



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Raquel Patrícia dos Santos Sousa

ESPECIALIDADE

Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico

ORIENTADOR

Prof. Doutor Adolfo Fialho

Ponta Delgada

abril de 2014

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RAQUEL PATRÍCIA DOS SANTOS SOUSA

A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, *sob orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho.*

AGRADECIMENTOS

Por se tratar do fim e o início de um etapa essencial da minha formação, enquanto pessoa e futura profissional, gostaria de agradecer a quem, nos diversos omentos do meu percurso, colaboraram e contribuíram para aquilo que eu u e serei...

Ao professor doutor Adolfo Fialho que desde o início acreditou no meu trabalho, por todas as suas palavras sensatas, pelos conselhos. Estou-lhe inteiramente agradecida por toda a compreensão, incentivo e por todos os conhecimentos que me proporcionou e contribuíram para o meu crescimento, tanto pessoal como profissional. Muito obrigada!

Aos meus orientadores da universidade - Ana Cristina Sequeira e Adolfo Fialho - e educadora e professora cooperantes - Sandra Vasconcelos e Angelina Monteiro - pela excelente orientação e apoio... Obrigada!

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, agradeço todo o apoio que me deram, todo o amor, a compreensão, a paciência, o respeito, o carinho, a educação, os valores, a confiança nas minhas tomadas de decisão. A eles devo-lhes tudo o que hoje sou. Obrigada por acreditarem em mim e no meu esforço para encarar a vida. Obrigada!

À minha irmã Rita, por toda a força, carinho, paciência, conselhos, por acreditar naquilo que sou capaz de atingir e encorajar-me em todos os obstáculos que a vida proporciona.

Aos meus familiares que acreditaram no meu trabalho e me deram carinho, apoio, conforto e palavras de consolação e de incentivo. Aos meus avós, que mesmo não estando presentes fisicamente, sei que estarão orgulhosos da sua neta.

À Carolina, pela amizade, carinho, apoio, paciência, pelos serões, pelos bons momentos (que foram praticamente todos) que partilhamos e os menos bons.

À Carina, pela amizade de longa data, pelo apoio, pela confiança, pelas partilhas, pelas risadas, por tudo.

A todas as crianças que fizeram parte desta minha caminhada profissional, que me ajudaram a crescer e que me ensinaram muito, por todo o carinho, sorrisos e abraços. Obrigada!

A Deus que me deu forças para acreditar que conseguia ultrapassar cada passo desta etapa da minha vida.

RESUMO

O presente relatório de estágio reporta-se às práticas desenvolvidas no estágio no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa vertente de análise crítica e fundamentada.

Este documento representa, pois, o culminar do trabalho realizado ao longo de dois momentos de estágio e pretende refletir de forma descritiva e interpretativa acerca do processo de ensino-aprendizagem subjacente às intervenções desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do relatório expressam-se e refletem-se as práticas pedagógicas tomadas como um processo de aprendizagem, relativamente à área das Expressões, especificamente, a de Expressão Plástica, mobilizando a importância da sua utilidade e os seus potenciais para o desenvolvimento da criança.

A temática resultou do facto de as áreas das Expressões, mais precisamente, a Expressão Plástica, apresentar um valor acrescido para a aprendizagem das crianças, sendo uma área através da qual estas podem expressar-se e desenvolver a sua criatividade. Não obstante, deveu-se pela razão de ser uma área encarada como integradora das restantes áreas curriculares, uma vez que, é possível relacioná-la e articulá-la com os vários conteúdos e domínios. Ao ser aplicada, pode-se fomentar aprendizagens enriquecedoras para o desenvolvimento global da criança.

Desta forma, e no contexto de uma investigação que elaborámos paralelamente, contamos com a colaboração de educadores e professores sobre a prática da Expressão Plástica nas suas ações diárias. Concluimos que esta área, infelizmente, tem sido posta de parte, principalmente pelos professores do 1.º Ciclo, devido à preocupação em trabalhar por completo os programas curriculares. Para além disso, foi nosso objetivo entender a importância que é dada à Expressão Plástica como meio para a criança se expressar, mostrando os seus interesses e gostos.

O presente trabalho pretende basicamente, analisar, descrever e refletir as escolhas realizadas no processo de ensino-aprendizagem, com primordial ocorrência no desenvolvimento da Expressão Plástica, refletindo as experiências gratificantes e enriquecedoras, quer a nível pessoal, quer a nível académico, vividas pela estagiária.

ABSTRACT

This internship report reports about the practices developed in the intership of the Supervised Educational Practice I and Supervised Educational Practice II courses of the Pre-School Education and 1st Cycle Basic Teaching Master's Degree, on a critical and fundamented analysis.

Hence, this document represents all the work developed along two internship moments and reflects, in a descriptive and interpretative way, about the process of teaching-learning underlying the interventions developed in Pre-School Education and 1st Cycle Basic Teaching.

Throughout the report, are expressed and reflected the pedagogical practices taken as a learning process, relatively to the Expressions field, specifically the Plastic Expression, mobilizing the importance of its usage and its potential to the child's development.

The theme resulted of the fact that the Expressions field, more precisely, the Plastic Expression, presents a relevant value to the learning of children,as it's a field through which they can express and develop their creativity. Also, due to the reason of it being a field seen as a link of the other remaining curricular fields, since it's possible to relate and articulate with the various contentes and domains. Once applied, it promotes enhanced learning to the overall child development.

This way, with an investigation that we conducted at the same time, we had the cooperation of the educators and teachers about the Plastic Expression practice in their daily actions. We conclude that this field has been set apart, unfortunately, mostly by 1st Cycle teachers, due to their concern in carrying out the curricular programs. In addition, it was our goal to understand the importance that is given to Plastic Expression as a mean for the children to express themselves, showing their tastes and interests.

This document aims to, mostly, analyse, describe and reflect the choices made in the learning-teaching process, with primordial occurence in the development of the Plastic Expression, reflecting the gratifying and enriching experiences, whether personally or academically, experienced by te trainee.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Anexos	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Introdução	1
Capítulo I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança	4
1. O ensino das expressões na Educação Básica	5
1.1. A Expressão Plástica e a criança	10
1.2. As Potencialidades da Expressão Plástica	14
1.3. A criança e o desenvolvimento gráfico	18
1.3.1. O realismo fortuito	23
1.3.2. O realismo falhado	23
1.3.3. O realismo intelectual	24
1.3.4. O realismo visual	24
Capítulo II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial dos Professores	26
1. A educação e a escola atual	27
2. A formação de professores	35
3. O perfil do educador/professor	42
4. O estágio como vínculo no processo de aprendizagem	50
4.1. A observação como componente elementar antes da intervenção	57
4.2. O projeto formativo como esboço da ação educativa	60
4.3. As sequências didáticas como previsão da prática pedagógica	61
4.4. A avaliação como uma atitude reguladora da prática educativa	65
4.5. A reflexão como tomada de consciência da prática educativa	69
5. Caracterização dos contextos de estágio	71
5.1. Caracterização do meio envolvente, às instituições de acolhimento	72
6. Análise das situações educativas	80
6.1. Análise de situações educativas do estágio no Pré-Escolar	81
- Atividade de Expressão Plástica: “A Primavera Chegou!”	81

- Atividade de Expressão Plástica: “Móbile – O meu Sistema Solar”	83
6.2. Análise da situação educativa do estágio no 1.º Ciclo	86
- Atividade de Expressão Plástica: “Planificações dos sólidos geométricos”...	86
Capítulo III – O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de	89
Educadores e Professores do 1.º Ciclo	89
1. Contextualização do estudo	90
1.1. Percurso Metodológico	90
1.1.1. Problemática e objetivos	90
1.1.2. Instrumentos, procedimentos e recolha de dados	94
1.1.3. Participantes na pesquisa	96
1.1.4. Análise de dados	101
1.2. Conclusão do Estudo	114
Considerações Finais	115
Referências Bibliográficas	118

ÍNDICE DE ANEXOS

I – Projeto Formativo Individual – Pré-Escolar

II – Projeto Formativo Individual – 1.º Ciclo do Ensino Básico

III – Exemplo de uma Sequência Didática do Pré-Escolar

IV – Exemplo de uma Sequência Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico

V – Exemplo de lista de verificação do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

VI – Exemplo de grelha de avaliação segundo as metas de aprendizagem do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

VII – Exemplo de uma ficha de trabalho no 1.º Ciclo do Ensino Básico

VIII – Esquema da sala de atividades do Pré-Escolar

IX – Esquema da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

X – Tabelas de sistematização das atividades em análise

XI – Questionário aplicado a Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

XII – Dados relativos aos questionários aplicados aos Educadores e Professores

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A melhoria escolar enquanto interseção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional

Figura 2 – Recurso da atividade “A Primavera Chegou!”

Figura 3 – Recurso da atividade “Móbile – O meu Sistema Solar”

Figura 4 – Exemplos de atividades exploradas nas práticas diárias dos docentes através das Expressões Artísticas

Figura 5 – Questão: De que forma a área das Expressões contribui para trabalhar o currículo de forma integradora?

Figura 6 – Questão: Níveis relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos aquando da exploração da área das Expressões

Figura 7 – Questão: Importância da exploração da Expressão Plástica nas práticas diárias dos docentes

Figura 8 – Questão: Exemplos de experiências de aprendizagem desenvolvidas através da Expressão Plástica

Figura 9 – Técnicas utilizadas nas práticas diárias dos docentes

Figura 10 – Questão: Se tivesse um pincel mágico para explorar a Expressão Plástica na sala de aula, por onde começaria? Que aspetos privilegiaria?

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Género

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade (em anos)

Tabela 3 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Tempo de Serviço na Escola Atual

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Tempo de Serviço Completo (em anos)

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o(s) Ano(s)/Níveis de escolaridade que lecionam

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a Formação Inicial na Área das Expressões Artísticas

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a Formação Contínua na Área das Expressões Artísticas

Tabela 8 – Questão: No horário que se segue, assinale o tempo que costuma dedicar à área das Expressões (Pré-Escolar)

Tabela 9 – Questão: No horário que se segue, assinale o tempo que costuma dedicar à área das Expressões (1.º Ciclo)

Tabela 10 – Questão: Tem sentido dificuldades em gerir a área da Expressão Plástica nas suas práticas diárias?

Tabela 11 – Questão: Das técnicas apresentadas enumere, por ordem de frequência (de 1 a 8), aquela(s) que costuma utilizar nas suas práticas diárias

Tabela 12 – Questão: Que tipo de recursos costuma utilizar nos momentos de Expressão Plástica?

Tabela 13 – Questão: Outros recursos utilizados na exploração da Expressão Plástica

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, definido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui, segundo o plano de estudos da Universidade dos Açores, uma componente da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I e II.

A natureza deste documento reporta-se às práticas pedagógicas, em contexto de estágio, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014.

A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º CEB apresenta, pois, as linhas estruturais e transversais que auxiliaram as práticas educativas em contexto de estágio pedagógico, já mencionado anteriormente.

Recaindo sobre o tema-título do relatório, a escolha do tema partiu, particularmente, da certeza de que uma educação voltada para as expressões será, desde já, uma educação absoluta, capaz de proporcionar momentos ricos em criatividade, expressão, motivação, integração e, acima de tudo, pelo facto de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, partiu da suspeita de que as escolas atuais, infelizmente, não estariam a dar grande espaço para a exploração da Expressão Plástica, principalmente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pode-se acrescentar que a utilização das expressões pode ser articulada com as restantes áreas curriculares, prática esta que certamente suscitará maior interesse por parte das crianças.

Deste modo, o presente relatório de estágio será estruturado em três capítulos, onde abordaremos, respetivamente:

No Capítulo I, a *A Expressão Plástica como estímulo criador da criança*;

No Capítulo II, a *O Estágio Pedagógico na fase inicial de professores*;

No Capítulo III, o *O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º Ciclo*.

Para o Capítulo I, aprofundaremos várias questões patentes ao longo de todo o documento. Esta parte cinge-se na fundamentação das temáticas a explorar com base na literatura da área, realçando todos os aspetos que estão interligados com o desenvolvimento e a importância do recurso às Expressões, mais precisamente à

Expressão Plástica. Faremos, ainda, uma descrição geral sobre o desenvolvimento gráfico das crianças, partindo de desenhos efetuados pelas mesmas.

Relativamente ao segundo capítulo apresentam-se as componentes que envolveram a prática pedagógica como processo de aprendizagem inicial. Assim, começaremos por uma parte mais teórica, fundamentando a visão que é dada à educação e escola atual, como também à formação de professores e o perfil dos profissionais do ensino ligados à Educação Básica. Haverá ainda uma parte em que faremos uma reflexão e análise críticas de atividades efetuadas no decorrer do nosso estágio, quanto ao estudo do ensino da Expressão Plástica nas práticas educativas. Neste ponto, faremos uma descrição geral da caracterização da instituição acolhedora do nosso estágio e das características das turmas e dos respetivos alunos.

No Capítulo III o nosso último, último capítulo, será apresentada uma breve contextualização do nosso estudo, da qual constará a explicitação da problemática, dos objetivos a alcançar, dos participantes que colaboraram na recolha de informação e dos respetivos procedimentos utilizados nesta recolha.

Por fim, este relatório apresentará algumas considerações finais e as referências bibliográficas que sustentaram este trabalho. Quanto aos anexos mencionados ao longo de todo o relatório, que o complementam, encontram-se em suporte digital (CD), disponíveis para consulta.

CAPÍTULO I

A EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO ESTÍMULO CRIADOR DA CRIANÇA

1. O Ensino das Expressões na Educação Básica

1. O Ensino das Expressões na Educação Básica

Neste ponto do trabalho, importa-nos saber o modo como as Expressões são encaradas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, foi necessário recorrer aos documentos que fundamentam a questão em si, isto é, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e *Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Relativamente ao primeiro documento, é de salientar que este constitui “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” (Silva, *et al.*, 1997, p. 13).

Quanto ao segundo documento - *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico* é possível ler que os principais objetivos do ensino básico consubstanciam-se:

no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. Como tal, o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

Após a exposição dos objetivos principais patentes nos dois documentos norteadores, abordaremos a importância que é dada ao ensino das expressões na Educação Básica.

Começaremos por apresentar um conjunto de ideias adiantadas por vários autores, que definem a importância que estas áreas assumem no contexto educacional. Para Stern (s.d.), “A expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância, porque é a única

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

possível e a sua ausência provoca na criança um desequilíbrio, para não dizer perturbações graves” (p. 14).

Como sabemos, e de acordo com o Ministério da Educação e Ciência (2001):

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, 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. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (p. 149).

Na disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, procurou-se utilizar e desenvolver atividades que envolvessem as áreas curriculares patentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: a Área de Expressão e Comunicação, a Área da Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo. Importa referir que a Área de Expressão e Comunicação envolve os seguintes domínios: o Domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical); o Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Partindo dos objetivos já expostos anteriormente para o presente relatório, dar-se-á maior ênfase à área das Expressões, nunca esquecendo o papel relevante que as outras áreas apresentam.

Deste modo e, segundo Silva *et al.* (1997), “a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p. 56). Estes autores acrescentam ainda que “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectivos” (*ibidem*, p. 57).

Posto isto, serão apresentados os vários princípios já nomeados no documento acima mencionado:

- **Expressão motora:** «Ao entrar na educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas (...). Tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo» (*ibidem*, p. 57);
- **Expressão dramática:** «A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro (...). Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (...) A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. (...) A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização» (*ibidem*, pp.59-60);
- **Expressão plástica:** «As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (...) [isto] implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...). Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação, pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo» (*ibidem*, pp.61-62);
- **Expressão musical:** «A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

aspectos que caracterizam os sons (...). A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar» (*ibidem*, pp. 63-64).

Relativamente à Prática Educativa Supervisionada II, em contexto do 1.º Ciclo, pôde-se desenvolver atividades no âmbito das seguintes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas (Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora). Para tal, foi necessário o apoio dos documentos norteadores, nos quais podemos encontrar as componentes dos domínios disciplinares, tais como: os princípios orientadores, os objetivos gerais e blocos de aprendizagem, os Novos Programas de Português e Matemática, o CREB e as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo. Estes são os princípios orientadores aos quais os professores devem cingir-se.

Assim sendo, entendemos pertinente demonstrar, em traços gerais, as competências que se desenvolvem nas áreas de Expressões, no contexto educativo do 1.º C.E.B.

A Expressão Físico-Motora apresenta oito blocos com os seguintes objetivos:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas» (resistência geral, flexibilidade, controlo da postura, entre outros);
2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor;
3. Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 45).

Para a Expressão e Educação Musical, refere-se que “os instrumentos, entendidos como o prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo ainda conhecer os segredos da produção sonora. A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças” (*ibidem*, p. 73).

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Relativamente à Expressão e Educação Dramática, “pretende-se fundamentalmente que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (*ibidem*, p. 83). Ainda neste contexto adianta-se que “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos, as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção” (*ibidem*, p. 83).

Finalmente e em relação à Expressão e Educação Plástica, aquela que elegemos como área central do nosso estudo, é referido que “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”. Acrescenta-se ainda que “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (*ibidem*, p. 95).

No seguimento desta ordem de ideias, importa realçar que em toda a nossa prática educativa houve o cuidado de abarcar todos estes princípios. Tal procedimento fundamenta-se no facto de a área das Expressões ser uma área integradora, da qual os educadores e professores podem partir, para abordar e trabalhar conteúdos de outras áreas curriculares.

Como refere Sousa (2003), “uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional” (p. 63). Ainda segundo este autor, “a educação artística, ao propor-se como uma via de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa, ao serviço do próprio ensino de saberes” (*ibidem*, p. 113).

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Fundamentadas as principais linhas de força em que nos baseámos, no contexto das várias áreas de expressão, interessa-nos explorar um pouco mais aquela que decidimos realçar no contexto das nossas práticas: a Expressão Plástica e Visual. É o que nos propomos fazer de seguida.

1.1. A Expressão Plástica e a criança

A arte é uma actividade humana de valor cognoscitivo pleno. O pensamento plástico, por exemplo, é uma das actividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade.

(Castanho, 2005, p. 58)

No presente ponto do nosso trabalho será feita uma pequena análise sobre a Expressão Plástica e a sua relação com a criança, tanto no contexto Pré-escolar, como no 1.º C.E.B..

Entendemos que, nos dias de hoje, não se pode falar em Expressão Plástica, sem primeiro abordar o conceito de Educação Artística. Infelizmente, e na nossa opinião, este conceito tem sido encarado como aquele que tem apenas como objetivo ensinar técnicas e formar artistas.

A este respeito, Sousa (2003) esclarece que esta conceção está inteiramente errada, porque “a Educação Artística concebe o termo “Educação” na perspectiva de “Educare-Eductio” e de desenvolvimento da personalidade, o qual só poderá ser efectuado de modo harmonioso se em situação de uma inter-relação social baseada em valores estético-éticos” (p. 44).

Nesta ordem de ideias, é de notar que este tipo de educação não se cinge apenas a si mesma, isto é, deve estar inteiramente ligada com as outras aprendizagens que se encontram inseridas nas diferentes áreas curriculares, designadamente, a área do Português, a área da Matemática e a área do Estudo do Meio. Só ao articulá-las podemos permitir que as crianças/ alunos aprendam melhor através de tudo aquilo que as rodeia. Nesta linha de pensamento, Sousa (2003) adianta-nos ainda que “uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As actividades educativas expressivas para além do seu inquestionável valor educativo oferecem ainda algo de

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

mais valioso, que é a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (p. 183).

Embora se saiba que esta educação é deveras enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem das crianças, e mesmo enquanto indivíduos, esta ainda permanece de forma bastante desvalorizada. Para muitos, a Educação Artística não passa de uma área que serve apenas de entretenimento. Para clarificar melhor esta ideia, Oliveira (2003, p. 40) exprime com clareza a forma como esta área é encarada, adiantando que a mesma é vista “na nossa sociedade mais como uma forma de distracção, do que uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança”. Na mesma linha de pensamento, citamos Pacheco *et al.* (1998), que também defendem que “a arte é, deste modo, encarada na melhor das hipóteses, como um evento cultural visto pelo lado de um público culto. Na pior das hipóteses, é encarada como um simples entretenimento” (p. 256).

Todavia, Fróis (2000) vem enfatizar que “Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas” (p. 201).

Perante o exposto, é evidente que a Educação Artística tem de começar a ser vista de outra forma e, acima de tudo, deve ser conciliada com todas as outras áreas curriculares. Só assim, o ensino poderá proporcionar às crianças um crescimento positivo ao nível intelectual, cognitivo, afetivo, social, entre outros...

Por seu turno, Vários (1996) vêm enfatizar que “o Ensino Artístico deve ser a expressão e o resultado da necessidade de comunicação e de perpetuação daqueles que usam para viver os meios e as práticas consideradas artísticas” (p. 54). Nesta vertente, realçamos a ideia de Craidy e Kaercher (2001, p. 109) que nos dizem que a expressão artística é relevante para a educação infantil “ (...) para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta”. Já Cross (1983) comenta que “a educação artística se interessa pelo crescimento criativo da criança e disso se colhe que há aproveitamento quando a criança amplia sua experiência” (p. 120).

Como já anunciámos, concentraremos a nossa atenção na Expressão Plástica. Na perspectiva de Sousa (2003b) o termo “Expressão Plástica” foi “adoptado pela educação

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p. 159).

Neste sentido, importa referir que esta área não tem por objetivo centrar-se somente nas obras de arte, mas sobretudo na criança, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades e das suas necessidades. Face ao exposto, é de realçar que este tipo de expressão é vista segundo a perspetiva de Silva *et al.* (1997) como meio de representação e comunicação, pois, nas palavras destes autores,

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (p. 62).

Ora, nesta mesma ordem de ideias, comungamos das palavras de Oliveira (2003) que nos vem alertar para a finalidade deste tipo de expressão, afirmando que:

Cabe então à expressão plástica enquanto área de aprendizagem, reflectir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interactuar com o meio cultural e icónico que nos circunda, desenvolvendo por um lado, a compreensão da arte e por outro lado, fazendo-as participar activamente no processo artístico criando obras plásticas. Então podemos dizer que a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim, como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos (pp. 39-40).

Neste contexto, não nos podemos esquecer que este tipo de expressão, para além de apelar à criatividade das crianças, trata-se de um meio de representação e comunicação, pelo deve ser ponderada em todo o currículo do aluno, como nas diversas disciplinas. Tal como comenta Sousa (2011), “não devemos esquecer que a escola é o

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, tempo esse, onde devem ser proporcionados momentos que desenvolvam competências e aptidões criativas para enfrentarem o seu dia-a-dia” (p. 3). Assim sendo, a expressão deve ser encarada como algo que não pode ser dito verbalmente, pois tal como defende Stern (s.d.), “a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal. Se se admitir este facto como princípio justificativo da sua actividade criadora, a importância da expressão “livre” não poderá ser posta em dúvida” (p. 8). Neste sentido, o docente assume um papel importante na atividade criadora dos seus alunos, pois se está “presente na actividade espontânea da criança, é ele que aprende com a criança como se faz. Presente na actividade orientada, é a criança que aprende com ele como se faz. Estas duas dimensões, bem entendidas por ambas as partes, é que possibilitam a expressão criadora” (Leite e Malpique, 1986, p. 83). Portanto, caberá ao educador/ professor o papel de “criar um ambiente que estimule o desenvolvimento da capacidade criadora da criança e que facilite o seu envolvimento com o material e as actividades propostas, questionando e fazendo sugestões que estimulem a criança a pensar e a prosseguir a sua exploração” (Barbosa, 2009, p. 30).

Além disso, a criança necessita de experimentar e encontrar os atributos dos variados materiais plásticos, permitindo-lhe assim a capacidade de expandir a sua liberdade e, ao mesmo tempo, vivenciar momentos lúdicos. Por outras palavras, a criança deve “descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística, “aprender como se comportam”,” pois estes “constituem também uma das tendências mais ambiciosas que a criança desenvolve por meio das actividades criadoras” (Lowenfeld, 1977, p.17). Nesta ordem de ideias, e segundo o mesmo autor, “as manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente. (...) a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente” (*ibidem*, p. 19).

Assim sendo e sabendo que a Expressão Plástica fornece à criança a capacidade de criar, então caberá aos educadores e professores dar asas a essa criação para que ele coloque em prática essa habilidade.

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Defendemos com Lopes (2005) que “a criação artística é um ato exclusivo da criança, um percurso de criação e construção individual elaborado a partir de suas experiências e relações com produções de artes, com o mundo que a cerca e com seu próprio fazer” (p. 31). A este respeito, também, Condessa (2009) reforça que “a criação artística, ou criatividade, é a dimensão da Estética que directamente nos coloca na inteligibilidade do homem como ser criador e que de um modo mais directo nos revela as nossas raízes judaico-cristãs nesta matéria” (p. 96).

Assim sendo, é obrigatório abordar o papel que a criatividade apresenta para as crianças, aquando da exploração da Expressão Plástica. Falar em criatividade é o mesmo que falar numa das capacidades que cada ser humano tem, ou seja, uma capacidade que lhe possibilita inventar, imaginar, etc. A propósito disso, Sousa (2003b) vem realçar que “a palavra criação possui, porém, dois sentidos: o do acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso da Expressão Plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar, etc., e o da obra em si, criada por esta acção” (p. 169). Neste sentido, para uma criança, qualquer papel branco e um simples lápis podem ser o suficiente para esta estimular a sua imaginação e desenvolver a sua criatividade.

Em jeito de conclusão, defendemos que o educador/professor deve proporcionar aos seus alunos “uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade de forma a que eles o entendam e participem dele, sensibilizando-os para a questão da cultura visual e artística, com o objectivo de educar o olhar e o gosto, potenciando a apreciação da cultura visual e plástica que nos envolve desfrutando das qualidades do mundo em que vivemos” (Oliveira, 2003, p. 45).

1.2. As Potencialidades da Expressão Plástica

“Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”.
(Stern, s.d., p. 59)

Como sabemos “a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003b, p. 160).

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Partindo desta definição do conceito de *Expressão Plástica*, verifica-se que esta permite à criança uma série de potencialidades. Tais potencialidades passam pelas diferentes técnicas e materiais que se podem desenvolver nesta área.

Na ótica de Sousa (2003b), “as técnicas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p. 183). Assim sendo, e uma vez que decidimos dar prioridade à exploração das técnicas nas nossas práticas, assumimos que, apesar das técnicas de Expressão Plástica serem bastante variadas, iremos explorar apenas as seguintes: o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte, a colagem e a dobragem. Escolhemos apenas estas porque foram as mais utilizadas nas nossas práticas pedagógicas. Importa salientar que o desenho será aprofundado no ponto que se segue a este, atendendo ao realce que lhe demos nos objetivos do presente relatório.

Apesar de termos decidido deixar a questão dos materiais para segundo plano, importa-nos referir que, para se utilizar as várias técnicas, as salas de aula devem possuir materiais de boa qualidade, de forma a proporcionar uma maior criatividade, exploração e expressão nos trabalhos plásticos efetuados pelas crianças. Tal como esclarece Barbosa (2009), “é através das técnicas e dos materiais que a criança poderá expressar-se e criar. Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim as técnicas e os materiais são para a Expressão Plástica” (p. 21).

Nesta ordem de ideias, passaremos a especificar cada uma das técnicas já supramencionadas anteriormente.

Iniciaremos por explorar a **pintura**. Segundo Sousa (2003b), “A pintura é uma forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diversos” (p. 225). Nesta linha de ideias, a pintura é uma técnica que proporciona à criança como ao adulto, transpor a sua imaginação, a sua criatividade. Todas as pinturas são diferentes, porque cada indivíduo tem o seu próprio toque pessoal, os seus gostos, os seus interesses. A pintura é “uma linguagem plástica expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura” (*ibidem*, p. 225).

Esta técnica é importante para o desenvolvimento artístico da criança, pois “a espontaneidade da pintura infantil manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou,

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

por outras palavras, conduz à necessidade de descobrir a técnica, que melhor se adapta ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata” (Gonçalves, 1991, p. 39). De facto, não importa se a criança tem jeito ou não para pintar. Importa, sim, dar oportunidade à criança para exprimir aquilo que está a sentir no momento e que sinta prazer em fazê-lo.

Para se desenvolver este tipo de técnica com as crianças, o educador/professor pode recorrer a diversas técnicas, como por exemplo, a digipintura, a aguarela, o guache, a pintura a cera, a pintura em tecido, a pintura acrílica, o vitral, o pastel, entre outros.

Outra das técnicas igualmente importantes no domínio de Expressão Plástica é a **modelagem**. Esta técnica é entendida por Sousa (2003b) que entende-a como “o acto de dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá” (p. 225).

