.

A aluna C1 necessitou de um trabalho muito sistemático de repetição em todas as áreas curriculares, manifestando dificuldades a nível da organização espaço-temporal, da motricidade fina e das capacidades de atenção/ concentração. Foi, em todas as intervenções pedagógicas, uma aluna que precisou de se sentir estimulada e o reforço positivo tornou-se numa estratégia fundamental para manter a atenção, concentração e motivação nas atividades propostas.

Por seu turno, a aluna J1 demonstrou dificuldades no cálculo (mental e por registo) e em realizar sequências temporais. Também, apresentava uma linguagem imprópria para a idade e um défice de conhecimento de palavras e de memória ao longo prazo.

Segundo o PCT, “de acordo com a Psicóloga Escolar, este aluno revela um funcionamento intelectual global com a classificação descritiva inferior. Refere ainda que manifesta um desempenho inferior em provas que fazem referência ao conhecimento geral factual (essencialmente dados escolares) à memória e organização preceptiva. Apresenta perfil cognitivo compatível com dificuldades na aprendizagem que poderão tornar-se graves.”

Os restantes quinze alunos acompanharam os conteúdos programáticos deste nível de aprendizagem. Deste grupo, os alunos O1, E1, P1 e M1 revelaram um ritmo de

trabalho e de aprendizagem mais lento, pelo que se tornou imprescindível o desenvolvimento de um trabalho individual com estes alunos.

O grupo de nível 3 constituiu-se, portanto, por um conjunto de alunos autónomos na execução das atividades propostas, que compreendem e seguem as instruções, aprendem/retêm os conteúdos explorados nas aulas e relacionam os conhecimentos.

De um modo geral, a turma apresentou um bom comportamento, não havendo, por isso, qualquer caso de indisciplina evidente.

#### **4.2. Estudo 1 – As nossas práticas pedagógicas em contexto de estágio**

Antes de entrarmos no campo da análise das atividades da prática pedagógica propriamente dita, há que, primeiramente, perceber o que se pretende realizar neste ponto do trabalho. Ora, quando nos referimos à “análise reflexiva”, estamos a definir ao estudo realizado sobre experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos com as crianças, ao longo de todo o nosso processo de estágio.

Tentaremos, ao longo da análise desta prática, enquadrar e desenvolver as práticas que foram preparadas no âmbito do pequeno estudo sobre a nossa temática.

Ao tentarmos analisar sob o enfoque de Perrenoud (2002, p.145), percebemos que

se queremos aprender com a experiência, temos de aproveitar os momentos de exceção, a fim de compreender quem somos e o que valemos. Em contrapartida, é igualmente importante distanciar-nos dos esquemas, dos pensamentos e das reações prontas que, no dia-a-dia, nos dispensam de fazer muitas perguntas antes de agir.

(...) Não há prática reflexiva completa sem diálogo com o inconsciente prático e sem tomada de consciência.

Como é sabido (e citando o que foi referido no capítulo II, deste trabalho) para este estudo, “seleccionamos seis atividades, das várias propostas e, posteriormente, concretizadas (três na educação Pré-Escolar e outras três no 1.º Ciclo do Ensino Básico), que serão, descritas, objetiva e sucintamente e alvo de uma reflexão analítica, sobre as aprendizagens efetuadas, ou não, os comportamentos e atitudes, perspetivando alternativas a opções didático-pedagógicas tomadas pelo estagiário.”

Sabendo nós que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan e Biklen, 1994, p.205) esclarecem que, no presente estudo, a análise realizada é, sobretudo, qualitativa, tendo como suporte registos de observação direta, baseados nas respostas e ações das crianças. Para os referidos registos, foram utilizadas listas de verificação, grelhas de avaliação (com algumas das Metas para a Educação Pré-Escolar) e um caderno de observações diretas. Revelaram-se, também, essenciais as observações realizadas em diferido, através de filmagens e registos fotográfico.

#### **4.2.1. Metodologias e macro estratégias na (e para a) ação**

Não é demais frisar que, toda e qualquer ação pedagógica por parte do estagiário, foi sustentada em princípios pedagógicos de participação, tendo sido constante, ao longo de todo o processo, uma reflexão e investigação precisas, acerca do que fazer, como fazer e a causa por que o fazemos.

Paralelamente, nas seis intervenções realizadas pelo estagiário, houve uma manifesta preocupação em se focalizar nas competências foco traçadas nas sequências didáticas. No entanto, conforme iam-se passando os dias de intervenção, o estagiário sentiu necessidade, quer de reformular, como suprimir, algumas das atividades de Expressão Plástica (e de outras) planificadas, muito por sentir que algumas das competências foco não estavam a ser desenvolvidas.

O que foi, então, planificado e desenvolvido foi tendo em atenção que o que estava em causa é a criança e que é em função dela que a planificação terá de ser feita.

A maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente” (...).

O bom trabalho do professor finaliza, em boa lógica, com boa aprendizagem do sujeito que aprende. (...) Porque é preciso não só contar, explicar, falar mas também ouvir, escutar, olhar, interagir, sentir, conviver (Méndez, 2002, pp.43-52).

De acordo com estas palavras de Méndez (2002), percebemos da importância de o estagiário se propositar, ao longo das várias intervenções, manter-se atento aos conhecimentos prévios dos alunos, assim como aos seus pré-requisitos, interesses, gostos, experiências, necessidades e aprendizagens. A partir destes, e/ou destas, o estagiário adequou as atividades propostas às características do(a) grupo/turma. Considera-se, portanto, que foi criada uma relação pedagógica, que permitiu criar espaços de conhecimento e de troca de experiências entre o estagiário e as crianças.

Relativamente às metodologias e macro estratégias adotadas, pretendemos desenvolver esta temática, respeitando os diferentes contextos de estágio: em Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º CEB.

No primeiro contexto, foi difícil enquadrar os conhecimentos adquiridos pelo estagiário na formação teórica, às metodologias e macro estratégias usadas pela educadora cooperante. A prática educativa do estagiário resume-se num “misto” de alguns Modelos Curriculares, dos quais destacamos o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna (não tanto no que se concerne a questões de espaço, mas no que diz respeito à organização do dia), o Modelo Reggio Emilia e o Modelo High-Scope (relativamente à organização do tempo). No que se refere à organização do espaço, como se encontrava disposto, não nos permite enquadrá-la em qualquer Modelo Curricular.

Para elucidarmos da importância dos modelos curriculares, recorreremos às palavras de Lino e Niza (2007, p.11), que referem que estes modelos “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares.”

Ao longo das suas práticas, o estagiário recorreu a um modelo de ensino-aprendizagem centrado numa metodologia ativa e participativa (Modelo High-Scope), que tivesse por base o aprender a aprender e o ensinar a pensar, que permitisse às crianças se tornarem ativas, observando, mas também participando. Paralelamente, sempre que possível, o grupo de crianças conseguiu participar ativamente na gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço (tal como defende o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola).

O Modelo Reggio Emilia privilegia a criança enquanto agente ativo, o que lhe permite agir em grupo, interagindo, neste caso, com o estagiário, numa perspectiva dialogante e expressiva, “através de todas as suas «linguagens» naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura,

(...) [e] colagens” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.21). Depois de analisados estas “linguagens” das crianças, o estagiário pôde conhecer as suas representações, e, conseqüentemente, pôde preparar novas aprendizagens, novas atividades, nomeadamente relativas à Expressão Plástica, de acordo com estas representações.

Também no contexto do 1.º CEB, “a opção (...) de acção didáctica depende dos modelos de ensino e, conseqüentemente, dos modelos didáticos disponíveis” (Pacheco, 1999, p.163).

Na verdade, neste contexto de ensino, os autores não são unânimes na terminologia modelo/método. Nesta parte do documento, conhecendo o seu cunho reflexivo, destacamos a terminologia defendida por Pacheco (1999), nomeadamente os modelos de interação social. Aliás, estes foram os modelos que o estagiário mais utilizou na sua prática pedagógica. Conforme refere aquele autor, os modelos de interação social “promovem a relação do aluno com outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social” (*ibidem*, p.164). Teve-se por base, então, os métodos interativos, que, de acordo com o referido autor (*ibidem*, p.166) “são os métodos de discussão e debate em grupo na base de grupos pequenos em que se tenta promover um intercâmbio de ideias e de opiniões”.

As aprendizagens realizadas partiram da ação e da experimentação, uma vez que as aulas não se basearam, só, por métodos meramente transmissivos, mas sim por métodos ativos, baseados no construtivismo.

Em suma, quer no contexto em Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, o estagiário procurou acrescer o papel das crianças no seu processo de ensino/aprendizagem, tornando-as membros ativos e participativos. Para que se verificasse esta participação ativa, foi importante o diálogo que o estagiário manteve com o(a) grupo/turma, pois, segundo Antão (1997, p.7), “sejam quais forem a formação, o perfil pedagógico e a idiossincrasia do professor/educador, e independentemente do avanços e recuos das didácticas e das pedagogias, estamos convictos de que a transmissão/aquisição de conhecimentos e valores tem de estar alicerçada numa eficaz comunicação na aula.”

Conseqüentemente, o estagiário, nos dois contextos de estágio, e principalmente nas atividades de Expressão Plástica, foi um mero facilitador, alguém com quem as crianças puderam contar com o seu apoio, sempre que necessário, alguém que recorreu a atividades diversificadas que mobilizassem o interesse dos alunos, com ênfase na

oralidade e na atividade lúdica. Procurou, também, com isso, apoiar as crianças na construção da sua autonomia, uma autonomia capaz de torná-las, no futuro, agentes interventivos e ativos na, e em, sociedade.

#### **4.2.2. As atividades desenvolvidas no estágio do Pré-Escolar**

As experiências de aprendizagem propostas e concretizadas no Pré-Escolar, de um modo geral, e no campo da Expressão Plástica, em particular, originaram, por um lado, da adequação das atividades às características do grupo, ou seja, aos seus pré-requisitos, interesses, gostos, experiências, necessidades e conhecimentos prévios, e, por outro lado, do respeito pela rotina diária implementada pela educadora cooperante (anexo n.º 8) e, para que fosse compreendida, foi planeada, dialogada e acordada em, no início do ano letivo.

Como sugere Oliveira-Formosinho (1998, p.158) é indispensável que o “educador(a) encontre uma forma de organizar o tempo de tal forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos”. De acordo com as OCEPE (Silva, e outros,1997),

o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que repetem com uma certa periodicidade.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p. 40).

Na opinião de Hohmann e Weikart (2004, p.8), a rotina diária, permite que as crianças se sintam membros integrantes no desenvolvimento das suas aprendizagens, visto que lhes permite "antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar (...)", favorecendo, assim, as orientações das suas ações e, implicitamente, das do educador. Os mesmos autores acrescentam que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (*ibidem*, p.224).

Implementar uma rotina diária não quer dizer, no entanto, que se está a criar um ambiente “rotineiro” (ou de atividades repetidas). Pelo contrário, são dadas possibilidades às crianças de participação em ações como o acolher, o planificar, o optar, o realizar, o partilhar, o refletir, entre outras.

Neste sentido, foram contemplados diversos momentos de trabalho, individuais ou em grupo, de apoio do educador e de diálogo, havendo espaço para que as mais variadas interações acontecessem.

Ao considerarmos o quadro seguinte (quadro nº1), constataremos que, de um total das 23 atividades promovidas pelo estagiário e contabilizadas neste quadro, 9 (39%) são perfeitamente ligadas à Expressão Plástica. Não se trata, porém, de dar primazia a esta área de conteúdo, em detrimento de outras. Pelo contrário, a área da Expressão Plástica revelou-se ser uma área inteiramente integradora em termos curriculares, tendo em consideração que foram tratadas e desenvolvidas diversas competências associadas a diversas áreas de conteúdo.

A criança, por exemplo, ao explorar diferentes técnicas e materiais, em superfície e volume, como forma de se expressar, está, ao mesmo tempo, explorando materiais com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes. Isto é, estão a ser propostas à criança atividades de aprendizagens do Domínio da Matemática. Ou, quando se pede à mesma criança que ilustre determinadas figuras geométricas, para exploração de um pictograma, estamos a colocar a Expressão Plástica ao serviço do Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Em qualquer dos casos, a criança parte de uma situação de materiais e de experiências significativas para a mesma, o que se torna fundamental, para que possa desenvolver o raciocínio e/ou estimular a capacidade de pensar. Aliás, e porque a “aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (OCEPE, Silva, e outros, 1997, p.66), é importante criar um clima de comunicação, onde cada criança se sinta valorizada quando comunica e é ouvida.

**Quadro n.º 1 – Plano de atividades realizadas no Ensino Pré-Escolar**

Intervenção	Data	Atividade calendarizada	Áreas de conteúdo							Área de Conhecimento do Mundo
			Área de Formação Pessoal e Social	Área de Formação e Comunicação (Domínios)						
				Expressão Motora	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	
1ª Intervenção	5 de março	1						X		
		2			X					
		3							X	
		4				X				
	6 de março	5					X			
		6			X					
		7	X		X					
2ª Intervenção	26 de março	8			X					
		9			X					
	27 de março	10				X				
		11					X			
	28 de março	12				X	X			
		13			X					
	29 de março	14		X						
		15			X					
30 de março	16			X						
	17	X								
3ª Intervenção	7 de maio	18		X						
		19				X				
	8 de maio	20							X	
		21			X					
		22		X						
23			X					X		
<b>Total:</b>			2	1	2	10	4	4	1	2

**Legenda:**  Atividades selecionadas para análise crítica

**Obs.** – Ver anexo n.º 9. – Quadro geral de planificação no Ensino Pré-Escolar

As atividades planeadas e concretizadas resultam, como podemos observar no presente quadro, do entrosamento e da articulação das diferentes áreas de conteúdo

apresentadas nas OCEPE, nomeadamente, a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação (Domínio das Expressões Motora, Musical, Plástica e Dramática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a área de Conhecimento do Mundo. “Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva, e outros, 1997, p.47).

#### 4.2.2.1. A Expressão Plástica no Pré-Escolar: análise crítica e reflexiva da intervenção-ação em três atividades

Nesta medida, irão ser descritas, de forma objetiva, três atividades desenvolvidas no processo de estágio, havendo lugar para o registo de algumas observações relativas à ação do estagiário, por um lado, e ao envolvimento das crianças, por outro.

##### Atividade 8 – Desenho “Neste fim-de-semana eu...” (para o quadro das notícias)

Intervenção/ data	Desenvolvimento da atividade	Áreas Curriculares
2 <sup>a</sup> Intervenção 26 de março de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários todas as crianças do grupo, que se sentaram nos seus lugares na mesa de atividades.</li> <li>• As crianças foram convidadas a elaborar um desenho, com recurso a lápis de cor, numa folha A4, com a intenção de representarem os momentos importantes do fim-de-semana.</li> <li>• Conforme iam elaborando o desenho, o estagiário foi perguntando e registando individualmente, por escrito, num local próprio da folha de desenho, o que tinham feito no fim-de-semana.</li> <li>• Algumas crianças não acataram o pedido e realizaram um desenho livre.</li> </ul>	–Área de Expressão e Comunicação: -Domínio Expressão Plástica; -Domínio da linguagem Oral e abordagem à escrita; –Área de Formação Pessoal e Social.

Esta foi uma das atividades propostas pelo estagiário para a sua segunda intervenção pedagógica (de 26 a 30 de março de 2012), especificamente para o momento do acolhimento, de uma segunda-feira, primeiro dia de escola, após um fim-de-semana.

