

ANDREIA FERREIRA MONIZ

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

VALORIZANDO O PATRIMÓNIO CULTURAL REGIONAL AÇORIANO NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL CABRITA CONDESSA



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
ABRIL DE 2013

ANDREIA FERREIRA MONIZ

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

VALORIZANDO O PATRIMÓNIO CULTURAL REGIONAL AÇORIANO NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
ABRIL DE 2013

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio não teria sido possível sem a intervenção e amizade de vários intervenientes a quem gostaria de expressar o meu agradecimento e apreço.

Como tal, começo por agradecer aos meus pais, a quem dedico este trabalho, pois sem eles a sua concretização não teria sido possível. Obrigada pela vida que me deram, pelo amor e carinho incondicionais, pela educação, pela cumplicidade, pelo respeito e confiança que sempre depositaram em mim. Obrigada por me tornarem na pessoa que sou hoje.

Agradeço à minha irmã e cunhado, que foram como uns segundos pais para mim. Obrigada por contribuírem para a minha educação e por me auxiliarem nos momentos de maior aflição, com a sua determinação e palavras de coragem. Obrigada pelas noitadas de trabalho na vossa casa, com recortes, cartolinas e outros materiais por toda a parte.

Agradeço ao Rui, meu amor, por tudo.

Gostaria de expressar também o meu agradecimento e estima à Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa que me orientou e apoio ao longo desta jornada, definindo, com sapiência e pragmatismo, a metodologia que melhor se empregava na condução e desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por todas as recomendações, sugestões e disponibilidade.

À Alice, minha Educadora de Infância e à minha professora primária Leonilde que, mesmo longe, fisicamente, estiveram sempre presentes no meu pensamento. Obrigada pelo vosso exemplo.

Às minhas orientadoras de estágio e orientadoras cooperantes, que me encorajaram no investimento das minhas práticas, contribuindo para a superação dos meus receios e para o meu crescimento profissional. Obrigada por todos os ensinamentos.

Às minhas colegas de estágio que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o meu crescimento pessoal, emocional e profissional.

Agradeço à Sara, minha grande amiga, que nos momentos de maior aflição nunca se recusou a ajudar. Obrigada pela compreensão das minhas ausências, pela força e incentivo que me deste.

À Kika, minha linda afilhada e a quem também dedico este trabalho, que embora sendo pequena, compreendeu as minhas ausências.

Por último, gostaria de deixar um agradecimento a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e com as quais tive o prazer de aprender.

A todos os educadores e professores que responderam aos inquéritos por questionário.

À Escola Básica e Integrada (EBI) Roberto Ivens e à Escola Básica e Secundária (EBS) da Povoação que de imediato abriram as portas para a aplicação dos inquéritos por questionário.

À senhora Luísa pela disponibilidade e carinho com que sempre me ajudou ao longo deste caminho.

Por último, gostaria de deixar também o meu apreço, aos meus familiares e amigos, pela compreensão da minha ausência, incentivo e palavras de coragem.

A todos, o meu muito e especial obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio, dentro da norma prevista no Diário da República, 1ª série, nº 38, 22 de fevereiro de 2007, é o reflexo do trabalho realizado durante as práticas educativas supervisionadas I e II, respetivamente durante os estágios da educação pré-escolar e do 1º CEB, inserido no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

É o resultado de um trabalho de análise e reflexão de todos os planos de intervenção traçados e implementados aquando da prática educativa supervisionada I e II, bem como do seu impacto no momento das intervenções. Igualmente é o reflexo de todo um trabalho de revisão de literatura que possibilitou a concretização de uma prática de ensino fundamentada.

O presente trabalho, para além de conter uma análise comparativa entre as práticas desenvolvidas na educação pré-escolar e no 1.º CEB, apresenta um estudo sobre a valorização do património cultural regional açoriano na educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. O estudo recai sobre questões relacionadas com a utilização, por educadores/ professores, de aspetos da cultura regional nas práticas educativas e a forma como possibilitam a aquisição de competências de variada ordem, nas crianças e alunos da Região Autónoma dos Açores (RAA).

No sentido de auferirmos a opinião dos educadores de infância e professores do 1º CEB, em exercício de funções, sobre as práticas educativas e a valorização do património cultural regional, recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário em duas unidades orgânicas da ilha de São Miguel: EBI Roberto Ivens e EBS da Povoação.

Através da análise dos dados obtidos, concluímos que nem sempre a valorização do património cultural é tida em conta nas práticas dos docentes, uma vez que alegaram necessitar de mais tempo curricular e materiais didáticos para poderem integrá-la nas suas práticas. Igualmente, apuramos que nem todos concordam com a existência de um currículo regional, referindo-se que se trata de uma sobreposição ao currículo nacional.

Tendo em conta os dados obtidos e a análise documental, discutiremos a importância do desenvolvimento e promoção de atividades de cunho regional no processo educativo, como motor de práticas de preservação do nosso património cultural regional e de desenvolvimento integral das crianças, numa ótica transversal e interdisciplinar.

Palavras-chave: Profissão docente; Ética e Deontologia Profissional; Formação inicial; Estágio; Património Cultural; Currículo Regional; Brinquedos; Jogos; Danças.

Abstract

This internship report, within the rule laid in the diary of the republic 1st series, number 38, February 22 of 2007, it's a reflection of the work done during the supervised educational practices I and II, respectively during the stages of preschool and first cycle of basic education, inserted under the master's degree in preschool and first cycle of basic education.

This is the result of an analysis and reflection of all strokes and intervention plans implemented when the occurrence of the supervised practices I and II, as well as its impacts at the time of the interventions. Is also reflective of a whole work of literature review that led to the implementation of a teaching practice, that based this work in addition to containing a comparative analysis between the practices developed in preschool and the first cycle of basic education, presenting a study on the enhancement of Azorean cultural heritage in preschool and first cycle of basic education. This study concerns issues related to the use of aspects of regional culture in educational practices and how possible is the acquisition of skills in varied orders for children and students of the Autonomous Region of the Azores.

In order to know towards the views of early childhood educators and teachers of the first cycle of basic education on duty about educational practices on the promotion of the regional cultural heritage, we decided to the use of questionnaire surveys in to two units of S. Miguel Island namely basic integrated school Roberto Ivens and basic and secondary school of Povoação.

Through this methodology, and subsequent analysis of data, we have concluded that not always the enhancement of regional cultural heritage is taken into account in the practice of teachers in a frequent basis. Some claimed to need more time for the regional curriculum and teaching materials in order to integrate them into their practices. We have also concluded that not everyone agrees with the existence of a regional curriculum, referring to it as an overlay to the national curriculum.

Considering the data and the document analysis, we will discuss the importance of developing and promoting activities of regional slant in the educational process, as well as practices for the preservation of our cultural heritage and regional comprehensive development of children in a transversal and interdisciplinary perspective.