O recurso à modelagem permite que as crianças se expressem e criem formas através dos materiais moldáveis. “Através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (*ibidem*, p. 255). A este respeito, Barbosa (2009) encara a modelagem como “uma actividade que proporciona a livre expressão de pensamento, além de garantir um óptimo treino de coordenação motora, muscular e da coordenação visual, compreende alguns elementos visuais como a estrutura, a forma e o volume: desenvolve a noção de espaço e o jogo imaginativo” (p. 28).

Modelar só é possível se trabalharmos com materiais com plasticidade, como a plasticina, o papel de estanho, a massa pão, a massa de farinha, a pasta de papel, o barro, a cerâmica, entre outros. Para se desenvolver a modelagem, as salas de aulas devem ser amplas e dispor de mesas de trabalho, para as crianças experimentarem livremente os diferentes materiais utilizados no ato de modelar.

No que respeita às técnicas do **recorte** e **colagem**, é de mencionar que ambas estão associadas ao papel. “Os recortes são uma técnica extremamente simples, mas muito do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades criativas, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores” (Sousa, 2003b, p. 283). De facto, esta técnica pode ser efetuada usando simplesmente as mãos, ou seja, rasgando papéis ou, através do corte, com o auxílio da tesoura. Embora se note nas crianças do Pré-Escolar, existir alguma dificuldade em utilizar a tesoura, como também em crianças de outras faixas etárias superiores, é crucial aprender e utilizá-la. Nesta linha de

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

pensamento, Morris (2011, p. 62) comenta que “uma competência motora que os adultos consideram normal é a utilização da tesoura para cortar. Não é uma capacidade natural às crianças pequenas e tem de ser aprendida e aperfeiçoada”. Neste contexto, e segundo o mesmo autor, “cortar com a tesoura pode ser aprendido logo aos 2 anos, quando a criança começa a ser capaz de cortar as extremidades de uma folha de papel. Aos 3 anos, deve ser capaz de cortar uma linha marcada no papel. Aos 4 anos deve conseguir recortar um círculo e aos 5 um quadrado desenhado no papel, mantendo as pontas aguçadas” (*ibidem*, p. 62). Ora, seguindo esta lógica de ideias, o educador/ professor pode começar por trabalhar com as suas crianças o recorte de materiais mais grossos até conseguirem aperfeiçoar esta técnica, alcançando o recorte em material mais fino, como o papel.

Infelizmente verifica-se que muitos docentes apresentam algum receio em dar às suas crianças, principalmente no Pré-Escolar, uma tesoura para as mãos. Mas, na realidade, existem vantagens para as crianças quando estas usam a tesoura. A saber:

- a) Abrir e fechar a tesoura ajuda a criança a fortalecer os músculos da palma da mão. Esses músculos são também usados em outras actividades do quotidiano, como segurar uma colher, um garfo; por isso todas estas actividades beneficiam do exercício;
- b) Cortar também ajuda a melhorar a coordenação mão-olho. Este tipo de acção exige que o cérebro trabalhe com dois sistemas ao mesmo tempo – visual e manual. Esta capacidade também tem muitas outras aplicações, como apanhar a bola, apertar um fecho;
- c) Cortar implica o desenvolvimento da coordenação bilateral. Por exemplo, ao cortar um círculo, uma mão roda o papel enquanto a outra corta com a tesoura. As mãos trabalham ao mesmo tempo, mas com diferentes acções manuais (Morris, 2011, p. 62).

Por sua vez, a colagem é entendida como “a livre associação de imagens e de fragmentos de imagens, recortadas em jornais e revistas, permite conceber colagens, que exploram o humor e o insólito” (Gonçalves, 1991, p. 28). Na opinião deste autor, esta técnica, “visa a grande simplificação formal e provoca a imaginação criadora, ao propor estranhas relações de imagens, aparentemente contraditórias, quando deslocadas do seu contexto habitual” (*ibidem*, p. 28).

Por último, exploramos também os fundamentos da técnica de **dobragem** de papel. Esta consiste na utilização apenas dos dedos para dobrar e vincar as dobras da

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

folha de papel com o auxílio das unhas. Este tipo de arte é bastante variada e a mais conhecida é a do Origami (arte do papel), que tem como propósito fazer com que a criança “experimente, invente e crie, em vez de aprender o que foi criado por outros. Assim, não se ensina como dobrar o papel para se fazer diferentes formas, mas pede-se à criança para criar diferentes formas, inventando ela própria os modos de o dobrar” (Sousa, 2003b, p. 283).

Após a apresentação das várias técnicas de exploração de Expressão Plástica adiantamos, em jeito de síntese, que é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, os docentes recorrerem a este leque diversificado de “formas de fazer arte”, permitindo-lhes dar asas à sua imaginação e criatividade e explorar os seus sentimentos.

1.3. A criança e o seu desenvolvimento gráfico

Tal como era nosso propósito, decidimos estudar um pouco mais a matéria do desenvolvimento gráfico infantil no sentido de podermos compreender as suas marcas nas crianças/alunos com os quais trabalhámos e adequar as nossas estratégias às suas características e necessidades, neste particular.

Este estudo foi para nós fundamental no sentido de enquadrarmos as propostas que pensámos no contexto dos nossos Projetos Formativos, em ambos os contextos de estágio.

A este respeito, Sousa (2003b) refere que “o desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do seu humano que se conhece” (p. 193). O desenho até ao século XVI esteve ao serviço da pintura, da escultura e da arquitetura, através de rascunhos ou esboços. Com o passar dos tempos, este tem sido visto como enorme potencial para o desenvolvimento do interesse das crianças e dos próprios adultos, encarando o desenho infantil como uma manifestação de Arte - a Arte Infantil. “A atitude dos adultos em relação ao desenho da criança também se foi modificando ao longo das épocas. Até ao século XVIII, a criança era considerada como um adulto em ponto pequeno, imperfeito, que só melhoraria quando chegasse à idade adulta” (Sousa, 2003b, p. 193). Deste modo, os professores da época insistiam na representação do real visual, onde o desenho era apenas uma cópia de modelos. Mais tarde, a criança passa a ser encarada como um artista, participando em exposições e concursos de desenho e pintura. Com a investigação na área, sobre a evolução dos desenhos infantis, começou-

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

se a entender que estes não são “obras de arte” mas, sim, o reflexo dos pensamentos e sentimentos da criança. “ (...) seja qual for a sua idade, qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes objectos e efectuar riscos sobre o outro” (Sousa, 2003b, p. 195).

O desenho permite à criança desenvolver as suas capacidades neuromotoras – movimentos da ação de desenhar – e capacidades cognitivas, como a criatividade e o raciocínio lógico. Para além disso, ainda permite desenvolver emoções e sentimentos. Para a criança o desenho constitui “uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (Sousa, 2003b, p. 198).

Quando a criança desenha, desenha só pelo facto de querer se divertir. O desenho é talvez visto como um simples jogo, onde ela pode expor aquilo que sente e jogar com as cores, com as proporções e tamanhos.

Para Luquet (1969), “Um desenho não é nunca um substituto do objecto correspondente, de menor valor, e que tornaria inútil a presença do objecto; é a obra da criança, produto e manifestação da sua actividade criadora, e o exercício desta mesma faculdade é o mesmo e acompanha-se de um igual prazer, quer o desenho reproduza um objecto presente ou ausente” (p. 27).

Nos dias de hoje, as crianças sentem a necessidade de criar sistemas de significação, nomeadamente, sistemas pessoais e coletivos, pois “As artes visuais e as estruturas que moldam o pensamento têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças relativamente ao mundo e a si próprias” (Gândara, 1990, p. 10). “O que a criança pinta ou desenha não aparece por geração espontânea. A origem das suas imagens é externa e proveniente do desejo que a criança tem de explorar e apropriar-se do mundo que toca e observa desde a mais tenra idade” (Stern, s.d., p. 29). Neste sentido, cabe aos educadores/ professores abrirem portas às crianças para estas desenvolverem a sua aprendizagem artística. A este respeito, Gonçalves (1991) acrescenta que “a expressão livre constitui um dos factores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo; praticada na mais tenra idade, cedo prepara a criança para, ao longo dos anos do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem” (p. 3).

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

As crianças, ao desenharem, entregam-se de corpo e alma, depositando no papel aquilo que veem ao seu redor, aquilo que sentem, etc. “Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilização, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (Gonçalves, 1991, p. 12).

Nesta ordem de ideias, para a criança desenvolver as suas capacidades gráficas, o educador/professor deve estar consciencializado para a evolução da mesma, pois só assim conseguirá entender qual o sentido dado pela criança à sua expressão.

Pode-se dizer que a expressão gráfica é para a criança uma linguagem, ou seja, “é a sua primeira escrita, visto que antes de aprender a escrever ela utiliza o desenho para deixar a sua marca” (Lopes, 2005, p. 33).

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência, a realização de exercícios de desenho, a exploração da capacidade expressiva e a manipulação dos instrumentos, podem ser entendidas nas seguintes vertentes:

- a) O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser;
- b) O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias;
- c) O desenho como registo de observações;
- d) O desenho como instrumento para a construção rigorosa de formas;
- e) O desenho como sintetização de informação (Ministério da Educação e Ciência, 2001, pp. 162-163).

Neste sentido, será pertinente entender, então, a razão pela qual a criança desenha. Relativamente a esta questão, Almeida *et al.* (1971) referem que “a criança desenha para prolongar a *presença*, o convívio com um objecto, ou um ser, ou retomar uma situação” (p. 23). Acrescentam ainda que o faz “para viver situações que experimentou ou deseja experimentar, ainda que o faça sob a forma de um simulacro” (*ibidem*, p. 23). Portanto, verifica-se que o desenho é um caminho para a criança colocar no papel ou noutra suporte, o mundo que ela vê. “Desenhar é, em suma, uma actividade natural da criança e necessária ao seu crescimento. É um *meio*, como o jogo, para viver e conviver, para prolongar as suas vivências mais fortes” (*ibidem*, p. 24).

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Partindo do pressuposto de que o papel do educador/ professor influencia a prática do desenvolvimento gráfico da criança, adiantamos alguns dos conselhos apresentados neste particular, pelos autores acima mencionados. Nas suas palavras os docentes devem:

- a) Procurar compreender o Desenho Infantil na sua finalidade educativa e formativa;
- b) Encorajar iniciativas, alimentar o entusiasmo, facilitar experiências variadas, estimular tentativas, facultar o uso de técnicas, procedimentos e materiais variados;
- c) Estabelecer diálogo inteligente, interessado, tendente a vivificar o trabalho dos alunos;
- d) Evitar que o aluno ao desenhar utilize compêndios e adquira o condenável hábito do decalque;
- e) Facultar aos alunos elementos para observação e estudo comentado, tendente a fornecer-lhes inspiração para o trabalho de criação artística, nunca devendo servir de modelo, mas como material de documentação e motivação;
- f) Associar as actividades plásticas a todas as tarefas e matérias da classe;
- g) Habituá-la a uma observação atenta, reflectida e comentada de todo o que a rodeia; mas não deixar de considerar a força poética que as coisas podem ter;
- h) Colocar-se constante e mentalmente na posição dos seus alunos para melhor sentir as suas dificuldades e anseios;
- i) Favorecer o desenvolvimento estético das crianças que lhe são confiadas, permitindo-lhes dar largas à sua imaginação através de uma actividade livre e criadora;
- j) Actualizar os seus conhecimentos técnicos e melhorar a sua cultura artística ao tomar consciência da sua responsabilidade na educação pela Arte (Almeida *et al.*, 1971, pp. 81-82).

Ao contrário, e na opinião dos mesmos autores, os docentes não devem:

- a) Comparar os desenhos infantis com os dos adultos;
- b) Apreciar mais a “forma” do que a “intenção” ou “expressão” nos desenhos dos seus alunos;

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

- c) Impor a sua personalidade, mas desenvolver a dos alunos o mais que lhe for possível;
- d) Pensar que, com a prática das actividades plásticas, se pretende formar “Artistas”;
- e) Impor “regras” nem fornecer fórmulas – muletas;
- f) Desligar o ensino das actividades plásticas das restantes matérias;
- g) Abusar da representação de desenhos nos quadros, apagando-os logo que tenham servido o fim imediato em vista: completar ou esclarecer uma noção oral, concretizar uma imagem mental;
- h) Criticar nem ajudar tecnicamente o aluno, tentando “acabar” o seu trabalho;
- i) Nas primeiras classes, sob pretexto algum, corrigir as proporções dos desenhos, pois estas têm para a criança um significado afectivo. As proporções não traduzem então relações de grandeza, mas exprimem a importância relativa, de base emocional, que um todo ou suas partes possuem para a criança (...) (*ibidem*, pp.82-83).

Após o exposto, apresentaremos, de seguida, a evolução do desenho infantil, considerando que a “criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objectos devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, deepção ou indiferença” (Gonçalves, 1991, p. 7). Importa salientar que esta evolução ou etapas são designadas de várias formas, segundo vários autores. Neste sentido, fôr-se-á a abordagem de Luquet (1969), que considera a existência de quatro etapas subjacentes ao realismo. Para este autor, o conceito “realismo” é o que caracteriza melhor o desenho infantil na sua totalidade, ou seja, “O desenho infantil é realista pela escolha dos seus motivos e também pelo seu fim” (p. 124).

Como já foi adiantámos anteriormente, para a criança o desenho é encarado como um jogo, portanto, este deve ser levado a sério e “para ela, o dever essencial de um desenho é ser parecido, quer pelo seu conjunto, quer pelo número e exactidão dos seus pormenores” (*ibidem*, p.129). Assim sendo, o termo realismo inicia-se pela interpretação que a criança faz do seu desenho e cada um das etapas da evolução do grafismo baseia-se então no próprio “realismo”.

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

Deste modo, este autor atribui, então, quatro etapas, sendo estas: o realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e o realismo visual. A partir dos seguintes subtópicos, far-se-á uma descrição sintética de cada uma destas etapas.

1.3.1. O realismo fortuito

Esta primeira etapa ocorre por volta dos três anos, onde a criança desenha pelo simples facto de representar aquilo que quer, isto é, “a princípio, para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas” (*ibidem*, p. 136). Para este autor, nesta primeira fase, a criança simplesmente imita, no sentido de mostrar que é capaz de produzir algo, sem mesmo saber qual é a finalidade da sua ação. Este período é, então, a fase onde a criança faz apenas rabiscos, sem ainda interpretar os traços que produz, pois aquilo que coloca no papel, não tem nenhum objetivo para si. À medida que vai aperfeiçoando o seu desenho, esta começa, porém, a dar interpretações às suas produções, embora as suas ideias só sejam compreendidas por ela própria. São estas as características que marcam esta etapa.

No entanto, é de notar que nem todas estas interpretações das garatujas são realizadas, uma vez que, “a passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários” (*ibidem*, p. 141). Nesta lógica, a criança continua os seus rabiscos e começa a relacionar e a encontrar determinadas semelhanças com alguns objetos.

Portanto, nesta primeira etapa, a criança realiza o seu traçado produzindo e reproduzindo certos objetos, sem dar conta que estes podem assemelhar-se a algo que a rodeia. Ao recorrer a várias tentativas o seu desenvolvimento gráfico vai melhorando e os seus desenhos vão ficando cada vez mais enriquecidos, no qual se pode visualizar que “todos os elementos do traçado propriamente dito: intenção, execução e interpretação correspondente à intenção. Por tascas que possam ser as suas produções, a criança adquire a faculdade gráfica total” (*ibidem*, p. 143).

1.3.2. O realismo falhado

Esta etapa ocorre quando “O desenho quer ser realista mas não chega a sê-lo” (*ibidem*, p. 147). É nesta fase que a criança tenciona desenhar qualquer objeto com as

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

suas devidas características, mas não o consegue devido a dois obstáculos: o de ordem física (motora), ou seja, a criança não apresenta ainda um controle global dos seus movimentos gráficos e o de ordem gráfica (psíquica), isto é, o caráter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil.

É de referir que esta etapa apresenta uma característica fundamental, a “imperfeição geral do desenho”, à qual Luquet lhe denominou por incapacidade sintética, ou seja, “manifesta-se a propósito de diversas relações e em primeiro lugar nas proporções. Em muitos desenhos, as dimensões relativas dos diversos elementos não têm nenhuma correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade” (*ibidem*, p. 151).

1.3.3. O realismo intelectual

Nesta fase o desenho da criança começa por apresentar elementos mais reais dos objetos, segundo a sua conceção. É nesta etapa que a criança recorre a vários processos elaborados por si mesma, no sentido de representar aquilo que deseja. Segundo Luquet (1969, p. 164), “a criança inventa espontaneamente os seus processos, por mais perfeitos que possam parecer, e não se desorienta na escolha que faz de um ou outro em cada circunstância, a qual é sempre ditada pelo princípio do realismo intelectual: por evidência, deixando a cada um a sua forma característica, poderia dizer-se “em si”, o maior número, senão a totalidade dos elementos essenciais do objecto apresentado”.

Estes vários processos passam pela transparência e planificação (processo mais complicado). Ao recorrer a estes, a criança sente-se satisfeita quando desenha. Neste contexto, Luquet comenta que:

o realismo intelectual traz ao desenho contradições flagrantes com a experiência e, se se pode dizer, absurdos empíricos. Eles escapam à criança porque ela tem a sua atenção totalmente monopolizada pela execução do desenho, durante e depois da execução (*ibidem*, p. 188).

1.3.4. O realismo visual

Esta fase exclui os vários processos apresentados anteriormente – transparência e a planificação, substituindo-os pela opacidade e o rebatimento e a mudança de ponto de vista são substituídos pela perspectiva.

CAPÍTULO I – A Expressão Plástica como estímulo criador da criança

No entanto, estas alterações não são efetuadas logo e já, uma vez que, “o realismo visual tem de lutar contra os hábitos contrários profundamente enraizados; também não se fixa logo a seguir à sua aparição” (*ibidem*, p. 191).

É, então, no final desta fase que a criança dá prolongamento ao seu desenho infantil como “modo de representação gráfica, pelo firme propósito de se confrontar com a aparência visual, ainda que obstáculos diversos impeçam esta intenção de se realizar plenamente” (*ibidem*, p. 194).

CAPÍTULO II

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

- 1. A educação e a escola atual**
- 2. A formação de professores**
- 3. O perfil do educador/ professor**
- 4. O estágio como vínculo no processo de aprendizagem**
- 5. Caracterização dos contextos de estágio**
- 6. Análise das situações educativas**

1. A educação e a escola atual

Hoje em dia a educação tem sido perspectivada de modo irregular devido às alterações que têm ocorrido na nossa sociedade. “A educação é considerada como «transmissão de nossa herança», e não como a busca honesta do sentido que as ideias têm hoje (...)” (Lembo, 1975, p. 67). O grande objetivo da educação é fornecer uma aprendizagem de vida ao cidadão, constituindo-os como sujeitos, pois só assim há o “desenvolvimento de identidades de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização e de individuação” (Therrien, 2009, p. 6, citado por Feitosa, 2011, 16, 65-77).

Ao pensarmos no conceito de educação ocorre a ligação e interação entre três agentes: o professor, o aluno e a própria escola. Deste modo, existem várias definições para a educação. Mas antes de citá-las, será importante começar por referir o que se entende por *Educar*. De acordo com Landsheere e Landsheere (1983) educar, é etimologicamente “conduzir, guiar portanto para um fim - Conduzir e sem finalidade excluem-se mutuamente. Mas conduzir a algum lado não basta; o fim da educação é essencialmente positivo. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo - e não no sentido do falso, do mal, da fealdade” (p. 7). Acrescenta-se ainda que “Educar é uma questão de *ser*. E de *crescer*. A partir daquilo que recebemos pelo nascimento, (...), do que somos por natureza, e das condições favoráveis que nos possam ser criados, e através do desenvolvimento e do exercício de todas as nossas capacidades, crescer até atingirmos a plena realização como pessoa, como cidadão, como profissional” (Medeiros, 2002, p. 29). A este respeito, o mesmo autor refere que “Educar é mergulhar cada vez mais profundamente no reino do valor” (p. 23). Portanto, ser educado “implica ser consciente da própria educação, ter interiorizado a sua gestação, intencionalidade, valor e conteúdo” (Medeiros, 2010, p. 10).

Neste sentido, todo o ser humano tem direito a adquirir uma educação. Monteiro (2008) salienta que “o direito à educação é por definição, direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano, cujo critério deve ser a Ética do direito à educação, inscrita na Ética dos direitos do ser humano e, em particular, dos direitos da criança” (p. 20). Já na ótica de Arroiteia (2008), “O direito à educação constitui uma das condições indispensáveis ao processo de desenvolvimento pessoal da criança e do jovem e à

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

participação cívica de qualquer indivíduo, bem como ao crescimento socioeconómico e social de um país” (p. 145).

Partindo dessas ideias, seguem-se algumas perspetivas de vários autores acerca do conceito de educação. Para tal, far-se-á um conjunto de apreciações segundo o decorrer dos anos. Assim sendo, começa-se por citar Dewey (1934), citado por Simões (1996) que entendia a educação como “um processo de desenvolvimento em que o resultado que se obtém é menos importante do que a disponibilidade criada durante o percurso para que a pessoa possa continuar a evoluir ao longo da vida”. Por sua vez, Patrício (1990, p. 16) vem realçar que a educação é “o próprio processo de formação do humano no homem”. Em relação à educação escolar, este mesmo autor diz que esta “realiza-se mediante três vectores: o da formação geral curricular, o da formação específica curricular para a ocupação de um justo lugar na vida activa, o da prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres por meio de actividades extra-curriculares” (*ibidem*).

Mais tarde, surge a opinião de Delors (1998), que entende a educação como transmissão de saberes e, isso verifica-se quando este menciona esta “não pode contentar-se com reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *Viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, activamente, num projecto de sociedade” (p. 52). De acordo com o mesmo autor, cabe à educação “transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à utilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (*ibidem*, p. 77).

Já no século XXI, as opiniões dos autores da área têm-se baseado numa educação como um processo complexo, que requer um trabalho por parte dos docentes mais cuidado e inovador.

Nesta ordem de ideias, Pinto e Dornelas (2000) encaram a educação como um “processo complexo, estruturado, formal ou informal, de aquisição de competências, transmissão de saberes e produção de conhecimentos, justifica-se no acto de satisfação de necessidades, simultaneamente individuais e colectivas, que emergem nas sociedades e que se submetem à lógica da produção de condições que garantam a sobrevivência da sociedade, tornada sujeito e objecto do acto educativo” (p. 56).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Nesta linha de pensamento, Medeiros (2002) vem acrescentar que “em educação o essencial não é transmitir conhecimentos mas criar condições para que as pessoas cresçam, se desenvolvam, sejam, até se realizarem em plenitude. Educar, portanto, abarca imensamente mais do que ensinar” (p. 29).

Para Arroteia (2008), a educação é encarada como um fenómeno social, em que carece de um envolvimento acrescido dos agentes da área, ou seja, “a educação dever ser considerada como um fenómeno social, em evolução permanente, exigindo coerência, motivação e participação dos seus actores, em articulação com o projecto, a identidade e a visão prospectiva das políticas educativas, de formação e de investigação que as orientam” (p. 14). Ainda nesta ordem de ideias, referencia-se outros dois autores que ponderam que a educação é um processo contínuo, ou seja, “A Educação dá-se na conjugação ontológica unificada ou diferenciada do passado, do presente e do futuro. O projecto de educar dirige a nossa atenção para o futuro, em diálogo com o passado e o presente” (Medeiros, 2009, p. 68). Já Dias (2009) adianta que a educação “deverá promover o crescimento dos educandos em todas as suas dimensões, aptidões, faculdades ou capacidades sob pena de ficar em desequilíbrio, e visar todos os *valores* que podem proporcionar a sua plena realização sob pena de permanecer truncado” (p. 89).

Após as variadas concepções sobre o conceito de educação, é notório que este é considerado como um processo imprescindível na formação de qualquer indivíduo mas, no entanto, necessita de ser entendido na sua globalidade e não apenas como um meio de transmissão de conhecimentos. Posto isto, importa refletir sobre as funções e os objetivos que competem à educação. Como referem Pinto e Dornelas (2000), “a educação tem vindo a assumir formas diferenciadas, no tempo e no espaço, perseguindo e prosseguindo finalidades e objectivos que caracterizam o real em que actua e que atravessam transversal e longitudinalmente as sociedades humanas” (p. 55).

Relativamente às funções, Lembo (1975) indica que “a função básica da educação consiste em ajudar cada estudante a aprender como aprender, como adaptar-se às modificações, como envolver-se nas exigências da vida diária, com sensibilidade e franqueza, como descobrir e avaliar o novo sentido que o seu meio lhe oferece, e como efetivamente contribuir para melhorar as condições da sociedade” (p. 49). Quanto aos objetivos subjacentes à educação cita-se a perspetiva de Not (1991, pp. 139-140) que vem dizer-nos que estes “podem-se resumir numa fórmula muito simples: assegurar o

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

desenvolvimento máximo do indivíduo nas suas relações com o meio físico e social; esse desenvolvimento resulta do grau de autonomia a que o indivíduo acede e da sua adaptabilidade às condições, sempre em mutação, do meio”. Noutra perspectiva tem-se Delors (1998) que diz que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (p. 73). Por fim, Zabalza (1998, p. 84) acrescenta que o objetivo básico da educação é “a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo, isto é, uma meta mais profunda e complexa que a simples aprendizagem intelectual; o processo de ensinar/ aprender é uma transacção humana que une o professor, o aluno e o grupo num conjunto de inter-relações dinâmicas que servem de marco a uma aprendizagem entendida como mudança permanente que se incorpora no projecto vital de cada indivíduo”.

Segundo as funções e objetivos referentes à educação, é essencial então trabalhar, nos dias de hoje, para uma educação do futuro, já que a nossa sociedade encontra-se, também mudanças. No entanto este trabalho não é fácil, uma vez que, envolve várias entidades e procedimentos. De acordo com Delors (1998, p. 131) melhorar a qualidade da educação passa por “melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. Também Ardoino (1978), citado por Carvalho *et al.* (1990) refere que a educação do futuro deve exercer a sua função em três níveis distintos de intervenção. Estes são: “procura de um crescimento geral do saber; implementação de processos de melhoramento do saber-fazer e a condução para a maturação do saber-ser/ saber-estar”.

Só obedecendo a esses critérios se pode tornar a educação com qualidade e responsável. Pelandré (2009, p. 16) entende que “a qualidade em educação de jovens e de adultos deve ser medida pelo entendimento às suas necessidades educacionais e culturais”. Por outro lado, Leite (2003) comenta que uma qualidade na educação “passa pela construção de planos de acção e pela vivência de intervenções que permitam o cumprimento do princípio de uma “escola para todos e com todos” e onde todos se sentem bem, se sentem reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes. Uma escola onde cada um, e todos, têm oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global” (p. 121). Nesta linha de ideias cabe então

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

à educação fornecer aos indivíduos uma educação permanente, envolvendo todos os meios necessários face à evolução da mesma, com o intuito de dar a todos a possibilidade de modelar a sua vida e participar ativamente neste processo. Nesta linha de pensamento, as responsabilidades atuais da educação passam por:

- Favorecer o aparecimento de estruturas e de métodos que ajudem o ser humano, ao longo da sua existência, a aprender e a educar-se;
- Equipar o indivíduo de forma a que ele se assuma, o mais possível, como agente e instrumento do seu próprio desenvolvimento (Lengrand, 1970, citado por Carvalho *et al.*, 1990).

Embora o conceito de educação envolva todos estes procedimentos, uma das grandes preocupações que esta deve ter, está na base da aprendizagem que se quer transmitir aos indivíduos. Assim sendo, Delors (1998) aponta que a educação deve estruturar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- “*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;
- *Aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas;
- *Aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes” (p. 77).

No que diz respeito à escola, esta é entendida como um meio de aprendizagem de saberes e de educação. Conforme Zabalza (2000) afirma, a escola é um “ «ambiente criado para a aprendizagem» com tudo o que isso supõe de possibilidade de o alterar, de o trabalhar de diversas maneiras, de o gerir, criando ambientes propícios aos diversos tipos de actividades. Assim, converte-se em algo manipulável e não rígido, em algo ao serviço das aprendizagens” (p. 41). Por sua vez, Sousa (2011) considera a escola como “instituição de formação, tem o seu próprio interesse pedagógico em cumprir programas, horários e em seguir modelos, esquecendo por vezes a espontaneidade, a liberdade, a criação, o sentido estético de cada ser humano, pois, estes momentos privilegiados constituem o acesso à arte e à cultura, que se traduzem num enriquecimento para a criança, ampliando assim o seu conhecimento e uma melhor percepção do mundo” (p. 3). Posto isto, e analisando a citação anteriormente apontada,

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

a escola é, nos dias de hoje, vista como um “despejar” de conteúdos programáticos, deixando muitas vezes de parte os aspetos afetivos, criativos e emocionais das crianças. Segundo Lembo (1975), as escolas apresentam uma falsa visão para os alunos, relativamente ao mundo que os rodeia, no sentido em que “evitam proporcionar oportunidades em que possam eles interpretar as experiências que vivem fora da escola” (p. 24).