Em todas as segundas-feiras, é comum presenciarmos, nas escolas, momentos para as crianças, na sua generalidade, e no Pré-Escolar, concretamente, relatarem as

“novidades” do seu fim-de-semana. Este grupo de crianças estava habituado a fazê-lo oralmente, no seu lugar. Das observações que o estagiário realizou, chegou-se à conclusão que grande parte dos relatos efetuados pelas crianças, não correspondia ao que realmente tinham feito, pois a maioria delas optava por reproduzir o que alguns dos colegas iam relatando. Por isso, o estagiário propôs ao grupo a execução desta tarefa, a partir da elaboração e apresentação de um desenho.

Da atividade realizada, destacamos a “atitude que as crianças têm [(ou tiveram)] com os seus desenhos” (Davis e Gardner, *s.d.*, p.429), pautada, essencialmente, por “uma espécie de coragem e liberdade de expressão (Davis, 1989)” (*ibidem*, p.429). Em todos os trabalhos, encontramos reproduções de figuras humanas, nos mais variados formatos: umas maiores que outras e/ou mais magras que outras, umas com cabeças gigantescas, outras minúsculas, braços compridos, braços curtos... Enfim, desenhos com significados, com representações muito próprias.

Entretanto, as crianças A, B, E, J e K não conseguiram produzir um desenho, de acordo com o solicitado. A maior dificuldade destas crianças surgiu em representar graficamente o que mais gostaram de fazer no fim-de-semana, figurando momentos de uma atividade, passeio ou história. Na verdade, limitaram-se a elaborar um desenho livre, não correspondendo, desta forma, ao pretendido.

Relativamente à ação do estagiário, como já foi referido anteriormente, o próprio foi percorrendo os lugares das crianças, procurando escrever, num canto da folha, a resposta que davam à questão “O que fizeste no fim-de-semana?”. Ora, este comportamento, segundo Davis e Gardner (*s.d.*, p.451), significa que o educador não foi capaz de interpretar o desenho, mostrando mesmo que necessita de acrescentar uma mensagem por escrito, apesar da maioria das crianças ainda não saberem ler. Para os mesmos autores,

em vez de pedir à criança que «fale» do desenho, a educadora pode compreender o desenho sem ajuda e, através da percepção já demonstrada, comentar pedagogicamente: «Olha para o dinamismo desta linha, esta figura anda de facto a correr pela página». «Muito bem, está um desenho muito equilibrado; vê como colocaste estas figuras grandes aqui; isto dá muita força ao teu desenho.» (*ibidem*, p.452).



**Imagem 1** – Trabalho que está a ser realizado pela criança O – “Neste fim-de-semana fui ao parque com a minha família”.



**Imagem 2** – Momento em que a criança R está a mostrar e a “ler” o seu desenho ao grupo, enquanto o estagiário está a ler o que foi escrito pelo próprio.

Em contrapartida, a ação do estagiário, juntamente com a apresentação e explicação de cada desenho (por parte do respetivo autor) ao grupo, ajudou a conhecer melhor o dia-a-dia das crianças. É importante que o educador seja capaz de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo, entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (OCEPE, Silva, e outros,1997, p.67).

**Atividade 2 – construção e decoração de ovos da páscoa para o jogo “caça ao ovo”**

Intervenção/ data	Desenvolvimento da atividade	Áreas Curriculares
<p align="center"><b>2<sup>a</sup> Intervenção</b> 29 de março de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários todas as crianças do grupo, que se sentaram nos seus lugares na mesa de atividades.</li> <li>• Foram disponibilizados, em cima de uma mesa, pedaços de diversos tipos de papéis (resultantes de recortes efetuados anteriormente), botões, palhinhas do leite, cápsulas de café e cola.</li> <li>• As crianças escolheram o material de acordo com as suas vontades e, nos seus lugares, criaram os Ovos da Páscoa, colando duas cápsulas de café e decorando, a gosto.</li> <li>• Foram manifestados atitudes de prazer e comportamentos de grande à vontade na manipulação dos materiais apresentados.</li> </ul>	<p>– Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica;</p> <p>– Área de Formação Pessoal e Social.</p>

A segunda atividade em análise foi, à semelhança da anterior, uma das propostas do estagiário para a sua segunda intervenção pedagógica (de 26 a 30 de março de 2012). A escolha da atividade resulta da intenção do estagiário em promover, conjuntamente

com a turma do 2º ano (turma com quem, noutros momentos, já desenvolveu atividades com este grupo de crianças e com a educadora cooperante) uma “Caça ao Ovo”. Basicamente, o jogo consistiu em procurar os ovos construídos e elaborados pelas crianças, mas que foram escondidos pelos alunos da referida turma. Para apoiar as crianças do pré-escolar, a turma do 2º ano também preparou um conjunto de pistas, referentes aos locais onde foram escondidos os ovos.

Durante a criação dos ovos da Páscoa, notamos que todas as crianças utilizaram o material de desperdício disponível para a decoração dos ovos (palhinhas, botões, restos de papel crepe, papel de jornal...). Também, revelaram uma boa capacidade criativa, pois não existiram dois ovos iguais: decoraram com flores e corações, feitos com bolinhas de papel crepe, criaram fitas com o papel de jornal para “embrulhar o ovinho”, pediram ajuda ao estagiário para fazer laços com papel de jornal, o que demonstra, ao mesmo tempo, que exploraram espontaneamente os diversos materiais. Havendo uma grande variedade de materiais de diversas texturas e cores, todas as crianças escolheram e utilizaram diferentes formas de combinação (cores) e materiais de diferentes texturas. O resultado foi quarenta lindos ovos “muito bem decorados” e muito originais. Desses ovos, vinte foram destinados ao jogo da “Caça ao Ovo” (e mais tarde para os respetivos criadores, após serem descobertos pelos próprios) e outros vinte oferecidos aos alunos do segundo ano, que ajudaram a organizar o jogo.

Além da capacidade criativa, o grupo de crianças manifestou, também, poder de decisão e tomadas de iniciativa, resultantes das condições que o estagiário criou, para a exploração da atividade. Ora, ao longo de toda a atividade, o estagiário preocupou-se em apresentar respostas e reforços positivos, face às capacidades e necessidades das crianças e, conseqüentemente, valorizar a sua iniciativa, ação e reflexão sobre as mesmas.

Outro aspeto a reter foi a exploração dos materiais considerados “de desperdício”. No Projeto de Relatório de Estágio, que o estagiário elaborou, podemos ler que um dos objetivos da temática visava “despertar, em todos os intervenientes, o interesse pela reciclagem e reutilização de materiais de desperdício, como forma de conhecer e compreender os contributos para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património” (anexo n.º 1). Nas três sequências didáticas que preparou, o estagiário definiu como uma das competências foco, para as crianças desenvolverem, “conhecer e compreender os contributos para a

proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património”.

Na opinião de Oliveira (2006, p.9), a característica principal da Educação Ambiental

consiste no facto de ser orientada para a solução de problemas concretos do ambiente em que o Homem vive. (...) Através da Educação, o indivíduo vai assumindo certos comportamentos e interiorizando um determinado quadro de valores. A Educação Ambiental, especificamente, tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si próprio e pelo meio em que vive.

Assim, foi com enorme satisfação que o estagiário concluiu que, no final da intervenção, todas as crianças conseguiram manifestar diálogos, comportamentos e atitudes de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (segundo as Metas de Aprendizagem, Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural e Social / Meta Final 32 e 33<sup>18</sup>). Aliás, por o grupo ser dinâmico e curioso, o desejo em querer conhecer mais e o interesse em aprender mais foram expressos instantaneamente por todas as crianças, demonstrando, igualmente, motivação para experienciar novas situações e aceder a aprendizagens presumivelmente significativas que “levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann e Weikart, 2009, p.23).



**Imagem 3** – Trabalho que está a ser realizado pela criança F – encontra-se a colar pedaços de papéis coloridos.



**Imagem 4** – Dois exemplares concluídos.

Interessa, ainda, sublinhar que o trabalho realizado potenciou momentos de diálogo, reflexão e cooperação, entre o estagiário e as crianças, de diferentes idades e de

<sup>18</sup> in <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, consultado a 09 de fevereiro de 2013

diferentes grupos. Puderam, desta forma, experimentar, vivenciar e aprender em comunidade.

### **Atividade 3 – Cantinhos das profissões: Pintor(a) Artístico(a)**

<b>Intervenção/ data</b>	<b>Desenvolvimento da atividade</b>	<b>Áreas Curriculares</b>
<p><b>3<sup>a</sup> Intervenção</b> 8 de maio de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários todas as crianças do grupo e surgiu associada a um momento de brincadeira livre, onde foram montados “cantinhos” das profissões, munidos com adereços das respetivas profissões.</li> <li>• Um dos cantinhos correspondia à profissão de pintor artístico, encontrando-se munido de aguarelas, pincéis, água e papel do tamanho A3. Em grupos de quatro elementos, cada criança pôde criar, em quinze minutos (tempo destinado a cada cantinho), um desenho livre.</li> <li>• Coube ao estagiário gerir o tempo de estadia no cantinho, além de trocar a água suja.</li> <li>• Pretendeu-se observar a aplicação de conteúdos abordados durante os dias anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Área de Expressão e Comunicação:</li> <li>-Domínio Expressão Plástica;</li> <li>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</li> <li>-Domínio Expressão Plástica;</li> <li>– Área de Conhecimento do Mundo.</li> </ul>

Num momento em que as crianças encontravam-se no recreio, após o almoço, o estagiário preparou a sala de atividades com cinco cantinhos das profissões: cabeleireiro; enfermeiro; carpinteiro; pescador e pintor artístico. Nestes cantinhos encontramos diversos utensílios destas profissões, que foram abordadas anteriormente, associados a jogos que foram criados e preparados pelo estagiário. Pretendia-se, por um lado, realizar uma observação de atitudes e de comportamentos das crianças, perante os colegas e os objetos, e, por outro lado, consolidar e aplicar algumas das aprendizagens que as crianças realizaram ao longo dos dois dias de intervenção.

Relativamente ao “cantinho do Pintor(a) Artístico(a)”, é de referir, primeiramente, que por lá passaram todas as crianças. Ou seja, dado que o número de crianças foi inferior ao número de lugares disponíveis em todos os cantinhos e que cada criança pôde gerir autonomamente os quinze minutos permitidos por cantinho, houve crianças que optaram por certos cantinhos, em detrimento de outros, como foi o caso do “cantinho do Pintor(a) Artístico(a)”.

Para muitas crianças, este foi o primeiro contato que tiveram com aguarelas, facto não lhes serviu de condicionante. Na verdade, mostraram estar muito familiarizadas com o pincel, não se notando, por isso, qualquer dificuldade no seu

manuseamento. A curiosidade nasceu da “água que fica da cor das bolinhas” (criança J, quando juntou o pincel molhado à aguarela, in caderno de observações).

Uma vez mais, foi evidente a alegria e o prazer que cada criança expôs, enquanto desfrutou livremente do pincel e da tinta (aguarela). Cada criança foi capaz de, em primeiro lugar, produzir um desenho, tendo em conta a orientação espacial e como forma de se expressar e de, em segundo lugar, representar espontaneamente imagens que intencionalmente construiu – representaram elementos da família, momentos de uma atividade, passeio ou história.

Resta-nos, por fim, realçar o papel do estagiário. Acima de tudo, foi um facilitador – alguém que as crianças sabiam que estava por perto, para as apoiar, sempre que necessário, nomeadamente na substituição da água. Mas, talvez por ser sua última intervenção respeitante ao estágio no Pré-Escolar, foi um espetador/apreciador da simplicidade que é “ser-se criança”, daquilo que a define como tal, da sua verdadeira essência – “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as coisas do mundo de forma holística, global, quer dizer: na sua actividade tudo parece anárquico, caótico, mas tal como um turbilhão de água num rio que tudo arrasta se auto-organiza em forma de cascata faz ressurgir um novo feixe de energia” (Mendonça, 1997, p.26).



**Imagem 5 Imagem 6 –**  
Empenho/envolvimento das crianças na ação descrita.

### **4.2.3. As atividades desenvolvidas no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Não é demais lembrar que, ao professor, cabe-lhe, entre outras, a tarefa de ser o protagonista na implementação de práticas interdisciplinares na escola. Conforme podemos verificar no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

– Estudo do Meio, “cabe ao professor organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* e, assim, assegurar e garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos” (p. 84). Torna-se, por isso, importante o papel do professor na gestão de todo este processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na organização dos conteúdos a abordar.

A professora titular planificou um horário semanal (anexo n.º 10), de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 8º, que refere que

2 — As matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

- a) Áreas disciplinares e disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

3 — O desenvolvimento das áreas disciplinares e disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com Diário as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo em articulação com o conselho de docentes(...).

Para a planificação das atividades desenvolvidas, foi tido em consideração este horário de trabalho semanal, onde consta a distribuição das várias áreas curriculares. Porém, este horário adotou um carácter flexível, consoante as necessidades das crianças.

Ao examinarmos o quadro que se segue (quadro nº2), apuraremos que, de um total das 40 atividades promovidas pelo estagiário e contabilizadas neste quadro, apenas 3 (8%) são diretamente ligadas à Expressão Plástica. Aliás, se fizermos uma comparação das áreas de conteúdo mais exploradas, notamos que a área de Expressão Plástica surge em 5.º lugar, à frente das outras duas áreas de Expressão (Dramática e Musical). Não quer isso dizer que foram desenvolvidas unicamente as competências consideradas “foco” para essas áreas de conteúdo, pois, para qualquer atividade, e respetiva competência foco, a desenvolver, estavam duas ou mais competências associadas a diferentes áreas de conteúdo. Ou seja, houve uma preocupação do estagiário em proporcionar práticas interdisciplinares, defendidas por Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.13) como “uma combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista

diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”.

**Quadro n.º 2 – Plano de atividades realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Intervenção/	Data	Atividade Calendarizada	Áreas Curriculares						
			Cidadania	Estudo do Meio	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Matemática	Português
<b>1ª Intervenção</b>	15 / 10	1				X			X
		2							X
		3							X
		4		X					
		5						X	
		6						X	
		7						X	
	16 / 10	8						X	
		9							X
		10							X
		11	X						
		12					X		
	17 / 10	13						X	
		14						X	
		15		X					
5 / 11	16						X		
	17		X						
	18							X	
	19							X	
6 / 11	20							X	
<b>2ª Intervenção</b>	7 / 11	21	X						
		22	X						
		23							X
		24		X					
		25							X
		26				X			
	8 / 11	27							X
		28							X
		29		X					X
		30		X					
		31					X		
	9 / 11	32			X				
		33							X
	26 / 11	34							X
		35				X			
36								X	
37		X							
27 / 11	38							X	
	39		X						
	40		X						
<b>Total:</b>		4	7	1	3	2	13	11	

**Legenda:**



Atividades selecionadas para análise crítica

**Obs. –** Ver anexo n.º 11 – Quadro geral de planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

Na verdade, contrariamente ao notado no desenrolar do estágio em Educação Pré-Escolar, o estagiário sentiu, neste estágio, alguma dificuldade em planificar atividades de Expressão Plástica, onde fosse possível conciliar com as restantes áreas

curriculares. Tal situação deveu-se, essencialmente, a dois motivos: primeiro, por que apenas foram disponibilizados quarenta e cinco minutos, por semana, para qualquer uma das áreas das Expressões (Plástica, Musical e Dramática); segundo, houve, ainda, uma forte preocupação em lecionar os conteúdos que emergiam das propostas para a planificação, muito por culpa do sentimento de dever de cumprimento do programa.