Keywords: Teaching Profession; Professional Ethics; Initial training: Internship; Cultural heritage; Regional Curriculum; Toys; Games; Dances.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Lista de Abreviaturas	ix
Índice de Anexos	ix
Índice de Quadros e Gráficos	x
Introdução	1
Parte I - O Estágio Pedagógico	
Capítulo 1 - O Educador/Professor: um profissional da educação	
1.1 – A profissão docente	6
1.2 – Ser Educador de Infância e Professor no 1º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3 – Ética e Deontologia profissional	8
1.4 – A formação inicial de professores na preparação do futuro profissional	11
Capítulo 2 - O Estágio Pedagógico: Um processo de aprendizagem	
2.1 – A importância do estágio na formação do futuro profissional	14
2.2 – A importância do processo de observação antes da intervenção pedagógica	17
2.3 – A importância do Projeto Formativo Individual enquanto delineador da prática pedagógica	21
2.4 – Planificação: porquê e para quê?	30
2.5 – Avaliação e sua importância no processo de ensino-aprendizagem	36
2.6 – O contexto de Estágio	42
2.6.1 - Caracterização da EBI Roberto Ivens e do meio envolvente	43
2.6.2 – O Estágio na Educação Pré-Escolar	44

2.6.2.1 - Caraterização da EB/JI de São Roque – Poço Velho.....	45
2.6.2.2 – Caraterização da sala de atividades.....	46
2.6.2.3 – Organização da rotina diária	47
2.6.2.4 - Caraterização do grupo de crianças	48
2.6.2.5 – Atividades desenvolvidas no Estágio da Educação Pré-Escolar.....	50
2.6.2.5.1 – Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática do património cultural regional	51
2.6.3 – O Estágio no 1º CEB.....	59
2.6.3.1 – Caraterização da EB/JI de São Pedro.....	60
2.6.3.2 – Caraterização da sala de aula	61
2.6.3.3 – Organização do tempo letivo	62
2.6.3.4 – Caraterização da turma.....	63
2.6.3.5 – Atividades desenvolvidas no Estágio do 1º CEB.....	64
2.6.3.5.1 – Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática do património cultural regional	67

Parte II - Um Estudo sobre a importância da valorização do Património Cultural Regional na Educação Básica

Capítulo 3 - O Património Cultural Regional na Educação Básica

3.1 – Aspectos fundamentais à compreensão do Património Cultural Regional	75
3.2 – Algumas manifestações da cultura regional no Património imaterial e material e a sua ligação com a educação.....	77
3.2.1 – Os brinquedos	78
3.2.2 – Os jogos.....	79
3.2.3 – As danças	81
3.3 – As manifestações da cultura regional em contexto educativo: o exemplo do CREB	84
3.4 – Dinamizar e ensinar com brincadeiras, jogos e danças na área das expressões.....	87

Capítulo 4 - Estudo Empírico: Percepções de Educadores e Professores sobre as práticas educativas e a valorização do Património Cultural Regional

4.1 – Algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados	91
4.1.1 – Problemática.....	92
4.1.2 – Objetivos	92
4.1.3 – Técnicas de recolha e análise de dados	93
4.1.4 – Caracterização da população e da amostra em estudo	94
4.2 – Apresentação e análise dos resultados	97
4.2.1 – Existência de Associações de cariz cultural na comunidade envolvente à Escola	98
4.2.2 - Património Cultural Açoriano como parte integrante da identidade do cidadão açoriano	101
4.2.3 – A Escola e a difusão da cultura regional açoriana	103
4.2.4 – Interesse por atividades culturais regionais.....	105
4.2.5 – Atividades desenvolvidas na sala de aula que fomentam a cultura regional	109
4.2.6 – O Currículo Regional da Educação Básica	111
4.3 – Conclusão e discussão dos resultados	114
Considerações Finais.....	117
Referências Bibliográficas	119

Lista de Abreviaturas

- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CREB** – Currículo Regional da Educação Básica
- DREF** – Direção Regional da Educação e Formação
- EB** – Escola Básica
- EBI** – Escola Básica Integrada
- EB/JI** – Escola Básica e Jardim de Infância
- EBS** – Escola Básica e Secundária
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCPE** – Orientações Curriculares para o Pré-Escolar
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PCE** – Projeto Curricular de Escola
- PCG** – Projeto Curricular de Grupo
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PES I** – Prática Educativa Supervisionada I (Estágio do Pré-Escolar)
- PES II** – Prática Educativa Supervisionada II (Estágio do 1º CEB)
- PFI** – Projeto Formativo Individual
- PIA** – Processo Individual do Aluno
- RAA** – Região Autónoma dos Açores
- TPC** – Trabalho Para Casa

Índice de Anexos

- Anexo 1** – Grade de observação utilizada na PES I
- Anexo 2** – Lista de verificação utilizada na PES II
- Anexo 3** – Caraterização da turma do 1º CEB
- Anexo 4** – Grelhas das Sequências Didáticas da PES I e PES II
- Anexo 5** – Avaliação efetuada na PES II
- Anexo 6** – Caraterização da sala de atividades
- Anexo 7** – Fotografias das atividades de Expressão Dramática
- Anexo 8** – Fotografias das atividades de Expressão Plástica
- Anexo 9** – Jogos de desenvolvimento da motricidade fina
- Anexo 10** – Jogos que envolvem a utilização de lengalengas

- Anexo 11** – Planta da sala de aula do 1º CEB
- Anexo 12** – Imagens ilustrativas de produtos regionais
- Anexo 13** – Foto do cartaz com o hino regional
- Anexo 14** – PowerPoint com a lenda das Sete Cidades
- Anexo 15** – Inquérito por questionário
- Anexo 16** – Apresentação dos dados qualitativos referentes às questões abertas

Índice de Quadros e Gráficos

- Quadro n.º 1** – Calendarização das atividades a desenvolver no Pré-Escolar.
- Quadro n.º 2** – Calendarização das atividades a desenvolver no 1º CEB.
- Quadro n.º 3** – Excerto de uma lista de verificação utilizada na PES I.
- Quadro n.º 4** – Excerto de uma grelha de observação utilizada na PES II.
- Quadro n.º 5** – Atividades desenvolvidas na PES I.
- Quadro n.º 6** – Atividades desenvolvidas na PES II.
- Quadro n.º 7** – Idade dos inquiridos.
- Quadro n.º 8** – Naturalidade dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB.
- Quadro n.º 9** – Habilitações académicas dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB.
- Quadro n.º 10** – Questão 2.1- Considera que a sua comunidade tem ao dispor da população associações de cariz cultural em número e diversidade suficiente?
- Quadro n.º 11** – Tipos de associações enumeradas pelos educadores/professores.
- Quadro n.º 12** – Tipos de manifestações culturais, que não estão ao dispor das pessoas, enumeradas pelos educadores/professores.
- Quadro n.º 13** – A escola onde trabalha tem um envolvimento com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional açoriana?
- Quadro n.º 14** – O PEE/PCE difundem a cultura regional açoriana?
- Quadro n.º 15** – Interesse da família/encarregados de educação por atividades culturais regionais.
- Quadro n.º 16** – Frequência com que desenvolvem atividades que fomentam a cultura regional na sala de aula/nível de ensino.
- Quadro n.º 17** – Opinião dos docentes relativamente à implementação do CREB
- Quadro n.º 18** – Opinião dos docentes sobre a operacionalização da cultura açoriana, presente no CREB, na sala de aula.

Quadro n.º 19 – Estratégias de operacionalização da cultura açoriana na sala de aula

Gráfico n.º 1 - Género dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB;

Gráfico n.º 2 - Tempo de serviço dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB;

Gráfico n.º 3 - Pertença a uma Associação de Cariz Cultural;

Gráfico n.º 4 – Existem manifestações culturais que não estão ao dispor das pessoas?;

Gráfico n.º 5 – O património cultural açoriano é parte integrante da identidade do cidadão açoriano?;

Gráfico n.º 6 – As crianças/alunos mostram interesse por atividades culturais regionais?;

Gráfico n.º 7 – Interesse das crianças/alunos por nível de ensino;

Gráfico n.º 8 – Atividades nas quais os alunos manifestam maior interesse;

Gráfico n.º 9 – Modo como a família/encarregados de educação manifestam o seu interesse;

Gráfico n.º 10 – Atividades desenvolvidas na sala de aula que fomentam a cultura regional;

Gráfico n.º 11 - Atividades desenvolvidas na sala de aula por nível de ensino.