Na realidade, cabe à escola dar uma visão mais alargada aos alunos, onde estes se sintam confortáveis e que aprendam a gostar a trabalhar e a aprender. Nesta ótica, Pinto e Dornelas (2000) sintetizam que “A escola é vista como que a mãe de todas as tarefas de socialização, de instrução e de educação” (p. 17).

Sendo a escola um espaço de construção, espera-se que esta leve os alunos à “consciencialização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 9).

Inerente à escola estão também envolvidos aspetos de carácter comportamental, organizacional, de interação, entre outros. A escola é um espaço para formar cidadãos, onde se estabelece uma ligação entre professores e alunos. Como diz Smylie (1995), citado por Morais e Medeiros (2007, p. 76) “a escola não constitui apenas o local de trabalho onde o professor ensina e o aluno aprende, mas, muito particularmente, o contexto onde o professor também aprende, factor que tem estado na base dos esforços mais recentes da reestruturação das escolas e dos papéis dos professores”. Portanto, à escola cabe fornecer sistemas de comportamentos e interações que permitem aos alunos produzirem conhecimentos, saberes, interesses, etc.

Antes de mais, a escola está na base de uma formação, ou seja, ela cria-se com formação. No que diz respeito a este pensamento, Medeiros (2002) vem realçar que uma escola com formação “Cria-se com aprofundamento, maturidade, reflexão e publicação com docentes que possam assegurar e dar continuidade a um trabalho cada vez mais profundo e por isso cada vez mais sólido” (p. 18). Nesta linha de pensamentos, está inerente à escola o seu ponto de vista organizacional, isto é, uma das grandes funções da escola é a função social. Neste sentido, o seu papel cinge-se em “difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade” (Lobrot, 1992, p. 81). Não obstante, e sendo a escola um espaço educativo, tem ela por obrigatoriedade transpor àqueles que a rodeiam comportamentos adequados, ou seja, a escola é “um sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

clarificação dos diferentes actores, instituições e espaços” (Carvalho e Diogo, 1994, p. 23).

Sabendo que é na escola que grande parte dos alunos passam o seu tempo, cabe tanto à própria instituição como todos os agentes nela inseridos, pensar numa forma de atender a escola, isto é, exige-se que esta se “traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender mas também para continuar a aprender. Sem dúvida que há uma tendência antiga nas escolas portuguesas, para considerar o saber como um conjunto de conhecimentos puramente intelectuais. Saber é meter na cabeça o que os livros dizem sobre as coisas, o saber não é isso. O saber irriga a personalidade inteira, dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui” (Veiga, 1998, p. 57, citado por Simão, 2002). Assim, nos dias atuais, deseja-se que haja uma maior capacidade em mudar a escola. No que diz respeito a esta possível mudança, Bolívar (2003) entende que “as escolas devem ter, pelo menos, a capacidade de decidir sobre os projectos de mudança de acordo com as suas próprias prioridades, têm de existir oportunidades de trabalhar em conjunto e para o desenvolvimento profissional e, também, recursos adequados” (p. 21). Ou seja, a perspectiva que nos dá esse autor é que esta mudança terá de afetar todos os agentes inerentes às instituições. Segundo o mesmo autor, melhorar a aprendizagem dos alunos implica influenciar a escola, havendo assim uma intersecção entre três grandes âmbitos (espécie de “trindade pedagógica”):

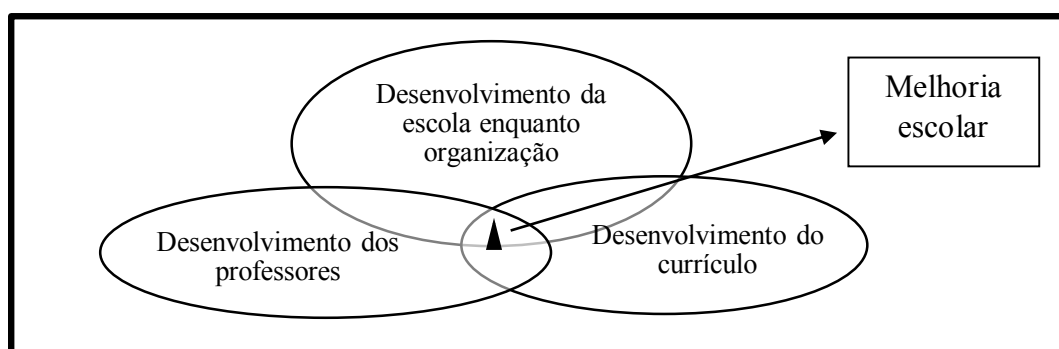


Figura (1) – A melhoria escolar enquanto intersecção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional (Bolívar, 2003, p.68).

Após análise da figura, verifica-se que é imprescindível haver uma harmoniosa relação entre estes três agentes. Nesta linha de pensamento, Medeiros (2006) afirma que parte da escola estabelecer uma atitude constante de procura, relativamente à renovação e inovação, ou seja, cabe-lhe ter a “capacidade de (re)organização permanente em

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

termos pedagógicos e funcionais, mobilizando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo (p. 97).

De acordo com Lembo (1975) “O principal objetivo e a principal responsabilidade da escola estão em promover as condições necessárias para que cada jovem desenvolva, em alto nível, a sua capacidade de pensar, de interessar-se e de valorizar, habilitando-o a aplicar esta capacidade no sentido da melhoria da condição humana” (p. 49). Ainda acrescenta que “as escolas devem procurar proporcionar envolvimento total dos jovens, principalmente porque um indivíduo não pode caminhar em direção ao objetivo do completo desenvolvimento construtivo, enquanto todas as suas possibilidades de aprender não forem trazidas para o processo educacional, de modo a integrar-se nele, e aplicadas aos problemas da vida pessoal e social, em todos os seus níveis” (*ibidem*, p. 51). Já Arroiteia (2008, p. 150) considera a escola como um centro de aprendizagens, em que é suposto “orientar o desenvolvimento dos alunos nos domínios intelectual, cognitivo, afectivo, psicomotor, espiritual e moral, favorecendo o equilíbrio da personalidade e a sua realização pessoal”.

Partindo destas ideias, o que se pretende hoje é tornar a escola como uma escola para todos, onde ocorra uma aprendizagem e educação de qualidade. Para tal, é necessário abraçar aos novos desafios relacionados com os meios de ensinar, de forma a criar “condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes” (Leite, 2003, p. 23). Deste modo, a escola encontra-se no centro da mudança, onde passa a ser “considerada como uma unidade dotada de uma identidade própria e de uma multidimensionalidade única, como um universo político, social e cultural, que se diferencia das outras, em função dos seus actores, das suas histórias de vida e dos seus valores, da sua cultura e do seu clima. Passa, também, a ser equacionada como um meso-sistema capaz de adequar a norma geral à especificidade de cada lugar e de cada indivíduo ou grupo de indivíduos” (Venâncio e Otero, 2002, p. 8).

Em suma, só existirá uma escola de qualidade se se proporcionar ao ser humano o direito à educação, isto é:

- Um tempo privilegiado na vida de cada ser humano, em que lhe são proporcionadas as condições para aprender tudo o que importa a uma vida com dignidade, ao desenvolvimento da sua personalidade e à plenitude da sua cidadania;

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- Um lugar único, polivalente e permanentemente aberto, onde as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos gostam de estar e de aprender, porque se sentem respeitados, amados e valorizados nas suas legítimas diferenças, interesses e opiniões (Monteiro, 2008, p. 30).

2. A formação de professores

Certamente que um profissional docente deve, nos dias de hoje, estar atualizado e melhorar o seu conhecimento, face às mudanças patentes na educação. Perante isto, é obrigatório que estes apostem na sua formação, tanto inicial como contínua. Aliás, só desta forma, o educador/ professor terá oportunidade para se manter relacionado com todos os processos inerentes ao ensino, ou seja, os alunos, a escola e a comunidade. Face ao exposto, e tal como nos dizem Flores e Simão (2009), “a formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesmo. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem” (p. 33).

Note-se, então, que é necessário indicar e ponderar sobre determinados aspetos que se encontram interligados com a dita formação de educadores/ professores. Existem inúmeros autores que se dedicaram a esta temática, os quais serão, posteriormente, citados, realçando as suas ideias e compreensões sobre a mesma.

Neste sentido, importa começar por abordar as componentes que fazem parte da formação prática dos professores. Na perspetiva de Formosinho (2009) existem três etapas para a dita formação, a saber:

- 1.^a Etapa: **Desempenho do ofício de aluno** – A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor;
- 2.^a Etapa: **Prática docente dos seus formadores** – O aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino);

3.^a Etapa: **Prática Pedagógica** – É a componente curricular da formação profissional de professor cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (pp. 98-99).

Relativamente ao que foi citado, é de notar, então, que cabe ao educador/professor saber como trabalhar com os seus alunos e consigo próprio; saber estruturar-se, tanto dentro como fora da sala de aula e, acima de tudo, saber analisar situações que estejam inteiramente relacionadas com os alunos e com o seu papel, para depois refletir sobre as suas ações.

Neste sentido e, para complementar o que foi referido, recorreremos a um contributo de Pacheco (1993) acerca da formação de professores. Para este autor, a formação será

entendida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional de um docente; é um processo reflexivo, baseado na procura de uma atitude investigativa de compreensão da prática; deve basear-se no princípio da individualização e faz-se na integração das componentes disciplinares e na articulação dos processos da aquisição do saber (teoria - prática) (p. 427).

Ainda neste contexto, também, Perrenoud (1993) adianta que formar professores “significa prepará-los para observar, decidir e agir em *situação*, tendo em conta o conjunto dos objectivos e dos constrangimentos que caracterizam a acção pedagógica numa sala de aula” (p. 167). Já Afonso e Canário (2002) referem que a formação de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico está “actualmente desenvolvida nas escolas superiores de educação e nas universidades, constitui um modelo compósito, resultante da justaposição de tradições de formação muito diversificadas, principalmente no que se refere aos dispositivos de envolvimento dos alunos em situações de prática profissional concreta, com recurso a contextos escolares alheios às instituições de formação” (p. 17).

Portanto, como vimos, toda a formação do profissional docente passa por uma longa caminhada. Mas para isso ocorrer é preciso partir da ideia de como essa

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

aprendizagem profissional pode melhorar. Sim-Sim (2012) vem realçar esta ideia, dizendo que “o ponto de partida da melhoria da aprendizagem profissional dos docentes é que essa aprendizagem seja centrada na escola e o processo de formação seja planeado e organizado tendo em vista o envolvimento de todos os docentes e o benefício de todos os alunos. O ciclo de desenvolvimento profissional será mais eficaz se ocorrer em equipa, num processo de cooperação participada e activa entre pares (p. 58) ”.

Qualquer formação não se baseia na acumulação de conhecimentos e procedimentos inerentes à sua profissão. Passa mas sim, por uma reflexão crítica acerca das práticas e da própria identidade pessoal. Neste sentido, um profissional docente deve cingir-se e preocupar-se em investir em si, enquanto pessoa. Segundo Formosinho (2009, p. 95), a docência “é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”. Assim, nas palavras de Simão (2002) a formação pela reflexão permite tornar o professor um indivíduo capaz de:

- a) Estimular a consciência dos seus alunos dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais;
- b) Possuir um controlo metacognitivo sobre o que é ensinado e como deve ser ensinado, para que possa passar esse controlo para os alunos;
- c) Saber recorrer a técnicas de instrução (modelagem, pensar em voz alta, autocontrolo), que facilitem atingir os objectivos cognitivos e motivacionais (p. 256).

Nesta ordem de ideias, a formação dos profissionais docentes está inteiramente relacionada com “a noção de escola, de aluno e da relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, escola-sociedade que tem os seus pilares na modernidade” (Sousa e Rocha, 2012, p. 39).

Para além disso, esta realidade está plenamente interligada com o processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de capacitar os docentes para “os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Alarcão *et al.*, 2005, pp. 19-20). Em suma, a formação de docentes e a construção da profissão presume fatores internos e externos à dimensão do “ser professor”. Estes são manifestados, segundo Cunha (2008) pelas:

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

variáveis éticas e deontológicas, pela identidade profissional, pela construção de programas, pelo desenvolvimento do professor, pelas componentes prática e teórica da formação, pelos papéis e funções dos professores, bem como pela formulação ao nível organizacional, curricular e institucional, pelas clivagens ideológicas, pelas condicionantes institucionais, pelos momentos históricos, pelos espaços geográficos, pelas filosóficas formativas, pelas razões científicas, pedagógicas, político-administrativas e organizacionais, pelas questões epistemológicas gerais e específicas, pela organização e gestão de formação, pelas características organizacionais, pela formação inicial, pela indução, contínua, especializada, tornando a formação de professores uma problemática complexa (pp. 93-94).

Partindo destas noções supramencionadas, pressupõe-se que a formação dos profissionais docentes apresentam um leque de qualidades e saberes para os futuros educadores/ professores. Nesta ordem de ideias, Delors (1998) esclarece que as finalidades essenciais da formação de professores são “desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (p. 139). Sendo assim, este autor evidencia que uma formação de qualidade supõe que “os futuros professores sejam postos em contacto com professores experimentados e com investigadores a trabalhar nas suas próprias disciplinas” (*ibidem*, p. 139).

Na visão de Pinto e Dornelas (2000), é fundamental considerar a formação como um processo de mudança, onde o melhoramento dos conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades e o aperfeiçoamento dos comportamentos e atitudes, consistem em associar o “*saber fazer ao poder fazer e ao querer fazer* porque, naturalmente, a formação só tem sentido se o agente que a recebeu puder aplicar os conhecimentos adquiridos” (p. 218).

Uma formação de docentes não pode ser encarada como um período de curto prazo. Esta formação deve ser executada de forma inicial e contínua. Ora, entende-se então que estão subjacentes a estes vários princípios que vêm auxiliar a preparação dos futuros educadores/ professores. Na perspectiva de Jacinto (2003), a formação inicial de professores encontra-se na base dos seguintes princípios:

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- a) Reconhecimento da natureza complexa e multifacetada da acção dos professores e, conseqüentemente, da natureza complexa e multifacetada da sua formação;
- b) Perspectivação integrada do desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional dos professores;
- c) Valorização da função formativa da prática profissional acompanhada;
- d) Promoção de um perfil de professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;
- e) Defesa da pluralidade de modelos de acção na formação na condição da sua sujeição ao escrutínio da investigação científica;
- f) Desenvolvimento da investigação científica no campo de formação de professores e de uma cultura mais partilhada pelo conjunto de intervenientes como formadores” (p. 26).

Considerando uma outra lógica, socorremos da visão de Gomes e Cunha (2001), que referem que as principais componentes estruturais dos programas de formação de professores são:

- a) Uma componente abrangendo conteúdos de natureza sociológica e psico-pedagógica, a qual deverá incluir o conhecimento de teorias e modelos de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento psicoemocional e social dos alunos e das suas características nos diferentes níveis etários. Os professores deverão ainda receber uma sólida formação em recursos didácticos e materiais de ensino/aprendizagem, especialmente no que se refere a recursos tecnológicos;
- b) Uma componente relacionada com os conteúdos a ensinar e de formação didáctica específica, a qual pressupõe a valorização da competência científica do professor pois é fundamental que ele domine as matérias que ensina;
- c) Uma componente de formação prática que deverá proporcionar aos formandos a (re) descoberta dos conhecimentos e capacidades adquiridas através da formação, já realizada e, simultaneamente, a aprendizagem do saber fazer, reflectindo sobre as actividades em contexto (pp. 75-76).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Portanto, há que ter em consideração todo o processo de formação de professores, partindo da formação inicial e, prosseguindo com uma formação contínua. Esta razão deve-se pelo propósito de que a formação inicial “não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de acção dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração” (Perrenoud, 1993, p. 19). A iniciação profissional constitui uma das fases mais importantes do acto de “aprender a ensinar” que, atualmente tem sido omissa pelas instituições dedicadas à dita formação docente. Deste modo, é esperado da formação inicial de professores que, “num curto espaço de tempo, os alunos “absorvam” uma série de nova informação como: os conteúdos da disciplina, os programas, os exames, a linguagem específica do sistema de ensino, a cultura e a organização da escola ou, mesmo, do meio circundante (política/ regras da escola, responsabilidades do cargo assumido, sistema/ redes de comunicação, relações verticais e horizontais” (Caires, 2001, p. 133).

Será a partir desta formação inicial que os futuros professores poderão enriquecer a sua função.

Relativamente aos cursos de formação inicial para educadores, estes devem “fundamentar-se no reconhecimento da natureza estratégica da intervenção educativa na primeira infância, tanto no plano social da promoção da equidade e da justiça, como no plano individual do direito de cada criança, ao desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades” (Afonso e Canário, 2002, p. 31). Quando à formação de profissionais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe-se “o reconhecimento do carácter estruturante deste ciclo para toda a escolaridade e da conseqüente necessidade de um intensivo investimento investigativo e reflexivo por parte das instituições de ensino superior e, em especial, por parte das universidades, dadas as suas especiais responsabilidades na produção e divulgação do conhecimento científico” (*ibidem*, p. 32).

Pretende-se, então, que a formação de professores apresente uma visão mais alargada das práticas, pois “se, durante anos, a formação valorizou a componente teórica, hoje há uma generalizada abertura para que a componente prática permita ao estudante tomar contacto com os problemas da sua futura profissão, com o objectivo de ele aprender a ultrapassá-los” (Serpa *et al.*, 1999, p. 30).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Assim sendo, a formação será o pilar para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Fialho (2003), “A formação ajudará o futuro professor a assegurar uma preparação consoante as funções que se espera que ele desempenhe. O controlo da certificação, por sua vez, veicula a permissão para que possa exercer a profissão docente e, por fim, enquanto agente de mudança do sistema educativo, a formação contribui ainda para a socialização e para a reprodução da cultura dominante” (p. 36). Já para Bardívia *et al.* (2005), “a preparação do futuro professor, através das actividades do Estágio Curricular Supervisionado e da disciplina Prática de Ensino, tem uma peculiaridade muito especial, ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai actuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (p. 50). Pelas ideias apresentadas, conclui-se que o professor não pode ser visto como um indivíduo que serve apenas para interiorizar e partilhar matérias. “É preciso um professor diferente (...) de perfil novo: o professor-homem-de-cultura, o professor *clerc*, o professor cultural” (Patrício, 1990, p. 15).

Partindo destas noções, é então essencial que esta formação não termine, pois como nos esclarece Sim-Sim (2012), “o desenvolvimento profissional dos professores beneficia se incorporar, de forma articulada e continuada, um conjunto de recursos formativos, designadamente, o aprofundamento de informação disciplinar e didáctica pertinente, a apoio tutorial realizado por pares, a discussão entre parceiros profissionais, o trabalho autónomo, a reflexão e a pesquisa” (p. 13). Também Nóvoa e Popkewitz (1992) acrescentam que a formação contínua de professores “constitui não só um campo prioritário de intervenção, mas também uma prioridade da investigação científica” (p. 43).

Portanto, é preciso que em ambas as modalidades de formação se disponibilizem recursos e tempo para aprofundar os aspetos que são do interesse do formando/professor, com base no seu desenvolvimento profissional, para que este possa refletir, modificar, melhorar, enriquecer toda a sua aprendizagem, a sua ação, o seu pensamento, a sua forma de agir e, acima de tudo, a construção do seu conhecimento social e pessoal.

3. O perfil do educador/professor

Falar em educação requer fazer uma ligação com todos os agentes implicados na mesma, ou seja, é necessário cingir-se aos agentes responsáveis pelo ato de educar. Assim sendo, são responsáveis a escola e o educador/ professor.

Como é sabido, são estes os grandes pilares da educação de todas as crianças/ alunos, nunca colocando de parte a função da família.

Infelizmente o profissional docente é encarado, nos dias de hoje, como alguém que apenas transmite os saberes e os conhecimentos. No entanto, e como adianta Highet (1973, p. 11) “o trabalho do professor não se resume em transmitir conhecimentos, ou técnicas, quaisquer que sejam, mas em “educar”, o que envolve certa atmosfera afectiva, reclamando do mestre os melhores dotes de compreensão e comunicação humana”. Noutras palavras, também Delors (1998) acrescenta que:

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informação ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber (p. 135).

Atualmente estas conceções têm vindo a alterar-se, face às mudanças existentes na sociedade, na política, na economia, etc. Neste novo contexto, cabe ao educador/professor reformular as suas funções e responsabilidades. A este respeito Formosinho (2009), esclarece que “o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (pp. 50-51). Assim sendo, o professor atual deve ser responsável por educar

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

as crianças nos variados níveis, conceber indivíduos aptos a tomar decisões perante o mundo que os rodeia.

Defendemos com Alarcão (2003) que “nos dias de hoje o professor deve desenvolver as seguintes competências: criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança, nas capacidades individuais para aprender” (p. 4). Então, interessa acrescentar que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, um pedagogo eficaz e, acima de tudo, deve ser a base psicológica e afetiva das crianças.

A este propósito Pacheco (1995) diz-nos que “mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extraturma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se num território educativo” (p. 28).

Considerando esta ordem de ideias, será pertinente explicitar, de acordo com as diferentes perspetivas dos vários autores da área, como é visto o professor nos dias de hoje.

Entendemos que ser professor, de facto, não é uma tarefa muito fácil. Para além do que lhe compete é preciso que este esteja em constantes mudanças e que investigue na sua área. Nesta ordem de ideias, Delors (1998) comenta que “a profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar – e desempenham – um papel muito influente em vários domínios” (p. 134).

Também Sousa e Rocha (2012) a este respeito, vêm dizer que “é possível perceber (ou definir) o professor como o profissional que deve, por vocação e escolha, cuidar e educar as crianças, e levá-los a sua formação plena como cidadão autónomo, livre e consciente de seus direitos e deveres. É sua função ensinar os conteúdos curriculares, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (p. 39). Por seu turno, Gomes e Cunha (2001) acrescentam que “o professor é encarado como alguém capaz de, não só executar um currículo, mas também de o fazer. Para isso, ele deverá atender às diferentes dimensões que os

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

currículos apresentam, nomeadamente ao domínio científico das matérias a ensinar” (p. 69).

Ainda segundo estes autores, o professor “é um profissional de educação integrado numa dada sociedade, num determinado sistema educativo e numa instituição escolar concreta; um profissional de educação a quem estão cometidas funções específicas de ensino em determinados níveis educativos e num determinado quadro de responsabilidades institucionais; um profissional que tem de possuir competências amplas, flexíveis, para além de competências específicas” (*ibidem*, p. 75).

De uma forma geral, o professor deve ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno, capaz de estimulá-lo e motivá-lo no decorrer desta aprendizagem e, acima de tudo, deve ser capaz de estimular aprendizagens significativas, de modo a definir e auxiliar o desenvolvimento dos alunos, quanto aos valores que pretende promover.

Ser professor implica estar em constante formação e ter a capacidade de reconhecer que ao longo do seu percurso, é fundamental estar atualizado e ser capaz de modificar as suas ações conforme as alterações. Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2002) refere que:

o professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais (p. 11).

A este respeito, também Gonçalves (2006) adianta que “ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepetibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 9).

Nesta linha de análise, Zeichner (1993) vem afirmar que “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores” (p. 16).

É com base nestes pressupostos que os professores devem enriquecer a sua profissão e melhorar as suas práticas educativas. Como nos diz Sousa (2003), e

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

reportando-se especificamente à área das expressões, “interessa que o professor possua um espírito de grande abertura, para proporcionar um clima em que a criança se sinta à vontade para expressar a sua espontaneidade criativa, manifestando-se do modo que o desejar, com a maior liberdade e sem a menos inibição ou constrangimento” (pp. 144-145). Por outras palavras diz-se que “a identidade do professor se constrói ao longo do seu agir, um agir que é reflexivo, e como tal autenticamente filosófico, isto é: não se limita a ser um espelho onde é reflectido um pensamento ou sistema filosófico vindo do exterior, mas é o próprio professor que sistematiza, responsavelmente, a riqueza da sua experiência” (Veiga, 2005, p. 33).

Perante estas vertentes e tendo em conta todo o trabalho que cabe aos profissionais de ensino, será essencial falar nas suas funções e competências. Relativamente às funções inerentes ao trabalho dos professores, passa-se a citar as de Arends (1995). Este autor expõe que o trabalho do professor pode ser conceptualizado em torno de três funções principais:

- 1) Executiva: diz respeito aos papéis de líder que o professor tem de desempenhar na sala de aula, tais como estimular a motivação, planear e gerir recursos;
- 2) Interactiva: diz respeito aos métodos e procedimentos que os professores utilizam na interacção pedagógica quotidiana com os estudantes;
- 3) Organizacional: diz respeito ao trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com colegas, pais e outro pessoal escolar.

Já para Nóvoa (1991) “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (p. 67).

Neste contexto Sousa (2003) vem destacar que “a tarefa principal do professor reside na estimulação do trabalho, de experiências, de descobertas e de vivências da criança, para que se supere a si mesma na procura de soluções criativas para os problemas que se lhe deparam” (p. 145). Também Cunha (2008) reforça que a função do professor consiste em estimular os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a ser” na dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa, associada à lógica construtiva, facilitadora da aprendizagem, proporcionando o acesso à informação, que outras

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

agências sociais produzem tão bem ou melhor que a escola, em “detrimento” da instrução e da transmissão de conhecimentos, esta associada a uma perspectiva mais tradicional” (p. 22).

Para além dessas funções, caberá ao professor, também, reconhecer que é preciso estar atento à construção do saber por parte dos alunos. Nesta ótica, Medeiros (2002) comenta que:

na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento constituído, o professor está atento à dinâmica da construção do saber pelo aluno. Percepciona dúvida, tenta descobrir o seu significado profundo, as intenções subjacentes à pergunta feita, a lógica de pensamento do aluno, para poder ter uma actuação pedagógica inteligente. Trata-se de um modo de agir contextualizado e interactivo, fruto de saber teórico e intuitivo, de capacidade de observação e interpretação, situada num presente com passado e com futuro. É também um agir teleológico, cujo objectivo último é a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (p. 33).

Não obstante, cabe ao docente uma função instrutora. Segundo esta abordagem, Medeiros (2009) realça que ao professor é-lhe exigido o “ – conhecimento científico aprofundado do ramo do saber que ensina; - conhecimento didáctico (teórico e prático) correspondente; - conhecimento dos métodos e técnicas de avaliação; - conhecimento dos alunos (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem) e das suas condicionantes (sociologia da educação, organização e administração educativas); e – conhecimento da dinâmica de grupos” (p. 44).

Nesta linha de pensamento, Ribeiro e Ribeiro (1989) acrescentam que o professor precisa de “determinar um caminho (ou vários, em alternativa) que torne possível aos alunos atingir finalidades educativas que representam um horizonte distante e que, por outro lado, lhe permita identificar estratégias que tornem mais fácil o percurso” (p. 83).

Quanto às competências inerentes à profissão docente, pode-se dizer que estas passam pelo papel de um professor reflexivo, ou seja, “o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências. É um processo que facilita o desenvolvimento da acção presente e futura, a partir da perspectivação de comportamentos passados e actuais, e da reconstrução do significado das experiências (crenças prévias)” (Cunha, 2008, p. 80).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Todavia, para Medeiros (2009) as competências que se requer de um professor são:

- a) Ter consciência da missão pessoal e da responsabilidade de educar;
- b) Analisar o seu próprio crescimento pessoal;
- c) Afirmar a sua autonomia, responsabilidade e consciência de si como ser singular;
- d) Respeitar os direitos próprios e dos outros de acordo com a justiça e a equidade;
- e) Formular juízos fundamentados para as suas próprias tomadas de decisão;
- f) Considerar-se a si mesmo como sujeito de um processo de crescimento e formação permanentes, assumindo a responsabilidade pela sua condução no contexto do exercício da profissão e da Vida (p. 45).

A propósito dessas competências, surge a ideia que se tem sobre o que é ser um bom professor. Não devemos esquecer que, antes de se ser professor, estamos perante um cidadão. Assim sendo, deve-se reconhecer este cidadão como um indivíduo, na sua globalidade, que já passou por largas experiências e que apresenta as suas próprias atitudes. Deste modo, deve-se apostar na sua formação de forma a adquirir um desenvolvimento profissional.