Se tivermos, ainda, em consideração o mesmo quadro, apuraremos um conjunto de atividades que os alunos desenvolveram em todo o processo de estágio, em que, por um lado, surgiram da articulação das diferentes áreas de conteúdo patentes no Currículo Regional da Educação Básica (CREB), nomeadamente o Português, a Matemática, as Ciências Físicas e Naturais, a Formação Pessoal e Social e a Educação Artística e Tecnológica – Expressão Plástica, Musical e Dramática – e, por outro lado, foram ao encontro dos conteúdos programáticos planificados pela professora titular de turma.

#### **4.2.3.1. A Expressão Plástica no 1.º CEB: análise crítica e reflexiva da intervenção-ação em três atividades**

Uma vez conhecidas as dificuldades, inerentes ao processo de estágio e que se refletiram na incapacidade do estagiário em planificar e executar atividades de Expressão Plástica, neste ciclo de ensino, passemos, então, à descrição, de forma objetiva, das três atividades desenvolvidas no processo de estágio, havendo lugar para o registo de algumas observações relativas à ação do estagiário, por um lado, e ao envolvimento das crianças, por outro.

##### **Atividade 1 – Construção do jogo “Dominó das palavras”**

Esta foi uma das atividades propostas pelo estagiário para a sua primeira intervenção pedagógica (de 15 a 17 de outubro de 2012).

De acordo com o quadro que apresentamos de seguida, a referida atividade foi desenvolvida apenas com os três alunos de nível 1, no âmbito do *Método das 28 Palavras*, método este adotado pela professora titular, juntamente com a professora de ensino especial, desde o ano letivo 2011/2012. Segundo estas docentes, a opção deste método resulta do trabalho realizado por ambas, no ano letivo transato, que, segundo as mesmas, promoveu resultados satisfatórios, em relação à evolução das aprendizagens. Com esta atividade em concreto, pretendia-se, acima de tudo, que os alunos reconhecessem e melhorassem a aprendizagem da palavra “árvore”.

Intervenção/ data	Desenvolvimento da atividade	Áreas Curriculares
<p style="text-align: center;"><b>1<sup>a</sup> Intervenção</b> 15 de outubro de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários três alunos que se encontravam a desenvolver aprendizagens de nível 1, em algumas áreas de conteúdo.</li> <li>• Foram-lhes apresentadas um conjunto de peças, constituintes do jogo “Dominó das Palavras”, em que algumas encontravam-se incompletas (com falta da imagem e/ou a palavra correspondente) e outras completas, com imagens e palavras já abordadas anteriormente.</li> <li>• Coube a estes alunos a tarefa de ilustrar as peças em falta, de acordo com o correspondente à palavra escrita (“árvore”). Estas peças, depois de recortadas pelos alunos e plastificadas pelo estagiário, foram adicionadas às restantes peças completas.</li> <li>• O estagiário assumiu o papel de facilitador, sendo sua intenção reforçar a autonomia destes alunos.</li> <li>• Pretendia-se que estes alunos participassem ativamente no processo de produção artística.</li> </ul>	<p>– Expressão Plástica;</p> <p>– Português</p>

Importa referir, em primeiro lugar, que, para análise desta atividade, recorreremos ao registo de vídeo, ao registo fotográfico, à lista de verificação (anexo n.º 12) e a um caderno de observações.

De maneira a tornar os alunos membros integrantes no processo de ensino/aprendizagem, o estagiário convidou-os a participarem na construção do jogo. Ou seja, algumas das peças encontravam-se inacabadas, cabendo a estes alunos completar as peças em falta para o jogo, a partir de técnicas de Expressão Plástica, como o desenho ou recorte. Aliás, como podemos constatar posteriormente, foi deste propósito que se permitiu alcançar o sucesso da atividade. Sendo esta uma atividade que surge após a introdução da palavra “árvore” e, conseqüentemente, com objetivos específicos de Português, importa, em primeiro lugar, destacar que os alunos referenciados aderiram com sucesso à atividade proposta e associaram, autonomamente e sem dificuldades, todas as palavras às imagens correspondentes. Porém, durante a construção do jogo, estes alunos demonstraram uma grande necessidade em associar a imagem à palavra, demonstrando, desta forma, dificuldades na leitura dessas palavras, na medida em que apenas identificaram as palavras que continham imagens.

Com efeito, o trabalho realizado com os alunos de nível 1, ao longo de todo o estágio, foi sistemático e individualizado. Por este motivo, e por opção da professora titular, a disposição dos seus lugares sentados era diferente da dos restantes quinze

colegas, pois encontravam-se sentados num grupo de três mesas (formando um “U”), viradas para um quadro de giz, de reduzidas dimensões, fixado à direita da sala, ao contrário da restante turma, que se encontrava disposta em três filas, de frente para o quadro de giz principal.

Podemos, agora, considerar que, no interior da mesma turma, existiam dois grupos, que exploravam, maioritariamente, conteúdos diferentes, sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática.

Esta breve caracterização importa, se tivermos em consideração que a presente atividade, a par da maioria das atividades desenvolvidas (em particular com os alunos de nível 1), foi realizada em trabalho de grupo. Esta estratégia, adotada pelo estagiário, tornou-se propiciadora de troca de impressões entre estes alunos, permitindo-lhes esclarecer dúvidas e participar, de forma conjunta, na criação de um jogo, que viria a tornar-se num importante recurso pedagógico, para a abordagem/consolidação de conteúdos relativos ao método supramencionado.

Efetivamente, todos os alunos foram capazes de desenhar a imagem de uma árvore e ilustraram-nas de acordo com a sua vontade. Mas, quanto ao recorte das peças, constatamos que estes alunos apresentaram algumas dificuldades em fazê-lo dentro das margens delineadas.

Esta criação, em colaboração com os colegas, possibilitou, enfim, que as hipóteses de aprendizagens fossem maiores, uma vez que todos partilharam, experimentaram e usaram as suas ideias. Se tivermos em consideração a teoria proposta por Allport (1954, citado por Prenda, 2011.p.64) “es necesario promover actividades que dificilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupual con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen y cooperen en la consecución de los mismos objetivos.”

Deste modo, a Expressão Plástica, a partir do recurso a técnicas como o desenho ou o recorte, tornou-se naquilo a que Sousa (2003b, p.160) descreve como “uma atitude pedagógica diferente” centrada no desenvolvimento das capacidades das crianças “e na satisfação das suas necessidades”.

Esta atividade, pela forma como foi explorada, motivou duas vantagens: a primeira, permitiu aos alunos maior autonomia e conseqüente participação ativa nas suas aprendizagens; a segunda, facilitou a gestão da interação com os diferentes grupos, que o estagiário teve de fazer, sem que a sua intervenção se tornasse fundamental.

No entanto, a professora cooperante sugeriu que, “para próximas intervenções, seria interessante fazer o mesmo tipo de exercício para a construção de mais peças de jogo, mas com mais palavras diferentes”. Ou seja, o que a professora cooperante aconselhou foi que o estagiário, em futuras intervenções, deverá apresentar cartões do jogo com variadas palavras para ilustrar e não apenas uma (neste caso a palavra “árvore”). Salienta-se, no entanto, que esta atividade foi a primeira que o estagiário desenvolveu com estes alunos e, por este motivo, havia, ainda, algumas incertezas quanto ao desempenho e empenho destes alunos.



**Imagem 7** – Ilustração da árvore.



**Imagem 8** – Recorte das novas peça de dominó.

**Atividade 26 – Construção de acessórios para uma apresentação televisiva** (microfone, painel para boletim metrológico, câmara de vídeo e outros tipos de materiais sugeridos pelos alunos)

Esta foi uma das atividades propostas no decorrer da semana intensiva do estagiário (de 5 a 9 de novembro de 2012), subjacente à segunda sequência didática.

A atividade foi pensada e preparada para uma apresentação televisiva, no âmbito do conteúdo abordado nos momentos de Português e de Expressão Dramática: diferentes tipos de texto – texto informativo (programação televisiva). Uma vez mais, verificamos que o recurso à Expressão Plástica teve por base a consolidação de conhecimentos.

Trata-se, de um modo geral, de uma atividade desenvolvida na área de Expressão Plástica que visou proporcionar a toda a turma a possibilidade de aplicar e/ou consolidar os conteúdos abordados nas últimas semanas, propiciando, mesmo, a aquisição e compreensão de novas aprendizagens, com alegria e prazer.

Intervenção/ data	Desenvolvimento da atividade	Áreas Curriculares
<p style="text-align: center;"><b>2<sup>a</sup></b> <b>Intervenção</b> 7 de novembro de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários todos os alunos.</li> <li>• Foram disponibilizados um conjunto de materiais de desperdício (caixas de cereais, rolos de papel higiénico, molas, caixas de ovos, garrafas de plástico, ...) para que, sem o recurso a moldes, todos os alunos tivessem a oportunidade de, simplesmente, criar.</li> <li>• Simultaneamente, os alunos conjugaram diversas técnicas básicas da Expressão Plástica, como a pintura, o recorte, a dobragem e a colagem.</li> <li>• Enquanto os alunos elaboravam o trabalho, o estagiário foi circulando pela sala, de modo a prestar auxílio no esclarecimento de dúvidas.</li> <li>• Sendo esta uma criação livre, sem moldes, diretrizes ou sugestões, desejava-se que os alunos participassem em momentos de improvisação no processo de criação artística.</li> </ul>	<p>– Expressão Plástica;</p> <p>– Estudo do Meio.</p>

A análise realizada neste ponto, partiu do registo fotográfico, da lista de verificação (anexo n.º 13) e de um caderno de observações. Todo o trabalho realizado, referente à programação televisiva, foi a partir de trabalhos de grupo, cabendo a cada a preparação de um determinado *sketch*.

Para a área curricular de Português, desejava-se que os alunos produzissem, em primeiro lugar, os textos para a apresentação televisiva, resultante da programação criada: apresentação da programação (com a participação dos alunos D1 e O1), dois anúncios publicitários (com os alunos L1, E1, H1, R1 e N1), dois episódios de desenhos animados (com os alunos G1, P1, I1, Q1, A1 e M1), uma entrevista (com os alunos F1 e B1) e um boletim metrológico (com os alunos K1 e J1). Associada a estas participações, esteve a aluna C1, que fez parte da equipa de operadores de câmara de vídeo. O momento da Expressão Dramática ocorreu durante a apresentação dos trabalhos.

No que diz respeito à construção dos adereços, esta foi uma tarefa de inteira responsabilidade dos alunos, pois o estagiário apenas prestou auxílio no esclarecimento de dúvidas. Haigh (2010, p.138) destaca que “a nossa meta a longo prazo deve ser transformar os alunos em aprendizes e pensadores independentes. (...) Se os alunos devem tornar-se independentes, temos de treiná-los e educa-los nesta forma de trabalhar. Desfiar e pensar mais profundamente”.

Não foi, portanto, desejo do estagiário obter “resultados briosos”: privilegiou o processo, em prol do produto. Os alunos conjugaram diversas técnicas básicas da Expressão Plástica, como a pintura, o recorte, a dobragem e a colagem.

De um modo geral, todos os alunos demonstraram ser capazes de inventar novos objetos, utilizando materiais de desperdício ou objetos recuperados e de construir adereços, compreendendo formas, cores e técnicas. Também demonstraram conhecer formas diversas de expressão.

Enquanto os alunos elaboravam o trabalho, o estagiário foi circulando pela sala, de modo a prestar o referido auxílio.

Contrariamente à atividade anterior, esta foi desenvolvida com todos os elementos da turma, porque os alunos de nível 1 foram integrados em grupos de alunos de nível 3, abrindo, diretamente, maiores oportunidades de diálogo.

Um dos principais receios do estagiário prendia-se com o grau de autonomia dos alunos. Dito de outro modo, esta foi primeira atividade onde os alunos não receberam diretrizes, sugestões ou indicações. Apenas foi-lhes explicado o que se pretendia com atividade, disponibilizado o material e lembrados alguns princípios a ser ponderados na realização de trabalhos de grupo.

Se, por um lado, é bem verdade que a turma nunca apresentou, até à data da concretização desta atividade, casos de indisciplina, também é verdade que o estagiário nunca tinha experimentado trabalhos de grupo, com semelhantes características. É, pois, no momento de planificação que se depreende o dilema do estagiário: Como gerir comportamentos e atitudes de alunos que venham a mostrar não estar preparados para este tipo de autonomia? Como gerir os diferentes grupos, atendendo à participação de cada aluno? Segundo Haigh (2010, p. 36), “ensinar com precisão permite ao professor proporcionar uma plataforma sólida a partir da qual os alunos podem saltar e explorar por si mesmo”.

O estagiário conseguiu, contudo, atender à participação de cada aluno, visto que todos os intervenientes demonstraram conhecer as regras base da realização de trabalhos de grupo. Não houve, apesar de tudo, momentos de indisciplina dos alunos, nem para com os colegas, nem para com o estagiário. Aliás, este foi um comportamento sentido ao longo de todas as intervenções.

Entretanto, o tempo destinado para a atividade veio a revelar-se curto. Muitos dos trabalhos realizados não conseguiram ser completados, ao cabo dos quarenta e cinco minutos destinados para a atividade. Foi necessário recorrer a quinze minutos do

momento seguinte, para a sua conclusão. Para próximas intervenções do género, deverá estipular um tempo, que deverá ser acordado e respeitado por todos os intervenientes na sala de aula.



**Imagem 9** – O desafio a que a aluna C1 se propôs: a construção de uma câmara de vídeo, a partir de uma caixa de cereais.



**Imagem 10** – O resultado final: uma câmara de vídeo elaborada a partir de caixa de cereais, caixa de ovos, interior de rolos de papel de cozinha e embalagens de leite.

### **Atividade 35 – Construção de uma lembrança de Natal**

Esta foi uma das atividades apresentadas pelo estagiário para a sua última intervenção pedagógica (de 26 a 28 de novembro de 2012). Neste caso, ao longo dos três dias, trabalharam a temática da visita de estudo, associada aos conteúdos determinados. O destino da visita foi as instalações da RDP Açores.

Recorrendo às palavras de Monteiro (2002, p.171),

um dos objectivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. A visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para atingir este objectivo, ao nível das disciplinas que leccionam. Daí que seja uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos.

Porém, a visita de estudo não se pode resumir a um passeio. De acordo com Galvão, *et al* (2006, p.10), “uma visita de estudo constitui um processo faseado, envolvendo a preparação prévia na aula, a concretização de várias tarefas no local a visitar e o tratamento da informação recolhida, novamente na escola”. Trindade (2002, p. 30) acrescenta que “a importância das visitas de estudo diz respeito quer ao modo

como fazem, ou não, sentido para os alunos que as realizam e os professores que as organizam quer ao modo como são preparadas, concretizadas e avaliadas.”