Introdução

Um dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre, que confere a habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, preconiza a realização de um relatório de estágio.

Segundo o Art.º 17, do Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro o grau de mestre é atribuído a quem conquiste o maior número de créditos destinados ao ciclo de estudos do mestrado, atingíveis mediante a aprovação em todas as unidades curriculares que compõem o plano de estudos do curso de mestrado e a aprovação no ato de defesa pública do presente relatório, integrado na unidade curricular de Prática Supervisionada II (PES II).

Por sua vez, o Art.º 2 do regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores conjectura que o relatório de estágio deverá ter em conta “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos.”

Desta forma, o presente relatório de estágio integra o relato das práticas educativas efetivadas nas unidades curriculares de PES I e II, desenvolvidas em dois estabelecimentos de ensino integrados na unidade orgânica da EBI Roberto Ivens, respetivamente na EB/JI de São Roque – Poço Velho (estágio no pré-escolar) e EB/JI de São Pedro (estágio no 1º CEB). A PES I foi desenvolvida numa sala com um grupo de crianças heterogéneo, cujas idades compreendiam os 4 e 6 anos. Por sua vez, a PES II foi desenvolvida numa turma do 4º ano de escolaridade. Ambas as práticas educativas (PES I e PES II) constituem o objeto de estudo do trabalho desenvolvido.

Reportando-se a grande parte das nossas ações, o presente relatório de estágio, teve como referências vários documentos norteadores, dos quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPE), os Programas que constituem as áreas curriculares do 1º CEB e o Currículo Regional da Educação Básica (CREB). Além da mobilização destes documentos aquando das nossas práticas, foram mobilizados outros documentos que permitiram sustentar todo o caminho percorrido, no sentido de se fazer a ligação entre o que está conjecturado na teoria e as práticas desenvolvidas.

Concedendo a possibilidade de habilitação para a docência nos dois níveis de ensino referidos e a especialização num ramo educativo, para além de se refletir sobre o trabalho desenvolvido na PES I e PES II; de se estabelecer comparação entre a teoria e a prática; de se

avaliar, discutir e refletir sobre as nossas ações e de se acompanhar a evolução das práticas levadas a cabo pela estagiária; surge a necessidade de se aprofundar uma temática, cujos saberes, teórico-práticos, foram investigados não só através da prática educativa da estagiária, mas também a partir de um estudo que mobilizasse competências de investigação.

Como tal, optámos por enveredar pela temática do património cultural regional, no sentido de averiguar de que forma esta poderia desenvolver competências, das demais áreas de conteúdo, nas crianças.

Neste sentido, o desafio centra-se na elaboração de uma prática pedagógica que garanta as aprendizagens contempladas no currículo escolar, mas que promovam a valorização do património cultural açoriano.

Assim, efetuámos uma pesquisa aprofundada sobre a temática do património cultural regional, mais precisamente sobre as potencialidades dos brinquedos, jogos tradicionais e danças regionais nas práticas educativas e no desenvolvimento de competências nas crianças.

Igualmente, incrementámos algumas práticas educativas que elegessem o desenvolvimento da temática deste nosso estudo.

A escolha deste tema partiu da vontade da estagiária de experimentar as potencialidades da utilização de aspetos do património cultural no desenvolvimento de competências nas crianças, uma vez que se trata de uma temática apazível, do interesse e preferência pessoal da estagiária. Assim, através do desenvolvimento deste estudo, pretendemos inculcar, nas crianças, hábitos, atitudes e valores conducentes à valorização do património cultural, bem como promover o conhecimento da história da nossa região de uma forma lúdica, desenvolvendo, simultaneamente, competências curriculares das demais áreas.

Importa ainda salientar que houve uma preocupação, permanente, pelo respeito às características e necessidades das crianças, pelo que, algumas das atividades desenvolvidas foram adaptadas, como fruto de um trabalho reflexivo e maleável.

Relativamente à organização e estrutura deste relatório, podemos dizer que este se organiza em duas grandes partes, constituídas por dois capítulos cada. A primeira parte e, por se tratar de um relatório de estágio, integra as informações relativas às práticas educativas levadas a cabo pela estagiária, quer no âmbito da PES I, quer da PES II. Como tal, integra, para além de informações cruciais ao desenvolvimento da ação da estagiária, um breve enquadramento sobre o desenvolvimento do processo de estágio pedagógico, bem como as competências e procedimentos inerentes à formação inicial de professores e à prática educativa. É ainda nesta parte que se integra as caracterizações por nós efetuadas, relativas à

escola, onde se desenvolveu o estágio, o meio envolvente e as crianças com as quais a estagiária teve o prazer de trabalhar. Além disso, contempla a descrição, análise e reflexão das práticas desenvolvidas pela estagiária.

A segunda parte está destinada à exploração da temática eleita para aprofundamento. Neste sentido, contempla a fundamentação teórica relativa ao património cultural regional e uma exploração do CREB enquanto documento promotor da divulgação da cultura açoriana. Igualmente, abordaremos as potencialidades educativas dos brinquedos, dos jogos tradicionais e das danças regionais, quer no que diz respeito à transmissão dos aspetos da cultura açoriana, quer no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de outras áreas de conteúdo. Ainda nesta parte, no capítulo 4, apresentaremos os métodos e procedimentos utilizados na recolha e análise das informações integrantes do nosso estudo empírico. Este estudo reporta-se a um estudo de caso promovido nos núcleos escolares que compõem a EBI Roberto Ivens e a EBS da Povoação. Neste sentido, apresentamos os objetivos do nosso estudo, os instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados, bem como a sua respetiva apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Igualmente, integra as conclusões que conseguimos retirar com a realização deste estudo.

De forma a concluir o presente relatório de estágio, estão mencionadas as considerações finais relativas à elaboração deste documento, que integram também as dificuldades e limitações sentidas pela estagiária, seguindo-se a apresentação das referências bibliográficas e os anexos, que estão apresentados num CD.

Parte I

O Estágio Pedagógico



O Educador/Professor: Um profissional da Educação



Capítulo 1

1.1 – A profissão docente

O conceito de profissão é resultante, mormente, de uma construção social e, de acordo com Monteiro (2008),

designa o trabalho, ocupação ou actividade habitual de alguém, fonte principal dos seus meios de subsistência, de grande relevância e responsabilidade sociais que consiste num saber-fazer-bem de natureza científico-técnica e reflexiva, adquirido através de uma formação superior mais ou menos longa, exercido de modo independente ou dependente (p. 39).

O mesmo autor, ao sistematizar o estatuto de uma profissão, apresenta alguns atributos que lhe são caraterísticos:

- ▶ “Relevância do serviço público que presta;
- ▶ Nível de especialização dos saberes que requer;
- ▶ Normas deontológicas a que publicamente se obriga;
- ▶ Meios técnicos e condições de trabalho de que dispõe;
- ▶ Autonomia de juízo e decisão inerentes ao seu exercício;
- ▶ Poder de auto regulação coletiva que lhe é reconhecido;
- ▶ Qualidades pessoais que potenciam a excelência dos seus profissionais;
- ▶ Respeito, remuneração, prestígio e atração decorrentes dos seus atributos”

(Idem, p. 40).