Face ao exposto, Lembo (1975) defende que um bom professor se caracteriza pelas seguintes atitudes:

- 1) Em virtude de sua capacidade de ouvir e aceitar, ele envolve os alunos num relacionamento franco e confiante;
- 2) Tem a capacidade de empregar diferentes diagnósticos, planeamentos, processos de auxílio e de avaliação e é consciente das limitações dos alunos;
- 3) Mantém uma atitude geral de experimentação, na identificação e promoção de condições de aprendizagem;
- 4) Consegue olhar abertamente para as suas próprias convicções, sentimentos e atitudes, e encontrar meios de torná-los mais construtivos para si mesmo e para os outros (p. 88).

Com efeito, o educador/professor para além de ensinar apenas os conteúdos programáticos, tem de estar em constante interação com os alunos. A propósito disto, “a acção do professor constrói-se, assim, em função do seu papel como agente de

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

mediação entre o aluno e o saber colectivo culturalmente organizado, contribuindo para que a relação entre ambos possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do primeiro” (Trindade, 2002, p. 48). Por outras palavras, no desempenho da sua ação educativa, o professor “não se limita à transmissão de conteúdos ou de um saber-fazer, ele age junto dos alunos para que adquirem hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu carácter” (Pintassilgo, *et al.*, 2007, pp. 45-46). Ainda segundo este mesmo autor, o professor “deve ser um modelo a seguir. As atitudes que defende e pratica, a sua postura na resolução de conflitos, formam tanto os seus alunos como os conhecimentos científicos e técnicos que transmite” (*ibidem*, p. 46).

Para além disso, Simões (1996) comenta que “o papel do professor é visto com frequência como factor mobilizador dos contextos sociais, levando a esquecer, por vezes, que esse papel é algo de altamente contextualizado, ingerindo-se num processo em que, com frequência, se assume uma nova identidade envolvendo um apelo complexo e mutável” (p. 116).

Na realidade, não são somente estes aspetos que estão inerentes ao papel do educador/ professor. É de notar que o campo de ação dos docentes tem-se tornado cada vez mais vasto. A este respeito, Atlet (2000) defende que:

a profissionalização constitui-se a partir de um processo de racionalização dos saberes realizados, mas também sobre *práticas eficazes* em situação. O profissional, em qualquer situação, sabe pôr as suas competências em acção, é “o homem da situação”, capaz de “reflectir em acção” e de se adaptar, de dominar qualquer situação nova. (...) A profissionalização culmina numa prática que se apoia numa base de conhecimentos racionais e adapta-se integrando práticas bem-sucedidas em situação (p. 27).

É neste âmbito que o docente deve incidir nos desafios que vão surgindo ao longo da sua carreira. Ora, “se os docentes não investigam nas áreas em que ensinam, essa investigação dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos profissionais de educação de crianças. Esta interacção só se consegue se os docentes interactuarem dentro do mesmo espaço organizacional e estiverem inequivocamente orientados para a realização de uma carreira académica (de ensino e investigação) centrada nestas problemáticas” (Formosinho, 2009, p. 88).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Portanto, é cada vez mais importante os docentes investirem na sua formação inicial e contínua.

Não obstante, cabe ao professor refletir sobre toda a sua ação. Só assim conseguirá pôr à prova o seu trabalho. Então, importa citar as palavras de Nóvoa e Popkewitz (1992), que nos dizem que “se torna necessário que o professor reflita permanentemente sobre a sua acção e sobre o seu pensamento, articulando-os, de modo que a investigação de que ele é mentor, seja constantemente regulada e reorientada. Será este percurso, com a reflexão de cada professor sobre a sua prática profissional, o vector estratégico da sua formação” (p. 45).

Neste sentido, a visão que é dada à profissão docente tem vindo a sofrer alterações, cada vez mais significativas, com o propósito de melhorar e enriquecer a suposta conceção errada que lhe era e é dada. Portanto e de acordo com Cunha (2008) “o professor tem sido visto como orientador e facilitador de aprendizagem, tem sido recomendado a recorrer a métodos interactivos, a uma organização pedagógica descentrada (mais horizontal), a aderir às novas tecnologias, a utilizar novos campos e modalidades de intervenção, face às realidades sociais e escolares, estas diversificadas (multiculturais) e “conflituosas”” (p. 48).

Importa então reforçar que o professor desempenha um papel primordial durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que é “um mediador ao propiciar apropriação de conteúdos, por meio de mobilização interna dos sujeitos ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala e permeiam a realidade desses sujeitos” (Feitosa e Aquino, 2011, p. 70)

Para clarificar todas estas ideias, Flores e Viana (2007) mostram-nos como deve ser o perfil do professor atual, entendido pelas autoras como o de um profissional:

apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (p. 115).

Em jeito de síntese, concluímos com a ideia de que a formação inicial para os futuros professores se assume, desde cedo, como um ponto fulcral para o seu futuro, onde adquirirem as competências essenciais para o seu desempenho profissional.

4. O estágio como vínculo no processo de aprendizagem

O estágio é entendido como um período de grande relevância para o processo de formação profissional, uma vez que, trata-se de um momento transitivo, no qual os estagiários iniciam e interligam a sua formação académica com o mundo real da profissão docente. Para além disso, esse momento permite que os(as) estagiários(as) manifestem todos os conhecimentos, competências e capacidades que adquiriram ao longo da sua formação inicial. Nesta linha de ideias, Caires (2001) reforça que “o início do estágio é habitualmente caracterizado como uma fase exploratória, na qual o aluno se vai familiarizando com a instituição, os recursos disponíveis, as pessoas, as tarefas e as rotinas que fazem parte do quotidiano institucional” (p. 124). Ainda segundo este autor, o momento do estágio desenvolve “por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância” (*ibidem*, p 22).

É certo que este período, à partida, constitui o primeiro contato que os(as) estagiários(as) estabelecem com a(s) escola(s). Logo, parece-nos evidente que para este processo existe um acompanhamento de ambições e, ao mesmo tempo, certas incertezas que poderão afetar todas as escolhas didático-pedagógicas a ter em conta, tal como os métodos de ensino a recorrer. Nesta lógica, Caires (2001, pp. 43-44) refere que “as diversas dificuldades vivenciadas ao longo do período de estágio são, de certa forma, reflexo de alguma imaturidade presente entre os alunos que se preparam para a entrada no mundo profissional. Nestes casos, o contacto mais aprofundado com “a realidade” pode constituir um marco importante na exploração, clarificação e resolução de algumas questões importantes para a conclusão das tarefas que fundamentam as múltiplas tomadas de decisão e compromissos inerentes a esta transição”. Já Malasavi *et al.* (2010)

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

comentam que “ muitas vezes o cenário com o qual as estagiárias se defrontam lhes é estranho e, para a maioria, muito diferente do conhecido, pois a trilha escolar da maior parte delas se deu em escolas cujos ambientes e estruturas eram diferenciadas” (p. 80).

Desta forma e, como vivenciámos este processo, partilhamos, desde já, que o nosso desejo primordial foi adquirir competências suficientes e estarmos preparadas para qualquer situação que pudesse ocorrer durante as ações educativas e, acima de tudo, para crescermos a nível pessoal e profissional.

Este processo também permite estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Isto é, trata-se de colocar na prática todos os modelos de ensino, metodologias, estratégias que o estagiário adquiriu ao longo da sua formação, em função da sua experiência e segundo aquilo que privilegiará abraçar no seu futuro ou não. Segundo Pacheco e Flores (1999),

a articulação teoria/ prática significa a relação dialógica entre formação teórica, formação prática e prática profissional. Pela sua própria natureza e especificidade, o espaço de actuação do professor é marcadamente prático porque sujeito a uma constante tomada de decisões em situações interactivas. Por este motivo, ainda que seja imprescindível a formação teórica, tanto a nível das ciências da especialidade como ao nível das ciências da educação, a formação de professores deve aproximar-se de uma formação prática que lhes possibilite um desempenho profissional baseado nos processos de observação, reflexão e investigação” (p. 158).

A este respeito, Pacheco (1995) acrescenta que “como não se trata de uma prática sem uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica, o professor, quando intervêm numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/ conhecimento base profissional previamente adquirido” (p. 14).

Partindo do exposto, salienta-se que o estágio que experienciámos foi de veras um momento bastante marcante ao nível da nossa aprendizagem, do qual pudemos estabelecer relações, tanto positivas como negativas. Assim sendo, o estágio consistiu num momento em que pudemos amadurecer e crescer, a nível pessoal e a nível académico.

Todo o processo do estágio tem por base alguns critérios, sem os quais este não poderia ocorrer. Cabe então aos estagiários estabelecerem um contato com a escola em

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

questão e organizar o seu trabalho, tendo em conta a própria escola, os alunos, o espaço, entre outros. Como nos diz Malasavi *et al.* (2010), os estagiários têm a necessidade de “observarem, descreverem e intervirem na escola, percebendo essa postura como eixo indispensável na produção de leituras possíveis em relação à complexidade da escola” (p. 80).

Só através desta recolha de informação os estagiários podem partir para as suas práticas pedagógicas. Na realidade, a prática pedagógica na formação inicial de professores apresenta um papel crucial. De acordo com Alarcão *et al.* (2005) esta permite que “os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (p. 20). A este respeito, Formosinho (2009) acrescenta que “a Prática Pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (p. 104). A este respeito, também, Afonso e Canário (2002) referem também a importância que é dada à prática pedagógica no início da formação de professores. Para estes autores, a prática profissional é entendida como um “elemento estruturante do curso, supõe uma concepção alargada de currículo (que transcende a “lista” de disciplinas, mais a “prática pedagógica”), em que as escolas dos ensinos básico e secundário sejam encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional dos futuros professores e não como meros lugares de “aplicação”” (p. 47).

Neste âmbito, importa mencionar que a nossa prática pedagógica foi proporcionada pelas disciplinas – Prática Educativa Supervisionada I (em contexto Pré-Escolar) e Prática Educativa Supervisionada II (em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico). No entender de Pacheco e Flores (1999), a prática pedagógica envolve três fases, a ter em conta:

- 1.^a - A prática pedagógica como contacto, familiarização com a realidade e sua problematização – será a primeira fase das práticas com a função de sensibilização, de contacto, de imersão do aluno em contextos reais. Esta aproximação ao mundo real escolar implica uma observação, contacto e discussão de diversos aspectos que os alunos problematizam;

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- 2.^a - A prática pedagógica como “laboratório de aplicação” – proporciona o desenvolvimento de destrezas/ competências profissionais (mas não no sentido que lhe é atribuído pelo condutismo). Esta componente consiste na observação, aquisição e treino de estratégias de actuação, de princípios de procedimento, de modalidades e instrumentos de observação, na realização de jogos de simulação, na análise de modelos e casos, etc.;
- 3.^a - A prática pedagógica como integração progressiva na prática profissional real – consiste na integração dos alunos em contextos reais nos quais vão assumindo, progressivamente, um dado protagonismo. Desde o acompanhamento do trabalho dos professores, passando pela observação e simulação (role-playing) de aulas até às primeiras experiências lectivas (role-taking), os alunos têm uma série de possibilidades de conhecer os mais diversos aspectos relacionados com o processo educativo, culminando, no final, com uma prática de ensino real supervisionada (pp. 104-105).

Não obstante, e partindo das fases acima mencionadas, pode-se afirmar que o nosso estágio, e em particular as nossas práticas pedagógicas, envolveram todas estas fases. Inicialmente, partiu-se das observações das práticas do educador/professor cooperante, investigar os interesses, gostos, dificuldades, facilidades das crianças, a instituição em si, as rotinas da sala de aula e, também, informações sobre a comunidade envolvente. Para a obtenção de todas estas informações foi necessário consultar os documentos norteadores da escola/ turma, designadamente: o Projeto Curricular de turma; o Projeto Educativo de Escola; o Projeto Curricular de Escola; o Plano Anual de Atividades; os processos individuais dos alunos. É com a obtenção de toda a informação dada por estes documentos que se pode esboçar um plano de ação.

Neste seguimento, tem-se outra perspectiva, ou seja, para Formosinho (2009) as fases da prática pedagógica resume-se em duas:

- 1.^a - Prática Pedagógica Inicial “ (isto é, a prática pedagógica pré-estágio), geralmente, desenvolve-se de modo gradual – inicia-se pela observação de contextos (comunitários e escolares), continua com a observação de aulas e de crianças, assume depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes”.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

2.^a - Prática pedagógica final “ (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (pp. 104 - 105).

Para Serpa *et al.* (1999) a prática pedagógica estrutura-se em três momentos sistematizados, a saber: “a planificação, a execução e a reflexão. Com efeito, tem proporcionado momentos de gestão do programa, de organização de unidade de ensino, de desempenho de funções de docência e de reflexão sobre a planificação, a prática lectiva desenvolvida, as concepções de ensino e a investigação mobilizada” (p. 34).

Resumindo, a prática pedagógica envolve todo um processo que leva o estagiário a colocar na prática educativa todas as suas concepções, após passar por cada fase. Como nos dizem Pintassilgo *et al.* (2007), “a prática pedagógica não pode ser limitada à mera dimensão didáctica. Ela é enquadrada por normas e valores seleccionados e valorizados pela sociedade, pela escola e pelo professor” (p. 45). Também Formosinho (2009) adianta ainda que “a Prática Pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 129).

Falar no estágio como um processo na formação inicial dos professores, obriga a debruçar-nos sobre o papel do estagiário pela primeira vez na escola. Ao futuro docente, na sua entrada na escola tudo lhe parece novo. Terá de se familiarizar com os espaços, com o educador/ professor titular, com as crianças, com as atividades, etc. Caires (2001) refere que “a entrada do estagiário na instituição tem habitualmente como anfitriões o profissional que ficará responsável pelo seu acompanhamento ao longo do estágio (o seu “orientador” ou “supervisor externo”), um (ou mais elementos) da administração e uma terceira pessoa, o seu “supervisor interno”, enquanto representante da Universidade. Geralmente, ainda antes do arranque do estágio, o supervisor da Universidade, o aluno e o seu supervisor da instituição reúnem a fim de definirem os principais contornos da etapa a que agora se dá início (seus objectivos, duração, actividades a desenvolver” (p. 51). De facto, o nosso estágio constou com a presença de todos estes anfitriões, que serviram de pilares para todo o processo.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

É nesta etapa que o estagiário experiencia a passagem de aluno ao aprendiz. Neste sentido, Formosinho (2009) menciona que, nesta transição “temos de conceptualizar a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes” (p. 99). Acrescenta ainda que “naturalmente, o estudante do ensino superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação. Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelharem às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz” (p. 99).

Ainda no que diz respeito a esta temática, Pacheco e Flores (1999) esclarecem que “a passagem do aluno a professor estagiário pressupõe uma descontinuidade tripartida – da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática - em que o contexto prático das escolas se destaca como aspecto marcante do seu processo de socialização profissional” (p. 54).

Partindo do que foi acima mencionado, e tendo por base o percurso que o estagiário vivencia, é importante abordar o papel que este toma no processo do estágio. Antes de mais, tem de se tornar um professor reflexivo, capaz de ponderar as suas atitudes, opções e ações. Por outras palavras, “no modelo de formação de professor como artistas reflexivos, a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor” (Nóvoa, 1992, p. 110).

Por outro lado, o estagiário tem de funcionar como um profissional prático, onde deve colocar “o seu conhecimento em acção em situações concretas, e fala-se do ensino como actividade exploratória, na qual se vai conjugando, em cada situação, o desejável com o possível e o conveniente” (Zabalza, 1994, p. 65).

Outro aspeto a considerar é também a aprendizagem que o estagiário deve fazer acerca do ensino, isto é, compete-lhe aprender a ensinar, articulando a teoria com a prática. Neste âmbito, importa citar as palavras de Pacheco e Flores (1999) ao mencionarem que “o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ ou promovem” (p. 46).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

A este respeito, Gonçalves (2006) refere que o formando é “um mediador entre a aprendizagem que lhe é proposta e a aprendizagem que ele constrói, e por isso determina a (agora) quádrupla relação entre apropriação - (re)construção - uso e taxa de residência do conhecimento” (p. 17).

Em todo este processo de aprender a ensinar, o estagiário na sua prática deve acompanhar o crescimento e a desenvolvimento dos alunos, pois só assim “possibilitará a identificação das necessidades individuais e conseqüentemente o meio para atingir a superação. Deverá conscientizar o aluno de que esse é um trabalho de pareceria imprescindível no processo de ensino e aprendizagem” (Gonzaga *et al.*, 2008, p. 158).

Ainda neste contexto, também Flores e Simão (2009) reforçam que:

a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal. Independentemente do local, os alunos futuros professores precisam que a sua aprendizagem se articule com a sua experiência pessoal. Se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa. Isto torna-se extremamente importante quando se desafia a noção de que a aprendizagem da teoria ocorre na universidade. Um dos enfoques mais importantes parece ser a criação de uma diversidade de experiências de ensino e de aprendizagem para os alunos futuros professores nas quais estes estejam activamente envolvidos (p. 27).

Assim sendo, o estagiário trará para as suas práticas, enquanto aluno, certas representações que vivenciou por alguns dos seus professores ao longo da sua formação. Por outras palavras, pode-se dizer que algumas vezes seguem modelos comportamentais já vistos.

Concluimos com Caires (2001) que defende que, no estágio:

a aprendizagem é concebida basicamente como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de casos. (...) Entre uma das suas principais responsabilidades surge a criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal do aluno de forma a que, ao resolver as suas próprias crises pessoais, este possa estar melhor apetrechado para ajudar os outros a resolver as suas (p. 21).

4.1. A observação como componente elementar antes da intervenção

Em primeiro lugar, aponta-se que a observação é um instrumento de análise inserido no contexto educativo, como já foi referido no primeiro capítulo. Neste sentido, este instrumento permitiu-nos recolher os dados pertinentes no decorrer do processo de estágio, pois através dele pôde-se esboçar o que se pretendia na nossa ação.

Observar é olhar para... ver e examinar algo. Deste modo, afirma-se que este conceito é um processo intrínseco ao ser humano.

A sua ligação com o ato educativo permite que o educador/ professor o utilize como instrumento de recolha de informação. Através dele, os docentes podem aperfeiçoar as suas práticas diárias.

Ao longo dos estágios, a observação foi de extrema importância, na medida em que nos proporcionou um melhor conhecimento do grupo de crianças e da turma, com os quais viria a estabelecer contato.

Na realidade, “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 47). Deste modo, encara-se a observação como um utensílio crucial para se obter e recolher informação. Para além disso, e após a obtenção da informação que se pretende, este possibilita aos estagiários analisar e interpretar essa mesma informação.

É também entendida, segundo Oliveira-Formosinho (2002) como um “processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos” (p. 167) e, ainda, como um “processo capaz de ajudar a construir novas significações, cada vez mais elaboradas, sobre a realidade observada” (*ibidem*, p. 168).

No processo inicial do estágio, o formando recorre à observação, no sentido de obter/ recolher o maior número de informações sobre o contexto educativo. No entanto, antes de iniciar esta etapa, deve ponderar sobre aquilo que pretende registar, ou seja, este processo não serve apenas para “colher” informações sem sentido. Ele pressupõe um conjunto de operações. Nesta linha de ideias, Carmo e Ferreira (1998) enunciam três das operações que estão inerentes ao ato de observar, a saber:

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- a) Saber identificar indícios, o que requer um treino continuado da atenção;
- b) Possuir uma experiência anterior adequada, o que implica possuir uma boa preparação teórica e empírica;
- c) Ter capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior e a partir daí poder tirar conclusões pertinentes, o que obriga a uma formação metodológica sólida (p. 95).

Partindo do que se vivenciou no estágio, a formanda, desde o início teve como intuito retirar o máximo de informações, cingindo-se ao grupo e turma, à educadora/professora, à instituição educativa e ao meio envolvente da mesma.

Por conseguinte, recorreu à observação direta, em ambos os estágios, através de determinados registos escritos e leituras de documentos.

Em relação à observação realizada no grupo do Pré-Escolar, admite-se que os dados efetuados pela observação apoiaram-se nas estratégias, metodologias e rotinas do grupo utilizadas pela educadora cooperante. Neste contexto, o objetivo principal era recolhermos um grande número de informação para, posteriormente, estarmos aptas para dominar o grupo.

Salienta-se que, na realidade, os registos obtidos não foram suficientes, pois houve grande preocupação em recolher o maior número de dados sobre os variados assuntos, nomeadamente, os diálogos estabelecidos entre a educadora cooperante e o grupo de crianças; as rotinas; os comportamentos/ atitudes das crianças; as variadas canções utilizadas nos diferentes momentos do dia, etc.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva *et al.*, 1997, p. 25).

Portanto, os parâmetros que a estagiária empregou não foram os suficientes. A razão pela qual isso aconteceu deveu-se à falta de conhecimentos sobre as várias técnicas de registo e a grande preocupação em acumular informação. Contudo, com o decorrer das práticas pedagógicas, esta deu continuidade à observação, através da interação que foi estabelecendo com as crianças e os diálogos que se criaram.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Para além da observação direta e, centrando-nos no final da nossa primeira intervenção educativa, tomámos consciência de como é importante para o educador/professor abraçar-se a uma observação crítica e reflexiva.

Correia *et al.* (1995) entendem que “pela observação crítica, o professor em formação vai definindo, pelos enfoques múltiplos em função de percursos individuais e dos objectivos particulares de cada momento da prática profissional, aquilo que é importante considerar em termos do acto de ensino/aprendizagem, ou melhor, vai definindo, apoiado na evolução de um pensamento prático ou sobre a acção” (p. 100).

Através desta, a estagiária, quando realizou o estágio no 1.º Ciclo, já foi mais preparada, tendo utilizado outros documentos de registo. Esta necessidade de informar-se melhor sobre a temática também partiu da reflexão crítica/ reflexiva que realizou após as suas primeiras práticas educativas.

Alarcão (1995) entende que a observação crítica e reflexiva da prática pedagógica permite ao sujeito de observação:

- a) Consciencializar práticas (de si e de outros) e, a partir daí, teorizá-las);
- b) Confrontar-se com a alteridade, logo, consciencializar o dinamismo da diversidade desenvolvendo atitudes de abertura e de flexibilidade;
- c) Desenvolver capacidades de descrição e de interpretação da prática pedagógica;
- d) Relacionar a actividade de ensino com a actividade de aprendizagem;
- e) Diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias de resolução, isto é, investigar a aula (p. 100).

Destaca-se ainda que grande parte dos instrumentos de registo de observação basearam-se em grelhas de análise. Para Veríssimo (2000) estas servem “para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (p. 67).

Em suma, notou-se que as observações realizadas no âmbito do estágio, tanto ao nível do Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo, evoluíram. Com todos os registos obtidos e a sua análise posterior, a estagiária conseguiu, de certa forma, adequar as suas práticas e tomar decisões nos contextos reais, reajustando sempre que possível as suas opções, caso se achasse oportuno.

4.2. O projeto formativo como esboço da ação educativa

“Os projectos constituem uma das modalidades mais conhecidas no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão do trabalho nos contextos educativos” (Costa, 2007, p. 97).

A elaboração do documento designado de *Projeto Formativo Individual* como esboço da ação educativa serviu como ponto de partida para as intervenções práticas em ambos os estágios. De facto, “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma *acção* específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, *implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo* e para o qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações” (Barbier, 1993, p. 44). Deste modo, este documento teve como objetivos expor propostas que apresentassem as componentes precisas para atingir os objetivos pretendidos nas ações educativas.

Antes de se iniciar os estágios em contexto Pré-Escolar e no 1.º Ciclo foi-nos solicitado a elaboração deste documento. Nele esperava-se apresentar todos os elementos que fossem orientar as práticas educativas, relativamente à realidade educativa. Neste caso, a estagiária desenvolveu os seus dois estágios na EB1/JI de São Roque - Canada das Maricas.

Para a elaboração do projeto teve-se como objetivos, então, os fins que a estagiária pretendia desenvolver na sua ação, a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de aula, do grupo de crianças/grupo de alunos, a análise dos elementos subjacentes a determinados documentos pertencentes à escola que nos recebeu, como o PCE (Projeto Curricular de Escola), PEE (Projeto Educativo de Escola), o PCG/PCT (Projeto Curricular de Grupo/ Turma) e o PAA (Plano Anual de Atividades). Além dessas informações recolhidas, teve-se de delinear a(s) problemática(s) a alcançar, os modelos e metodologias a utilizar nas ações educativas, as estratégias a recorrer, uma proposta de calendarização de todas as atividades a implementar ao longo do estágio e a avaliação após a implementação deste documento (**ver Anexos I e II**).

Nesta ordem de ideias, pode-se dizer então que a elaboração de um projeto deve conter momentos explícitos de identificação, como a “recolha de informação sobre o objecto ou a realidade implicada, sobre a situação de partida, recolha de informação

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

sobre as condições de efectivação, sobre a evolução da situação, etc.” (Barbier, 1993, p. 50).

Partindo do que foi mencionado, a estagiária, ao obter todos os dados através dos documentos disponíveis e necessários, tentou de uma forma coerente estabelecer uma relação entre eles e, a partir disso elaborar o projeto. Desde o início teve o cuidado de que este documento apresentasse um fio condutor, para que mais tarde não prejudicasse a sua ação. É de salientar que o documento em causa funcionou como um ponto de partida para as suas práticas, uma vez que continha quase toda a informação essencial para a integração da estagiária nos dois contextos da prática educativa.

Assim procedemos, convictos de que, tal como aconselha Barbier (1993), “o projecto é, então, definido como a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. É utilizado como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar. (...) Trata-se de uma antecipação que apresenta um carácter dinâmico devido a ser menos relativa a um estado do que a um processo” (p. 57).

No entanto, foi sempre elaborada uma avaliação/ reflexão após a produção deste documento, onde a estagiária pôde verificar e reformular os objetivos ou situações que tinha previsto inicialmente, justificando sempre a razão pela qual existiu essas alterações. Através do documento do Projeto Formativo Individual e do documento relativo à sua Avaliação/Reflexão, a estagiária pôde verificar que é importante para os educadores/ professores terem, desde o início, acesso a todos os documentos que fornecem informações sobre os meios que envolvem a instituição, para assim perspetivarem as suas ações e terem a capacidade de refletir e ponderar acerca da sua prática educativa.

4.3. As sequências didáticas como previsão da prática pedagógica

As sequências didáticas são entendidas como sequências de ações que o educador/professor pondera para exercer nas suas práticas diárias. Para tal é necessário que este abdique do seu tempo e se dedique, ao máximo, às decisões que quer tomar. Neste sentido a formanda, em âmbito de estágio, partiu dos dados que recolheu acerca do contexto educativo para elaborar as suas sequências, necessitando realizar pesquisas, analisar documentos e efetuar reflexões. Para se processar a informação e a tomada de

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

decisões o educador/professor deve ter em conta três momentos de atuação: a tomada de decisões pré-ativas (a própria planificação), a tomada de decisões interativas e, por fim, a tomada de decisões pós-ativas. Neste sentido, Pacheco refere que a planificação explica-se em dois sentidos: “como actividade prática (o que faz um professor quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação)” (Pacheco, 1993, p. 38). Ainda para o mesmo autor, a planificação, na perspetiva do professor, centra-se em três questões essenciais:

1. Qual a função, factores intervenientes e tipos de planificação docente?
2. Que modelos se utilizam para descrever o processo de planificação?
3. Que relação há entre a planificação do professor e as suas acções posteriores nas aulas? (*ibidem*, p. 38)

Nesta linha de pensamento, adiantamos que, a planificação no ensino é considerada como “um meio de o professor esclarecer, (...), os processos da acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas” (Barbosa *et al.*, 1999, p. 16). Por seu turno, Cruz e Fonseca (2002, p. 74) defendem que o termo planificação “envolve o desenvolvimento de uma sequência de acções ou uma série de manobras e procedimentos para atingir um fim (objectivo - fim) ”. Já Vilar (1993) resume que a planificação “sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (p. 15). Neste sentido, é evidente que a planificação não pode ser vista como um utensílio isolado. Isto porque o educador/professor tem de ponderar vários aspetos que são inerentes à elaboração da planificação, como por exemplo, deve conhecer as suas crianças, partir daquilo que elas já sabem, onde apresentam maiores dificuldades e onde apresentam grandes capacidades, deve contextualizar-se dos aspetos familiares, etc. A recolha desta informação é obtida pela observação que o educador/professor faz, pela leitura de documentos, pela avaliação e pela reflexão. De acordo com Dias (2009), “para o docente planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/adultos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente” (p. 29). Partindo desse esboço, desse processo, o professor nas suas planificações deve explicitar devidamente todas as ações que pretende implementar, com o objetivo de criar momentos gratificantes para a aprendizagem das crianças. Portanto, para planificar, o professor “terá que apoiar-se em princípios teóricos [curriculares e pedagógico-didáticos] para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da acção concreta” (Vilar, 1993, p. 5).