Intervenção/ data	Desenvolvimento da atividade	Áreas Curriculares
<p align="center"><b>3<sup>a</sup> Intervenção</b> 26 de novembro de 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade teve como destinatários todos os alunos.</li> <li>• A lembrança de Natal compõe-se por um conjunto de enfeites de Natal, confeccionados a partir de massa de sal e embrulhados por uma caixa própria. Foi uma atividade que decorreu por cinco fases:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- a preparação da massa de sal (alunos), de acordo com a receita (facultada pelo estagiário);</li> <li>- a confeção das figuras (alunos, com, ou sem, apoio a moldes diversificados);</li> <li>- cozedura das peças (responsabilidade do estagiário);</li> <li>- construção de uma caixa de embrulho ( imagem n.º 12), a partir de uma embalagem de leite (enquanto coziam as figuras);</li> <li>- decoração das peças a gosto (alunos).</li> </ul> </li> <li>• O estagiário foi um facilitador e um gestor do material. Todas as iniciativas couberam aos alunos.</li> <li>• Foi possível observar destrezas manuais em cinco técnicas básicas da Expressão Plástica: a modelagem, a pintura, o recorte, a dobragem e a colagem.</li> </ul>	<p align="center">– Expressão Plástica;</p> <p align="center">– Matemática.</p>

O conteúdo abordado na área da Educação Artística, mais concretamente no momento de Expressão Plástica, foi a descoberta e organização progressiva de volumes (modelagem). Este conteúdo resultou da vontade dos alunos em elaborar uma pequena lembrança para a responsável pela RDP, aquando da visita de estudo realizada àquelas instalações, no dia 27 de novembro de 2012. Surgiu, entretanto, o desejo dos alunos e da professora titular em, também, construir para eles próprios a mesma lembrança de Natal.

Antes de mais, a análise desta atividade também baseia-se no registo de vídeo, registo fotográfico, lista de verificação (anexo n.º 14) e a um caderno de observações.

A elaboração de enfeites de Natal permitiu conjugar cinco técnicas básicas da Expressão Plástica: a modelagem, a pintura, o recorte, a dobragem e a colagem. Paralelamente, a atividade foi propiciadora de momentos onde os alunos puderam se exprimir livremente, desenvolvendo assim todas as suas potencialidades. Estas condições passam pela organização adequada do espaço e apresentação de propostas de trabalho diversificadas, bem como, pela disposição de materiais e instrumentos de

trabalho e, sobretudo, através da criação de condições propícias ao desenvolvimento destas atividades” (segundo o Projeto de Relatório de Estágio, p.3 – anexo n.º 1).

Conforme executavam a atividade, foi possível constatar que todos os alunos conseguiram manipular e explorar os materiais moldáveis, com apoio dos referidos moldes. Na verdade, todos os alunos foram capazes de amassar e de estender a massa com as duas mãos, sem, no entanto, partirem para a criação de diferentes motivos.

Um aspeto que sobressaiu foi que nem todos os alunos demonstraram ser capazes de explorar possibilidades de Expressão Plástica, mediante a pintura dos enfeites de Natal, pois, apesar de todos terem pintado livremente e sem modelo, as capacidades expressivas e criativas dos trabalhos foram medianas, verificando-se até alguns trabalhos repetidos, com exceção de dois trabalhos que mostram ser muito originais.

Uma das conclusões a que o estagiário chegou, no momento de reflexão pós-ação, foi que a presença de muitos trabalhos repetidos poderá ter resultado da disposição em que os alunos se encontravam. É que, antecipadamente, o estagiário optou por juntar todas as mesas no centro da sala, o que poderá ter despertado para a imitação de trabalhos. Em contrapartida, esta disposição de lugares facilitou a partilha de ideias e o acesso ao material, disponibilizado no centro da mesa.

Relativamente ao papel do estagiário, nesta atividade, como nas anteriores, resta dizer que foi um mero facilitador, de acordo com os modelos de interação social que, conforme refere Pacheco (1999, p.164) “promovem a relação do aluno com outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social.” Segundo Bertrand (2001, p.56) com o trabalho interativo “os docentes partilham o poder com os alunos(...). Trata-se, portanto, de trabalho comum, mas sempre com o seguinte objetivo: *o desenvolvimento da criança.*”

A maior dificuldade prendeu-se, uma vez mais, na gestão do tempo. Embora o estagiário tenha conseguido respeitá-lo, foi necessário alertar os alunos, por diversas vezes, para respeitarem o tempo, uma vez que o resultado da atividade colmaria numa lembrança que seria entregue no dia seguinte. Paralelamente, todo o desenvolvimento da atividade foi organizado de forma a impossibilitar tempos de espera (por exemplo, elaborar a caixa de embrulho, enquanto as figuras coziavam no forno).



**Imagem 11** – Algumas das primeiras figuras.



**Imagem 12** – Forma como foram dispostos os lugares e materiais.

Por fim, em qualquer das três atividades, o estagiário apresentou os conteúdos a partir de questões abertas, passíveis ao debate e à aprendizagem pela descoberta. Como reforço, houve lugar a *feedback* sistemáticos, acerca das aprendizagens efetuadas.

Sem que fosse necessário suscitar motivação extra (devido àquela que se encontra intrinsecamente associada às atividades, por si só), o estagiário optou por dinamizar as atividades com a introdução de uma situação/problema. Por sua vez, as abordagens partiram das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos, fomentando-se a mobilização de saberes e a interdisciplinaridade.

Se é importante que um professor/educador, enquanto promotor de novos conhecimentos, parta, por exemplo, de conhecimentos prévios dos alunos, é também fundamental que supere a fragmentação do conhecimento e crie uma relação entre o conhecimento e a realidade dos alunos. Esta relação conhecimento/realidade e problemática dos alunos também é interdisciplinaridade.

Assim, o professor/educador deve ser o protagonista na implantação de práticas interdisciplinares na escola, partindo do pressuposto que a interdisciplinaridade oferece uma alteração de atitude na procura do contexto do conhecimento, visando garantir a construção de um conhecimento globalizante e indo de encontro com os limites das disciplinas.

#### **4.2.3.2. Análise de comportamentos de envolvimento de aluno(s) nas atividades e da interação com o estagiário**

Neste ponto do trabalho, é nossa intenção averiguar o envolvimento de alguns alunos (C1, R1 e R1) nas atividades supra referenciadas, bem como o “papel das

decisões tomadas” (Altet, 2000, p.37) pelo estagiário neste envolvimento. Acrescenta-se que esta aluna desenvolveu aprendizagens de nível 1, em algumas das áreas curriculares.

Implícito à participação ativa que todos os alunos desfrutaram, ao longo das várias intervenções e dos respetivos efeitos a ela associados, está o envolvimento destes alunos nas atividades propostas. O “estado de envolvimento” (Laevers, 1993, 1996, citado por Pascal e Bertram, 1999, p.23), na opinião de Pascal e Bertram (*ibidem*, p.23), não é o mesmo que “estado de ocupação”, pois “uma criança envolvida está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e totalmente imersa na actividade que está a fazer, seja ela social, matemática, linguística, científica, espiritual ou, muito provavelmente, uma mistura de todas elas.” O mesmo autor (*ibidem*, p.23) cita Laevers (1993) para ao definir o conceito de envolvimento do seguinte modo:

uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas (p.61).

Contudo, não podemos dissociar o envolvimento do desempenho. Tomemos atenção o quadro seguinte:

**Quadro nº 3** – Desempenho dos alunos C1, J1 e R1 (os três alunos de nível 1), segundo as listas de verificação, para as três atividades

		Atividade		
		1	26	35
Alunos	C1	+	+++	++
	J1	+	+++	+
	R1	+	+++	++
<b>Legenda:</b>				
+++ → todos os indicadores de desempenho atingidos com sucesso;				
++ → um indicador de desempenho não atingido com sucesso;				
+ → mais de dois indicadores de desempenho não atingidos com sucesso;				

De acordo com o quadro n.º 3, estes alunos apresentaram um desempenho muito similar em cada atividade. No que diz respeito à atividade 1, só nos resta destacar, relativamente ao referido anteriormente (sendo esta uma atividade realizada unicamente com estes alunos), a dificuldade na motricidade fina que estes alunos apresentaram, nomeadamente no recorte de figuras. Não só apresentaram dificuldades em recortar conforme os limites, como, por vezes, sentiram, também, dificuldades no manuseio da tesoura, em determinadas partes da figura em recorte.

Passemos, então, à análise do comportamento de envolvimento desses alunos na atividade 26. Os três alunos manifestaram apreço na atividade desenvolvida e elaboraram os adereços com muita dedicação. Manifestaram um grande à-vontade e participaram com entusiasmo, apesar das suas dificuldades na motricidade fina. Foi evidente que, estes alunos, por um lado, adoraram manusear todo o tipo de materiais e, a partir deles, criar novos objetos, com relativa originalidade, como é o caso da câmara de vídeo (imagem n.º 10). Por outro lado, foi notória uma enorme responsabilização destes alunos no desempenho das suas tarefas. Além disso, mostraram estar familiarizados com as técnicas utilizadas.

Quanto à atividade 35, constatamos que estes alunos executaram a atividade de uma forma semelhante aos restantes alunos da turma, principalmente no que respeita à manipulação da massa de sal. A exceção dá-se unicamente na decoração (pintura) dos enfeites, na medida em que, em toda a turma, somente cinco alunos conseguiram realizar experiências de mistura de cores; desses cinco alunos, dois faziam parte do grupo de alunos que se encontravam a desenvolver aprendizagens de nível 1 (os alunos C1 e R1).

Reportemos, agora, ao “estado de envolvimento” (Laevers, 1993, 1996, citado por Pascal e Bertram, 1999, p.23), mais precisamente ao da aluna C1 nas atividades analisadas. A escolha desta aluna para a análise do seu envolvimento, deveu-se, meramente, por ser uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, que apresentou maior necessidade de apoio individualizado, nas diversas áreas de conteúdo, e um défice de desempenho em atividades relacionadas com as áreas de conteúdo da Matemática, Português e Estudo do Meio. Os registos de observação em diferido (registos de vídeos) tornaram-se num instrumento de avaliação fulcral para a conhecimento do envolvimento da referida aluna.

A partir das mesmas, elaboramos um quadro, onde se pretende medir o nível de envolvimento da referida aluna, nas três atividades analisadas. “Laevers [(1993)] afirma

que o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem” (Pascal e Bertram, 1999, p.29).

**Quadro nº 4** – Escala de envolvimento da aluna C1 (adaptado de Pascal e Bertram, 1999, p.30).

Atividade	Sinais de envolvimento								
	concentração	energia	criatividade	expressão facial e postura	Persistência	precisão	tempo de reação	linguagem	satisfação
1	3	2	2	2	2	2	3	1	2
26	4	3	3	4	3	3	3	4	4
35	5	5	5	5	4	4	4	4	5

Segundo Pascal e Bertram (1999, p.30), “o envolvimento das crianças pode, como tal, ser aferido numa escala de 1 a 5; o nível 1, quando a criança evidencia um envolvimento nulo e o nível 5, quando a criança evidencia um envolvimento intenso.”

Pois bem, após a leitura do quadro n.º 4, destaca-se a evolução que a aluna apresentou, ao longo das três atividades. Mas esta evolução não surge isolada, pelo contrário, surge, segundo os registos de observação em diferido (há que ter em atenção a disposição dos alunos de nível 1), ligada à evolução da interação entre estagiário e esta aluna, manifestada no total das atividades.

Altet (2000, p.64) alude alguns autores para definir *interação*, dos quais destacamos M. Postic (1979), que diz o seguinte: “ [é] a reacção recíproca, verbal ou não-verbal, temporária ou repetida com determinada frequência, pelo qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro”. De facto, ao nos referirmos à *interação* (neste caso) pedagógica estamos, indiretamente, a expor noções como “troca”, “*feedback*”, “co-presença” ou “face a face” (Altet, 2000, p.63). O que não quer dizer que, para haver interação pedagógica, haja obrigatoriamente uma reacção verbal; pelo contrário, “ela pode ser, também, *não-verbal* e *latente* [(expressões relacionadas com o interesse/desinteresse, concentração/desconcentração, aproximações afetivas/agressividade, ...)] e é sustentada

por percepções recíprocas, expectativas, representações, papéis de um lado e do outro e que interagem mutuamente” (*ibidem*, p.64).

Uma vez visualizados e aferidos os registos referidos anteriormente, transcrevemos e analisamos alguns excertos, que passamos a apresentar, para ilustrar a interação que se desenvolveu entre o estagiário e o(s) aluno(s).

### **Atividade 1 – Construção do jogo “Dominó das palavras”**

Verificamos que o estagiário deixou a aluna C aguardar, durante alguns minutos, pelas suas instruções, muito por culpa da necessidade do estagiário em abordar os conteúdos programáticos com os restantes alunos da turma. Enquanto a aluna C1 esperava, foi manuseando alguns dos objetos presentes em cima da mesa (lápiz, borracha, régua e um copo para as aparas de lápis).

Aquando da chegada do estagiário, a aluna arrumou os materiais, mas nunca solicitou apoio ao estagiário. Pelo contrário, optou por escutar o que está a ser explicado à colega J1 e executa a tarefa como se lhe fosse explicado. O estagiário percebeu a opção da aluna C1 e ficou a observá-la a recortar (apesar de um pouco afastado), até que, quando reparou que executava a tarefa com alguma dificuldade, alertou:

“ – Atenção meninos, é para recortar pelo risco!”

A aluna C1 fez o “sinal que sim”, com a cabeça (demonstrando que sabia), pousou o papel em cima da mesa (talvez com receio de continuar) e o olhou para os trabalhos dos colegas, numa tentativa de os comparar com o seu. Posteriormente, voltou a agarrar no papel e continuou a tarefa, apesar das sentidas dificuldades. Finalizada a tarefa, a aluna pousou a tesoura e voltou a aguardar por novas indicações.

Como podemos verificar, a interação verbal da aluna com o estagiário foi, praticamente, nula, muito por culpa do estagiário ter privilegiado o diálogo *para o grupo*, em vez do *diretivo*, e de a aluna, pelas suas características próprias, já referenciadas neste documento, ter manifestado algumas indeterminações.

### **Atividade 26 – Construção de acessórios para uma apresentação televisiva**

A aluna surge a tentar colar a caixa de cereais. Perante a dificuldade que apresentava em executar a tarefa com sucesso, a aluna decide ir ter com o estagiário:

– Professor, como é que colo isso? – Perguntou a aluna.

O estagiário explica e demonstra-a como deve fazer, colando uma das extremidades.

– Faz o mesmo do outro lado. – Sugeriu o estagiário.

– Eu só ponho cola para fazer isso, não é professor? – Ripostou a aluna e continuou o trabalho. Atenciosamente, a aluna principiou a pôr a cola, conforme lhe tinha sido explicado, pressionou o cartão, quando verificou que a cola começou a extravasar-se e as extremidades a levantarem-se. Perante esta situação e por iniciativa própria, a aluna insistiu: retirou a cola em excesso (com a manga da camisola), aplicou (desta vez, com menor quantidade) a cola, segurou as extremidades e concluiu a tarefa com sucesso. Depois, foi ter junto com o estagiário e mostrou-lhe o trabalho.

– Professor, já acabei! – Exclamou a aluna C1.

– Muito bem C1, espetacular! Agora espera um bocadinho, até secar. – Sugeriu o estagiário, enquanto circulava pela sala, debatendo assuntos com os alunos de nível 1.