Brandão (1999) acrescenta ainda que a profissão é regulada por “um código deontológico e a que têm acesso apenas aqueles que possuem certificação legalmente reconhecida para o efeito, obtida através de uma longa formação académica (p. 49).”

No campo da educação, as recomendações da UNESCO/OIT (2008) relativas à situação do pessoal docente, configuram padrões internacionais para a profissão docente distinguindo-a como

uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e institucional para a educação, o bem-estar para os alunos e a comunidade em geral e um compromisso com padrões altamente profissionais na vida académica e na investigação (pp. 12 -13).

Tal significa que a profissão docente é aprendida e que as suas competências profissionais próprias se edificam a partir da formação (Curado, 2000). Assim sendo é “necessário identificar os saberes profissionais disciplinares, didácticos e pedagógicos de que o professor se deverá apropriar e que terá de dominar para se poder adaptar aos diversos contextos educativos” (p. 70). Só com estes conhecimentos os professores serão capazes de

analisar e refletir sobre as suas ações, tornando-se profissionais reflexivos, permitindo assim que os docentes façam uma análise e reflexão das suas práticas no sentido de as tornarem reflexivas e agirem como verdadeiros profissionais.

Além disso, a docência é uma atividade que implica um conhecimento específico e multidimensional, cuja base é a relação com os outros, isto é, a relação com os educandos, com as suas famílias, com a comunidade educativa e com a comunidade envolvente à escola, estando, por isso, mais próxima “de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas” (Guimarães, 2006, p. 47).

O mesmo autor advoga ainda que a profissão docente implica saberes específicos adquiridos, produzidos, integrados e utilizados na prática profissional, consequentes de um processo formativo. Nesse sentido, “a docência é compreendida como um ofício de plenos saberes, ou “feito de saberes” (...) construídos em ação e de maneira pessoal” (*Idem*, p. 49).

Desta forma, o presente relatório de estágio assume-se como um documento de cariz reflexivo onde se abarcam alguns saberes específicos utilizados na prática educativa da estagiária.

1.2 – Ser Educador de Infância e Professor no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como é referido no ponto anterior, todo o docente (entenda-se aqui Educador de Infância e/ou Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico) para se habilitar à prática profissional docente tem de possuir um conjunto de saberes específicos adquiridos por meio de um processo de formação inicial que, de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro (documento legal que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência), “é condição indispensável para o desempenho da actividade docente” (Capítulo II, Artigo 3.º).

A titularidade da habilitação profissional para a docência, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, segundo o mesmo documento legal, é adquirida através da frequência ao Ensino Superior, com aproveitamento em cursos de 2º ciclo de estudos específicos (mestrados).

Ser Educador de Infância e Professor no 1º CEB não é tarefa fácil, e isto já vimos anteriormente, pois “a ação de ser professor é a pauta principal, porque é do professor que todas as outras profissões são formadas” (Marques, 2011, p. 7). Para o mesmo autor “ser educador é mais do que uma profissão, é uma vocação, é doar o conhecimento que possui

para o seu próximo, atuar com respeito e responsabilidade” (*Idem*). Por estes motivos, é necessário que o professor/educador seja “um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir actividades de ensino” (Ribeiro, 1990, p. 81). Marques, (2011) advoga que “é o professor que possibilita o aluno a se tornar pessoa digna, respeitadora e responsável pelos seus atos” (p. 7), atuando como mediador entre o aluno e a cultura (Guimarães, 2006).

Ser Educador de Infância e Professor no 1º CEB

envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim a subjetividade dos sujeitos implicados (Ostetto, 2008, p. 128).

Pelo que, o desempenho de cada educador/professor é condicionado pela sua individualidade (*Idem*).

Ser Educador de Infância e Professor no 1º CEB não se situa só no âmbito do conhecimento, situa-se conjuntamente no campo da ética, pois “estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens” (Guimarães, 2006, p. 27). Partilhando da mesma opinião, Ostetto (2008) acrescenta que “ser profissional da educação significa experimentar sentimentos (p. 136).”

Ser Educador de Infância e Professor no 1º CEB é ser detentor de um conhecimento pedagógico geral, que de acordo com Gaia (2004) “é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos” (p. 45) e atuar, tendo em conta tais conhecimentos, na formação dos seus alunos.

Para que tal ocorra sem percalços, é necessário que o educador/professor detenha um outro conhecimento a nível profissional: o conhecimento ético e deontológico, do qual falaremos de seguida.

1.3 – Ética e Deontologia profissional

Como vimos no ponto anterior, o professor detém um papel preponderante na formação dos seus alunos enquanto pessoas, ao definir o que é o bem, o correto e o certo. A educação contribui para esse processo de personalização, uma vez que diz respeito “relativamente a cada indivíduo humano” (Patrício, 19993, p. 141). O mesmo autor, corroborando os autores anteriormente apresentados, diz-nos que “educar é transformar em pessoa” (*Idem*) e é para

esta transformação que o docente trabalha, no sentido de formar a pessoa, ciente de si própria, das suas capacidades e interesses, centrando assim a sua atividade no cerne da pessoa.

Monteiro (2008) refere ainda que “no coração da qualidade da educação estão as qualidades dos educadores, designadamente dos professores”, que para além do seu conhecimento científico, técnico, funcional e instrumental, como já vimos, não podem negligenciar as suas capacidades humanas, pessoais, morais e éticas, ou não fossem “as profissões da educação, (...) consideradas como as mais éticas das profissões” (p. 145).

Nesta ótica, Caetano e Silva (2009) centraram a profissão docente

em torno de dois pólos: um, a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência se realiza na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética (p. 51).

Sendo o professor um exemplo para os alunos, como já foi mencionado anteriormente, deve ter um comportamento moral, social e ético correto apesar de, por vezes, ir contra aos princípios, como se pode observar na comparação entre a profissão docente e a profissão dos médicos, realizada por Cunha (1996), presente em Baptista (2011).

O doente espera que o médico faça o diagnóstico correto, que administre a terapia cientificamente mais adequada e tudo isso, é certo, no âmbito de uma relação respeitosa da vida e dos valores do doente. Mas não se pede ao médico necessariamente que seja um exemplo de saúde, nem mesmo um exemplo de hábitos de manutenção da saúde e da prevenção da doença. Se o médico fuma, não faz exercício, abusa dos doces, gorduras e salgados, talvez se possa dizer que faz uma asneira e que dentro em pouco, ele próprio precisará de um médico, mas ninguém o acusará de quebrar a deontologia por esse facto (p. 25).

Não obstante, é ao aluno que cabe “criar o seu próprio sistema de valores, sendo eticamente incorrecta qualquer outra postura pedagógica”, uma vez que se deve evitar “metodologias moralistas” por parte do professor (Patrício, 1993, p. 149). Pelo contrário, o papel do professor é auxiliar os alunos na conquista de posturas axiológicas morais e, “para isso, o professor deve esforçar-se por que os alunos manifestem os seus valores (...), aceitar os [seus] pensamentos, sentimentos, as [suas] crenças e ideias (...) sem os julgar, procurar mudá-los ou criticá-los.” Igualmente, o papel do professor é “provocar questões para que os estudantes vão progressivamente clarificando o próprio sentido das suas respostas” (*Idem*, p. 150).