Planificar é um processo intrínseco ao exercício do profissional docente. Parece-nos obrigatório os educadores/professores delinarem as suas planificações, no sentido, de perspectivarem as atividades que vão desenvolver, os conteúdos que vão abordar, os materiais de que irão necessitar para as variadas atividades, o tempo de que irão precisar para desenvolvê-las. Como nos diz Vieira (1993), “as tarefas de planificação – relativas aos objectivos, conteúdos, actividades, materiais e formas de avaliação do processo de ensino/ aprendizagem – constituem, no campo da experimentação, um suporte essencial da prática pedagógica. (...) planificar constitui uma operação indispensável no contexto da formação do professor” (p. 127). Neste sentido é necessário que o educador/professor:

reflita sobre as suas intervenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição. Proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Em ambos os estágios (no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo) a estagiária teve a possibilidade de intervir em vários momentos. No estágio do Pré-Escolar interveio em três momentos distintos e no 1.º Ciclo em cinco momentos. Em ambos os casos, a estagiária teve a oportunidade de sentir numa semana intensiva o real papel de educador e professor, isto é, permitiu-lhe “sentir na pele” aquilo que a espera no futuro. Estas

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

semanas fizeram com que planeasse atividades mais concisas, mais elaboradas e com um fio condutor diferente, onde conseguiu articular todos os conteúdos em todas as áreas. É de salientar que, para todas as suas ações educativas, teve o cuidado de preparar materiais adequados às faixas etárias com que trabalhou, preocupou-se em propor momentos que enriquecessem a aprendizagem das crianças, que os conteúdos fossem bem articulados. Teve também o cuidado de gerar um clima favorável, de forma a motivar e a incentivar as crianças em tudo o que lhes era fornecido.

As sequências didáticas elaboradas pela estagiária (**ver Anexos III e IV**) basearam-se numa estrutura fixa, apresentando sempre aquilo que pretendia trabalhar nos vários momentos, expondo a justificação das opções tomadas, a grelha da sequência didática e a descrição das atividades a implementar. Estes documentos foram imprescindíveis em todo o processo pois, recorrendo a diferentes autores da área pôde responder às suas necessidades e aos seus objetivos e, acima de tudo, enriqueceu os seus conhecimentos e fez com que refletisse nas suas opções.

Só a própria elaboração destas sequências permitiu que a estagiária evoluísse na sua forma de pensar, nas melhores estratégias a utilizar fazendo com que alargasse os seus horizontes. Na realidade, poder-se-ia dizer que os professores principiam a planificação do seu ensino através de uma lista de objetivos de ensino-aprendizagem, confiada ao programa disciplinar. Mas a função de “selecionar, priorizar e justificar objectivos de aprendizagem não deixa de a exercer o professor, quando tem de considerar, à partida, a situação concreta dos alunos a quem se dirige, procedendo, então, a uma selecção de objectivos que seja relevante no âmbito da área de estudos, motivante e ajustada aos alunos, viável no tempo e recursos de ensino disponíveis, devidamente sequenciada no ritmo de progressão que se julga adequado” (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 92).

Todas as planificações surgiram da iniciativa da estagiária. No entanto, estas foram trabalhadas e reajustadas com todos os agentes envolvidos nos estágios, pois como nos referem Serpa *et al.* (1999),

a planificação diária ou de unidades de ensino é, com frequência, organizada a partir de sugestões pontuais do professor da turma, no sentido de se garantir coerência no trabalho feito com as crianças, uma vez que, (...) esse trabalho semanal é orientado pelos formandos e, nos restantes, pelo referido professor. Embora cada planificação seja da responsabilidade de cada formando é

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

inicialmente esboçada por ele, há uma discussão e uma conceptualização da mesma em grupo (p. 35).

Sabendo que as planificações são documentos flexíveis a sofrerem alterações, a estagiária teve sempre em mente que aquilo que planeou poderia ser reformulado, pois nem tudo o que prevemos pode ocorrer. Neste sentido, em todas as situações em que isso ocorreu, teve o cuidado de justificar as alterações. É esta linha de ideias que, Bolívar (2003) vem reforçar, então, que “a planificação deve ser progressiva, e prever tempos e espaços que criem a possibilidade de uma replanificação face a mudanças imprevistas que possam ocorrer durante o processo ” (p. 69).

Neste contexto realçamos ainda que “o processo de planificação educativa de carácter curricular, desde a concepção do currículo até à sua avaliação, passando pela sua implantação ou desenvolvimento, faz ressaltar a importância decisiva do “papel” do professor enquanto “agente” de inovações e mudanças que, operados na Escola, contribuem para as aprendizagens significativas dos alunos para quem esse currículo é planificado” (Vilar, 1993, p. 61).

Em jeito de síntese concluímos com a ideia de que, as sequências didáticas foram documentos fulcrais em todo o processo de estágio. Tais planificações permitiram que a estagiária tivesse uma orientação de base, sabendo desde o início que todas as suas opções poderiam ser modificadas. A este propósito, defendemos com Pacheco (1993) que “o processo de planificação tem-se enriquecido com o estudo do processo de pensamento/ acção do professor, impondo-se a necessidade de racionalizar a acção didáctica e ponderando-se sobre inúmeros factores que directa ou indirectamente exercem influência” (p. 39).

Explorados os fundamentos teóricos em que nos inspirámos aquando da elaboração das nossas sequências didáticas, interessa-nos utilizar a mesma metodologia para apresentar, também, aquelas que foram as linhas de força do nosso trabalho no que respeita à Avaliação. É o que nos propomos já de seguida.

4.4. A avaliação como uma atitude reguladora da prática educativa

A avaliação “é um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento. Ela representa, efectivamente, o espaço fundamental onde se cruzam e integram todas as componentes de um currículo em acção: finalidades, objectivos, espectro disciplinar, metodologias, intervenientes” (Machado, 1997, p. 27).

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Compreendemos a avaliação como “uma atitude do nosso quotidiano que se consubstancia num constante ajuizar, julgar, medir, testar, comparar... estabelecendo relações através dos nossos sentidos, dos nossos conhecimentos, das nossas experiências, sem que o façamos, *a priori*, com qualquer fim determinado” (Dias, 2009, p. 28). Neste sentido, Ribeiro e Ribeiro (1989) reforçam que “a avaliação é, assim, uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem” (p. 338).

Relativamente a esta operação, pode-se dizer que foi utilizada ao longo de todas as sequências didáticas, em ambos os estágios, salientando que um dos instrumentos mais utilizados no contexto da sua operacionalização foi a observação direta. Como este tipo de recolha de dados não foi o suficiente, sentiu-se a necessidade de elaborar outros instrumentos de avaliação, para melhorar e facultar a recolha de dados e aquilo que se pretendia mesmo avaliar.

Na realidade, é importante garantir que tais instrumentos pudessem, tal como aconselha Veríssimo (2000):

1. Ajudar a interpretar incidentes críticos;
2. Denotar a presença ou a ausência de comportamentos ou de desempenhos específicos (listas de verificação);
3. Dar conta da frequência e da progressão de certos comportamentos (grelhas de análise ou de observação);
4. Permitir sistematizar os juízos resultantes da observação (escalas de classificação);
5. Facilitar o desenvolvimento de actividades de auto e hetero-avaliação;
6. Possibilitar a autocorreção dos alunos (p. 30).

Sabendo que a avaliação é um processo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, cabe aos educadores/professores estarem conscientes da importância da sua utilização, para poderem avaliar as aprendizagens dos seus alunos, ao nível das suas capacidades e dificuldades. Nos momentos do estágio, foram utilizados como instrumentos de avaliação, as listas de verificação (**ver Anexo V**), os indicadores de aprendizagem, as grelhas de avaliação com as respetivas metas de aprendizagem (**ver anexo VI**), fichas de trabalho (**ver Anexo VII**), determinados registos efetuados nas ações e as reflexões. Todos estes instrumentos foram necessários para se obter dados

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

sobre cada aluno e, acima de tudo, para informar acerca das facilidades e dificuldades dos alunos em geral. Através deles pôde-se, quando necessário, alterar determinados momentos da ação em função das necessidades dos alunos.

Portanto, a avaliação é basicamente uma recolha e síntese de informação. Para Arends (1995) a avaliação “refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula. A informação acerca dos alunos pode ser recolhida através de uma série de maneiras informais, tais como observações e trocas verbais. Pode também ser recolhida de um modo formal, tal como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos” (p. 229).

Assim, a avaliação, enquanto elemento regulador da prática educativa, apresenta um carácter sistemático e contínuo, que, nas palavras de Machado (1997), deve permitir:

- a) Determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;
- b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os professores e com os Encarregados de educação;
- c) Auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo;
- d) Melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários (p. 69).

Ao longo das sequências didáticas, foi elaborado um documento que serviu de reflexão e avaliação dos resultados obtidos pelas crianças, como também uma reflexão sobre o desempenho da estagiária. Quando aos alunos, esta avaliação era efetuada nos instrumentos já mencionados anteriormente e, a partir destes, fez-se a sua análise e interpretação. Não obstante, também constaram algumas decisões com o intuito de melhorar determinados momentos nas próximas ações pedagógicas. Nesta linha de ideias, pode-se dizer então que “a avaliação não é um fim em si próprio: o seu objectivo é proporcionar maior domínio do processo educacional. O que interessa não é formular um juízo: é ir para a acção, adaptar o trabalho educacional ao nível de uma turma,

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

adaptar os meios existentes aos objectivos em vista, adaptar os objectivos às condições sociais, económicas ou institucionais” (Unesco, 1994, p. 209).

A avaliação não é um processo que só envolve os educadores e os professores, mas sim também aos próprios alunos. Desde modo, a função de avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 337). A este respeito, também, Serpa (2010) vem acrescentar que tal realidade “obriga a que o sistema de ensino não perspetive a avaliação apenas como a destrinça do bem. Também se constitui como meio para alcançar o bem do aluno e para que este o reconheça como tal” (p. 85).

Nesta ordem de ideias, defendemos com Pacheco (1994) “avaliar é, assim, um processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e à consequente tomada de decisão” (p. 65). Deste modo, uma verdadeira avaliação “reside na capacidade que o professor [avaliador] manifestar para, no âmbito do que é possível, assumir um estado de consciência suficiente para integrar todos os contributos que garantam credibilidade às suas avaliações” (Vilar, 1996, p. 53).

Neste sentido, requer-se que os educadores/professores tenham a capacidade de utilizar corretamente os instrumentos de avaliação. Tal como nos esclarecem Gonzaga *et al.* (2008) “a avaliação é o início e a partir daí os professores podem incorporar novos elementos ao processo educativo. A avaliação deve ser um instrumento a serviço da qualidade na educação e não uma peça que aparece isolada ou uma iniciativa que não se sabe de onde veio” (p. 115).

Logo, deve-se começar por encarar o conceito de avaliação não como um simples de ato de atribuir classificações mas sim como uma forma de “observar pormenorizadamente o percurso da aprendizagem de cada um, com a intenção de encontrar informação que fundamente a orientação pedagógica individual” (Damião, 1996, p. 22).

4.5. A reflexão como tomada de consciência da prática educativa

Na reta final da “viagem” que fizemos pelos pressupostos teóricos que assistiram às diferentes componentes da nossa prática educativa é chegada a altura de nos debruçarmos, também, naquelas que foram as questões da Reflexão.

Segundo Zeichner (1993) “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas” (p. 21). Decerto que o processo de reflexão encontra-se subentendido a todo o processo de formação docente. Ao recorrer a ela, o educador/professor tem a oportunidade de refletir sobre as suas ações, sobre aquilo que faz corretamente ou não, etc.

Ao longo dos estágios, o processo de reflexão esteve sempre presente, desde as observações, das planificações, das intervenções pedagógicas, até à avaliação. Relativamente à observação, a reflexão serviu para a estagiária ponderar aquilo que pretendia mesmo observar, para posteriormente refletir no que deveria ter em conta para as suas ações. Quanto à planificação, pode-se dizer que o “refletir” foi a base da sua construção, na qual estagiária teve de considerar sobre todas as informações que recolheu, com o propósito de proporcionar uma prática educativa estável, segundo o meio em que se encontrava. Neste sentido, importa referir a importância que é dada ao sujeito reflexivo. Segundo Dias (2009), “o sujeito reflexivo será aquele que, confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas” (p. 32). Na perspetiva de Morais e Medeiros (2007), “quando os professores reflectem sobre as suas experiências de ensino, são capazes de atribuir o seu sucesso ou falhanço a factores externos a eles próprios, ou podem, igualmente, avaliar os factores pessoais que envolveram nas tarefas de ensinar, incluindo disponibilidade ou responsabilidade” (p. 47). Já para Nóvoa (1992) é “através da reflexão-na-acção, que um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar” (p. 85).

Ao longo dos estágios contou-se com vários momentos dedicados à reflexão. Sabendo o papel importante que esta reflete na prática do educador/professor, a estagiária recorreu a ela ao longo de todo o seu processo de estágio, ou seja, desde que

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

entrou no contexto sala de aula até à sua ação. Estas reflexões não foram decerto apenas realizadas somente pela estagiária, mas também com os colegas do núcleo, com as professoras cooperantes e com os seus orientadores de estágio. Portanto, ao refletir após ter recolhido os dados, a estagiária pôde planificar as suas sequências didáticas, ponderando sempre as possíveis estratégias, atividades e materiais a utilizar. Estas reflexões foram sempre realizadas em conjunto, pois como sabemos a “a reflexão é também encarada como um momento benéfico para a análise de situações educativas, para a identificação de actuações menos adequadas e sua reformulação posterior e para a exploração da articulação entre a teoria e a prática, clarificando-se a utilidade de determinados conhecimentos teóricos” (Serpa *et al.*, 1999, p. 58).

No decorrer das ações pedagógicas, a estagiária também fez as suas reflexões no sentido de reajustar e melhorar algumas das situações que tinha previsto. Na realidade “o objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem” (Amaral *et al.*, 1996, p. 98, citado por Leal, 2004). Nesta linha de ideias, Dias (2009) realça que “reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado” (p. 32).

No decorrer das ações educativas por parte da estagiária houve sempre o cuidado em questionar-se sobre as situações que pretendia implementar, pois defendemos com Dias (2009) que refletir “pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro” (p. 32).

As reflexões não só ocorreram nos momentos já referidos, como também nas reuniões plenárias, onde se juntaram todos os estagiários, orientadores e professores cooperantes, para se fazer um balanço e reflexão sobre a prestação de cada um, no decorrer das suas práticas pedagógicas. Pode-se mencionar que estes momentos foram imprescindíveis para a estagiária, uma vez que lhe permitiram obter informações acerca das suas ações, sobre as suas fragilidades e, os seus sucessos. Também serviram para todos poderem partilhar ideias e experiências.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Em jeito de síntese, concluímos enfatizando a visão do processo de reflexão que, nas palavras de Flores e Simão (2009):

- a) É benéfica se os professores forem estimulados a reflectir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais;
- b) É benéfica se a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída;
- c) É benéfica se essa reflexão seguir uma estrutura sistemática e se essa estrutura for explícita;
- d) É benéfica se essa estrutura for introduzida de forma gradual;
- e) É benéfica se se promover a meta-reflexão;
- f) É benéfica se se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares (pp. 50-51).

Em conclusão, constata-se então que todo o processo do estágio passa por observar, planificar, avaliar e refletir. Portanto, estes conceitos têm de ser vistos como um só e são cruciais para o processo ensino-aprendizagem, que se desenvolve de forma articulada, numa constante tentativa de adequação aos contextos em que se desenvolve. É destes contextos que nos ocuparemos na parte final deste capítulo.

5. Caracterização dos contextos de estágio

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como já foi referido anteriormente, integrou dois momentos de estágio, em níveis de ensino diferenciados, proporcionados pelas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Ambos os momentos de estágio tiveram lugar no mesmo espaço, sendo que todas as decisões tomadas pela estagiária partiram do contexto onde se encontrava a escola, tal como das características do grupo/turma e da própria instituição.

Assim sendo, far-se-á uma abordagem geral ao nosso ensino nos dois níveis em questão. Relembra-se que a recolha de informação foi conseguida através dos documentos norteadores da própria instituição e do grupo/ turma. Não obstante, obteve-se também dados a partir da educadora e da professora, cooperantes nos momentos de

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

observação das nossas práticas pedagógicas e dos pequenos momentos em que nos reuníamos.

Ora, no ano letivo 2012/2013, a estagiária efetuou o estágio na Educação Pré-Escolar, na Escola EB1/JI de São Roque - Canada das Maricas, com um grupo de dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos; e, posteriormente, no ano letivo 2013/2014, realizou o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na mesma instituição, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos.

Assim, importa delinear as características da escola, do grupo/turma onde a estagiária desenvolveu o seu estágio, ao longo destes dois anos letivos. Segundo Zabalza (1998),

para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; para poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (p. 223).

Esta será a realidade em que nos basearemos na próxima sessão do nosso trabalho. Apresentaremos uma abordagem aos contextos de ensino, com o intuito de contextualizar os ambientes educativos onde a estagiária implementou a sua prática pedagógica.

5.1. Caracterização do meio envolvente, às instituições de acolhimento

Tanto o estágio no contexto Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos na escola EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas. Esta escola pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens e situa-se na Canada das Maricas, na freguesia de São Roque, concelho de Ponta Delgada.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino tem também influência na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes” (p. 33).

Esta freguesia apresenta uma área de 7,16 km² e tem por volta de 4 414 habitantes. Esta localidade situa-se na costa sul da ilha de São Miguel e confronta-se com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo, Livramento, Pico da Pedra e com a Vila de Rabo de Peixe.

No que respeita a atividades recreativas e culturais, possui o Grupo Desportivo de São Roque, fundado em 1960, mais conhecido por “Os Amarelos de São Roque”. Nesta freguesia foi construído um Estádio Municipal com a finalidade da prática do futebol e de outras modalidades desportivas. Faz parte desta freguesia uma banda de música - Lira de São Roque e, ainda, o grupo de escoteiros e as magníficas praias.

Quanto a festas religiosas, comemora-se as festividades em honra do divino Espírito Santo e, no penúltimo Domingo de Agosto a festa do Santo Padroeiro (São Roque).

Em relação ao seu património, é de apontar a Igreja Paroquial, várias ermidas, fontanários, o miradouro situado no ilhéu de São Roque - Rosto do Cão, uma Junta de Freguesia e um Centro Social Paroquial com Creche, Jardim-de-Infância e Lar de Idosos.

O edifício da EB1/JI São Roque - Canada das Maricas, do Plano dos Centenários, é do tipo P3 e foi inaugurado em 1988. Esta escola encontra-se dividida em três grandes áreas e apresenta por volta de dezasseis salas de aula, um refeitório, gabinetes de apoio, um polidesportivo e um ginásio. Este estabelecimento funciona das 08h30 às 16h30 e as aulas decorrem das 09h00 às 15h45. No entanto, as turmas do Pré-Escolar terminam às 15h00. A interrupção para o almoço é das 12h30 às 13h30 e o intervalo de manhã funciona das 10h30 às 11h00. Existe ainda um ATL, que desenvolve as suas atividades das 14h30 às 18h00.

O referido estabelecimento escolar é composto por um único edifício de tipologia P3, como já foi referido. Está dividido em três blocos: o amarelo, o azul e o verde, onde funciona o refeitório, o ginásio e a cozinha. O bloco amarelo dispõe, no res-

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

do-chão, de três salas de aulas, um hall, casas de banho e uma arrecadação e, no primeiro andar, de três salas, um hall, casas de banho e um gabinete. Relativamente ao bloco verde, este dispõe, no rés-do-chão, de três salas de aulas, um hall, casas de banho e uma arrecadação e, no primeiro andar, contém três salas de aulas, um hall, casas de banho e um gabinete. Quanto ao bloco azul, apresenta duas salas de aulas, casas de banho e um gabinete (no rés-do-chão) e duas salas de aulas, casas de banho e um gabinete (no primeiro andar).

No rés-do-chão funciona ainda o ginásio, uma arrecadação (com material de Educação Física), duas casas de banho e um gabinete para apoio ao Ensino Especial e Terapia da Fala. Junto ao ginásio, tem-se o refeitório. Na zona oeste ao refeitório encontram-se dois gabinetes e a cozinha. Na parte norte uma arrecadação (material de som, audiovisuais e um arquivo morto).

É de salientar que, nos momentos em que desenvolvemos o nosso estágio, a biblioteca da escola não funcionava, pelo facto de não existir uma sala destinada ao desenvolvimento de tais atividades.

Em redor da escola, dispúnhamos de um recreio amplo, de alguns espaços cobertos – alpendres, espaços verdes e pequenas zonas de parque infantil.

Quanto aos recursos humanos, o estabelecimento integrava um total de 140 alunos (44 pertencem ao Jardim-de-Infância e 96 ao 1.º Ciclo do Ensino Básico).

O corpo docente era constituído por 3 Educadoras de Infância e 5 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 professores de apoio sendo um deles de itinerância, um educador de educação especial, um professor de educação especial, um professor de Educação Física em itinerância e 2 professores de Inglês em itinerância.

A sala de aula onde a estagiária efetuou a prática pedagógica em contexto Pré-Escolar (**ver Anexo VIII**), situava-se no rés-do-chão. Apresentava um espaço amplo, possuindo duas janelas grandes que davam para o exterior, permitindo assim, a entrada de luz, de forma a poupar energia elétrica e um bom arejamento da mesma.

O espaço estava dividido em diversas áreas, permitindo às crianças verem as outras áreas como, também, os materiais existentes nas mesmas.

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, é de salientar a definição dada às áreas de interesse, pois permitiam uma variedade de ações diferenciadas e demonstrava um modelo educativo mais centrado na magnificência dos estímulos e na própria autonomia da criança.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

As diferentes áreas apresentava objetivos que sugeriam o tipo de atividade a serem realizadas e se a brincadeira era livre ou orientada pela Educadora.

O espaço era dividido em nove áreas de atividades, como a “manta”, a área da biblioteca, a área da casinha das bonecas/ mercearia, a área dos jogos de mesa, a área da garagem/ carpintaria, a área do desenho livre e a área da plasticina/ modelagem.

Esta organização de espaço na sala de aula refletiu as intenções educativas e as características do grupo e estabeleceu um acessório fulcral do projeto de trabalho.

Ao entrar na sala, encontrava-se o cantinho do acolhimento, a “manta”. Este era constituído por um tapete, onde as crianças se juntavam no início de cada sessão, após o intervalo e depois da hora de almoço. É nesta área que se fazia o acolhimento matinal; a planificação do dia; a síntese de memória; o incentivo do espírito crítico e participativo; a promoção do desenvolvimento da linguagem expressiva como a compreensiva e, onde se realizam atividades de grande grupo, como cantar, contar histórias, jogos, etc.

Do lado direito da “manta” encontrava-se a área da biblioteca. Esta área permitia que as crianças estimulassem a concentração, o gosto pelos livros/ pela leitura, a associação de ideias, a imaginação, a socialização, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem e do próprio vocabulário.

A área da casinha das bonecas/ mercearia encontrava-se do lado direito da porta de entrada. O objetivo desta área era promover nas crianças a socialização, a imitação, a coordenação motora, a independência, as regras sociais, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento das capacidades percetivo-motoras.

Quanto à área dos jogos, esta era repartida em duas zonas distintas, sendo estas a “manta” – dedicada aos jogos de construção – permitia desenvolver a capacidade de inventar/ construir, a motricidade, a socialização e o raciocínio lógico e matemático. A outra área do jogo era realizada nas mesas da sala (centro da sala). Esta área referia-se a jogos lúdicos que se encontravam numa estante perto das mesas. Estes jogos permitiam às crianças incrementar a atenção e a memória, a linguagem e todos os aspetos referidos acima, relativamente à zona da “manta”.

Junto das janelas encontrava-se a área da garagem/ carpintaria. Nesta área as crianças podiam desenvolver o jogo do “faz-de-conta”, o divertimento, a descarga de energia, a socialização e o desenvolvimento da motricidade.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Relativamente ao desenho livre, este era feito nas mesas que se encontravam no centro da sala de aula.

Por fim, mesmo à entrada da sala, estava o computador da Educadora e uma estante com diversos dossiês e materiais.

Para além destas áreas, a sala de aula apresentava placares nas paredes com a exposição de trabalhos realizados pelas crianças ao longo de cada semana.

É de salientar que cada área tinha um número estipulado de crianças, visando assim um clima harmonioso.

No que concerne à organização temporal, existiam momentos dedicados a rotinas diárias, com a finalidade de incutir nas crianças aprendizagens diversificadas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (1997):

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).

Segundo as observações na escola, o dia começava com o acolhimento na “manta” onde as crianças partilhavam experiências; cantavam a música do “Bom dia”; preenchiavam o quadro das presenças, do tempo e calendário; faziam a contagem do número de crianças; nomeavam o dia da semana; nomeavam o mês e a estação do ano. Todos estes pontos eram feitos pelo Chefe (criança que fica encarregue pelo dia e que é escolhido por ordem alfabética).

Posteriormente, a Educadora introduzia uma nova temática, partindo da exploração de um conto, de uma dramatização, de uma canção ou lengalenga, seguida de uma atividade orientada. Pelas 10h30 até as 11h00 ocorria o intervalo.

Após o intervalo, as crianças realizavam uma atividade orientada ou uma atividade de livre escolha. Independentemente da opção tomada, no final, todo o grupo procedia à arrumação da sala e lavavam as mãos para o almoço.

A hora do almoço ocorria entre as 12h30 e as 13h30. Quando regressavam à sala de aula, voltavam para a área da “manta” onde procediam a uma revisão da temática trabalhada no dia. De seguida, finalizavam o trabalho elaborado de manhã ou faziam uma atividade de expressão plástica/ de livre escolha ou jogos. Ao terminarem qualquer

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

uma dessas atividades propostas no dia (entre as 14h45 e as 15h00) procediam à arrumação da sala e voltavam para a “manta” onde faziam uma síntese de memória e de comportamento. Por fim, preparavam-se para ir para casa, onde recolhiam os seus pertences. A sessão terminava pelas 15h00.

De um modo geral, o grupo apresentava uma boa adaptação ao Jardim-de-Infância. Este grupo de crianças era bastante heterogéneo, uma vez que, encontravam-se em diferentes níveis de aquisições e de aprendizagens.

Relativamente à assiduidade, este era bastante assíduo, justificando sempre as suas faltas, quando necessário. Quanto à sua dinâmica, pode-se dizer que, era um grupo ativo, participativo e demonstrava diferentes níveis de desenvolvimento, de necessidades e de interesses. As crianças eram, na sua maioria, extrovertidas e gostavam de brincar livremente. É de referir que, todo o grupo conhecia as regras da sala de aula e, na maior parte das vezes, estas eram respeitadas e cumpridas.

Numa análise global ao grupo, aquando da exploração das diferentes áreas de conteúdo, salienta-se certas capacidades e dificuldades:

- a) Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social e Autonomia eram crianças que iam sozinhas à casa de banho;
- b) Relativamente à Socialização, o grupo comunicava e estabelecia uma boa relação entre si. Quanto à interação com o adulto, todas as crianças comunicavam com a Educadora solicitando ajuda quando necessário;
- c) Quanto à Área do Conhecimento do Meio, o grupo apresentava desconhecimento e algum desinteresse para certas questões. Para tal, era necessário que o adulto questionasse e que os cativasse de uma forma lúdica para a descoberta de algo. Notava-se a necessidade de incentivar a perceção de que as aprendizagens podiam ser feitas de forma lúdica permitindo assim, um conhecimento gratificante;
- d) No Domínio das Expressões e na Expressão Plástica, o grupo demonstrava interesse em desenhar (apesar do desenho ser pouco estruturado), faziam colagens e pinturas. Apresentavam entusiasmo na manipulação de diferentes materiais e interesse pelas atividades desenvolvidas. No entanto, existiam algumas crianças que tinham algumas dificuldades em concentrar-se neste tipo de atividades e finaliza-las. A maior parte das crianças tinha cuidado em respeitar os contornos/ limites, tanto na pintura como na colagem;

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- e) Relativamente à Expressão Motora, o grupo gostava de desenvolver todo o tipo de atividades (o dia da Educação Física era realizado às quartas-feiras das 09h30 às 10h15);
- f) Na Expressão Musical, gostavam de manusear instrumentos musicais. Demonstravam interesse por ouvir música e cantar, acompanhado por mímica. Nesta área, o grupo tinha grande facilidade a nível da concentração e na memorização das mesmas;
- g) Quanto ao Domínio da Matemática, as crianças contavam e identificavam alguns números. No que diz respeito às quantidades, distinguiam bem o que tem mais e menos, relativamente aos tamanhos, a maioria diferenciava o grande do pequeno e do médio. Conseguiram identificar objetos iguais e diferentes. No entanto, existia uma criança que demonstrava alguma dificuldade em reconhecer as cores secundárias;
- h) No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo de crianças, no geral, revelava um vocabulário reduzido e pobre. Quanto à escrita, demonstravam interesse em participar em registos escritos e reproduziam o seu nome.