Após uns breves minutos, o estagiário aproxima-se da aluna e conversam acerca dos acessórios necessários para que aquele caixote se parecesse com uma câmara de vídeo. Ambos chegaram à conclusão que necessitavam de um óculo. Junto à aluna encontravam-se disponíveis, num caixote, diversos materiais, considerados de desperdício (caixas de esferovite, caixotes de cereais, tubo de cartão, do rolo de papel de cozinha, embalagens de ovos, ...). A aluna não foi capaz de selecionar um e, em vez disso, ficou a aguardar pelo estagiário. Quando o estagiário se aproximou da aluna, esta afirma:

– Professor, já secou...

O estagiário percebe, neste momento, que a aluna esteve a aguardar por novas instruções. Vendo que a aluna não demonstra iniciativa, o estagiário segurou numa embalagem de ovos e mostrou-lhe como se pode fazer um suporte para o preciso óculo. A aluna concordou com a ideia e o estagiário afasta-se. Após aplicar a cola na embalagem de ovos, a aluna fica, novamente, à espera que o estagiário diga onde deve colá-la. Percebendo que a cola está a secar, a aluna sai do seu lugar, dirige-se ao estagiário, solicita-lhe que cole no caixote de cereais e vê o seu pedido atendido.

– Professor, o que vou fazer mais? – Interroga a aluna.

– O que vais fazer mais...? – Retorquiu o estagiário e, sem dizer mais nada, retirou um tubo de cartão e mostrou-lhe como podia servir de óculo.

A aluna, uma vez mais, aplica a cola, mas não coloca o tubo no local adequado da futura câmara de vídeo. Repete, deste modo, o mesmo comportamento, isto é, fica à espera que seja o estagiário a fazê-lo. Em vez disso, o estagiário solicitou-lhe apoio e, os dois, afixaram o tubo.

Em suma, ao longo de toda a atividade, importa destacar a dependência que a aluna revelou ter do adulto, em sala de aula. Por outro lado, o estagiário, relativamente à atividade anterior, disponibilizou mais tempo para esta aluna, reforçando o diálogo como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem.

### **Atividade 35 – Construção de uma lembrança de Natal**

O estagiário, após ter preparado a massa de sal, com a colaboração de alguns alunos, dividiu-a por todos os alunos. A aluna C1 é a terceira a receber a massa. Começou logo a manuseá-la, evidenciando um enorme sorriso.

A dada altura, a aluna A1 comenta:

– Eh professor, esta massa pica!

– O que é que pica? – Pergunta o estagiário.

– É o sal. – Responderam todos os alunos.

Nisto, a aluna segura a massa com uma mão e bate-a na outra mão, para confirmar o comentário feito pela aluna A1. Depois a aluna J1 refere:

– Cheira bem!

A aluna C1 riu-se, cheira a massa e concorda com a sua colega:

– Hmmm... Cheira bem! Cheira bem! – E volta a rir-se. Ao ver o estagiário a aproximar-se, levanta e mostra-lhe a sua “bola de massa”.

– Boa! – Exclamou o estagiário, ao ver o mostrado. Depois de ter distribuído a massa, começou por explicar ao grupo a melhor forma de estender a massa em cima da mesa, tarefa que a aluna C1 prontamente se dignou a executar.

Posteriormente, o estagiário distribuiu pelas mesas alguns moldes, caso os alunos preferissem. A aluna C1 escolheu o molde de uma estrela, moldou a figura e chamou o estagiário:

– Professor, professor, olha a minha!

– Muito bem! – Elogia o estagiário. Neste instante, aluna C1 apresentou, novamente, um sorriso, olhou para a colega (como se estivesse a dizer “*Vês, também consigo!*”) e continuou o trabalho.

Finalizada a fase da manipulação das figuras, verificamos que a aluna realizou esta tarefa, sem solicitar apoio, com muita alegria e prazer. Já durante a fase da pintura das respetivas figuras, como poderemos constatar, esta aluna voltou a depender do estagiário. Primeiro, questionou se podia mudar de cor (queria o vermelho); depois, não foi capaz de retirar outro pincel, de outro pote de tinta, de cor diferente, como queria,

optando por chamar o estagiário e pedir-lhe outro pincel de cor diferente. O estagiário não corresponde ao seu pedido e pede-lhe que seja ela a fazê-lo.

Quando terminou de pintar com o vermelho, levanta-se do seu lugar e volta a pedir-lhe para mudar de cor:

- Professor, professor... professor, preciso de azul.
- Pronto C1, coloca este pincel no pote da tinta vermelha e pega no pincel azul.
- Lembrou o estagiário. A aluna acatou, terminou a atividade e foi mostrar o seu trabalho ao estagiário.

Ao contrário das duas atividades anteriores (principalmente da atividade 26), a aluna manifestou uma boa interação, não só com o estagiário, como também com os restantes colegas da turma.

#### **4.2.4. Conclusões**

Após refletidas as seis atividades a que propusemos para este estudo e considerando os objetivos delineados para esta nossa intervenção-ação, acerca da temática desenvolvida no relatório, apresentamos, de seguida, as nossas conclusões.

Neste sentido, há que, primeiramente, destacar que o estagiário atribuiu, na sua prática educativa, durante os diferentes estágios, a devida importância à área de Expressão Plástica, considerando-a como mais uma Unidade Curricular, com as devidas competências inerentes, apesar da “pressão” própria do contexto de estágio. A saber, o estagiário preparou e desenvolveu as atividades na referida área, de acordo com as “gestão curricular” próprias de cada contexto de estágio. Ou seja, em Educação Pré-Escolar, as experiências de aprendizagens integradas à área em estudo, constavam da rotina diária das crianças, enquanto que, no 1.º CEB, estas experiências de aprendizagem foram desenvolvidas num determinado dia da semana, a uma determinada hora.

Outra conclusão diz respeito aos comportamentos, atitudes e perceções das crianças, relativamente à Expressão Plástica. Por esta ser uma área centrada na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades achamos relevante diferenciar os dois contextos de estágio, dadas as especificidades de cada.

Assim, em Educação Pré-Escolar, as crianças foram aprendendo, aos poucos, a libertarem-se, a expressar as suas individualidades e o seus próprios gostos, afastando, assim o “fantasma do não sei fazer”. Consequentemente, foram descobrindo que as

produções dos seus trabalhos eram dissemelhantes das dos seus colegas, apesar da troca de ideias, existente no grupo. Das diversas vantagens desta partilha, realçamos a integração das crianças que apresentavam algumas dificuldades de comunicação, que nas outras áreas de conteúdo, apresentavam um certo isolamento, face ao grupo.

Quanto ao 1.º CEB, cada minuto de Expressão Plástica foi vivido intensamente, com grande entusiasmo e dedicação. O estagiário, por sua vez, teve em conta as capacidades de cada criança, encorajando-as a novas aprendizagens. Nesta medida, todas conseguiram utilizar livremente a sua imaginação, criando, pintando, ilustrando, colando lãs, rolhas, rolos de papel higiénico, enfim, colando diversos tipos de materiais, de diferentes tamanhos e texturas.

Aliás, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar, como no 1.º CEB, as crianças conseguiram olhar criativamente para os materiais considerados de desperdício, conseguindo dar-lhes novas formas e novas vidas. Uma vez que tais produções tinham como destino as casas de cada criança, esta foi a forma encontrada para sensibilizar as famílias. Segundo John Javna (1990, p.18), “deve-se dizer e mostrar às crianças que podem fazer coisas maravilhosas em prol da Terra. Têm de experimentar a sensação de satisfação que nos invade quando fazemos qualquer coisa certamente boa”.

É de destacar o papel importante que estas atividades tiveram no processo de Educação Ambiental. A sua principal característica, na opinião Oliveira (2006, p.9),

“consiste no facto de ser orientada para a solução de problemas concretos do ambiente em que o Homem vive (...). [É] através da Educação [que] o indivíduo vai assumindo certos comportamentos e interiorizando um determinado quadro de valores. A Educação Ambiental, especificamente, tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si próprio e pelo meio em que vive.”

**PARTE III**

---

---

**AS EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES,  
A DISPONIBILIDADE E O VALOR DEMONSTRADOS  
À EXPRESSÃO PLÁSTICA, POR ALGUNS EDUCADORES DE  
INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **CAPÍTULO V – O NOSSO ESTUDO DE CASO: AS PERCEÇÕES E OPINIÕES DE UM GRUPO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

---

### **5.1. Descrição dos procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados**

Com o presente estudo, pretende-se fazer um levantamento das expectativas e representações, a disponibilidade e o valor demonstrados à expressão plástica, por 6 docentes (educadores /professores) “a fim de vir a levantar hipóteses de investigação futura” (Carmo e Ferreira, 1998, p.47), envolvendo mais docentes e mais escolas.

Passemos, então, nesta fase do trabalho, a uma breve explicação fundamentada de cada um dos métodos referidos anteriormente, procurando, em simultâneo, esclarecer o modo como cada um foi aplicado nesta investigação.

#### **5.1.1. Análise documental**

A análise documental foi, acima de tudo, um método de pesquisa e análise de bibliografia para a temática em estudo: a Expressão Plástica. De facto, partimos do pressuposto que “a investigação é algo semelhante a uma **corrida de estafetas**”, onde “a pesquisa documental assume-se como *passagem do testemunho*, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos” (Carmo e Ferreira, 1998, p.59).

Para Bardin (2003, p.45), a análise documental define-se como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Acrescenta ainda que, este tipo de análise, “permite passar um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (*ibidem*, p.46).

A análise de documentos, nesta investigação, “servirá para complementar informação obtida por outros métodos” (Bell, 2002, p.90), nomeadamente os de inquérito por entrevista e à observação realizados. A análise incidiu sobre alguns “documentos oficiais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.180; Carmo e Ferreira, 1998, p.72), como o Diário da República, as publicações oficiais oriundas da Administração

Regional, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Grupo/Turma, o Plano Anual de Atividades e algumas planificações dos docentes inquiridos.

Por fim, e reportando-nos às palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.180), o interesse naqueles documentos surge da nossa vontade em compreender “como a escola é definida por várias pessoas”, visto que neles “os investigadores podem ter acesso à «perspectiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”, relativamente à Expressão Plástica.

### **5.1.2. Inquérito por entrevista**

Pelo referido no ponto anterior, a entrevista, construída para o estudo, permitiu revelar-se crucial, visto que, foi o método de pesquisa que mais se adequou para a recolha de dados, porque permitiu enriquecer o presente estudo, através da compreensão dos sentimentos, pensamentos e ações dos entrevistados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), “em investigação qualitativa (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente um ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Com efeito, este método de recolha de dados permite aos entrevistados uma grande liberdade de resposta, pois uma das suas vantagens é a sua flexibilidade, permitindo-nos, deste modo, aprofundar o tema da entrevista em função das respostas do entrevistado ao longo da mesma.

Para Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 2002, p. 118) a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objectivo extrair determinada informação do entrevistado”. Quivy e Campenhoudt (1998, pp.191-192) acrescentam que esta técnica de recolha de dados distingue-se de outras pela proximidade que oferece entre o entrevistador e o entrevistado.

Bell (2002) refere-se, também, a Cohen (1976) para afirmar que “tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa” (p.119). Carmo e Ferreira (1998, p.133) figuram alguns aspetos a ter em conta na utilização da técnica de entrevista, concretamente, antes, durante e depois. Para aqueles autores, o entrevistador deverá, antes da entrevista, “definir o objectivo[,] construir o guia de entrevista[,] escolher os entrevistados[,] preparar as pessoas a serem

entrevistadas[,] marcar a data, a hora e o local [e] preparar[-se com] (...) formação técnica”. Durante a entrevista, o entrevistador deverá, resumidamente, prezar pela relação de proximidade com o entrevistado. Por fim, depois da entrevista, é importante “registar as observações sobre o comportamento do entrevistado [e] (...) sobre o ambiente em que decorreu a entrevista”, normalmente, a partir da transcrição da entrevista.

Foi com base neste pressuposto que efetuamos um guião de entrevista (anexo n.º 15), sendo que foi uma entrevista semiestruturada ou “guiada ou focalizada” (de acordo com Bell, 2002, p. 122). Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião de questões, previamente elaborado, de modo a apoiar na orientação do desenvolvimento da entrevista. Apesar de haver uma sequência lógica na ordem das questões, não quer dizer, no entanto, que o entrevistado siga a mesma ordem de forma rígida.

Aliás, aquela é uma das características de uma entrevista semiestruturada, pois o desenvolvimento da entrevista vai se adaptando ao entrevistado e num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Uma vez que as pessoas entrevistadas já eram minhas conhecidas, este fator permitiu haver uma maior proximidade e um maior à vontade na realização das entrevistas. Para Bell (2002, p. 122),

a vantagem de uma entrevista focalizada consiste no facto de se estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente para estudos limitados por um prazo de tempo.

Durante a elaboração do guião de questões e para que a análise fosse realizada com coerência e de forma organizada, houve a preocupação em não nos desviarmos dos objetivos delineados, procurando, em simultâneo, criar questões o mais objetivas possível.

A partir do quadro seguinte, é-nos possível conhecer as questões colocadas.

### Questões de Entrevista

- a) Há quanto tempo é Educador(a) de Infância (Professor(a) do 1º Ciclo do Ensino Básico)?
- b) Há quanto tempo se formou em Educação Pré-Escolar (no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico)?
- c) Há quanto tempo exerce a sua profissão nesta escola?
- d) O que a levou a escolher esta profissão?

---

- e) Qual a sua opinião acerca da promoção de atividades de Expressão Plástica?
- f) Na sua opinião, qual a importância dada ao domínio da Expressão Plástica no “currículo” da Educação Pré-Escolar (área curricular da Expressão Plástica no “currículo” do 1º Ciclo do Ensino Básico)?

---

- g) Acha que a sua formação inicial foi importante para o desenvolvimento de competências profissionais no domínio (área curricular) da Expressão Plástica?
- h) Ou, pelo contrário, sentiu a necessidade de desenvolver as referidas competências após ter terminado o curso?
- i) Na formação continuada, sentiu necessidade de investir mais na aquisição de novos conhecimentos e de novas práticas, no domínio (área curricular) da Expressão Plástica?

---

- j) Prepara os momentos (aulas) antecipadamente?
- k) Prevê momentos de Expressão Plástica?
- l) Qual a duração média de uma atividade de Expressão Plástica?
- m) Que conteúdos costumam ser abordados na sala de atividades (aulas) (Por exemplo, modelagem, pintura de expressão livre, cartazes, etc)?
- n) Que tipo de materiais costuma utilizar nos momentos de Expressão Plástica?

---

- o) No seu entender, as atividades de Expressão Plástica têm, ou não, potencialidades educativas facilitadoras das outras áreas do saber?
- p) Na sua opinião, que critérios devem ser atendidos na formulação das estratégias de ação educativa no domínio (área curricular) da Expressão Plástica?
- q) Quais os critérios que costuma ter em conta durante a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades de Expressão plástica?

Além disso, foram tidos em consideração um conjunto de cuidados éticos, antes e durante a elaboração das entrevistas, que culminou na apresentação de um protocolo ético (anexo n.º 16), onde foram apresentadas os termos e as condições para a execução das mesmas. Este cuidado, muitas vezes olvidado, na perspetiva de Lima (2006, p.128), “tem implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação social e educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público”, principalmente junto dos intervenientes da investigação. Desde o primeiro contato com cada entrevistado, foi-lhe demonstrado uma enorme gratidão pela colaboração no estudo

e foi-lhe exposto, também, que tal colaboração seria sinónimo de um contributo significativo à presente investigação.