Apesar de não existir um Código Ético dirigido aos profissionais da educação, a natureza ética da docência aparece, embora timidamente, na legislação portuguesa¹, quer no que diz respeito à formação dos alunos, quer no que diz respeito à formação dos professores, que se assumem como um exemplo a seguir (Baptista, 2011). A mesma autora refere ainda que

o professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem (...) admitir que a postura humana do professor produz diferença pedagógica, significa admitir que as componentes de ética e moral constituem parte integrante do conhecimento profissional dos professores. Independentemente do modo como as qualidades de carácter se revelam na esfera da vida pessoal, onde a jurisdição deontológica não pode produzir efeitos, os professores são profissionalmente chamados a dar testemunho sobre as qualidades éticas e cívicas que ensinam. Justifica-se, assim, a pertinência de inserção de componentes ético-deontológicas na formação profissional dos professores (pp. 26-27).

Como tal, é importante encarar a docência como um meio para instruir, formar e promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Como referido anteriormente, a educação carece de um plano de regulação deontológica (Baptista, 2011), uma vez que a deontologia supõe “uma teoria geral dos deveres, ou seja, uma ética geral” (Patrício, 1993, p. 184), algo que a profissão docente necessita, apesar de existir um quadro legalmente designado no Estatuto da Carreira Docente. Como afirma Patrício (1993) “a reflexão deontológica é importante no processo de formação de um educador ou professor. A amplitude dessa reflexão pode ser, todavia, maior ou menor. Pode confundir-se, por exemplo com uma deontologia dos professores” (p. 189). Porém Baptista (2011) diz-nos que “os processos de reflexão em curso não permitem ainda validar uma deontologia profissional clara e consistente” (p. 23), muito pelo contrário encontram-se ainda muito disseminados, confusos e fracionados, necessitando de uma maior fundamentação, sistematização e explicitação (Cunha, 1993; Estrela e Caetano, 2009 como referido em Baptista 2011).

De acordo com Baptista (2011) “quanto maior forem os níveis de clareza e precisão atingidos no processo de inventariação dos deveres profissionais, maior eficácia se poderá obter nos processos de reflexão-acção” (p. 23).

Segundo a mesma autora, e como foi dito anteriormente, a relação entre a formação científico-tecnológica e a deontológica,

com todas as suas mediações interpessoais e institucionais, revela-se fundamental para garantir a materialização do poder instituinte da ética, para que a liberdade engrene efectivamente no

¹ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (artigo 3.º).

real e o transforme (...). Porque, com efeito, é em nome desse sentido de responsabilidade essencial, desperto na relação de proximidade humana, que se torna necessário criar leis morais e mecanismos reguladores (*Idem*).

Nesta ótica, colocar-se-á os agentes educativos no “horizonte de uma deontologia educacional”, em que os educandos são o centro do processo educativo (Patrício, 1993, p. 189).

Uma deontologia educacional pressupõe que os agentes educativos sejam detentores de “deveres gerais e deveres específicos, em função das características dos educandos a seu cargo: características de idade, sexo, raça, condição social, necessidades educativas especiais, etc.”, cujo dever primordial é “o dever sagrado de respeitar integralmente o educando como pessoa humana” (Patrício 1993, pp. 190-191).

1.4 – A formação inicial de professores na preparação do futuro profissional

A formação inicial de professores ocupa uma posição central na configuração da profissão docente, uma vez que contribui para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade profissional (Guimarães, 2006).

Definida como uma etapa que antecede a entrada na profissão docente, “a formação inicial tem vindo a ser configurada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional” (Morgado e Reis, 2007, p. 44) e tem como objetivo dotar o ensino com profissionais adequadamente qualificados.

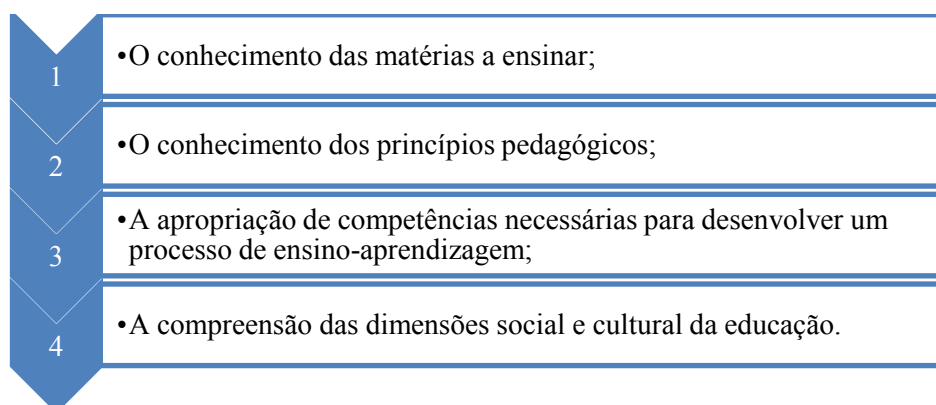
A formação inicial consiste num período de formação ao longo do qual se preconiza a preparação dos futuros docentes, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências inerentes à prática educativa. Igualmente, a formação inicial “é tida como um elemento nuclear tanto em termos de construção da identidade profissional docente (...) como na concepção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado & Reis, 2007, p. 44).

Por sua vez, Estrela (2002), como referido em Pires (2007), defende que a formação inicial distingue “o início institucional enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola” (p. 19).

De acordo com Gatti (2000) a formação inicial de professores tem como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (p. 12).

No sistema educativo português a formação inicial de professores e educadores de infância, de nível superior, é contemplada no Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Este documento legal declara que se deve proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e sociais adequadas ao exercício da função” (Capítulo IV, Artigo 30.º).

Neste sentido, de acordo com Morgado e Reis (2007, p. 10), ao longo da formação inicial de professores devem ser transmitidos aos futuros profissionais:



Concomitantemente, a formação inicial concede aos futuros profissionais à docência o contacto com situações reais, através da concretização do estágio pedagógico, que colocam o estagiário em confronto com os conhecimentos teóricos e práticos. É sobre este aspeto que nos debruçaremos de seguida, no próximo capítulo, onde se debaterá a importância do estágio pedagógico na formação do futuro profissional.

O Estágio Pedagógico: Um processo de Aprendizagem

Capítulo 2

O presente capítulo integra a importância do Estágio Pedagógico enquanto processo de ensino-aprendizagem e o modo como se desenrola todo o processo de Estágio. Desta forma, visa a exploração dos principais procedimentos e instrumentos empregues durante o estágio no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como tal, começaremos por abordar a importância do estágio pedagógico na formação do candidato à docência; faremos uma breve descrição de todo o processo de estágio vivido pela estagiária; analisaremos a importância do processo de observação anterior à ação educativa; discutiremos a importância do Projeto Formativo Individual (PFI) enquanto delineador da prática pedagógica; questionaremos a utilidade da planificação como um instrumento de preação; comentaremos a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem; por fim, apresentaremos as práticas pedagógicas, realizadas em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, focando a nossa atenção para as atividades mais importantes e dedicadas à temática a aprofundar ao longo deste relatório de estágio, a valorização do património cultural regional, numa ótica descritiva, analítica e reflexiva.

Assim sendo, como foi em cima referido, começaremos a relatar a importância do estágio na formação do futuro profissional e o modo como decorreu o processo de estágio vivido pela estagiária.