Para além do que já foi mencionado, é necessário referir que os Pais/ Encarregados de Educação mostravam interesse nas atividades da escola e participavam sempre que solicitados. Tendem a saber da evolução/ dificuldades dos seus educandos.

Quanto ao espaço referente ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente, numa turma 4.º ano de escolaridade, pode-se referir que a sala onde a estagiária colocou em prática as suas ações, situava-se no primeiro piso e era de tamanho médio (**ver Anexo IX**). Na entrada, podia-se visualizar um conjunto de quatro mesas agrupadas, mas distanciadas, permitindo uma boa circulação por parte do professor e a capacidade de o mesmo atender às necessidades de cada aluno. A divisão dos alunos era estabelecida de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem que a turma apresentava.

Ao redor das mesas, existiam variadas estantes, com diferentes materiais de apoio e recursos, tanto para os alunos como para a professora, servindo de apoio à lecionação e mesmo às atividades propostas e elaboradas. Havia estantes com manuais escolares, dos diferentes anos de escolaridade; com material didático para a área de

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Matemática, como o compasso, o ábaco, as barras de Cusinaire, caixas com os sólidos geométricos, régua, etc.; estantes com livros variados, onde os alunos podem aplicar e praticar a leitura, ou seja, uma espécie de biblioteca; outra com os dossiers dos alunos; uma estante com folhas brancas, pautadas e quadriculadas, para os trabalhos realizados pela turma.

Para além disso, à entrada da sala, existiam duas mesas ao comprido, junto à parede, onde estavam colocados os manuais dos alunos, como o caderno de fichas.

A sala dispunha de dois quadros negros, um junto à secretária da professora e outro mesmo à entrada da sala, do lado direito (menor dimensão). Do lado direito da secretária da professora, havia uma mesa com um computador (com acesso à Internet) e uma impressora.

Todas as paredes da sala encontravam-se preenchidas, segundo as diferentes áreas curriculares. Assim sendo, em relação a Português, pôde-se observar diversos cartazes, segundo os conteúdos já abordados anteriormente, como os ditongos, os tipos de frase, os sinais de pontuação, o novo acordo ortográfico e os acentos gráficos. Quanto à Matemática, visualizava-se cartazes com a numeração romana, as estratégias de cálculo, os números pares e ímpares, as classes e ordens e os relógios. Na área do Estudo do Meio, havia vários mapas de Portugal, o calendário, os brasões e vários cartazes com os diferentes sistemas (urinário, respiratório, circulatório, etc.). É de referir, ainda, que numa das estantes existia um globo, recurso relativo a esta área.

Importa referir ainda que a sala dispunha de um ecoponto, logo à entrada, do lado direito, por baixo do quadro negro.

Salienta-se que este era um espaço que apresentava uma boa iluminação, fornecida pelas janelas que percorriam tanto o lado direito como esquerdo da sala. Este era um aspeto que por vezes, se tornava um obstáculo, aquando da projeção de PowerPoint e/ ou vídeos.

Quanto à turma em causa, esta era constituída por dezoito alunos, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. As idades compreendiam entre os oito e os dez anos. Destes dezoito alunos, um estava matriculado no 3.º ano e todos os restantes no 4.º ano. Três encontravam-se a trabalhar conteúdos do 1.º ano e uma aluna a trabalhava conteúdos do 2.º/ 3.º ano.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Pode-se afirmar que se tratava de uma turma bastante heterogênea ao nível do ritmo de trabalho e, quanto ao comportamento na sala de aula, a mesma respeitava as regras e valorizava a cooperação e o respeito mútuo.

Após a leitura dos processos individuais dos alunos, pôde-se constatar algumas necessidades e estratégias pedagógicas, a ter em conta, como problemas relacionados com a utilização adequada da Língua Portuguesa; o vocabulário reduzido (rudimentar); dificuldades no domínio da escrita com correção ortográfica e dificuldades no raciocínio lógico-matemático.

É de referir que os três alunos que trabalhavam conteúdos do 1.º ano usufruíam de apoio pedagógico prestado pela professora titular em todas as áreas curriculares e, também, de apoio individualizado prestado por uma docente do núcleo de educação especial. O mesmo acontecia para o aluno matriculado no 3.º ano. Para além disso, dois alunos da turma, eram acompanhados presencialmente, por uma professora de apoio, mesmo durante a prática da professora titular.

Importa salientar, que destes três alunos mencionados anteriormente, um apresentava uma tipologia de Necessidade Educativa Especial, referente ao domínio cognitivo; outro apresentava critérios de Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção do tipo predominante desatento.

Tendo em conta o que acima foi mencionado, a estagiária no decorrer das suas intervenções tentou, sempre que possível, combater as dificuldades presentes, tanto no grupo do Pré-Escolar como no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de diversificadas atividades e estratégias. É deste particular que nos ocuparemos na próxima parte do nosso trabalho.

6. Análise das situações educativas

Todas as ações pedagógicas proporcionadas pela estagiária partiram de indícios pedagógicos, com base nas reflexões e pesquisas que efetuou e que achou necessárias. Como é sabido, cabe ao educador/ professor, antes de entrar no campo de ação, pensar e questionar-se sobre aquilo que pretende promover, tendo sempre em consideração os vários reajustes que pode necessitar, o motivo das suas opções, baseados nos contextos do grupo de crianças e da turma, tal como das suas características.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Desta forma, a estagiária teve sempre o intuito de estabelecer uma boa relação com todos os intervenientes, ponderando as conceções prévias das crianças e dos alunos, tal como dos seus interesses, para posteriormente adaptar as suas atividades.

Em ambos os estágios, a estagiária enriqueceu bastante, tanto a nível pessoal como profissional.

Nesta ordem de ideias, far-se-á de seguida, uma análise de três atividades desenvolvidas: duas no Pré-Escolar e uma no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta análise pretende-se refletir acerca dos momentos de intervenção, sobre as ações estabelecidas entre a estagiária e as crianças/ os alunos.

Em complemento desta informação, apresentam-se seis quadros elucidativos das intervenções da estagiária (**ver Anexo X**), relativos aos conteúdos trabalhados, às competências desenvolvidas, às atividades propostas e aos materiais/recursos necessários para cada uma das atividades descritas.

6.1. Análise de situações educativas do estágio no Pré-Escolar

- Atividade de Expressão Plástica: “A Primavera Chegou!”

A primeira situação a realçar ocorreu na primeira intervenção da estagiária, concretamente, no dia 9 de abril de 2013. A temática abordada nos dois dias e meio de intervenção foi: *A Primavera*. Durante este período (8 a 10 de abril), fez-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a desenvolver e, proporcionou-se atividades/ momentos que permitissem as crianças consciencializarem-se das características desta estação.

Desta forma, a atividade analisada dividiu-se em duas tarefas nela integradas. Salienta-se que antes de se iniciar o nosso trabalho, as crianças já continham conhecimentos sobre a temática e já tinham sido observados e explorados vários aspetos sobre o mesmo, através de partilha de ideias e aplicação dos mesmos em outras atividades. Esta ocorreu, então, num momento de Expressão Plástica, no qual, foram também trabalhados conteúdos da Competência Social e de Cidadania, uma vez que, no âmbito do contexto Pré-Escolar pretendeu-se desenvolver com as crianças o trabalho cooperativo. Por este motivo, as tarefas em questão foram realizadas em pequenos grupos. Como referem Silva *et al.* (1997), “O educador alarga as oportunidades

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (pp. 35-36). Assim sendo, verifica-se que se fez uma articulação entre outras áreas de conteúdos e domínios em toda a intervenção. Neste contexto, coube às crianças as seguintes tarefas:

1. Pintar/ decorar as peças do puzzle;
2. Montar as peças do puzzle;
3. Afixar o puzzle “A Primavera Chegou!” no hall da escola.

Para a concretização desta tarefa, organizou-se primeiramente o espaço com vários conjuntos de mesas (uma para cada grupo), forrou-se as mesas com plástico preto, colocou-se sob cada mesa os materiais (tintas, rolos, esponjas, pratos e copos com água) necessários para as crianças trabalharem. A este propósito, defendemos com Silva *et al.* (1997) que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 37).

Antes de se dar início à atividade, fez-se uma breve explicação dos procedimentos e colocou-se a cada criança um avental.

No que respeita à pintura das peças do puzzle, as crianças utilizaram a técnica da pintura com o auxílio de pincéis, esponjas, rolos e com os próprios dedos das mãos. Neste sentido, coube a cada grupo utilizar uma dessas técnicas.

É de referir que o facto de a estagiária ter optado pela divisão da turma em pequenos grupos e ter disponibilizado para cada um, materiais diferentes, dificultou um pouco o seu trabalho, isto é, apresentou algumas dificuldades em gerir o espaço e, por conseguinte, auxiliar os vários grupos. Contudo, esta estratégia possibilitou às crianças vivenciarem o trabalho cooperativo, onde se verificou partilha e interajuda. Para além disso, puderam trabalhar com materiais diversificados que nunca tinham experimentado. Relativamente ao papel da estagiária foi o de auxiliar e apoiar as tarefas que as crianças iam desenvolvendo, passando por todos os grupos.

Quanto à montagem do puzzle, este momento só foi realizado no dia seguinte, pois foi necessário que as peças secassem. Para tal, a estagiária organizou o grupo de crianças na manta e colocou no centro a base do puzzle. De seguida, pediu a cada grupo para ir colar a sua peça. Neste momento, notou-se que as crianças estavam muito

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

entusiasmadas e apresentam grande vontade em colar a sua peça respetiva. Após a montagem total das peças, todos em conjunto foram colar o puzzle numa das paredes do hall da escola.

Na opinião da estagiária, esta atividade foi alcançada positivamente, pois as crianças estiveram envolvidas por completo na atividade e notou-se grande interesse e entusiasmo na execução das tarefas. O que facilitou, na realidade, o sucesso da atividade foi o facto de a estagiária ter organizado o espaço, com todo o material, antes de as crianças entrarem, tal como o facto de ter organizado os elementos que iam pertencer a cada grupo e por ter fornecido a todo o grupo vários materiais, para estes poderem mexer, experimentar, explorar.



Figura 2 – Recurso da atividade “A Primavera Chegou!”

- Atividade de Expressão Plástica: “Móvil – O meu Sistema Solar”

A segunda atividade educativa a analisar e a descrever foi realizada na última intervenção da estagiária e teve lugar nos dias 21 e 22 de abril de 2013. Esta atividade foi realizada em vários momentos de forma a dar continuidade à temática que a estagiária estava a desenvolver nestes dois dias: O Sistema Solar. É de salientar que nestes dois dias a prática da estagiária direccionou-se, essencialmente, para a área do Conhecimento do Mundo, como uma área transversal e estruturante da sua prática. A área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Silva *et al.*, 1997, p. 79). Foi pela curiosidade que as crianças demonstram por esta área que a estagiária promoveu a descoberta e exploração de atividades enriquecedoras para as mesmas. Não obstante, a prática da formanda, mais precisamente o momento dedicado a esta atividade, teve por base a aprendizagem pela ação, ou seja, era sua intenção tornar possível o envolvimento das crianças nas atividades a realizar, tal como pelo trabalho autónomo, na medida em que “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (Silva *et al.*, 1997, p. 53).

Para a construção desta atividade, que teve início na terça-feira e foi completada na quarta-feira, recorreu-se a duas técnicas de Expressão Plástica, como a pintura e modelagem. Neste contexto, e segundo os mesmos autores “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (*ibidem*, p. 57).

Como já foi mencionado, esta atividade foi repartida pelos dois dias porque a estagiária optou por organizar o seu trabalho segundo a lógica dos conteúdos que ia abordar, no sentido de levar as crianças a compreenderem melhor a temática e para haver um fio condutor para as crianças. Deste modo, partiu das conceções prévias dos alunos sobre o planeta terra, temática já abordada anteriormente pelo colega do núcleo de estágio. Para tal, realizou com o grupo várias atividades sobre o Planeta Terra. Posteriormente, partiu para a construção do Planeta Terra possibilitando que cada criança construísse o seu próprio modelo. Para este momento, a estagiária organizou todo o espaço, forrando as mesas com plásticos pretos, colocou pratos com as tintas necessárias, os pincéis e a cada criança colocou um avental. Para a execução da tarefa, foram colocados em cada mesa quatro crianças com o seu respetivo suporte de madeira e uma bola de esferovite. O objetivo consistiu em pintarem as bolas com tinta azul e verde, de forma a fazer lembrar o Planeta Terra. No decorrer deste trabalho, a estagiária verificou grande empenho e dedicação por parte das crianças na elaboração do seu planeta.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Na nossa visão das coisas, a tarefa esteve bem organizada e pensada, uma vez que nos preocupámos novamente por organizar o espaço corretamente, fornecendo todas as indicações necessárias às crianças, por termos circulado por cada criança, pela disposição que fizemos das crianças nas diferentes mesas e, também, por termos disponibilizado a cada uma um suporte que, de certa forma, facilitou o seu trabalho.

Depois desse momento, a estagiária trabalhou com o grupo o Dia e a Noite e, nesta ordem de ideias, deu-se continuidade à atividade já referida. Para tal, foi pedido a cada criança para construir o seu próprio Sol. O processo para esta proposta foi exatamente igual ao da construção do Planeta Terra. Mais uma vez, tarefa estava bem preparada, com todos os materiais necessários e a estagiária manteve a mesma postura, quanto à circulação pelo espaço. É de referir que em ambos os momentos, a estagiária foi sempre questionando as crianças, sobre aquilo que estavam a construir, como por exemplo no momento do planeta terra, perguntou porque estavam a utilizar o tom azul e o verde, no sentido de verificar se as crianças tinham percebido que o planeta é composto por oceanos e continentes.

No dia seguinte, dia 22 de maio, a estagiária deu continuidade à temática. Este dia foi reservado para trabalhar com o grupo de crianças o Sistema Solar. Neste sentido, realizou várias atividades com o grupo, para que as crianças conhecessem melhor os diferentes planetas. Posteriormente, passou à atividade que veio complementar a já efetuada no dia anterior. Ou seja, como já tinham construído o seu Planeta Terra e o Sol, foi pedido para construírem o seu próprio Sistema Solar. Mais uma vez a estagiária teve a preocupação em organizar o espaço e repartir este momento em várias etapas, uma vez que as crianças construíram sete planetas. Para este momento o meio de expressão plástica utilizado foi a modelagem. É de referir que cada planeta (feitos com bolas de esferovite) tinha tamanhos diferentes. A estagiária teve o cuidado de levar para as crianças tamanhos diferentes para estas perceberem as diferentes proporções dos planetas e, também pelo facto de ter trabalhado na área de matemática a ordem crescente, atendendo aos diferentes tamanhos verificados.

Neste sentido, a estagiária organizou o grupo por mesas. Em cada mesa já se encontravam as plasticinas necessárias para o primeiro planeta. A atividade teve então início com a simples moldagem da plasticina. Após todas as crianças terminarem, foi distribuído a cada uma, uma bola de esferovite, referente ao planeta Mercúrio. Coube a cada criança revestir a bola com a plasticina. Neste momento, a estagiária deu auxílio a

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

cada criança, colocando cola branca na bola de esferovite, para a plasticina aderir melhor. Após todos terminarem, a estagiária colocou nas mesas outras plasticinas, de várias cores, consoante as tonalidades do planeta Vénus. É de referir que muitos dos planetas apresentam várias tonalidades e, a estagiária teve o cuidado de não induzir em erro as crianças. Para tal, disponibilizou vários tons de plasticina e coube às crianças juntá-las e moldá-las, obtendo as tonalidades exatas. Todo este processo foi utilizado várias vezes até as crianças terminarem de construir todos os planetas.

O produto final consistiu na construção de um móbile para cada criança levar para casa. No entanto, estes permaneceram na escola, pois houve uma exposição para os Encarregados de Educação e comunidade, de todos os materiais construídos ao longo do período pelas crianças da escola.

Portanto, ao longo dos dois dias a estagiária verificou que as crianças estavam empenhadas e entusiasmadas com as várias construções e o produto final foi sem dúvida para elas um momento de êxtase.



Figura 3 – Recurso da atividade “MóBILE – O meu Sistema Solar”

6.2. Análise da situação educativa do estágio no 1.º ciclo

- Atividade de Expressão Plástica: “Planificações dos sólidos geométricos”

A planificação de sólidos geométricos foi umas das atividades sugeridas pela estagiária aos alunos, no decorrer da sua segunda intervenção (de 29 a 30 de outubro de 2013), implícita na sua segunda sequência didática, elaborada para a turma do 1.º Ciclo.

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Nestes três dias coube à estagiária abordar com os alunos as características dos sólidos geométricos na área de Matemática. Como a estagiária, nos momentos de observação, verificou que determinados alunos apresentavam dificuldades em identificar o número de vértices, de faces e arestas de um sólido e, sabendo que numa das suas intervenções iria retomar esta temática, pensou em recorrer à dobragem de papel, através das várias planificações que existem dos sólidos, para a turma trabalhar de forma diferente o conteúdo e permitir que estes interiorizassem as características já mencionadas. Neste sentido e, antes de partir para esta atividade, foram desenvolvidos com a turma várias situações que já ajudaram os alunos a progredir nesta questão, que se verificou não estar bem compreendida. A presente atividade foi realizada no segundo dia de intervenção, ou seja, no dia 29 de outubro. Antes de colocar os alunos a realizarem a atividade, a estagiária recorreu ao método demonstrativo. Esta metodologia é “usada pelo formador para exibição da correcta execução de cada uma das operações básicas de uma determinada ocupação e do uso adequado do equipamento” (Ferro, 1993, p. 12). Deste modo, houve o cuidado de levar o material preparado e apresentar cada passo a realizar ao longo da atividade. Posteriormente, foi dada a cada aluno uma folha branca com a planificação de um dos sólidos geométricos para estes recorrerem ao recorte da mesma. De seguida, pediu-se para realizarem a dobragem de papel, vincando cada extremidade com as unhas das mãos.

Ao longo de toda a atividade verificou-se grande dificuldade por parte de alguns alunos no ato da dobragem, o que nos leva a presumir que este meio de Expressão Plástica foi raramente aplicado na turma em questão. Posto isto, coube à estagiária perder algum tempo a mais nesta atividade, devido ao contexto acima mencionado. Há medida que terminaram a dobragem de papel da primeira planificação prosseguiu-se para a colagem. Novamente, observou-se algumas dificuldades de certos alunos neste momento, porque realizaram incorretamente a dobragem do papel. Infelizmente não houve a possibilidade de utilizar todas as planificações, porque perdeu-se demasiado tempo na dobragem e colagem da planificação do paralelepípedo.

Desta forma, pode-se referir que o grande objetivo da estagiária era melhorar as dificuldades que os alunos apresentavam na identificação das várias faces dos sólidos e com esta atividade foi verificar que existem grandes lacunas relativamente às técnicas de Expressão Plástica, nomeadamente, o recorte e a dobragem. Posto isto, é de realçar que estes meios são raramente utilizados no 1.º Ciclo e, desta maneira, os alunos com

CAPÍTULO II – O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

esta faixa etária ainda não progrediram nestas manifestações que já deviam ter sido desenvolvidas desde muito cedo.

Esta era, na realidade, uma ideia que já tínhamos relativamente a este contexto. De facto, também nós, enquanto estagiárias nos sentimos bastante mais constrangidas na exploração desta área no 1.º C.E.B., aspeto que nos parece ter estado relacionado com a grande preocupação partilhada pelas orientadora cooperante relativamente ao cumprimento dos programas do Português e da Matemática, aspeto para ela prioritário atendendo à proximidade dos exames de final de ciclo.

Este será um aspeto que estará em discussão no próximo capítulo do nosso trabalho.

CAPÍTULO III

O LUGAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NA PRÁTICA LETIVA DIÁRIA DE EDUCADORES E PROFESSORES DO 1.º CICLO

1. Contextualização do estudo

1. Contextualização do estudo

1.1. Percurso Metodológico

Terminado a abordagem teórica dedicada à fase inicial do nosso trabalho, é altura de nos incidirmos sobre o trajeto que esteve na base do percurso que percorremos ao longo do tempo em que decorreu a nossa investigação.

Neste capítulo, procuremos expor as questões de investigação que enunciámos, assim como todos os objetivos que orientaram a nossa pesquisa.

1.1.1. Problemática e objetivos

A razão de aprofundar a área das Expressões, como conteúdo a investigar no desenvolvimento da prática pedagógica, no contexto do nosso relatório de estágio, emergiu das perceções criadas acerca do ensino das artes na educação e das suas potencialidades pedagógicas e didáticas, capazes de nos conduzir a um sem número de significativas aprendizagens por parte das crianças.

A escolha do tema tem como finalidade refletir acerca de dois cenários distintos: o primeiro é de caráter pessoal, e prende-se com o facto de ser uma área que nos fascina, na qual pretendemos aprofundar conhecimentos sobre a criatividade das crianças, valorizando assim o ensino artístico e criativo na escola; o segundo está relacionado com a ideia que possuímos de um fraco investimento no desenvolvimento das expressões, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º C.E.B.), num cenário atual no qual a educação se centra principalmente na transmissão de conteúdos das áreas ditas mais teóricas. Desta forma, interessa-nos investigar o que pensam e como atuam os profissionais da educação nesta área.

Nesta ordem de ideias, o estudo da área da Expressão Plástica, como tema a aprofundar no decorrer do Estágio Pedagógico, tem como origem uma ideia que possuímos de uma diferença flagrante na exploração desta área por parte de Educadores de Infância e Professores do 1.º C.E.B., sendo que, no caso destes últimos, ela tende a ser mais esquecida no contexto das suas práticas diárias.

Tencionamos possibilitar, com esta temática, um trabalho transversal recorrendo a diferentes domínios/áreas curriculares, de forma a dar ênfase às nossas práticas de

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo estágio, realizadas no âmbito da Área da Comunicação e Expressão, facultando assim a possibilidade de se articular os diferentes conteúdos e diferentes saberes disciplinares. Segundo Roldão (1999), “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo ” (p. 47). Deste modo, será feita uma aprendizagem contínua e “valiosa” nos saberes das crianças/ alunos.

A temática pretendia, como já referimos no ponto anterior, tem como base duas visões: uma de cariz pessoal e a outra que se prende com o pressuposto decréscimo dado às expressões no cenário educativo, principalmente no 1.º C.E.B. Como tal, é pertinente verificar o modo como o Sistema Educativo prevê o desenvolvimento desta área na escola.

A Expressão Plástica é o registo gráfico ou plástico que corresponde a uma forma de comunicar da criança, pela linguagem não-verbal. O desenho e a pintura são os meios de expressão mais utilizados, no contexto das técnicas plásticas, pois permitem transpor para o papel, através de formas e cores, as vivências infantis.

Esta área, ao envolver o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e colagem, entre outras técnicas, permite a criação de um produto final, que pode ter uma dupla finalidade: consolidar e sintetizar os conhecimentos escolares. Assim, e sabendo que se trata de uma área que desperta bastante o interesse das crianças/ alunos permite, então, desenvolver a imaginação e as capacidades expressivas; permite adquirir competências gráficas e plásticas; desenvolver a motricidade fina; desenvolver noções espaciais e de lateralidade; permite obter competências sociais de trabalho cooperativo, entre outros. Segundo Gonçalves (1991),

a educação que visa apenas transformar a criança num ser obediente, passivo e submisso, fica muito aquém daquela que estimula no educando a vontade própria, o poder de iniciativa e de criatividade. Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações (citado *in* Sousa, 2003).

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Por todos esses fatores apresentados, tencionamos diversificar as nossas práticas, inculcando aprendizagens significativas e lúdicas às crianças.

É na interação com o ambiente que o Ser Humano se desenvolve. Pelos sentidos vai conhecendo o que o rodeia: as pessoas, as coisas, os bichos. Ouve os sons, vê as formas e as cores, sente nas mãos as diferentes texturas. É por esta razão que pretendemos dar ênfase ao estudo do desenvolvimento gráfico das crianças/ alunos, ou seja, estudar a linguagem do desenho, recorrendo à análise dos processos de desenho tendo por foco as estratégias de representação por elas construídas. Para tal, recorreremos a diferentes formas de observação para interpretar os desenhos, como: a produção gráfica e a mediação da aprendizagem; as fases do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo; a perceção visual; a oralidade; a expressão; a reprodução e a própria criatividade.

Todo o Ser Humano tem o direito a ser educado de acordo com a natureza, ou seja, a expressão livre caracteriza-se por ser um dos fatores indispensáveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo. Neste sentido, é fundamental estudar o papel que os Educadores de Infância e Professores do 1.º C.E.B. apresentam ao recorrerem à prática da Expressão Plástica nas suas aulas. No entanto, parece verificar-se algum desinteresse por essa área, talvez por não se sentirem seguros ou capazes de abordar esta temática, ou mesmo devido há falta de recursos disponíveis para tal.

Por conseguinte, o ensino das Expressões é colocado em segundo plano, porque muitos professores sentem dificuldade ao nível do ensino desta área. As vantagens que a Expressão Plástica oferece à criança devem ser do conhecimento do educador/ professor para que este consiga ajudar a desenvolver diversificados níveis, como a comunicação, a autoestima, a capacidade de iniciativa, a perceção da realidade e, também, o libertar dos medos e angústias que são muitas vezes a causa de mudanças comportamentais.

Portanto, a Expressão Plástica poderá ser um meio para melhorar o ensino e a aprendizagem. Tanto os professores como os pais/ encarregados de educação devem estar sensibilizados para o desenvolvimento expressivo desde a infância. Assim, cabe ao educador/ professor formar indivíduos capazes de se exprimir e de comunicar.

Partindo do que foi mencionado, será importante aprimorar como o Sistema Educativo prevê o desenvolvimento desta área, recorrendo, desta forma às Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em virtude do que foi mencionado, definem-se os seguintes objetivos a alcançar:

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

- ✓ Conceber o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como da execução e Projetos Educativos e Curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas;
- ✓ Desenvolver o currículo, no contexto da escola, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem das crianças;
- ✓ Recolher informação pertinente sobre o ambiente educativo, escola, seu funcionamento e meio social envolvente;
- ✓ Recolher informação sobre as crianças e as suas características;
- ✓ Averiguar as potencialidades da área da Expressão Plástica como recurso privilegiado no ensino-aprendizagem nas restantes áreas/domínios;
- ✓ Recorrer a instrumentos de avaliação adaptáveis à apreciação desta referida área como recurso de aprendizagem nas restantes áreas/domínios e disciplinas.
- ✓ Planificar atividades segundo as necessidades das crianças;
- ✓ Explorar diferentes modelos de intervenção;
- ✓ Explorar, de modo articulado, as várias áreas de conteúdo/disciplinas, incidindo, sobretudo, nas áreas/disciplinas em que as crianças manifestam maiores dificuldades;
- ✓ Identificar quais os principais obstáculos sentidos pelas crianças e quais as suas potencialidades;
- ✓ Diversificar os materiais e recursos aquando das intervenções pedagógicas.

Por outro lado, apresenta-se os objetivos a atingir quanto à temática da Expressão Plástica:

- ✓ Estimular a motivação como uma atitude favorável à aprendizagem significativa;
- ✓ Promover um contexto de aprendizagem interativa;
- ✓ Desenvolver o espírito crítico na apreciação de produções artísticas;
- ✓ Avaliar pensamentos, sentimentos e a comunicação de ideias pela linguagem artística;
- ✓ Verificar as capacidades expressivas e comunicativas nas produções plásticas;
- ✓ Avaliar o desenvolvimento gráfico individual;

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

- ✓ Identificar as técnicas e materiais ajustados à intenção expressiva na representação plástica;
- ✓ Explorar as potencialidades interdisciplinares das Expressões, com as diversas áreas curriculares presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e na *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*;
- ✓ Proporcionar momentos de criação libertadora, de vivência lúdica;
- ✓ Proporcionar o desenvolvimento da personalidade de forma autónoma e crítica;
- ✓ Promover o desenvolvimento integral do indivíduo, privilegiando as capacidades cognitivas, cinestésicas e afetivas;
- ✓ Perceber as limitações encontradas pelos Educadores/ Professores na exploração da expressão plástica.