De acordo com o referido protocolo, a data, a hora e o local da realização das entrevistas foram marcados por consenso entre o entrevistador e o entrevistado, de acordo com a disponibilidade deste.

Destaca-se, finalmente, o recurso à gravação da voz, como forma de registar todo o decorrer da entrevista. A mesma foi transcrita de forma séria, com um cuidado constante, tanto em “dar conta da pontuação que dá sentido àquilo que [se] ouviu” (Bogdan e Biklen, 1994, p.175), como em registar alguns estados de espírito dos entrevistados (ficha síntese da entrevista – anexos n.º 17).

## **5.2. Participantes no estudo**

Na seleção dos docentes entrevistados, estabelecemos alguns critérios, sendo o primeiro o exercício de funções na mesma escola que o estagiário realizou os dois estágios (EB1/JI Padre Domingos Silva Costa - Livramento II), nos diferentes contextos<sup>19</sup>, e o segundo o tempo de serviço. Definimos como participantes, neste estudo, três educadores de infância e três professores do 1.º CEB, equivalente a 75% dos primeiros e, aproximadamente, a 43% dos segundos, que laboram naquela escola. Do total dos 6 inquiridos, 5 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Pretendeu-se recolher dados junto de docentes com mais tempo de serviço, de tempo médio e de início de carreira. Foi possível, então, averiguar se o tempo de serviço e a formação profissional condicionam, ou não, as suas expectativas, representações e práticas relativamente à área da Expressão Plástica e se os docentes consideram, ou não, que esta área tem impacto no desenvolvimento das crianças/alunos. Contudo, não nos esqueçamos que, tratando-se de um estudo qualitativo, estes resultados não são generalizáveis.

Por uma questão de confidencialidade, tais participantes serão, ao longo deste trabalho, identificados com letras maiúsculas, a saber: participante A (PA), participante B (PB), participante C (PC), participante D (PD), participante E (PE) e participante F

---

<sup>19</sup> Aproveitamos para lembrar que os estágios ocorreram na EB1/JI de S. Roque II (Maricas), mas com crianças da EB1/JI Padre Domingos Silva Costa - Livramento II, freguesia do Livramento, que se encontravam, tal como a sua educadora/professora, temporariamente naquela escola, até terminadas as obras de ampliação e requalificação da sua escola.

(PF). A saber, os participantes A, B e C são educadores de infância e os participantes D, E e F são professores do 1.º CEB.

### **5.3. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Nesta fase da investigação<sup>20</sup>, ainda anterior à análise dos resultados, importa, primeiramente, realizar uma leitura flutuante dos documentos em análise, apresentados no primeiro ponto deste capítulo. Esta leitura servirá, não para realizarmos qualquer avaliação relativamente aos demais documentos, mas, pelo contrário, para nos situarmos criticamente, quanto à abordagem que é feita à temática em estudo. Portanto, para estes documentos, a análise realizada não será coincidente com as características de uma análise de conteúdo, temática que abordaremos posteriormente.

Com efeito, nos documentos orientadores da escola (PEE, PCE)<sup>21</sup>, verificamos que a abordagem realizada à Expressão Plástica refere-se, apenas, como uma estratégia para “promover e apoiar iniciativas de índole formativa [e] cultural” (PEE, p.18), “participa[ndo] e organiza[ndo] actividades no âmbito da Expressão Musical e Artes (Festa de Natal, (...) Cortejo de Carnaval, Festa de Encerramento do ano lectivo, etc...)”. Portanto, a promoção de atividades de Expressão Plástica, como meio de enriquecimento do currículo, não está totalmente de acordo com o que está previsto no artigo 14.º, Atividades de enriquecimento do currículo), do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 julho (*Diário da República, 1.ª série – N.º - 5 de julho de 2012*, p.3479), que define o seguinte:

as escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

---

<sup>20</sup> Considera-se, portanto, o trabalho, realizado pelo estagiário, no presente ano letivo, no âmbito da Unidade Curricular Seminário II, intitulado o *Relatório Escrito*, que teve como objetivo a aplicação de aprendizagens referentes à análise de conteúdos.

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/index.htm>, consultado a 15 de Fevereiro de 2013.

Por sua vez, constatamos que, no PCE (p.32), prevê-se a organização de um Atelier de Artes Plástica, um dia por semana, durante duas horas, mas apenas para os alunos de do 2.º Ciclo.

Nestes últimos dois documentos orientadores, as atividades artísticas aparecem, em suma, associadas, às épocas festivas, como o Natal, o dia do pai, o dia da mãe, o carnaval, a Páscoa, entre outras, o que nos conduz ao interesse em responder às perguntas de partida, também já supramencionadas.

Nos documentos de planificação mensais, no PCG/PCT (dependente do contexto pré-escolar ou 1.º CEB, respetivamente) e no PAA, a educadora de infância e a professora do 1.CEB preveem atividades semanais de Expressão Plástica, que vão ao encontro do artigo 8.º (ponto 2), do Decreto-Lei supracitado (p.3478), que prevê que:

as matrizes curriculares dos três ciclos do ensino básico referidas no número anterior integram:

- a) Áreas disciplinares e disciplinas;
- b) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- c) Carga horária total a cumprir.

Por conseguinte, e uma vez que, em investigação qualitativa, cabe ao investigador orientar a melhor maneira de recolha de informações pertinentes e delinear a melhor estratégia para a análise dos dados recolhidos, a análise realizada neste ponto do trabalho adota um carácter subjetivo e não consegue dar resposta à problemática em estudo. Desta forma, recorreremos à entrevista como forma mais adequada, visto que poderemos obter a informação desejada, a partir do próprio sujeito.

Conforme referem Abercrombie, Hill e Turner (1988, p.50, citados por Bell, 2002, p.97),

a análise de conteúdo da comunicação implica a classificação de conteúdos de forma a salientar a sua estrutura básica. (...) Os investigadores criam um conjunto de categorias que expliquem as questões a estudar, classificando depois o conteúdo destas de acordo com as categorias previamente estabelecidas.

Nesta perspetiva, elaborámos um sistema de categorias (anexo n.º 18), que inclui as categorias e subcategorias, assim como as unidades de registo e de contexto relativas a cada entrevistado.

Bardin (2003, p.117), esclarece que “a categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.119). Procuramos, assim, que a categorização efetuada fosse relevante no contexto da temática a explorar e que, tanto quanto possível, não fossem “ambíguas” (Lima, 2006, p.123)<sup>22</sup>.

No quadro que se segue, apresentamos as categorias e as subcategorias que utilizamos na análise, conforme podemos verificar no sistema de categorias, referenciado anteriormente e que se encontra em anexo neste trabalho. A organização dos tópicos do mesmo quadro coincide com a forma como serão apresentados e discutidos os dados, com base em bibliografia da temática, nos pontos do trabalho que se seguem.

**Quadro nº 6 – Quadro de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
- Caraterísticas profissionais	- Tempo de serviço - Tempo de conclusão do curso - Razões que motivaram a escolha da profissão
- Conceções acerca da Expressão Plástica	- Potencialidades interdisciplinares da Expressão Plástica - Interesse dado à Expressão Plástica no currículo
- O desenvolvimento profissional e o ensino das expressões	- Influência da formação inicial para a prática intencional da Expressão Plástica - Influência da formação contínua para a prática intencional da Expressão Plástica - Influência da autoformação e da colegialidade para a prática intencional da Expressão Plástica
- Indicadores de lecionação da Expressão Plástica	- Previsão de momentos de Expressão Plástica - Tempo dedicado aos momentos de Expressão Plástica - Preparação da prática educativa - Conteúdos, técnicas e recursos expressivos - Materiais: específicos e recicláveis - Recurso à Expressão Plástica como instrumento lúdico-pedagógico de outras áreas do saber - Estratégias de ação educativa na Área de Expressão Plástica - Critérios valorizados nas práticas em Expressão Plástica

<sup>22</sup> Preferencialmente, dever-se-ia ter realizado uma análise de conteúdo, que inclísse o cálculo do índice de fidelidade do sistema de categorias, mas tal não foi possível por questões de escassez de tempo.

### **5.3.1. O olhar dos educadores de infância e professores do 1.º CEB inquiridos**

Depois de apresentarmos aqueles que serão os próximos pontos do trabalho, é chegado o momento de darmos a conhecer alguns resultados da análise e de os discutir com base em autores de referência.

Sem que seja feita qualquer referência no documento, decidimos inteirar este nosso propósito em duas fases, em que cada fase corresponde à tentativa de resposta a cada uma das questões de partida. Ou seja, numa primeira fase, exploraremos a importância que os educadores de infância e professores do 1.ºCEB atribuem à Expressão Plástica e, numa segunda fase, analisaremos o modo como aqueles participantes veem a Expressão Plástica: se como uma Unidade Curricular, com as devidas competências foco e associadas, ou se como um momento educativo realizado anteriormente às datas comemorativas.

#### **5.3.1.1. Características profissionais**

Conhecer há quanto tempo se formaram e compreender as razões para a escolha da profissão, foram os primeiros propósitos com que iniciámos as nossas entrevistas. Neste seguimento, e tal como desejávamos, os seis participantes – PA, PB, PC, PD, PE e PF – provêm de três gerações de formação distintas, com anos de formação também distintos (18, 29, 6, 15, 12 e 27 anos, respetivamente), o que suscita, à partida, um maior interesse, dado as diferentes experiências profissionais que cada uma possui.

Relativamente à razão que motivou a escolha da profissão, e no que diz respeito às respostas obtidas pelos educadores de infância (PA, PB e PC), desde logo se percebeu que, apesar de um dos participantes ter feito referência ao “clássico” “gosto pelas crianças”, esta razão não mereceu grande evidência nas respostas dadas. Houve sim, por um lado, um gosto e/ou vontade em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças (PA e PC) e, por outro lado, como forma de “fugir” à matemática (PB), porque, como referiu, “não tinha tanta matemática”, como nos é dado perceber, através dos seguintes testemunhos:

Gostar de crianças, gostar de gerir a minha sala, saber que as crianças têm capacidades e dificuldades e entendê-las como desafios, a potenciar ou a

suprimir, conforme o caso. Mas, acima de tudo, a honestidade, a inocência e a empatia com que as crianças lidam conosco e o que esperam de nós (PA).

Tinha um problema com a matemática, porque... e então optei mais ir para esta área, porque também gostava e não tinha tanta matemática, como as engenharias ou mesmo o curso de veterinária (PB).

Os professores do 1.º CEB (PD, PE e PF), por sua vez, revelaram que se encontram a desempenhar funções na profissão que sempre desejaram ter. Apresentaram o já referido “gosto pelas crianças” como principal razão da escolha da profissão, com exceção do PF, que indica o “gosto de ensinar” como principal razão, tal como podemos observar nos testemunhos seguintes:

Essencialmente, o gosto de trabalhar com crianças, de as ver crescer e de as acompanhar no seu processo de aprendizagem (PD).

Não mais como escape a outras áreas, que muitas vezes as pessoas “ai eu não consigo chegar a determinado curso, então vou, para me desenrascar para o curso de 1º Ciclo”. Não nesse sentido, mas por achar que tinha vocação, por gostar, (...) (PE).

Gosto de ensinar, se calhar tenho o bocadinho de espírito de chefia e de liderança. Desde pequenina, já brincava às escolas. (...) Sempre me vi com esta profissão e até hoje continuo feliz por a ter (PF).

O PE afasta logo a hipótese de ter optado pela profissão “como escape a outras áreas”. Este participante, tal como os restantes (nos dois contextos de ensino), manifestaram total satisfação na opção profissional que realizaram, ainda que o PB tenha demonstrado alguma vontade em enveredar por outra área, optou por esta profissão, como fez referência, “porque também gostava”.

Nesta linha de pensamento, Fialho (2011, p.470) distingue autores como Formosinho (2009) e Pacheco e Flores, para realçar que “à entrada no ensino o professor transporta consigo um conjunto de imagens dos seus antigos mestres, que foram vendo actuar durante os anos da sua vida como aluno”. O que levará a afirmarmos que, em muitos casos, muitos docentes tendem a optar por esta profissão, por que espelham vontades próprias que perduraram desde a infância.

Ora bem, sabendo que o conceito de *satisfação profissional* é bastante complexo (dada a sua subjetividade, porque um profissional, perante determinada situação, pode sentir-se satisfeito, enquanto outro poderá sentir-se insatisfeito) e, conseqüentemente, com perspectivas de autores variadas, necessitaríamos de uma revisão bibliográfica mais profunda, para uma abordagem mais sustentada, o que, para já e para este trabalho, achamos não ser o mais importante. Reportemos a Alves (1997, p.84) para clarificarmos que

a *noção de satisfação* profissional docente é apresentada, pela generalidade dos especialistas como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo facilidade face à mesma.

Certo é que, direta ou indiretamente, a *satisfação profissional*, neste caso, do educador/professor, é associada simultaneamente à produtividade e à realização pessoal.

### **5.3.1.2. Concepções acerca da Expressão Plástica**

Para além das características profissionais, que estiveram na base da caracterização dos participantes, os educadores/professores foram, também, convidados a emitir as suas opiniões acerca da Expressão Plástica, nomeadamente das suas potencialidades interdisciplinares e do interesse que lhe é dada no currículo.

De entre as opiniões evidenciadas, todas elas pactuam com os benefícios que a Expressão Plástica traz às crianças que a executa, bem como com o dever do educador/professor em abordar esta área de expressão de uma forma interdisciplinar. Nos dois excertos que se seguem, dão-nos conta desta realidade:

A Expressão Plástica é uma prática que põe em ação a totalidade da criança, favorecendo, através de atividades lúdicas, uma aprendizagem transversal por abarcar todos os domínios (o cognitivo, afetivo, sensorial, motor e estético) (...) (PA).

As expressões, na generalidade, e a Expressão Plástica, em particular, assumem um papel fundamental na afirmação da criança. A partir da Expressão Plástica a criança pode apreender o mundo, o que lhe permite o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo. Por outro lado, posso, a partir da

Expressão Plástica, interligar as várias áreas de conteúdo, sistematizando ou consolidando aprendizagens (PC).

A riqueza destes testemunhos leva-nos, de facto, a concordar que a Expressão Plástica “pode funcionar (...) como uma área subsidiária da Matemática, ou de Estudo do Meio” (PD) e de todas as outras áreas curriculares, abrangendo outras formas de aprendizagens, a partir de atividades que promovam e desenvolvam, em primeiro lugar, o conhecimento de si e dos outros e, posteriormente, “a sensibilidade”, o “pensamento crítico e criativo” (PC).

Igualmente, todos os inquiridos perspetivaram a Expressão Plástica com interesse, considerando-a como forma de levar a criança a aprofundar o conhecimento e reconhecendo-a, deste modo, o papel de facilitadora na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Relativamente ao interesse que é dado à Expressão Plástica no currículo, as opiniões divergiram. Num lado, estão os educadores de infância, que defendem que lha é dado o devido valor; noutro lado, estão os professores do 1.º CEB, que acham que não lha é dada a devida importância. Ora, observemos os seguintes excertos, sabendo que o primeiro pertence a um testemunho de um educador de infância e o segundo a um professor do 1.º CEB:

Penso que a importância é a ideal pois, se analisarmos as orientações curriculares, existe um equilíbrio e uma harmonia entre todas as áreas e seus domínios. Depois, na prática, cabe, cabe, caberá ao educador privilegiar mais, ou não, determinada expressão, em função das necessidades do seu grupo (PA).