2.1 – A importância do estágio na formação do futuro profissional

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra estágio deriva do latim *stagiū* «demora» e significa “tempo de tirocínio; aprendizagem profissional; situação transitória” (*in* Dicionário da Língua Portuguesa).

É o espaço de tempo em que o estagiário interage com uma turma e experimenta o “ser professor”, mobilizando os conhecimentos, as capacidades e as competências conhecidas e adquiridas ao longo do seu percurso académico.

É igualmente um espaço de tempo muito desejado pelos candidatos à docência, que ambicionam, incessantemente, a sua chegada, uma vez que permite a transição de um estágio para outro, onde o aluno passa a desempenhar, então, o papel de professor. É, nesta etapa do decurso da sua aprendizagem que, os candidatos à docência experimentam situações que culminam na integração da informação, da metodologia, das técnicas, das atitudes e valores, científicos, pedagógicos, sociais e culturais, que fazem parte do ser professor (Alarcão e Roldão, 2008).

O estágio é, assim, um período muito importante na formação acadêmica do aluno. Assume-se mesmo como um “marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (Caires, 2001, p. 15), na medida em que proporciona a utilização de competências e conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso de formação acadêmica e o alargamento destas mesmas competências e conhecimentos, através de experiências práticas, garantindo a realização de vivências significativas e próximas da realidade.

É ainda durante o estágio pedagógico que o estagiário lida com outro tipo de informação desconhecida. É no período de tirocínio que o estagiário aprende a lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aprende a gerir problemas comportamentais, bem como diferentes níveis de capacidade e ritmos de trabalho por parte dos alunos. É igualmente durante esta fase, que o estagiário vai conhecendo a multiplicidade de fatores que condicionam o desenvolvimento da prática educativa.

Para além das competências supramencionadas, durante o processo de estágio, o aprendiz aprofunda o seu conhecimento sobre os conteúdos das demais áreas e sobre as propostas pedagógicas contidas nos programas de ensino e orientações curriculares. Igualmente, o estagiário terá de conhecer a cultura e a organização da escola onde está a desenvolver o seu estágio pedagógico, possibilitando a oportunidade de trabalhar com todos os agentes da comunidade educativa (Zeichner, 1993).

O estágio pedagógico, nas palavras de Caires (2001) é o “ensaio de um compromisso com uma carreira profissional” (p. 18).

Sendo uma experiência de formação complexa, apesar da definição sugerida pelo Dicionário de Língua Portuguesa não o fazer antever, o estágio pedagógico acarreta igualmente preocupações, dificuldades, incertezas, dúvidas e tensões relacionadas com as exigências intrínsecas à prática de um estágio (Caires, 2001) que, aliadas ao desgaste psicológico e emocional (Arends, 1999) fazem com que o estagiário se sinta perdido, inseguro, assustado e nervoso em relação às suas opções, decisões e ações, pelo que, a complexidade que um estágio desta natureza exige, está longe de ser compreendida, sem ser do foro do aluno. Caires (2001) patenteia esta ideia no seu livro, ao acreditar “que mais apto do que qualquer especialista/investigador da área para caracterizar o repertório experiencial do estágio serão aqueles que o vivenciam diretamente ou seja, os próprios estagiários” (p. 13).

Para fazer face às dificuldades sentidas pelos estagiários, estão presentes o orientador e o professor cooperante, cujas orientações são fundamentais para que o estagiário se sinta

seguro e confiante, bem como enriqueça os seus conhecimentos, através da partilha de opiniões, numa ótica de prática pedagógica construtiva. Até porque não nos podemos esquecer que o estágio pedagógico é um processo de ensino-aprendizagem por parte do estagiário e é importante que este seja acompanhado e orientado de modo a interiorizar o seu papel enquanto profissional da educação (Alarcão, 1996).

É através do estágio que “o estagiário, em conjunto com o supervisor, tem a oportunidade de planificar as suas actividades, de esclarecer as suas dúvidas, trabalhar os seus medos e reflectir sobre a sua actuação” (Caires, 2001, p. 73). Para que tal ocorra em harmonia, é importante criar um ambiente favorável, uma atmosfera afetiva, relacional e cultural positiva, onde prevaleça a entajuda, a espontaneidade, a autenticidade, a empatia, a colaboração e a solidariedade entre os supervisores e o estagiário. É importante criar um clima onde não haja ambiguidades entre os intervenientes na supervisão, onde se coloque à disposição uns dos outros o máximo de recursos e possibilidades que facultam a identificação, a análise e a resolução de quaisquer problemas que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003).

Igualmente importante na superação das dificuldades sentidas pelo estagiário são os outros dois elementos que compõem o trio pedagógico, uma vez que têm um conhecimento real da situação que o colega está a passar, porque também sentem o mesmo embaraço e se apoiam mutuamente, desabafando as suas aflições e os seus receios e incentivando os colegas a continuar nesta caminhada difícil. Segundo Alarcão e Roldão (2008), a partilha de experiências e saberes assume-se mesmo como um elemento formativo fundamental.

O processo de estágio abarca várias etapas e, apesar dos estágios na Educação Pré-Escolar e 1º CEB serem diferentes e se desenvolverem em contextos desiguais, ambos ocorreram seguindo quatro etapas:

1. Observação/prática conjunta com as cooperantes;
2. Planificação;
3. Intervenção pedagógica;
4. Reflexão e avaliação.

e é sobre estas que falaremos de seguida.

2.2 – A importância do processo de observação antes da intervenção pedagógica

“L’observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l’information sur l’objet pris en considération” (Postic et Ketele, 1994, p. 13), pelo que deverá ser a primeira etapa do processo de tirocínio.

Marcando o primeiro estágio a ser concretizado durante o estágio pedagógico, o processo de observação, é definido, por Caires (2001), como sendo “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). Esta familiarização vai permitir a recolha de informação necessária, cuja análise e interpretação ajudará o estagiário a construir as suas práticas, adequando a sua ação ao contexto onde está inserido, uma vez que sem observação, “torna-se impossível realizar uma intervenção pedagógica ajustada aos alunos que se tem” (Nova, 1997, p. 35).

Corroborando tal ideia, estão autores como Postic (1979), Estrela (1994), Postic et Ketele (1994), Alarcão (1995), Nova (1997), Alarcão e Tavares (2003), Dias (2009) e Bell (2010) que consideram a observação como um dos pilares na formação de professores e educadores.

Observar deverá ter significado de apreciar, com atenção, com o objetivo de saber, conhecer melhor ou investigar, tendo sempre uma finalidade específica.

Porém, a observação não é uma prática fácil de levar a cabo e quem o diz é Nisbet (1977), referido por Bell (2010), pois, ao contrário do que se possa pensar, a observação “não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário (...) um grande conhecimento e compreensão de fundo, (...) capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos” (p. 161). Como tal, é necessário definir o que se tem de observar e como vamos fazê-lo. Podemos observar questões globais ou podemos nos debruçar sobre os detalhes, podemos optar por registar no caderno diário ou por delimitar o campo da nossa observação e utilizar instrumentos de recolhas de dados (Postic, 1979), envolvendo assim uma série de operações a serem tidas em conta (Postic et Ketele, 1994).