1.1.2. Instrumentos, procedimentos e recolha de dados

Dos distintos instrumentos e meios para recolha de dados, empregues em investigação educacional, evidenciam-se: a observação, o inquérito e a análise documental. Como forma de dar resposta ao trabalho, com características qualitativas, recorreu-se ao questionário como instrumento de recolha de dados. Para Bodgan e Biklen (1994) a análise de dados é vista como um “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros 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” (p. 205). Nesta linha de ideias, atendeu-se que este instrumento seria imprescindível e adequado para obter respostas aos objetivos já citados.

De certa forma a observação esteve presente ao longo de todo o trabalho, uma vez que, este tipo de instrumento foi utilizado ao longo dos estágios, tanto na fase inicial, como ao longo de todo o processo. Ao recorrer a esta técnica pôde-se obter dados sobre o espaço educativo, todas as estratégias e métodos utilizados pelos docentes, informações sobre as crianças/ alunos, nomeadamente ao nível do comportamento, das suas dificuldades, interesses, o funcionamento da sala de aula, entre outros.

Como aponta Vieira (1993) o ciclo de observação é constituído por três fases: “encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação – serve os propósitos

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo de uma abordagem reflexiva de formação, permitindo que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional” (p. 88). Ainda para o mesmo autor “uma forma de objectivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objectivos de observação e identificar categorias de análise dos eventos observados, aplicadas *a priori* ou *a posteriori*” (p. 41). Por outro lado, tem-se a perspectiva de Dias (2009) que entende este conceito como:

o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade. Neste processo há alguém (sujeito da observação) que se coloca perante algo (objecto da observação) com uma finalidade. Esta finalidade dirige a atenção do sujeito da observação e o levará a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objectivos. Observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posterior* a analisar e interpretar (p. 28).

Acrescenta-se ainda as palavras de Carmo e Ferreira (1998) que consideram que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Partindo do que foi mencionado, ou seja, de que a observação esteve inerente a todo o processo, é de acrescentar que após ter-se dado início à prática individual de cada formando, este instrumento tornou-se vantajoso para apurar todas as competências das crianças/ alunos.

Quanto à avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças/ alunos, utilizou-se listas de verificação, que serviram de sustentação na recolha dos dados necessários a observar. Este tipo de registos de observação assumem “um papel importante na diferenciação do ensino, pois facultam ao docente, a par de outras técnicas, um conhecimento mais aprofundado dos alunos” (Veríssimo, 2000, p. 30). Ainda para este autor, as listas de verificação contêm “múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem” (p. 37).

Por outro lado, a opção pelo inquérito por questionário (**ver Anexo XI**) como instrumento de recolha permitiu alcançar as ideias que os Educadores de Infância e os Professores do 1.º C.E.B. apresentam relativamente à área das Expressões. O inquérito é, segundo Carmo e Ferreira (1998) um “conjunto de actos e diligências destinados a apurar

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo alguma coisa, aparecendo como seus sinónimos inquirição, interrogatório, sindicância” (p. 123). A este propósito, Bell (2002) refere-nos que o objetivo de um inquérito “é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p. 25). Ainda segundo o mesmo autor, este tipo de instrumento “propõe obter informação a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (p. 26).

A análise documental também fez parte integrante de todo o estudo. De acordo com Bell (2002) “qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redacção das suas conclusões” (p. 51).

Após o exposto, resta-nos realçar que o nosso recurso a um vasto leque de agentes educativos, designadamente, as crianças/alunos, educadores/ professores teve como propósito central desenvolver um estudo que pudesse ter uma base coerente e fiável, capaz de desencadear aprendizagens múltiplas, nos contextos do nosso desenvolvimento profissional e do entendimento das potencialidades da área de Expressão Plástica na prática letiva diária.

1.1.3. Participantes na pesquisa

Através das finalidades expostas anteriormente, definiu-se como participantes neste estudo, não só as crianças que acompanharam todo o nosso trabalho, como alguns educadores e professores pertencentes a diversas instituições escolares (públicas e privadas) da ilha de São Miguel, Região Autónoma dos Açores. Desta forma, o presente estudo incidiu na população docente da Escola Básica Integrada de Arrifes, especialmente no pessoal docente que exerce funções nas várias Escolas de Ensino Básico e Jardim de Infância pertencentes à unidade orgânica da instituição já referida. Nesta unidade orgânica estão integrados os seguintes estabelecimentos de ensino que participaram no estudo: o Núcleo de Outeiro, o Núcleo Engenheiro José Cordeiro e o Núcleo Cardeal Humberto Medeiros. Colaboraram, também, os educadores de infância pertencentes ao Infantário de Ponta Delgada, estabelecimento de ensino referente à unidade orgânica da Escola Básica Canto da Maia. Ainda participaram os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao estabelecimento de ensino – EB1/JI de São Roque

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

- Maricas, estabelecimento que pertence à Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Cooperaram, também, os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que exercem funções no Colégio Gente de Palmo e Meio e, por fim, o pessoal docente pertencente ao Colégio de São Francisco Xavier.

Tendo em conta os docentes que lecionam nestes diferentes estabelecimentos, há que referir que participaram neste estudo uma amostra de 17 Educadores de Infância e de 21 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que este estudo se apoiou na análise de 38 questionários (dos 90 inicialmente distribuídos) o que corresponde a uma taxa de resposta na ordem dos 42%.

Com o objetivo de caracterizar resumidamente a amostra do estudo, foram produzidas tabelas, consoante as diversas variáveis. Estas baseiam-se na caracterização pessoal e profissional dos docentes alvo deste estudo. Deste modo, a caracterização pessoal dos inquiridos foi efetuada segundo as seguintes variáveis: o género, a idade, o tempo de serviço (na escola atual e completo) e o(s) ano(s)/níveis de escolaridade em que lecionam.

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Género

		Sexo			Total
		Não sabe/ responde	Feminino (F)	Masculino (M)	
Educador	N	0	16	1	17
	%	0	94,1	5,9	100
Professor	N	1	19	1	21
	%	0,4	90,5	4,8	100
Total	N	1	35	2	38
	%	2,6	92,1	5,3	100

Pela observação da **Tabela 1**, podemos verificar que a amostra em estudo é maioritariamente do género feminino. Note-se que tanto para os educadores como professores do 1.º Ciclo só existe um inquirido do sexo masculino.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade (em anos)

		Idade (em anos)					Total
		Menos de 25 anos	De 26 a 35	De 36 a 45	De 46 a 55	Mais de 55	
Educador	N	2	3	9	3	0	17
	%	11,8	17,6	52,9	17,6	0	100
Professor	N	0	10	6	4	1	21
	%	0	47,6	28,6	19,0	4,8	100
Total	N	2	13	15	7	1	38
	%	5,3	34,2	39,5	18,4	2,6	100

Os Educadores de Infância inquiridos situam-se maioritariamente na faixa etária dos 36 aos 45 anos de idade (52,9%). Quanto à idade dos Professores do 1.º Ciclo, como se pode observar, é mais vasta, indo dos 26 anos de idade até aos 55 ou mais anos.

Tabela 3 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Tempo de Serviço na Escola Atual

		Tempo de serviço na escola atual (em anos)							Total
		Não sabe/responde	De 0 a 5	De 6 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 29	De 30 ou mais	
Educador	N	1	7	5	4	0	0	0	17
	%	5,9	41,2	29,4	23,5	0	0	0	100
Professor	N	0	4	7	6	1	1	2	21
	%	0	19,0	33,3	28,6	4,8	4,8	9,5	100
Total	N	1	11	12	10	1	1	2	38
	%	2,6	28,9	31,6	26,3	2,6	2,6	5,3	100

Segundo os dados apresentados na **Tabela 3**, conferimos que em termos de tempo de serviço na escola atual, os Educadores inquiridos têm entre 0 a 17 anos de serviço, apresentando maior número entre os 0 e 5 anos de serviço, o que corresponde a uma percentagem de 41,2%. Já os Professores do 1.º Ciclo apresentam um leque mais abrangente de anos de serviço, indo dos 0 aos 30 ou mais anos de serviço.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o Tempo de Serviço Completo (em anos)

		Tempo de serviço completo (em anos)						Total	
		Não sabe/responde	De 0 a 5	De 6 a 11	De 12 a 17	De 18 a 23	De 24 a 29		De 30 ou mais
Educador	N	1	4	3	3	3	3	0	17
	%	5,9	23,5	17,6	17,6	17,6	17,6	0	100
Professor	N	2	1	5	8	1	1	3	21
	%	9,5	4,8	23,8	38,1	4,8	4,8	14,3	100
Total	N	3	5	8	11	4	4	3	38
	%	7,9	13,2	21,1	28,9	10,5	10,5	7,9	100

Partindo dos dados apresentados na **Tabela 4**, conferimos que em termos de tempo de serviço completo, os Educadores inquiridos têm entre 0 a 29 anos de serviço, apresentando maior número entre os 0 e 5 anos de serviço, o que corresponde a uma percentagem de 23,5%. Já os Professores do 1.º Ciclo apresentam um leque mais abrangente de anos de serviço, indo dos 0 aos 30 ou mais anos de serviço. No entanto, verificamos que a fase da carreira mais frequente é a que vai dos 12 e os 17 anos de serviço completos, com uma percentagem de 38,1%.

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos de acordo com o(s) Ano(s)/Níveis de Escolaridade que lecionam

		Ano (s)/ Níveis de escolaridade que lecionam					Total
		Pré-Escolar	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	
Educador	N	17	0	0	0	0	17
	%	100	0	0	0	0	100
Professor	N	0	4	2	7	8	21
	%	0	19	9,5	33,3	38,1	100
Total	N	17	4	2	7	8	38
	%	44,7	10,5	5,3	18,4	21,1	100

Conforme os dados apresentados na **Tabela 5**, verificamos que 17 são os respetivos Educadores que colaboram neste trabalho de investigação. Quanto aos Professores inquiridos, observamos que, dos 21 que participaram neste estudo, 8 lecionam no 4.º ano, apresentando assim uma percentagem de 38,1%. Por sua vez, 7 dos Professores lecionam no 3.º ano de escolaridade, 2 no 2.º ano e 4 no 1.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

No que se refere à formação específica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo em relação à área das Expressões Artísticas, realizou-se uma análise baseada na formação inicial e contínua dos mesmos, no âmbito da temática em estudo. No sentido de averiguar especificamente a formação destes docentes na área das Expressões Artísticas foi solicitado que indicassem disciplinas ou ações de formação que frequentaram ao longo da sua formação inicial e contínua.

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a sua Formação Inicial na Área das Expressões Artísticas

		Expressões Artísticas na Formação Inicial			Total
		Não sabe/responde	Não	Sim	
Educador	N	2	0	15	17
	%	11,8	0	88,2	100
Professor	N	0	2	19	21
	%	0	9,5	90,5	100
Total	N	2	2	34	38
	%	5,3	5,3	89,5	100

De acordo com a análise da tabela, constatamos que 15 dos 17 Educadores apresentam formação inicial na área das Expressões Artísticas e 19 dos 21 Professores também. No entanto, existem dois Professores que não indicam qualquer formação inicial nesta área. Neste sentido foi solicitado aos mesmos para indicarem as disciplinas que tiveram ao longo da sua formação inicial. Após a análise dos resultados, concluímos que as disciplinas frequentadas pelos docentes cingem-se na área das Expressões Artísticas (Dramática, Musical, Motora e Plástica), na Didática das Expressões, nas Expressões Artísticas Contemporâneas, na Metodologia das Expressões, no Imaginário Infantil e na Integração das Expressões.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a sua Formação Contínua na Área das Expressões Artísticas

		Expressões Artísticas na Formação Contínua			Total
		Não sabe/responde	Não	Sim	
Educador	N	3	2	12	17
	%	17,6	11,8	70,6	100
Professor	N	3	4	14	21
	%	14,3	19	66,7	100
Total	N	6	6	26	38
	%	15,8	15,8	68,4	100

De acordo com a análise da tabela, constatamos que 12 dos 17 Educadores apresentam formação contínua na área das Expressões Artísticas e 14 dos 21 Professores também. No entanto, existem dois Educadores e 4 Professores que não indicaram qualquer formação contínua nesta área. Novamente foi pedido aos docentes para apontarem as disciplinas ou ações de formação que tiveram ao longo desta formação. Com os dados recolhidos, verificamos que a maioria dos inquiridos apontaram as ações de formação em que participaram, tais como: “A importância da Expressão Dramática no Jardim de Infância”; “A importância da Expressão Dramática e Plástica no desenvolvimento da linguagem verbal, oral e escrita”; “Voz e dicção”; “Expressão Dramática”; “Jogos dramáticos/ Folclore”; “Arco-Íris – A criança e as Expressões Artísticas”; “Bolas de Sabão”; “A criança e a sua Expressão Plástica” e “Educação para a Paz através das Expressões Artísticas”. Para além disso, evidenciaram a técnica de guardanapo e as Técnicas Teatrais adaptadas ao desempenho do professor.

1.1.4. Análise de dados

Após o percurso de todo o processo que conduziu a nossa investigação, importa neste momento dedicarmos a nossa atenção ao cuidado da análise dos dados que recolhemos.

Para se proceder à análise das informações que nos foram concedidas através dos questionários preenchidos pelos docentes, reuniu-se todas as informações numa base de dados que contemplou as respostas de todos os inquiridos (**ver Anexo XII**).

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Segundo as características do nosso questionário, apoiámo-nos num programa adequado à interpretação de todos os dados. Deste modo, a análise recorreu ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), na sua versão 15.0 para Windows. Como nos sugerem Bryman e Cramer (1992) e Pereira (1999), “este é um utensílio de cálculo, dos mais utilizados nas Ciências Sociais, que disponibiliza um conjunto de ferramentas para a análise estatística de dados, assumindo-se como uma poderosa ferramenta informática, que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados com elevada precisão e rapidez”.

Após a caracterização dos inquiridos ao nível pessoal e profissional segue-se a apresentação e análise dos dados relativamente às restantes partes que constituem o questionário, designadamente às Expressões Artísticas nas práticas pedagógicas diárias e a Expressão Plástica na prática diária dos docentes.

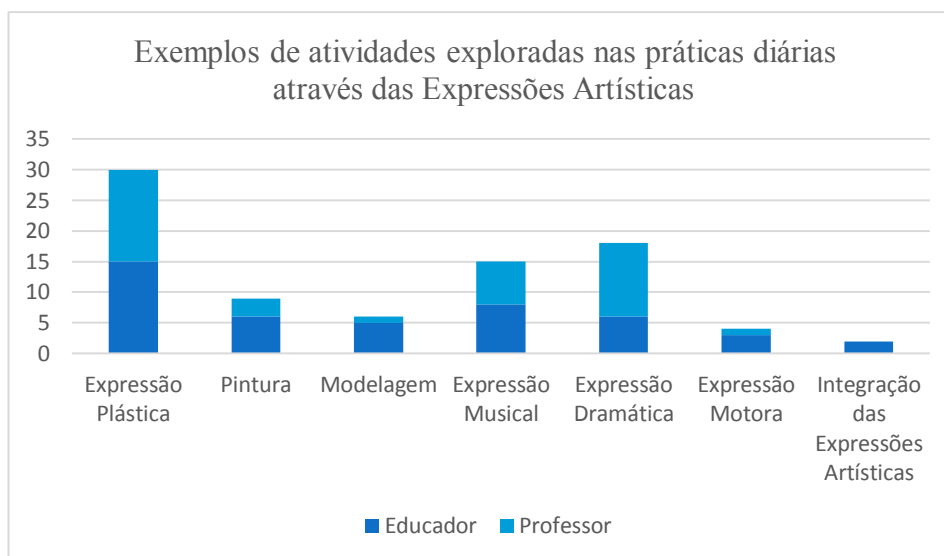
- As Expressões Artísticas nas práticas pedagógicas diárias:

Ao analisarmos os dados, constatamos que 100% dos inquiridos afirmaram recorrer à área das Expressões nas suas práticas diárias.

Para verificar as práticas diárias dos docentes quanto à exploração da área das Expressões, solicitou-se aos mesmos que dessem exemplos de atividades que exploram nesta área. Neste sentido, e segundo as respostas dadas pelos inquiridos, optámos por agrupá-las segundo várias categorias. Assim, para esta questão organizou-se as respostas de acordo com sete categorias: Expressão Plástica (desenho, recorte, picotar, colar, estampar, pintar, modelar, digitintas, rasgagem, impressão), Pintura (lápiz, pontas de feltro, pincel, tinta, cotonete, esponja, ilustração), Modelagem (plasticina, massa de cores, barro, massa branca), Expressão Musical (entoação, exploração instrumentos, dança, exploração corporal, canções, exploração lengalengas, preparação de festas), Expressão Motora (jogos de movimento, exercícios físicos – motricidade fina e grossa, exploração corporal), Expressão Dramática (criar personagens, “brincar” ao faz-de-conta, dramatizações, jogo da mímica, jogo de imitação) e, por último, a Integração de todas as Expressões Artísticas. No seguinte gráfico (Figura 2) podemos verificar que a Expressão Plástica é a mais utilizada, tanto pelos educadores como pelos professores, com um total de 30.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Figura 4 – Exemplos de atividades exploradas nas práticas diárias dos docentes através das Expressões Artísticas



Houve seis inquiridos que responderam **Não** à questão *Nas suas práticas diárias tem por hábito recorrer à área das Expressões?* Neste sentido, foi-lhes apresentado um conjunto de possíveis obstáculos que possam sentir ou ter nas suas práticas. Do conjunto das respostas apresentadas, podemos destacar as razões do tipo: por não serem áreas prioritárias; por falta de tempo; por falta de espaço adequado e por falta de recursos.

Na **Tabela 8 e 9**, indicamos o tempo que os Professores dedicam a esta área. Após a análise, constatámos que o maior tempo dedicado à área das Expressões ocorre num período de 90 minutos, tendo assim, 7 respostas de 21. No entanto, existem Professores que reservam mais tempo a esta área, como consta na tabela referenciada.

Tabela 8 – Questão: No horário que se segue, assinale o tempo que costuma dedicar à área das Expressões (Pré-Escolar)

		Tempo dedicado à área das Expressões: Pré-Escolar (em minutos)			Total
		Não sabe/ responde	225	315 ou mais	
Educador	N	7	3	7	17
	%	41,2	17,6	41,2	100
Total	N	7	3	7	17
	%	41,2	17,6	41,2	100

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

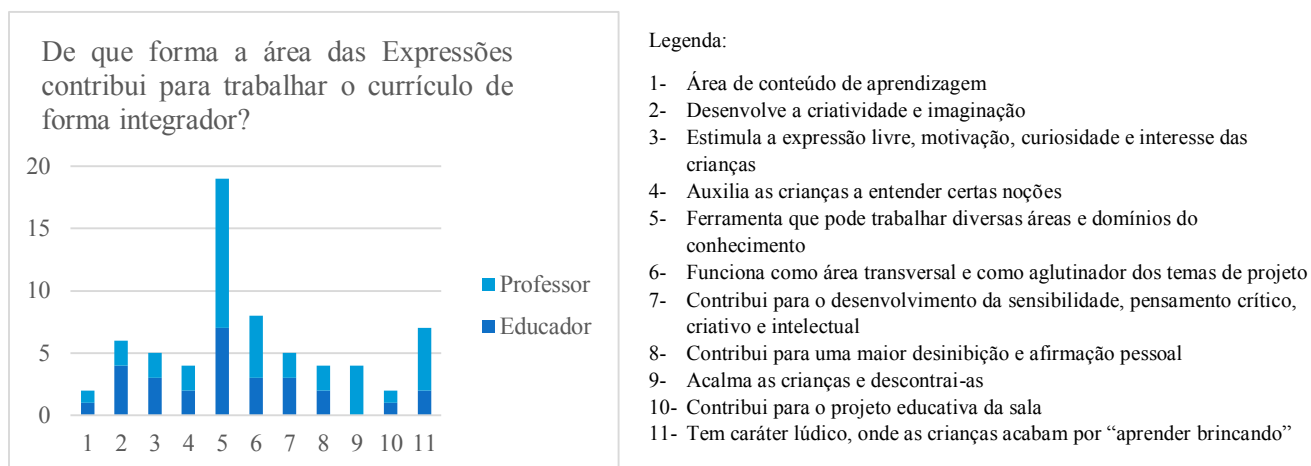
Tabela 9 – Questão: No horário que se segue, assinale o tempo que costuma dedicar à área das Expressões (1.º Ciclo)

		Tempo dedicado à área das Expressões: 1.º Ciclo (em minutos)								Total
		Não sabe/responde	45	90	135	180	225	270	315 ou mais	
Professor	N	1	1	7	5	2	1	2	2	21
	%	4,8	4,8	33,3	23,8	9,5	4,8	9,5	9,5	100
Total	N	1	1	7	5	2	1	2	2	21
	%	4,8	4,8	33,3	23,8	9,5	4,8	9,5	9,5	100

Para a questão: *Na sua opinião, a área das Expressões contribui de alguma maneira para trabalhar o currículo de forma integradora?* 99% dos inquiridos afirmaram que sim, enquanto que um dos professores não.

No seguimento da questão anterior, foi solicitado aos inquiridos para apresentarem uma justificação para a mesma. Após a análise das respostas dadas, organizamos as mesmas segundo 11 categorias.

Figura 5 – Questão: De que forma a área das Expressões contribui para trabalhar o currículo de forma integradora?

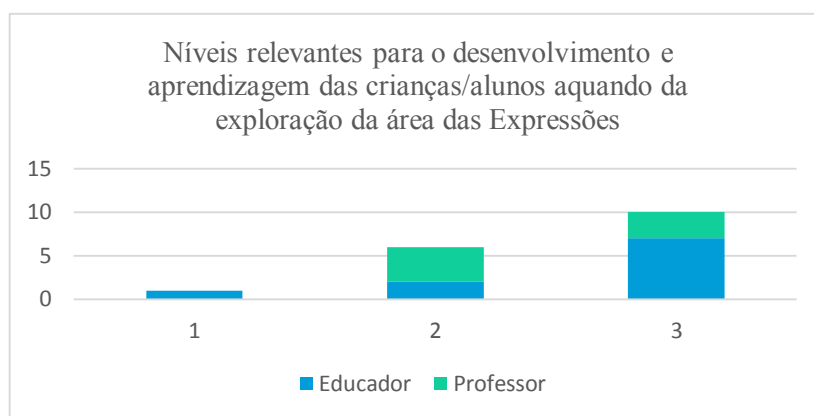


Através da figura apresentada anteriormente, podemos constatar que a área das Expressões é encarada por grande parte dos docentes, como uma ferramenta que trabalha diversas áreas e domínios do conhecimento, possibilitando, assim, a integração curricular.

No que respeita à importância das Expressões para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos todos foram unânimes em considerar positivamente

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo esta questão. Nesta ordem de ideias, solicitou-se aos inquiridos para indicarem, segundo os níveis apresentados nos questionários, aqueles que, na sua opinião, contribuíam para este desenvolvimento e aprendizagem. Através da **Figura 6**, verificamos que todos os níveis são para os inquiridos relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos, embora se note maior evidência no nível criativo/ expressivo.

Figura 6 – Questão: Níveis relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos aquando da exploração da área das Expressões.



- A Expressão Plástica na Prática Diária

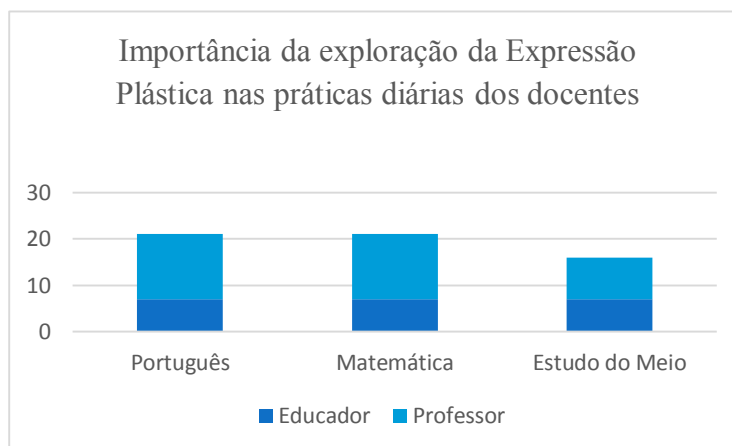
Para a última parte do questionário – A Expressão Plástica na Prática Diária – construiu-se várias questões no sentido de apurar o valor que esta área das Expressões apresenta na lecionação dos Educadores e Professores. No que respeita à importância da exploração da Expressão Plástica nas práticas diárias dos docentes todos foram unânimes em considerar positivamente esta questão.

De forma a entender e perceber como a Expressão Plástica é explorada pelos docentes nas suas práticas diárias, foi-lhes solicitado para justificarem a questão apresentada anteriormente.

Através da recolha dos dados organizou-se as respostas segundo 9 categorias (1- Dar maior atenção a esta área para crianças mais pequenas; 2- Apela à criatividade, imaginação, criação, espírito crítico, pensamento, manuseamento; 3- Estimula a aprendizagem e desenvolvimento global/integral da criança; 4- Desenvolve a motricidade fina; 5- Possibilita a descoberta através da utilização de materiais, texturas, cores, etc.; 6- Meio integrador para consolidar conteúdos; 7- Falta de tempo para explorar esta área; Perdeu-se a importância desta área devido à preocupação de cumprir o programa nas áreas

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo mais “fortes” e Área que ajuda o professor a conhecer o que pensam e sentem os seus alunos). Através **Figura 7** verificamos que tanto os educadores como os professores referiram que a Expressão Plástica apela para a criatividade, imaginação, criação, espírito crítico, pensamento e manuseamento, havendo assim um total de 16 respostas.

Figura 7 – Questão: Importância da exploração da Expressão Plástica nas práticas diárias dos docentes

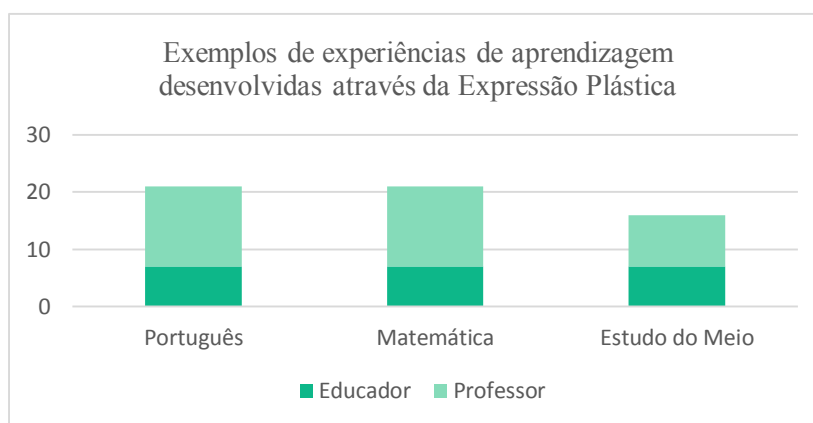


Para a questão: *No que diz respeito à Expressão Plástica, tem por hábito recorrer a ela como elemento integrador das outras áreas curriculares (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, ...)?* observamos que 15 dos 17 Educadores afirmam que recorrem à Expressão Plástica quando abordam as outras áreas, e 20 dos 21 Professores também afirmam o mesmo.

Com o intuito de sabermos o tipo de experiências de aprendizagem desenvolvidas pelos docentes nas suas práticas diárias, através da Expressão Plástica, enquanto elemento integrador para as outras áreas curriculares, solicitámos aos mesmos que apresentassem alguns exemplos. Neste sentido, organizámos as respostas segundo três categorias, ou seja, uma para cada área curricular. Relativamente ao Português englobámos experiências como: grafismo, desenho, recriar histórias, dramatizar, cantar, elaborar cartazes, modelagem do nome, pintura para representar personagens de uma história, construção de fantoches e uso de massas/ feijões para o estudo das vogais. Quanto à Matemática englobámos o uso do carimbo, pintar números, explorar cores, construção de sólidos, colar, recortar, uso de tampas para a contagem dos números, moldagem de plasticina para criar sólidos, planificação de sólidos, dobragem e recorte de cartolinas para formar sólidos. Por fim e, em relação ao Estudo do Meio, englobámos a pintura de contentores,

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo desenhar o ambiente, maquetas, colagem, digitinta para representar um conceito, construção de esquemas, técnica de berlinda para a temática da Primavera e construção de aquários. Pela **Figura 8**, constatámos que as experiências desenvolvidas pelos docentes através da Expressão Plástica são realizadas, em maior número, na área do Português e na área da Matemática.

Figura 8 – Questão: Exemplos de experiências de aprendizagem desenvolvidas através da Expressão Plástica



Para a questão: *Tem sentido dificuldades em gerir a área da Expressão Plástica nas suas práticas diárias?* Apurámos que nenhum dos Educadores inquiridos apresenta dificuldades, enquanto que para 10 dos 21 Professores isso já não acontece (**Tabela 10**).