Na atual conjectura, acho que é lha dada muito pouca importância, atendendo que temos para a área de Expressão Plástica 45 tempos... 45 minutos semanais. Acho que é muito pouco tempo para desenvolver uma área de expressão. Estamos a começar e já acabamos (PF).

No caso dos educadores de infância, os três entrevistados referem-se às Orientações Curriculares (Silva e outros,1997), para argumentarem que, em educação Pré-Escolar, os educadores de infância detêm total liberdade para gerir as diferentes áreas e os seus domínios, sem que, portanto, privilegiem uma, em detrimento de outra. Dito de outro modo, sendo a Expressão Plástica “uma área muito abrangente, que pode tocar em tudo” (PB), o educador pode levar uma manhã a executar uma tarefa de

Expressão Plástica, porque as crianças “vão desenvolver motricidade fina, o jogo de cores, tonalidades, mesmo depois prepará-los para a escrita, para a leitura, quando eles fazem um trabalho” (PB).

No que diz respeito aos professores do 1.º CEB inquiridos, todos definiram o tempo previsto para a prática da Expressão Plástica (45 minutos semanais), neste ciclo de ensino, como razão para justificar o pouco interesse que é dado àquela área de expressão no currículo. Segundo o testemunho do PE, as atividades, naquela área, devem ser abordadas “de forma exploratória. A criança tem de ter tempo para fazer as coisas”. A PF acrescenta que, nos 45 minutos dedicados à Expressão Plástica, o que acontece é o seguinte:

Estamos a começar e já acabamos. Daí que, depois, surjam aqueles trabalhinhos muito pré-formatados, que eu acho não são a essência da Expressão Plástica. Recorta e cola o que já está pré-feito, não pode ser. Eu acho que as crianças precisam de agarrar os materiais, descobrir e redescobrir nesses materiais, sem ter o intuito de encontrar ali uma obra-prima, uma coisinha bonitinha para o adulto, mas que não disse nada à criança” (PF).

Este último comentário remete-nos para o processo em Expressão Plástica, isto é, para a forma como as crianças devem explorar ao máximo os materiais, em vez de se preocuparem em criar obras de arte. Certo é que, quer nas Orientações Curriculares, quer no Currículo Regional de Educação Básica<sup>23</sup>, verifica-se a abrangência que a Expressão Plástica tem no desenvolvimento da criança, na medida em que “contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.” O modo como o educador/professor aborda esta área é que pode, ou não, condicionar o desenvolvimento de tais competências, já que o currículo não é estanque, cabendo ao professor ajustá-lo às capacidades/necessidades das crianças.

---

<sup>23</sup> Segundo o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*, documento editado pela Secretaria Regional da Educação e Formação, em conjunto com a Direção Regional da Educação e Formação, em 2011, p.86.

### **5.3.1.3. O desenvolvimento profissional e o ensino das expressões**

Neste processo de escolha da melhor forma de se abordar a Expressão Plástica, em contexto de sala de atividades/aulas, é determinante a formação que cada indivíduo possui. Era, por isso, nosso interesse perceber a influência da formação inicial, da formação contínua, da autoformação e da colegialidade para a prática intencional da Expressão Plástica.

Respeitante à formação inicial, apenas a PB alega não ter tido, na sua formação inicial, bases que a ajudassem numa abordagem eficaz à Expressão Plástica, como podemos confirmar no seu testemunho:

Não. É assim, eu acho que hoje em dia, os alunos saem muito mais bem preparados que nós saíamos, na altura.

Quanto aos restantes participantes, declararam que a formação inicial foi importante, porque, empregando as palavras do PE, “deram-nos muitas ideias, (...) deram-nos algumas técnicas (...) [e] incutiram-nos o gosto por esta área”. Porém, estes participantes tendem a destacar uma ou duas individualidades, que lhes tivessem marcado nesta fase de formação profissional. Vejamos o seguinte excerto do testemunho da PF:

Tive a felicidade de contatar e de ter na minha formação pessoas que eu considero muito capazes, nomeadamente o Professor Tomás Borba Vieira, que é um artista conceituado da nossa praça, para além de outros professores, mas ele ficou-me marcado como um, não digo dos pilares, mas talvez das pessoas que me influenciou na minha prática pedagógica.

Contudo, para conhecermos a influência da formação contínua para a prática intencional da Expressão Plástica, analisemos os seguintes excertos, que defendem diferentes perspetivas, entre dois professores do 1.º CEB:

(...) eu acho que o gostinho pelas áreas de expressão vem antes de nós termos a formação, vem durante e continua depois. Portanto, foi um processo que não parou, foi importante, mas teve continuidade. (...) E depois procurei outras formações nessa área, porque acho que temos de estar sempre atualizados (PF).

Nós sentimos sempre a necessidade de nos formarmos em qualquer área ao longo da vida, o professor, como eu costumo dizer, é o eterno estudante. Os

programas mudam, as próprias necessidades das crianças mudam, em função das aprendizagens que fazem na escola paralela e também é necessário acompanhar os avanços tecnológicos que se impõem nos nossos tempos. (...) Neste momento, não posso dizer que seja a minha prioridade, em relação à Expressão Plástica. Sinto mais necessidade de me atualizar no âmbito dos novos programas de português e matemática e ao nível das ciências experimentais, porque, neste momento, é o que está em mudança e é o que traz mais novidades (PD).

Após as suas leituras, notamos, que o PD encontra-se consciencializado quanto à necessidade de uma constante atualização do conhecimento, de modo a ir ao encontro da heterogeneidade dos conhecimentos prévios das crianças, fruto da evolução que as sociedades vão sofrendo. Entretanto, na segunda parte do excerto, constatámos que aquela é uma necessidade que deixa de ser prioritário, quando confrontada com outras áreas curriculares, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Por sua vez, para o PF, o prazer pelo exercício de atividades de Expressão Plástica nasce antes da entrada no Ensino Superior e deve ser alimentado durante e depois a conclusão do curso, a partir de formações da área.

A autoformação tem sido, na verdade, para todos os entrevistados, a principal forma de aquisição de novas aprendizagens, relativas à prática intencional da Expressão Plástica. Os livros e a *Internet* foram os principais meios para este efeito. A troca ou partilha de ideias entre colegas foi a forma menos abordada, para a atualização das referidas aprendizagens (apenas pelo PC, o entrevistado com menor experiência profissional).

Concordamos que, em qualquer área de conhecimento ou em qualquer profissão, o indivíduo tem de sentir atualizado. Um professor do 1.º CEB, com as funções de monodocência conhecidas, não deverá subestimar a atualização de uma área, em prol de outra, por achar que é mais ou menos importante, até porque “a evolução e a variedade de técnicas, se forem do nosso conhecimento, podem ajudar, substancialmente, a nossa prática educativa” (PA). Poderá fazê-lo, por achar que sente mais, ou menos, dificuldades, numa, ou noutra, área.

Parece-nos que, cada vez mais, os docentes entrevistados revelam-se com uma valorização adequada à área de Expressão Plástica. Porém, será o resultado de “lições bem estudadas” ou, pelo contrário, aplicam todo este apreço nas suas práticas educativas? Esta será a questão que tentaremos responder no ponto seguinte.

### **5.3.1.4. Indicadores de lecionação da Expressão Plástica**

Partindo da mesma ideia, exposta no último parágrafo do ponto anterior, a valorização dada à Expressão Plástica, por estes docentes, só pode ser percebida, se soubermos se aplicam-na, ou não, nos seus momentos educativos.

Unanimemente, os entrevistados referem que preparam os seus momentos/aulas, com antecedência, a partir de uma planificação mensal e depois semanal. A autorregulação é outro elemento apontado pelos participantes, para as suas práticas educativas, de forma a irem ao encontro das necessidades das crianças. No excerto que se segue, damos conta desta realidade:

Não concebo qualquer prática pedagógica sem uma planificação. Depois, na altura, no momento, há um improviso, há interação e os anos de experiência vão nos dando cada vez mais segurança, para nos libertarmos da planificação e interagirmos, mas nunca esquecendo qual era o nosso propósito (PF).

Nas referidas planificações semanais prevê-se, de acordo com os testemunhos dados, momentos de Expressão Plástica. Porém, o tempo dedicado a estes momentos em Educação Pré-Escolar, difere do tempo dedicado no 1.º CEB. Esta é uma realidade que notaremos nos excertos que de seguida apresentamos:

Ah, não tem. Não. Ainda hoje, uns estiveram a fazer desenhos, outros recorte e colagem; acabaram a ficha; acabam o desenho, vão para o recorte, o que acaba do recorte, vá para o desenho. Portanto, há uma rotina, à tarde, que não... não estipula hora: “tens de fazer 15 minutos, tens de fazer...” Não! (PB, educador de infância).

Todas as semanas existem 45 minutos destinados à área de Expressão Plástica. E, para além destes 45 minutos, utilizamos a interdisciplinaridade, a área de Expressão plástica, como suporte a outras áreas: à hora do conto, à Expressão Dramática, à área de estudo do Meio. Funciona como um suporte, mas quando há necessidade de criar uma aula de Expressão Plástica mais duradoira, tentamos conciliar duas áreas que possam permitir o desenvolvimento de uma atividade num tempo superior a 45 minutos (PF, professor do 1.º CEB).

Da opinião do PB, depreendemos que nem todas as crianças executam as mesmas tarefas em simultâneo, havendo, assim, tempo para a exploração individual do material, por parte da criança, permitindo que o educador consiga, por um lado, gerir as

aprendizagens e, por outro lado, observar, em melhores condições, comportamentos e atitudes. Entendemos, também, que há uma flexibilização do tempo dedicado aos momentos de Expressão Plástica, pois é o educador que gere os seus momentos educativos, visto que não tem um programa que o obrigue ao seu cumprimento, ao contrário dos colegas do 1º ciclo.

De acordo com as OCEPE (Silva, e outros,1997, p.49), “esta perspectiva, que na educação pré-escolar se costuma designar como globalizante, também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem”. Pelo testemunho do PF, compreendemos que, como alternativa à limitação dos “45 minutos destinados à área de Expressão Plástica”, este professor recorre à interdisciplinaridade.

Mas nem sempre isto se verifica, como podemos comprovar a partir do testemunho do PE, que passamos a apresentar:

Porque cada criança é uma, em si, e as aprendizagens são diferentes. Há aquelas que apanham tudo à primeira, há aquelas que nem à terceira vai. Nem à terceira... E depois, o que é que fica renegado para segundo plano? São precisamente as Expressões. E eu não tenho problema nenhum em dizer isso. Porque, a nossa aflição é chegar ao final do ano letivo com os conteúdos das principais áreas programáticas trabalhados e dados. Porque, quer queiramos, quer não, temos avaliações intermédias. Essas avaliações intermédias, é verdade que são para avaliar os alunos, mas também são para avaliar os professores, para ver se o professor deu a matéria toda, ou não.

No caso do PE, o ensino das Expressões é deixado para segundo plano, muitas vezes por ter necessidade de reforçar aprendizagens nas áreas curriculares da Matemática, Português ou Estudo do Meio. Este docente, como pudemos verificar, no início da sua entrevista, assume que a Expressão Plástica como uma forma de aprofundar o conhecimento e de facilitar o ensino e a aprendizagem. Logo, apesar de ser do seu conhecimento, não consegue aplicá-lo nas suas práticas, por motivos achamos ser relacionado com a avaliação externa a que está sujeito.

Outra das condições para o ensino das Expressões, prende-se com as verbas disponíveis. Se considerarmos que, cada vez mais, os educadores/professores estão “limitados a um orçamento[, em que] cada aluno tem direito a 1 euro e tal de material” (PE) por trimestre, as perspetivas para um ensino de qualidade não são as melhores. Por

isso, é que os/as conteúdos/técnicas mais utilizados(as) pelos entrevistados, nos diferentes contextos de ensino, são semelhantes: pintura livre e condicionada, modelagem (de plasticina), picotagem, enfiamentos e recorte e colagem.

Em alternativa ao orçamento disponível, caberá ao educador/professor cativar a motivação das crianças. O PF fala-nos acerca desta realidade:

(...) nós temos que inventar. E as crianças adoram brincar com coisas que já não têm valor nenhum, a nível de mercado: caixas, caixotes, rolos, todo e qualquer material que se pode trazer para a sala de aula, para construir, desconstruir, pintar... Eu vou fazer uma sessão de pintura, não tenho necessariamente que utilizar um papel ou uma tela muito bonita. (...) Dou-lhes caixas, caixotes ou eles próprios trazem, pintam, de forma livre, com as cores que querem, experimentam a mistura de cores, colam, recortam e constroem.

Efetivamente, a manipulação e experimentação de materiais, formas e cores permitem que a criança expresse a realidade circundante da forma como ela a interpreta. Nestas palavras, revemos outras proferidas por Bucho<sup>24</sup>, que refere que

os alunos poderão vivenciar a sua própria formação, recorrendo à utilização de diversas técnicas e recursos expressivos, sempre num contexto de total liberdade, proporcionando-lhes prazer na descoberta e na investigação, promovendo a aprendizagem pela sua própria descoberta pessoal, vivenciando as situações experiencialmente.

Convidamos, então, os docentes a falarem-nos do recurso à Expressão Plástica, como instrumento lúdico-pedagógico de outras áreas do saber. Tomemos, para análise o testemunho do PF:

a criança é um ser ativo e nós devemos respeitar esta sua natureza ativa, dar-lhe momentos para ela improvisar, para criar e para fazer a aprendizagem da vida em comunidade desta forma, criando, improvisando, agindo. (...) [S]e nós tivermos a criancinha sentada na secretária ou na mesinha todo o dia, não conhecemos, nem reconhecemos nela toda a sua essência.

Por exemplo, “a identificação e nomeação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem e o Conhecimento do Mundo” (OCEPE, p.62). Paralelamente, quando a criança se exprime

---

<sup>24</sup> *In* Ferraz, 2011, p.27.

livremente, está a transformar-se em ela própria, não havendo, por isso, a necessidade de fazer aquilo que os outros desejam. Ela desenvolve, desta forma, a responsabilidade e a autoconfiança.

Neste processo, importa as estratégias que o educador/professor adota para a sua ação educativa na Área de Expressão Plástica. Neste sentido, verificamos que nem todos os participantes pronunciaram acerca desta temática, mas foram unânimes quanto aos seus critérios: a adequação das atividades às capacidades, necessidades e/ou dificuldades de cada criança. Das estratégias, conversaram, connosco, então o PC e o PF:

Eu penso que o mais importante (...) é deixar que seja a criança a criar. Evitar levar para junto delas trabalhos retirados da net, que até possam ser muito bonitinhos, mas que podem não dizer nada à criança (PC).

Não vou pensar “olhe vamos fazer uma atividade de recorte e de colagem, para todos igual, pré-formatado e esperar um resultado igual”. (...) A coisa que mais me choca, na área da Expressão Plástica, é, quando nós temos um trabalho final, produzido pelos alunos, e depois há aquela avaliação, estupidamente adulta e agressiva, que é “ai tão bonitinho que está esse e aquele não está tão... tá redondinho (...) (PF).