A estagiária sentiu, veementemente, a necessidade de observar as situações educativas que antecedem a prática pedagógica. Todavia, por ser a primeira vez que desenvolvia o papel de observadora, sentiu muita dificuldade em decidir o que queria observar, o que faria mais sentido ou, ainda, o que seria mais proveitoso observar. Então, decidiu que haveria de registar

tudo o que se passava na sala de aula, sem qualquer preocupação de, como refere Alarcão e Tavares (2003), categorizar e medir a informação. Após o registo e análise da informação é que iria agrupá-la, consoante o tipo de informação recolhida, isto é, informação relativamente aos comportamentos, atitudes, conhecimentos, relacionamentos, etc. Todavia, a estagiária deparou-se com uma limitação - a impossibilidade de registar tudo o que se passava no momento - e, por isso, teve de demarcar o seu campo de observação.

Tendo somente uma oportunidade de observação prévia à ação, quer no pré-escolar, quer no primeiro ciclo, é necessário que o estagiário delimite, claramente, o objetivo da sua observação (Bell, 2010).

Durante o estágio do Pré-Escolar, o processo de observação decorreu no mês de fevereiro de 2012 (dias 13, 14, 27 e 28). Os primeiros dois dias destinaram-se à observação das crianças, das situações educativas e à recolha de informação existente em documentos como o PEE (Projeto Educativo de Escola), PCE (Projeto Curricular de Escola), PCG (Projeto Curricular de Grupo) e PIA (Processo Individual do Aluno). Já os últimos dois dias estavam destinados ao desenvolvimento de uma prática conjunta com a orientadora cooperante.

No caso da observação realizada ao grupo do Pré-Escolar, a grande preocupação inicial, por parte da estagiária, foi a recolha de informações sobre a rotina implementada e conhecida pelo grupo de crianças e as metodologias levadas a cabo pela educadora cooperante. Numa outra etapa, após já ter recolhido informações sobre tais aspetos, a estagiária começou a observar as atitudes e comportamentos, bem como a participação e o empenho das crianças daquele grupo. Todavia, teria sido frutífero recolher informações relativas às competências cognitivas das crianças, que apesar de contidas no PCG, a um nível global, não refletem a situação de cada criança, especificamente. O seu conhecimento teria sido fundamental na definição do ponto de partida da primeira planificação, onde se sentiu a necessidade da existência de um conhecimento mais consistente sobre cada criança individualmente, no sentido de se definir objetivos próprios a alcançar por cada criança. Esta ideia é defendida por Lopes da Silva (1997), que nos diz que “observar cada criança (...) para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) [é uma prática necessária] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

Tal condição poderia ser colmatada com um conhecimento mais aprofundado sobre as técnicas de registos de observação, uma vez que “é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta[s] técnica[s]” (Bell, 2010, p. 161), bem como com a delimitação do

foco de atenção da estagiária, nas informações mais importantes que possibilitariam exercer a nossa ação. Estrela (1994) reforça esta ideia ao dizer que o professor terá de saber observar para poder intervir fundamentadamente. Esta ausência de circunscrição de um centro de atenção fez com que nem sempre se observasse e registasse os aspetos mais importantes que permitissem construir o nosso projeto de intervenção.

Não obstante, a informação recolhida permitiu assumir a responsabilidade perante aquele grupo de crianças, na medida em que se conseguiu apurar a relação das crianças entre si, as suas atitudes, os seus comportamentos e os seus conhecimentos, de uma forma englobante. O objetivo era trabalhar numa ótica de continuidade educativa com o trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante, apesar das limitações encontradas.

Tais limitações centram-se na objetividade que, segundo Estrela (1994) é um dos fins principais. Nas palavras do autor “a observação (...) tem como objectivo fixar-se na situação em que produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (Estrela, 1994, p. 18). Outro aspeto proferido por Bell (2010), para além do tempo de observação, tem a ver com a discrição, pois como a autora refere, o observador “nunca poderá passar despercebido, mas o objectivo é ser o mais discreto possível, de forma que o comportamento observado se aproxime o mais possível do normal” (p. 171). Ora, numa sala com crianças, por mais que tentemos, não conseguimos “passar despercebidos”, pelo que a nossa presença pode influenciar o comportamento dos observados. Além disso, a nossa personalidade também influencia na medida em que, ao “observar”, não nos limitamos ao relato da situação observada, uma vez que fazemos as nossas próprias interpretações. Ao invés de relatarmos o acontecido, tiramos logo as nossas conclusões. Por exemplo, no Pré-Escolar, a estagiária observou uma criança a gritar, a bater com o pé no chão e a agarrar um brinquedo. No entanto, no momento da observação, limitou-se a registar que a criança tinha feito uma “birra”, porque não queria partilhar o brinquedo.

Já no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária adotou uma postura diferente aquando o processo de observação, uma vez que já detinha algum conhecimento teórico sobre esta técnica de recolha de dados. Como tal, enveredou pela observação objetiva, registando somente o observado, abstendo-se de fazer qualquer tipo de interpretação. Essa seria efetuada numa fase posterior e não no momento de registo.

No 1º CEB, o processo de observação decorreu no mês de Setembro de 2012 e teve a duração de 5 dias (18, 19, 24, 25 e 26), sendo os últimos dois, tal como aconteceu no Pré-

Escolar, destinados à prática conjunta com a orientadora cooperante. Concomitantemente, analisámos documentos como o PEE, o PCE, o PAA (Plano Anual de Atividades) e o PIA.

Tendo em conta a experiência vivida no Pré-Escolar, para o processo de observação do 1º CEB, a primeira preocupação foi delimitar um foco de atenção, ou seja objetivar a observação. Desta forma, foi construído um instrumento de recolha de dados, com o fim de se registar os comportamentos dos alunos.

Segundo Postic (1979), “os instrumentos [de recolha de dados] devem permitir uma observação fiel” (p. 20) e objetiva e devem fornecer informações que permitam ao professor em formação, a sua evolução como docente. Tais instrumentos, na opinião de Nova (1997) “não valem por si próprios, mas são de grande utilidade quando estão integrados em estratégias que visam um melhor conhecimento dos comportamentos e capacidades dos alunos em situações «naturais»” (p. 42).

Os instrumentos de recolha de dados devem ser elaborados tendo em conta os objetivos que se pretende alcançar com a técnica da observação. No estágio do Pré-Escolar, o instrumento de recolha de dados utilizado foi a grade de observação (Cf. Anexo 1) que, segundo Nova (1997), não detém um padrão único de estruturação, podendo variar de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, com o sistema de sinais ou categorias utilizado, com o campo de observação, com a escala utilizada na apreciação dos comportamentos, etc.

Por sua vez no estágio do 1º CEB, foi utilizada uma lista de verificação (Cf. Anexo 2), cuja finalidade é “assinalar a presença ou ausência de «sinais» comportamentais que podem abranger os vários domínios da aprendizagem” (Nova, 1997, p. 45).

A utilização de tais instrumentos além de não permitir, no ato do registo, a formulação de um juízo de valor (Estrela, 1994), é fundamental para que o professor em formação adote um modelo de ação ideal, tendo em conta “a percepção que tem do aluno, das suas características e do seu comportamento” (Postic, 1979, p. 45).

Sobre o processo de observação, importa ainda referir, que é um processo contínuo no desenvolvimento do estágio pedagógico, na medida em que continuamos a observar as práticas dos colegas do nosso núcleo de estágio e os alunos. É igualmente através da observação das práticas dos colegas que os estagiários vão ajustando a sua ação em função dos objetivos que se fixam (*Idem*).