Tabela 10 – Questão: Tem sentido dificuldades em gerir a área da Expressão Plástica nas suas práticas diárias?

		Dificuldades em gerir a área da Expressão Plástica nas práticas diárias		Total
		Sim	Não	
Educador	N	0	17	17
	%	0	100	100
Professor	N	10	11	21
	%	47,6	52,4	100
Total	N	10	29	38
	%	26,3	73,7	100

De forma a saber quais as dificuldades sentidas pelos docentes, apresentámos no questionário várias razões, como: 1.ª opção – Por não gostar da área; 2.ª opção – Por não ter jeito para ...; 3.ª opção – Por não serem áreas prioritárias; 4.ª opção – Por não ter

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo formação na área; 5.ª opção – Por falta de tempo; 6.ª opção – Por falta de espaço adequado e a 7.ª opção – Por falta de recursos. Após a recolha de dados, constatámos que as dificuldades mais sentidas pelos docentes referem-se à 3.ª, 5.ª e 6.ª opções.

No entanto demos a oportunidade dos docentes indicarem outras razões, dos quais 4 professores indicarem que o programa curricular é muito extenso, o que não lhes permite explorar a Expressão Plástica, nas suas práticas diárias.

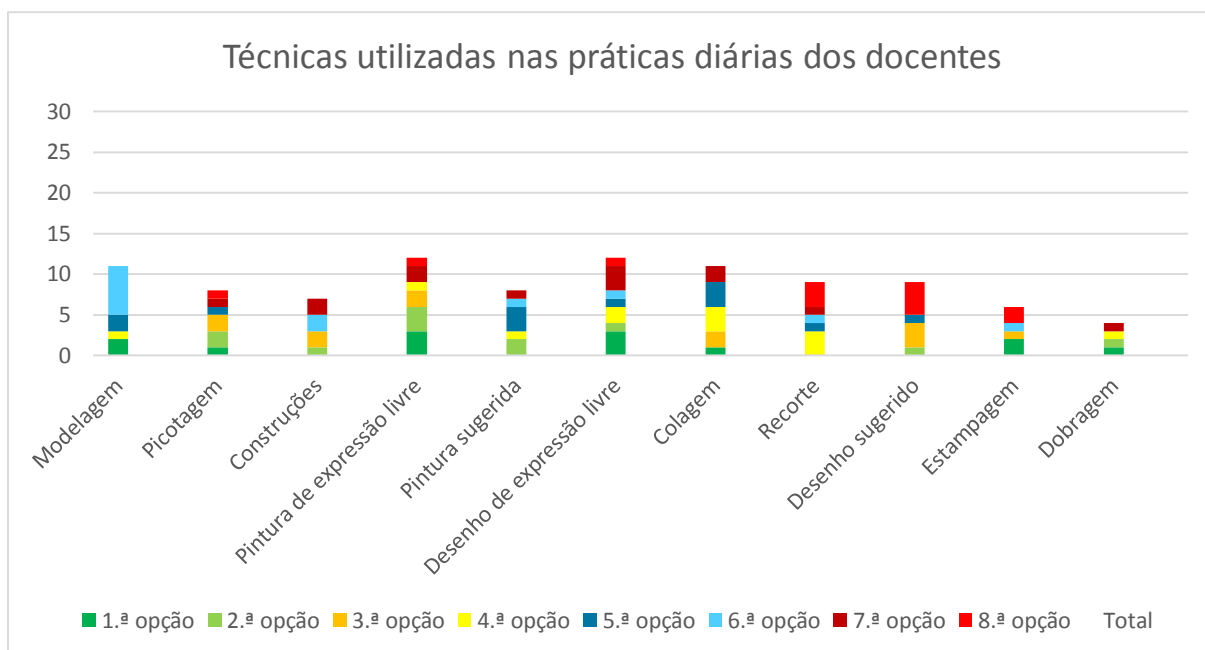
Para a questão: *Das técnicas apresentadas enumere, por ordem de frequência (de 1 a 8), aquela (s) que costuma utilizar nas suas práticas diárias*, recorremos a uma tabela (Tabela 11) e a um gráfico (Figura 9) que contabiliza o número total de utilização para cada técnica segundo a ordem de frequência. Como podemos constatar, as técnicas mais utilizadas pelos docentes são a modelagem, a pintura de expressão livre, o desenho de expressão livre e a colagem.

Tabela 11 – Questão: Das Técnicas apresentadas enumere, por ordem de frequência (de 1 a 8), aquelas (s) que costuma utilizar nas suas práticas diárias.

Técnicas	Opções de escolha								Total
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	
Modelagem	2	0	0	1	2	6	0	0	11
Picotagem	1	2	2	0	1	0	1	1	8
Construções	0	1	2	0	0	2	2	0	7
Pintura de expressão livre	3	3	2	1	0	0	2	1	12
Pintura sugerida	0	2	0	1	3	1	1	0	8
Desenho de expressão livre	3	1	0	2	1	1	3	1	12
Colagem	1	0	2	3	3	0	2	0	11
Recorte	0	0	0	3	1	1	1	3	9
Desenho sugerido	0	1	3	0	1	0	0	4	9
Estampagem	2	0	1	0	0	1	0	2	6
Dobragem	1	1	0	1	0	0	1	0	4

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Figura 9 – Técnicas utilizadas nas práticas diárias dos docentes



No entanto, houve 4 inquiridos que referiram recorrer a outras técnicas nas suas práticas. Para tal, organizámos a informação numa única categoria que engloba todas as técnicas mencionadas, tais como: digitinta, técnica de guardanapo, rasgagem, pintura salpicada, pintura soprada e enfiamentos. Após os dados recolhidos, verificámos que 1 Educador recorre a estas outras técnicas e 3 Professores também.

Para a questão: *Que tipo de recursos costuma utilizar nos momentos de Expressão Plástica?* e, partindo dos vários recursos apresentados no questionário, organizámos uma tabela (**Tabela 12**) com o número utilizado, na totalidade, para cada um destes, por parte dos docentes.

Ao analisarmos a mesma, constatámos que todos os recursos apresentados são utilizados pelos docentes.

Fazendo uma análise geral dos dados, podemos concluir que os educadores recorrem com maior frequência às tintas, à plasticina, aos lápis de cor, aos lápis de cera, aos marcadores e às revistas. Relativamente aos professores constatámos que estes utilizam com maior frequência o papel e os lápis de cor.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Tabela 12 – Questão: Que tipo de recursos costuma utilizar nos momentos de Expressão Plástica?

		Educador		Professor		Total	
		N	%	N	%	N	%
Farinhas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	4	23,5	18	2	22	57,9
	Sim	13	76,5	85,7	9,5	15	39,5
Massas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	3	17,6	14	66,7	17	44,7
	Sim	14	82,4	6	28,6	20	52,6
Tintas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	0	0	3	14,3	3	7,9
	Sim	17	100	17	81	34	89,5
Aguarelas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	8	47,1	9	42,9	17	44,7
	Sim	9	52,9	11	52,4	20	52,6
Guaches	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	4	23,5	7	33,3	11	28,9
	Sim	13	76,5	13	61,9	26	68,4
Digitintas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	2	11,8	17	81	19	50
	Sim	15	88,2	3	14,3	18	47,4
Plasticina	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	0	0	5	23,8	5	13,2
	Sim	17	100	15	71,4	32	84,2
Lápis de cor	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	0	0	1	4,8	1	2,6
	Sim	17	100	19	90,5	36	94,7
Lápis de cera	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	0	0	7	33,3	7	18,4
	Sim	17	100	13	61,9	30	78,9
Pontas de feltro	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	5	29,4	7	33,3	12	31,6
	Sim	12	70,6	13	61,9	25	65,8
Marcadores	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	2	11,8	12	57,1	14	36,8
	Sim	15	88,2	8	38,1	23	60,5
Giz	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	5	29,4	14	66,7	19	50
	Sim	12	70,6	6	28,6	18	47,4
Lãs	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	2	11,8	5	23,8	7	18,4
	Sim	15	88,2	15	71,4	30	78,9
Tecidos	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	4	23,5	5	23,8	9	23,7
	Sim	13	76,5	15	71,4	28	73,7
Papel	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	0	0	1	4,8	1	2,6
	Sim	17	100	19	90,5	36	94,7
Revistas	Não sabe/responde	0	0	1	4,8	1	2,6
	Não	1	5,9	3	14,3	4	10,5
	Sim	16	94,1	17	81	33	86,8

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Para além desses recursos, houve Educadores e Professores que indicaram outros recursos utilizados na exploração da Expressão Plástica. Segundo os dados recolhidos, optámos por organizar a informação através de duas opções. A primeira, denominada Outros Materiais, que engloba o algodão, cola, cortiça, ráfia, folha eva, líquido da louça, anilinas, purpurinas, tintas de relevo, esponja, cotonetes, cartolina, barro, gesso, missangas, verga, feltro e folhas de árvore e, a segunda opção por Material Reciclável (jornal, tampas, rolhas, plástico, madeira, cartão, caixas, garrafas e latas). Partindo do exposto, a **Tabela 13**, apresenta os dados relativos à 1.ª opção e constata-se que 4 Educadores e 6 dos Professores recorrem a estes outros materiais. Para a 2.ª opção verificamos que 6 Educadores utilizam material reciclado quando exploram a Expressão Plástica nas suas práticas e apenas 4 Professores também o fazem.

Tabela 13 – Questão: Outros recursos utilizados na exploração de Expressão Plástica

		Outros recursos utilizados na exploração de Expressão Plástica				
		Não	Outros materiais	Não	Material reciclado	Total
Educador	N	13	4	11	6	17
	%	76,5	23,5	64,7	35,3	100
Professor	N	15	6	17	4	21
	%	71,4	28,6	81	19	100
Total	N	28	10	28	10	38
	%	73,7	26,3	73,7	26,3	100

Para a última questão do questionário: *Se tivesse um pincel mágico para explorar a Expressão Plástica na sala de aula, por onde começaria? Que aspetos privilegiaria?* obtivemos um leque de respostas por parte dos inquiridos. De forma a organizar os dados, optámos por tratar as respostas segundo 10 categorias, que passamos a apresentar:

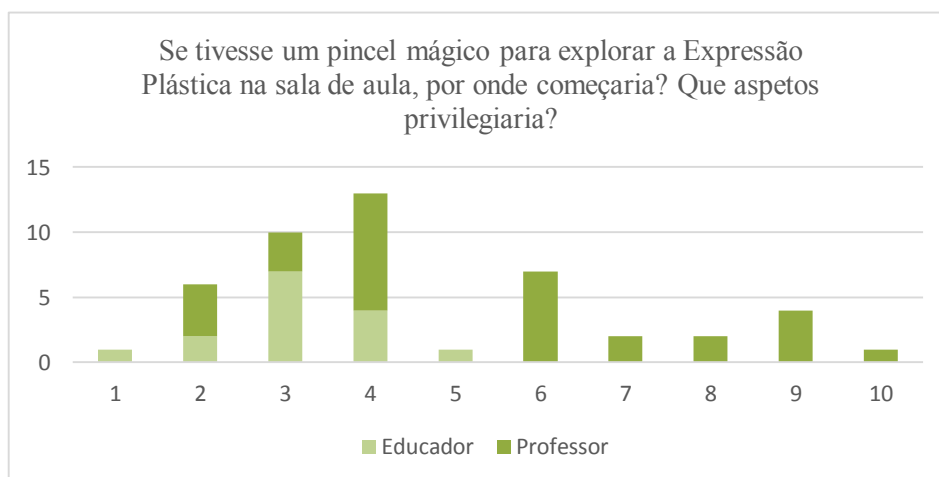
1. Trabalhar diariamente o desenvolvimento da motricidade fina e o manuseamento correto dos materiais;
2. Decorar as paredes da sala através da pintura e do desenho;
3. Privilegiaria os aspetos preferenciais das crianças;
4. Recorrer à pintura livre, explorando a imaginação e criatividade da criança, explorando as cores e misturas de cores;
5. Não necessita de um pincel mágico, visto que as suas práticas pedagógicas são ricas quanto a esta área de expressão;
6. Aprender a gerir melhor o meu tempo para conseguir abarcar todas as áreas curriculares, incluindo a integração das expressões artísticas;

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

7. Criar um atelier semanal ou mensal com a participação dos Encarregados de Educação e comunidade;
8. Planificar um projeto relacionado com a Expressão Plástica;
9. Aumentar o espaço, os materiais (qualidade e quantidade);
10. Ter alguém especializado na área para ir à sala apresentar novas técnicas.

Na **Figura 10**, podemos verificar que 13 dos inquiridos recorreriam à pintura livre, explorando a imaginação e criatividade das crianças, através da exploração de cores. Para além disso, verificámos que 10 docentes privilegiariam os aspetos preferenciais das crianças. No entanto, importa acrescentar a preocupação que os professores apresentam em gerir melhor o seu tempo, de forma a conseguirem recorrer e explorar a área das Expressões nas suas práticas.

Figura 10 – Questão: Se tivesse um pincel mágico para explorar a Expressão Plástica na sala de aula, por onde começaria? Que aspetos privilegiaria? (respostas)



Após a análise da figura, podemos concluir que os docentes inquiridos apresentam interesse por esta área de expressão e gostariam de explorá-la com mais frequência. Neste sentido, apresentamos alguns dos comentários apresentados.

“Começaria por pintar a sala toda com desenhos sugeridos pelas crianças e, também deixava que elas usassem o pincel para assim trabalharmos um ambiente acolhedor na qual nos iríamos sentir bem”.

(Q10, Educador, 13 anos de serviço)

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

“Com um pincel mágico pintaria sorrisos, consagrava ideias e sonhos em realidade. Faria com que as expressões fossem as áreas mais privilegiadas, na medida em que sem as mesmas já não sei lecionar, sinto-me como um pássaro sem asas”.

(Q16, Educador, 18 meses de serviço)

“Começaria por planificar em grande grupo um projeto de trabalho interessante e que fosse do agrado de todos, através do qual fossem implementadas, em várias aulas, diversas atividades de Expressão Plástica, recorrendo-se ao uso de várias técnicas. Privilegiaria o grau de interesse, de participação dos alunos, as suas sugestões e ideias, a imaginação e a criatividade de cada um, nas diferentes etapas de execução, bem como o grau de persistência necessários à concretização do trabalho de projeto”.

(Q20, Professor, 14 anos de serviço)

No entanto, deparamo-nos com a dificuldade que os Professores do 1.º Ciclo apresentam em recorrer a esta, devido aos programas e à falta de recursos. Nesse sentido, passamos a citar alguns excertos que demonstram essa preocupação:

“O meu pincel mágico teria de me ensinar a gerir melhor o meu tempo, no sentido de trabalhar os vastos currículos (de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) e ter mais tempo para implementar todo um conjunto de atividades de Expressão Plástica que, muitas vezes não é explorada da melhor forma. Existem imensas técnicas que podem ser trabalhadas, mas só um pincel mágico conseguiria tornar isso possível. Começaria por criar um atelier semanal ou mensal e convidaria pais/ familiares e amigos dos alunos para virem ensinar ou participar numa atividade de plástica. A participação da comunidade seria, certamente enriquecedora”.

(Q19, Professor, 13 anos de serviço)

“Aumentaria o espaço e acrescentaria muitos mais materiais diversificados. Aumentaria mais um tempo letivo de expressões, para relaxar as minhas crianças”.

(Q21, Professor, 35 anos de serviço)

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

“Começaria por equipar a sala com materiais mais “ricos” em termos de qualidade e de quantidade. Talvez fosse necessário também, de vez em quando, ter alguém especializado na sala de aula para por em prática diferentes técnicas não usadas pelo professor titular, uma vez que a formação nesta área é reduzida”.

(Q24, Professor, 12 anos de serviço)

“Retiraria a complexidade emanada, atualmente, a conteúdos de Matemática e Português, para que os docentes pudessem dedicar mais tempo às áreas das Expressões, sem estarem preocupados com o cumprimento do programa, com a necessidade de estar sistematicamente a trabalhar as áreas curriculares”.

(Q27, Professor, 17 anos de serviço)

1.2. Conclusão do Estudo

Após darmos conta das perceções dos(as) Educadores(as) e Professores(as) recolhidas através do questionário escrito colocam-se em destaque as ideias que estes apresentam em relação à área das Expressões Artísticas nas suas práticas diárias.

De acordo com os registos recolhidos e a análise das opiniões poder-se-á concluir, então, que os(as) Educadores(as) recorrem com maior frequência à área das Expressões, principalmente à Expressão Plástica nas suas práticas, enquanto os(as) Professores(s) demonstraram pouca utilização desta nas suas práticas, devido à preocupação em cumprir os programas curriculares.

Pelos dados recolhidos, pode-se verificar que, na realidade, os(as) Professores(as) do 1.º Ciclo têm consciência que se recorresse mais vezes a este tipo de expressão poderiam estimular os seus alunos, desenvolvendo a motricidade fina, a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e o próprio desenvolvimento integral dos mesmos. É de notar que para além destes darem maior ênfase aos domínios do conhecimento, também não aplicam tanto a Expressão Plástica porque referem não ter materiais de qualidade e em quantidade.

Para além do que já foi referido, verificamos também que, o tempo disponibilizado pelos(as) Educadores(as), para este tipo de expressão, não apresenta um horário fixo, pois depende da planificação das atividades propostas para cada semana. Por seu turno, os(as) Professores(as) têm um horário fixo para cada uma das Expressões Artísticas.

CAPÍTULO III - O lugar da Expressão Plástica na prática letiva diária de Educadores e Professores do 1.º ciclo

Contudo, concluímos que os(as) Professores(as) sentem a necessidade de explorar mais a Expressão Plástica, não só para estimular os seus alunos, mas também para planificarem e/ou desenvolverem trabalhos de projeto, onde possam envolver os Encarregados de Educação e a comunidade envolvente à instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a nossa prática pedagógica, tanto no contexto pré-escolar como escolar, foram desenvolvidas atividades educativas, das quais recorremos a estratégias e metodologias que a nosso ver foram imprescindíveis e adequadas para o grupo/ turma, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Por seu turno, foi realizado, paralelamente, um estudo de investigação, onde aplicámos instrumentos de recolha de dados para posteriormente executarmos a sua análise e reflexão.

Ambos os estágios foram gratificantes para nós, uma vez que, possibilitaram-nos enquanto futuros profissionais docentes aplicar os seus conhecimentos, tanto ao nível profissional, como pessoal. Possibilitaram-nos, também, aprofundar as metodologias e estratégias aplicadas na área da educação, para de seguida serem implementadas em contexto sala de aula. Não obstante, tratou-se do primeiro contato físico que os estagiários tiveram com as instituições e com as próprias crianças.

A grande recompensa fornecida pelo estágio baseou-se na possibilidade de este permitir que os estagiários fossem capazes de refletir sobre as suas decisões, antes e após as intervenções pedagógicas, de forma a estes poderem verificar se estas foram as mais eficazes ou se era necessário reformular as mesmas.

No que concerne aos objetivos inicialmente expostos, julgo que foram atingidos, na medida em que se verificou que a exploração da Expressão Plástica, nas práticas diárias dos docentes, funcionou como um elemento integrador para as outras áreas curriculares e permite que as crianças desenvolvam capacidades socio-afetivas, cognitivas, expressivas e criativas. Para além disso, a aplicação deste tipo de expressão facilita a aprendizagem das crianças de uma forma mais lúdica. Tal como referiram muitos dos inquiridos permite que a criança “aprenda brincando”.

Partindo do exposto, concluímos alertando para a necessidade dos docentes repensarem as suas ações e práticas educativas e refletirem sobre as estratégias que utilizam, para assim apelarem para a criatividade, motivação e expressividade das crianças/alunos, auxiliando-as nas suas limitações e enriquecendo-as integralmente.

Relativamente a todo o processo de formação académica ocorrido na Universidade dos Açores, tanto na Licenciatura em Educação Básica, como no Mestrado em Educação

Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conclui-se que a profissão docente obriga a uma formação inicial e contínua, para que os docentes cresçam a nível profissional, social e pessoal.

Ao longo dos estágios, não foram sentidas dificuldades em aplicar e gerir atividades no âmbito da exploração da Expressão Plástica, uma vez que, estas facilitaram a aprendizagem das crianças e dos alunos, ou seja, serviram de elemento integrador e motivador para os mesmos.

Em relação à elaboração do relatório de estágio, sentiu-se algumas dificuldades em conseguir bibliografia adequada na área explorada, sendo por vezes necessário recorrer a fontes escritas em segunda mão.

Quanto ao trabalho de investigação, tem-se a consciência que o número de inquiridos ficou aquém do que era esperado, não permitindo obter grandes generalizações e conclusões. Este facto ocorreu eventualmente devido à altura em que se distribuiu os questionários, uma vez que, a maioria das instituições encontravam-se no final do 2.º Período. Para além de estarem envolvidos em avaliações e entrega de notas, muitos docentes não quiseram colaborar neste trabalho de investigação devido à própria temática, por ser uma área que não exploram frequentemente, aspeto que poderá ter levantado algum receio ou dificuldade na sua colaboração.

Terminámos, referindo que ao longo de todo esse processo aprendemos e crescemos bastante com todos as pessoas envolvidas no mesmo, principalmente com as crianças, os orientadores cooperantes e os orientadores da Universidade. De acordo com todas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, obteve-se por parte das crianças grande *feedback*. Através das obras lidas sobre a temática concluiu-se que a área das Expressões Artísticas, designadamente a Expressão Plástica, é um elemento fundamental no desenvolvimento integral da criança e permite que os docentes explorem os vários conteúdos de uma forma articulada e lúdica. No entanto, temos a noção que a área das Expressões deve ter um tempo específico, onde as crianças possam expressar-se livremente.

Portanto, concluímos que os profissionais docentes devem partir de uma formação harmoniosa e global, formando indivíduos ativos, decisivos e criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Afonso, N. & Canário, R. (2002). Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. (2005). Supervisão – Investigações em Contexto Educativo. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (Eds.). (1995). Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, A.; Santos, J. & Santos, M. (1971). Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Amadora: MacGraw-Hill.
- Arroteia, J. (2008). Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial.
- Atlet, M. (2000). Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Porto: Porto Editora.

B

- Barbier, J. (1993). Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto: Porto Editora, LDA.
- Barbosa, R. (2009). A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar. Estudo de caso no Jardim-de-Infância “Amor de Deus”. UNI-CV-Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Barbosa, E.; Serpa, M.; Botelho, M.; Rodrigues, G.; Cabral, C. & Raposo, E. (1999). Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial. *Arquipélago – Ciências da Educação* (2, 115-152).

- Bardívia, J.; Curi, E. & Prado, E. (2005). O Tripé: Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura Plena em Matemática. *Revista de Educação PUC – Campinas* (18, 47-52).
- Bell, J. (2002). Como realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas. Porto: Edições ASA.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). Análise de dados em Ciências Sociais: introdução às técnicas utilizando o S.P.S.S.. Oeiras: Celta edições.

C

- Caires, S. (2001). Vivências e percepções do estágio no ensino superior. Braga: Universidade do Minho.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J.; Barbosa, L. & Gerales, F. (1990). A Formação do Jovem, Um Modelo Interactivo. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). Projecto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Castanho, M. (2005). Ensino de Letras e Artes na Educação Superior e a Questão da Inovação Pedagógica. *Revista de Educação PUC – Campinas* (19, 53-62).
- Condessa, I. (Org.) (2009). (Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, J. A. (2007). Projectos em Educação: contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (Org.) (2001). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed.
- Cross, J. (1983). O Ensino de Arte nas Escolas. São Paulo: Editora Cultrix.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). Educação Cognitiva e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. (2008). Ser professor – Bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.

D

Damião, M. (1996). Pré, inter e pós acção-planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Delors, J. (Coord.) (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Lisboa: Edições ASA.

Dias, M. (2009). Promoção de Competências em Educação. Leiria: INDEA – Instituto Politécnico de Lisboa.

F

Feitosa, L. & Aquino, C. (2011). A formação do professor universitário. *Revista de Educação PUC-Campinas* (16, 65-77).

Ferro, A. M. (1993). Métodos e Técnicas Pedagógicas. Lisboa: Informação e Documentação.

Fialho, A. (2003). Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial do professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado apresentada à Universidade dos Açores.

Flores, M. A. & Simão, A. M. (Org.) (2009). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Flores, M. & Viana, I. (Orgs.) (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (Coord.) (2009). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Fróis, J. (Coord.) (2000). Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

G

- Gândana, M. (1990). *Desenho infantil: um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, C. & Cunha, J. (2001). VIII Encontro Nacional de Educação em Ciências-Actas. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonzaga, M.; Machado, V. & Castanho, M. (2008). *Avaliação: Reflexão e Prática*. *Revista de Educação PUC-Campinas* (25, 151-159).

H

- Highet, G. (1973). *A arte de ensinar*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

J

- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: ME-DEB.

L

- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1983). *Definir os Objectivos da Educação*. (4.^a edição). Lisboa: Morais Editores.
- Leal, S. (2004). *Estilos e Práticas de Supervisão na Formação Inicial de Professores na Região Autónoma dos Açores*. *Arquipélago – Ciências da Educação* (5, 209-237).
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lembo, J. (1975). *Por que falham os professores*. São Paulo: EPU:EDUSP.

- Lobrot, M. (1992). Para que serve a Escola? Lisboa: Terramar.
- Lopes, M. (Coord.) (2005). A Criança Descobrimo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília: Edições UNESCO.
- Lowenfeld, V. (1977). A criança e sua arte (um guia para os pais). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G. H. (1969). O desenho infantil. Porto: Livraria Civilização.

M

- Machado, F. A. (1997). Avaliação em Tempo de Mudança – Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário. Porto: Edições ASA.
- Malavasi, M.; Almeida, L. & Chaluh, L. (2010). Professores em Formação: Dimensões do Estágio Supervisionado. *Revista de Educação PUC – Campinas* (28, 79-89).
- Medeiros, E. O. (Coord.) (2010). A Educação como Projecto: Desafios de Cidadania. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (Coord.) (2009). Educação, Cultura (s) e Cidadania. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. O. (2006). Educar, Comunicar e Ser. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Medeiros, E. O. (Coord.) (2002). I Encontro de Didácticas nos Açores. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. O. (Org.) (2002). Educação: Caminho para o Século XXI – Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (2008). Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação. Porto: Porto Editora.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema? Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Morris, D. (2011). O Desenvolvimento da criança: como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos. Lisboa: Edições Arteplural.

N

Not, L. (1991). Ensinar e Fazer Aprender. Rio Tinto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (Org.) (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (Org.) (1992). Reformas Educativas e Formação de Professores. Lisboa: EDUCA.

O

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2003). A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação. *Educare, Apprendere* (1, 39-52).

P

Pacheco, J. (1993). O pensamento e ação do professor. Minho: Universidade do Minho.

Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). Formação de Professores: Teoria e Praxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J.; Paraskeva, J. & Silva, A. (Org.) (1998). Reflexão e Inovação Curricular. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora, LDA.

- Patrício, M. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pelandré, N. (2009). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Pereira, A. (1999). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados Para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pintassilgo, J. [et al.]. (2007). *Pensar a educação*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- Pinto, J. & Dornelas, A. (Coord.) (2000). *Educação, Formação e Trabalho*. Viseu: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Q

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

S

- Serpa, M.; Morais, F. & Cabral, C. (1999). Contributos da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. *Arquipélago – Ciências da Educação* (2, 27-70).
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

- Silva, M. *et al.* (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.
- Sim-Sim, I. (2012). Desenvolvimento profissional do Ensino da Língua: contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Colibri.
- Simões, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2003). 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.
- Sousa, L. & Rocha, S. (Org.) (2012). Formação de educadores, gênero e diversidade. Guiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.
- Sousa, P. (2011). A Integração da Expressão Plástica na Escola. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Stern, A. (s.d.). Uma Nova Compreensão da Arte Infantil. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Stern, A. (s.d.). Aspectos e Técnicas da Pintura de crianças. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

T

- Trindade, R. (2002). Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas. Porto: Asa Edições.

U

- Unesco. (1994). O educador e a abordagem sistémica. (3.^a edição). Lisboa: Editorial Estampa.

V

- Vários (1996). Ensino Artístico. Lisboa: Edições ASA.
- Veiga, M. (2005). Um perfil ético para educadores. Braga: Palimage Editores.
- Venâncio, I. & Otero, A. (2002). Eficácia e Qualidade na Escola. Porto: Edições ASA.
- Veríssimo, A. (2000). Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. (1993). Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Vilar, A. M. (1993). O professor planificador (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1996). A avaliação dos alunos no ensino básico. Porto: Edições ASA.

Z

- Zabalza, M. (2000). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). Didáctica da Educação Infantil. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor.
- Zabalza, M. (1994). Diários de Aula. Porto: Porto Editora, LDA.
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

ANEXOS