Deste diálogo, destacamos o comum acordo existente relativamente à importância de se dar liberdade à criança, durante o ensino da Expressão Plástica. Na verdade, quando constatamos que, por exemplo, na elaboração de uma lembrança para o dia do pai, todos os trabalhos em nada diferem uns dos outros, significa que a responsabilidade deste trabalho não poderá recair sobre as crianças, mas sim sobre quem o estandardizou. Não importa que os pais recebam um trabalho “bonitinho”, aos olhos de um adulto, sem que o mesmo tenha sido criado pelos seus filhos. A criatividade é, na verdade, a verdadeira essência da Expressão Plástica, opinião partilhada por estes dois participantes em concreto.

## 5.4. Conclusões

Face aos objetivos delineados neste nosso estudo de caso, acerca das percepções e opiniões de um grupo de educadores/professores, entendemo-nos em condições de apresentar algumas considerações acerca dos resultados obtidos.

No que respeita às questões se o tempo de serviço e a formação profissional, condicionam, ou não, as suas expectativas, representações e práticas relativamente à área da Expressão Plástica, entendemos que não. Conforme relatamos e discutimos ao longo do estudo, o participante com maiores aptidões nesta área de conteúdo e apreciador da Educação pela Arte é o PF, que apresenta o segundo maior tempo de serviço. Pela entrevista que realizamos, este participante, não só apresentou conhecimento, como demonstrou aplicá-lo nas suas práticas educativas. De outro modo, o PC, com menos tempo de serviço e de formação profissional, também demonstrou ter uma relação positiva e ativa com a área em estudo.

Trata-se de duas gerações diferentes, com idades, experiências e formações também diferentes, mas que coincidem nas suas conceções relativas à importância da Expressão Plástica. Mas estes não foram os únicos. Todos os participantes consideraram que esta área tem impacto no desenvolvimento das crianças e que *“a educação criadora torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta”* (Stern, 1970, citado por Sousa, 2003b, p.165). Apesar da formação inicial ter dado as principais bases, é a formação contínua e a autoformação os principais responsáveis por esta tomada de consciência.

No que se concerne aos documentos norteadores, emanados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Regional da Educação e Formação, destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. São dois importantes documentos de orientação de trabalho para o educador e professor do 1.º CEB, respetivamente e, por diversas vezes, foram referenciados pelos entrevistados.

Ao analisarmos estes documentos, constatamos que, cada vez mais, é dada mais importância à Área da Expressão Plástica, pois têm vindo a revestir-se de uma maior intencionalidade educativa. Paralelamente, são realizadas cada vez mais investigações de autores diversificados, que em muito têm colaborado para esta nova intencionalidade.

Da discussão dos resultados, concluímos, também, que durante a planificação, o desenvolvimento e a avaliação das atividades de Expressão Plástica, os 6 participantes no estudo admitiram ter como principal critério a adequação das atividades às capacidades, necessidades e/ou dificuldades de cada criança. No entanto, o principal obstáculo para o desenvolvimento de atividades de Expressão Plástica são os poucos recursos financeiros que dispõem para a compra de materiais, já que “nada há de mais desmotivante que trabalhar com material inadequado” (Sousa, 2003b, p.186).

O reaproveitamento de material considerado de desperdício, foi a solução mais eficaz para tentar colmatar tais limitações, ao mesmo tempo que estimulavam as crianças, por um lado, a conhecer e a compreender alguns contributos para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património e, por outro lado, permitiam criar autênticas obras de arte, sem que esse fosse o principal objetivo. Porque, “todo o material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte” (*ibidem*, p.186). Ou seja, o que mais importa numa atividade de Expressão Plástica não é o produto final, mas sim o processo como o produto foi elaborado.

Nesta medida, encaminhamos para a última conclusão do estudo. Ora, a Expressão Plástica foi sempre assumida, por todos, como uma Unidade Curricular, com as devidas competências inerentes, apesar da “sombra” do dever de cumprimento do programa. Esta conclusão foi, na realidade uma surpresa para todos nós, porque partimos para este estudo com a ideia de que a Escola, no geral, e os professores do 1.º CEB, em particular, não conferiam, ainda, a devida função social e educativa à Expressão Plástica. Chegamos a pensar, mesmo, que os docentes apresentar-nos-iam um défice de cultura educativa, face à formação artística.

Congratulamos, assim, todos os participantes por reconhecerem o ensino da Expressão Plástica como uma área integradora de várias áreas de conteúdo, sendo esta uma área com um enorme potencial pedagógico, quer a nível da educação pré-escolar, quer a nível do 1.º CEB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi enunciado na introdução a este documento, neste ponto do trabalho, procuramos refletir sobre os principais propósitos para elaboração deste Relatório de Estágio, bem como sobre o processo de estágio profissional nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB. Ao longo do presente trabalho, tentamos retratar, de certo modo, as experiências vividas pelo estagiário, durante o estágio profissional. No entanto, estamos cientes de que nem tudo foi aqui dito ou tratado, de que nem todas as situações pedagógicas foram aqui expostas, bem como muitos dos sentimentos, pensamentos e emoções vividos pelo estagiário.

Todavia, estamos convictos de que o presente Relatório de Estágio espelha a dedicação e o empenho com que o “*aprendiz-ensinante*” desempenhou as suas funções, preocupando-se, constantemente, com o seu desenvolvimento profissional e pessoal e com as necessidades e capacidades de todas as crianças. Do mesmo modo que este estágio profissional será um marco importante na vida do estagiário (enquanto profissional e pessoa), esperemos que também o seja para com todas as crianças envolvidas neste processo, muito por culpa da partilha de saberes que ocorreu nestes últimos dois anos letivos.

Na verdade, o trabalho realizado, neste período de tempo, foi, além de um exercício de observação e reflexão, um exercício de organização e estruturação da função do educador/professor. O estágio profissional em Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB foi, assim, um processo de aprendizagem, de educação e de formação.

No decorrer do documento, evidenciamos um conjunto de objetivos gerais, que nos orientaram na elaboração deste trabalho. Logo, é chegado o momento de os analisar, de forma a avaliarmos se foram, ou não, alcançados.

De um modo geral, achamos que sim, que todos os objetivos foram alcançados. Ora, de acordo com o resultado do estudo 1, o facto da “obrigatoriedade” da existência de uma temática a explorar no estágio, especificamente ligada à Expressão Plástica, não foi impedidora de uma abordagem igual e coerente a todas as demais áreas de conteúdo/curriculares (conforme o contexto de estágio). Queremos dizer com isto que a área da Expressão Plástica não foi beneficiada, só por ser a área em estudo. Pelo contrário, não foi considerada pelo estagiário a “mais importante”, já que toda e qualquer atividade pensada, preparada e depois desenvolvida, foi com base nos principais documentos norteadores emanados pelo Ministério da Educação (entre os

quais as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1.º Ciclo*, os Programa de Matemática e de Português do Ensino Básico e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*) e pela Secretaria Regional da Educação e Formação (*Referencial Curricular para a Educação Básica na região Autónoma dos Açores*).

Agora, foi com técnicas e materiais/instrumentos de Expressão Plástica que as crianças realizaram um processo eminentemente imaginativo e criativo. Além do desenho, as crianças puderam modelar pasta de papel, rasgar, recortar, picotar e colar, utilizando diversos materiais, entre os quais, materiais de desperdício (caixas de papel, frascos, tampas, cápsulas de café, entre outros). A utilização destes diferentes materiais/instrumentos, por um lado, foram um estímulo para as crianças, porque exploraram diferentes construções, dando-lhes novas formas e novas vidas, e, por outro lado, conferiram-lhes uma maior coordenação psicomotora, possibilitando que elas fizessem com as mãos o que a mente concebeu e imaginou.

Percebemos que cada minuto de Expressão Plástica foi vivido intensamente por todas as crianças e pelo estagiário, que teve sempre em conta as capacidades de cada criança, encorajando-as a novas aprendizagens. Assim, ao longo da sua prática educativa, o estagiário conseguiu, por momentos, romper com o tipo de ensino “mecânico e padronizado”, onde a criatividade tem pouco valor e onde, por vezes, são postos de lado os sentimentos e as emoções.

Relativamente ao estudo 2 (o nosso estudo de caso), acerca das perceções e opiniões de um grupo de educadores/professores achamos, também, que os objetivos delineados foram conseguidos.

Por conseguinte, vimos que o tempo de serviço e a formação profissional, de cada docente, não condicionaram as expectativas, representações e práticas relativamente à área da Expressão Plástica dos participantes no estudo. Sabemos, pois, que estes participantes tiveram a sorte de terem tido as pessoas certas na sua formação, que souberam descortinar representações “enraizadas” e erradas sobre a área da Expressão Plástica.

Por um lado, ficamos satisfeitos por saber que, cada vez mais, desmistifica-se a ideia de que “a Expressão Plástica apenas serve para ocupar tempo”; por outro lado, preocupa-nos, principalmente no 1.º CEB, pelas extensões dos programas e pela obrigatoriedade do seu cumprimento, que os professores remetam para segundo plano esta e outras áreas das Expressões Artísticas. Não nos esqueçamos de que, no momento

em que vivemos, hoje, onde muito dos docentes encontram-se desanimados e preocupados com o seu futuro, há uma forte tendência em capitalizar todas as suas energias para o sucesso académico, nas três áreas consideradas “capilares” (Matemática, Português e Estudo do Meio), com vista ao sucesso nas avaliações externas.

Associada à “sombra” destas avaliações, está o rigor financeiro a que as escolas estão sujeitas. Cada vez mais, os educadores e professores estão limitados a uma verba, que é insuficiente para que procedam e ajam de acordo com grande parte das indicações/sugestões evidenciadas nos principais documentos norteadores. Ou seja, há um desequilíbrio entre *o que deve ser feito* e *o que é possível fazer*. Entretanto, achamos que as nossas crianças não podem ser culpabilizadas, nem responsabilizadas por este desequilíbrio. Como futuros educadores/professores, teremos de pôr a nossa imaginação e criatividade em ação, de forma a colmatar essas falhas financeiras. Por isso, a área de Expressão Plástica pode ser uma solução credível, na construção de recursos didáticos, que, com o envolvimento das crianças, desenvolvem-se qualidades como “a criatividade, o prazer pela descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir” (Gonçalves, 1991, p.13). E, desta forma, estamos a abordar o ensino da Expressão Plástica como uma área integradora de várias áreas de conteúdo ou de várias áreas curriculares, sendo esta uma área com um enorme potencial pedagógico, quer a nível da educação pré-escolar, quer a nível do 1.º CEB.

Tecidas as principais conclusões do nosso trabalho, cabe-nos, agora, tecer algumas considerações relativas às limitações do nosso estudo.

Em primeiro lugar, estamos conscientes de que o nosso estudo, não congrega um conjunto de condições, para que possamos formular conclusões generalizáveis, mas apenas considerações sobre este estudo exploratório.

De acordo com os resultados do estudo 2, embora todos os participantes pareçam valorizar a Expressão Plástica, assim como a transversalidade dos *saberes* no processo de ensino/aprendizagem, os seus discursos demonstram em certa inconsistência na ação-reflexão-ação daquela área das Expressões Artísticas. Reconhecemos, pois, que observação direta, em contexto de situações educativas, nas próprias salas dos participantes no estudo, seria um dos métodos de recolha de dados mais eficazes para o esclarecimento de tais dúvidas. Todavia, após os termos sondado, para esta hipótese, não nos foi dada autorização, justificada pela falta de tempo e pelo receio de evasão à privacidade dos alunos.

Outro aspeto, que achamos que limita, de certa forma, os estudos efetuados, foi que, para a discussão dos resultados, poderíamos ter optado por abordar e relacionar estudos semelhantes, realizados no âmbito do mesmo mestrado e na mesma universidade, por colegas de edições de mestrado anteriores. Certamente, se assim fosse, resultaria mais conhecimento, mais aprendizagens, logo, melhor ensino.

A nossa pouca experiência em metodologias de investigação, foi o nosso principal obstáculo para a consecução deste projeto, atendendo à diversidade de técnicas de recolha de dados e ao grau de aprofundamento necessário para as suas análises. Uma outra dificuldade diz respeito à adaptação que todos (crianças, educadora/professora cooperantes e estagiário) tiveram de fazer às instalações a uma escola que, efetivamente, não era a deles.

Sugeríamos, então, que, caso pudéssemos reformular todo este processo, que tivéssemos, realizado entrevistas também a crianças, de modo a termos mais dados fidedignos, passíveis de serem confrontados com as nossas representações acerca das suas perceções e analisado comportamentos de envolvimento de todas as crianças nas atividades da interação com o estagiário, e não somente com três, como foi feito.

Realçamos, porém, os momentos de entrevista com os educadores e professores, que, pelo diálogo existente, traduziram-se em aprendizagens mútuas, que nos levam a sublinhar a importância do ensino da Expressão Plástica. Por fim, e não menos importante, as crianças do pré-escolar e do terceiro ano, que partilharam ideias, dedicaram-se e esforçaram-se ao longo das várias práticas educativas, fazendo com que estas tivessem uma função pedagógica, prática, dinâmica, profissional e efetiva.

Pensando na evolução do estagiário, apraz-nos referir que ela foi muito positiva, dado que os medos e receios iniciais, próprios de um “*aprendiz/ensinante*”, depressa se tornaram em segurança e prazer. As suas práticas educativas não foram, única e exclusivamente, em prol de uma boa avaliação final, mas sim em função das crianças, das suas capacidades, das suas necessidades, das suas inquietudes, enfim, da sua essência.

Por fim, este Relatório de Estágio foi uma mais-valia para nós e esperamos, com ele, despertar o interesse na área da Expressão Plástica. E que sirva de ponto de partida para novas investigações.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp.171-189). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alonso, L. (Coord.) (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Altet, M. (2000). *Análises das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores – estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de bragança. In Estrela, M. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente* (pp.81-115). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista. In Bahia, S. (2008). *Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos* (pp. 95-102). Beja: Associação de Professores Expressão e Comunicação Visual.
- Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teoria contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Comissão Nacional da UNESCO (2007). *Relatório de Lupwishi Mbuyamba – Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Davis, J. & Gardner, H. (s. d.). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de Junho
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05 julho
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA-Instituto Politécnico de Leiria.
- Esteve, J. (1991). Mudanças Sociais e Função do Docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. (coord.) (2011). *Educação Expressiva. Um novo Paradigma Educativo*. Vol.II. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente – Culturas de Escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Galvão, C. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista de Educação*. VI, 71-87.
- Galvão, C., e outros (2006), *Avaliação de competências em ciências – sugestões para professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Edições ASA.
- Goldenberg, M., (2004). *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do livro.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a Cidadania*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.) (2006). *Fazer Investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medeiros, E. O. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. In Medeiros, O. (Coord.) (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. O. (Coord.) (2010). *A Educação como Projecto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo, in Carvalho, A. & Marques, M. (2002). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes? Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, M. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores – Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (2006). *Educação Ambiental – Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinheiro, J. & Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ponte, J. e outros (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *In* Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. *Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.
- Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Revista Educativa Digital*, IV, 8, 63 – 75. Acedido a 26 de janeiro de 2013, *in* [http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/08/05\\_Aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/08/05_Aprendizaje_cooperativo.pdf).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.
- Silva, M. e outros (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. – 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas –. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget.
- The Earthworks Group (2003). *50 Coisas Simples que as Crianças podem fazer Para Salvar a Terra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada – cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.

- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

**Outros sites consultados:**

- <http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/index.htm>, consultado a 15 de Fevereiro de 2013.
- <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, consultado a 09 de fevereiro de 2013.
- Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. (Consultado a 11 de abril de 2013). Disponível em www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/arte>>.