Como tal, podemos afirmar que o processo de observação é fundamental para delinear a nossa prática pedagógica. É através deste processo que o estagiário, com base nos registos efetuados, reflete antes de desenvolver a sua ação, traça os objetivos que pretende

atingir com aquele grupo de crianças ou alunos, define quais as competências que quer desenvolver com eles e quais as atividades e/ou recursos pedagógicos que melhor se adequam àquele grupo ou turma, especificamente.

Tais considerações culminaram na elaboração de um documento, de cariz formativo (Projeto Formativo Individual), que integra, de modo sustentável, as linhas orientadoras da ação do estagiário. É sobre este documento e a sua importância na delimitação da prática pedagógica que falaremos de seguida.

2.3 – A importância do Projeto Formativo Individual enquanto delineador da prática pedagógica

Atualmente, a emergência da realização de projetos, nas demais áreas de conhecimento existentes na nossa sociedade, tem sido alvo de atenção por parte de alguns investigadores, principalmente no campo da educação e da formação inicial (Barbier, 1993). Neste campo, a elaboração de projetos “conheceu uma expansão considerável nos últimos anos (...), sob a forma de projectos de acção educativa (...) e aparece[m] hoje como uma *via privilegiada de acção*” (Barbier, 1993, p. 19).

Barbier (1993), Carvalho e Diogo (1994), Costa (2003), Serrano (2008) e Veiga (2008) dizem-nos que o conceito de projeto é polissémico, na medida em que assume conotações diversas, consoante os campos da sua utilização.

Segundo Veiga (2008), o termo projeto, no seu sentido etimológico, advém do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, cujo significado é “lançar para diante. Plano, intento, desígnio.” Tal significado impõe que, ao construirmos um projeto, se planeie o que temos intenção de fazer, de realizar. “Lançamo-nos para diante, com base no que temos, [procurando] o possível. É antever um futuro diferente do presente” (p. 12).

Como tal, a elaboração de um projeto exige uma definição clara do que se pretende alcançar, ou seja, requer a determinação de um fim, de uma intenção. Para o efeito, é necessário que se defina, claramente, a situação que se tem atualmente e o tipo de situação que se pretende conseguir, bem como definir as ações específicas para a obtenção desse fim.

No caso do Projeto Formativo Individual (PFI), documento de cariz formativo que contempla um plano de formação e de intervenção pedagógica, concebido no âmbito das unidades curriculares de PES I e PES II, isto é, aquando os estágios do Pré-Escolar e 1º CEB, respetivamente, o estagiário é convidado a refletir sobre os dados que possui, sobre a situação

do seu grupo e/ou turma e, partir destes dados, para delinear um projeto de ação a desenvolver com as suas crianças e/ou alunos, ou seja, o estagiário é convidado a refletir sobre a sua intencionalidade educativa.

Após a reflexão sobre a sua intencionalidade educativa, o estagiário está em condições de avançar para a elaboração do PFI, ao propor uma organização de ação “numa conduta estratégica, conduzida pela intencionalidade e dominada pela capacidade de antecipar” (Carvalho e Diogo, 1994, p. 8). Com a elaboração deste documento, o estagiário organiza as ações que pretende levar a cabo no meio onde está inserido. Esta organização é entendida, pelos autores suprarreferidos, como a planificação do projeto. Segundo Carvalho e Diogo (1994), a planificação do projeto “é uma fase fulcral [, pois é da planificação que] depende todo o desenvolvimento posterior do projecto e a ela corresponderá, ou não, a concretização de uma lógica da mudança” (p. 67). É por isso, que Serrano (2008) nos diz que a elaboração de um projeto deverá conter uma descrição do que se pretende, uma adequação do projeto às características do grupo e/ou turma onde se está a desenvolver o projeto, informações pertinentes para o desenvolvimento do projeto, os recursos necessários à sua execução e, ainda, uma calendarização do desenvolvimento do projeto.

Assim sendo, os dois Projetos Formativos Individuais, construídos pela estagiária, quer no âmbito da unidade curricular de PES I, quer no âmbito da unidade curricular de PES II, tiveram como propósito a adequação das suas práticas às características das crianças e/ou alunos do seu grupo e/ou turma, cujo resultado adveio de um processo de observação, reflexão, planeamento, intervenção e avaliação.

Sendo um documento de carácter pró-ativo, a sua elaboração convidou a estagiária a refletir antes da sua prática pedagógica, no sentido de construir uma linha norteadora da sua ação (o projeto) que, para além das informações provenientes da observação e da análise de documentos, que nos cedem informações relevantes para um melhor conhecimento da realidade educativa, integrou a definição de metodologias e macro estratégias de atuação que permitiram à estagiária desenvolver a sua prática pedagógica com uma maior consciência sobre a realidade onde estava inserida.

Desta forma, aquando da elaboração de cada PFI, a estagiária reuniu e organizou a informação referente às escolas onde desenvolveu o seu estágio pedagógico, as informações sobre a comunidade envolvente a cada escola, ao grupo e/ou à turma onde o estágio decorreu e, como referido no parágrafo anterior, partiu destas informações para mobilizar as metodologias e estratégias de ação privilegiadas, os conteúdos a serem desenvolvidos e os

recursos a serem utilizados. A organização da informação resultou do cruzamento com os dados recolhidos através do processo de observação e da consulta de documentos, tais como: o PEE e o PCE que são instrumentos organizacionais que nos dão informações sobre a instituição escolar; o PCG e o PIA, que são documentos que nos permitem conhecer as características do grupo, em geral, e de cada criança/aluno particularmente; o PAA que, por sua vez, é um documento que integra as atividades letivas e extralectivas a serem desenvolvidas pela instituição de ensino.

Assim sendo, os Projetos Formativos Individuais integram as caracterizações da Escola Básica, do núcleo escolar, do meio envolvente ao núcleo escolar, da sala de atividades/aula, da rotina, no caso do Pré-Escolar, do grupo/turma e de cada criança individualmente, no caso do 1º CEB. Concomitantemente, dispõem de uma calendarização das fases de execução do projeto e a sua devida avaliação.

Porém, o PFI deveria contemplar a organização do trabalho pedagógico a desenvolver com o grupo ou turma, de uma forma mais alargada, o que não acontece. Segundo Veiga (2008) aquando da elaboração do PFI o estagiário deve enfatizar a análise e compreensão do trabalho pedagógico, no sentido de gerir uma nova organização de trabalho, que resulte na sua própria organização. Tal ocorrência resulta da reflexão efetuada no ponto de partida, que contribuirá para a construção do PFI. Na opinião da autora, e reforçando o que já foi dito anteriormente, é necessário definir o que se pretende alcançar com aquele grupo/turma e detalhar as finalidades a atingir com aquele projeto. Por sua vez, a estagiária admite que, durante a produção dos dois projetos, a organização do trabalho pedagógico nem sempre foi valorizada, uma vez que concedeu maior relevância à parte das caracterizações.

No que concerne à elaboração do PFI do estágio do pré-escolar, decorrido na EB/JI de São Roque – Poço Velho, a estagiária começou por caracterizar o meio, a instituição de ensino, a sala de atividades, o tempo letivo, a rotina e o grupo de crianças. Após esta caracterização, a estagiária definiu, muito vacilantemente, a metodologia e algumas macro estratégias de atuação a privilegiar durante a sua ação. Igualmente, integrou a calendarização das atividades a desenvolver ao longo do projeto e uma proposta de avaliação.

A elaboração do PFI referente ao estágio do 1º CEB, efetuado na EB/JI de São Pedro, atendeu à mesma estrutura, acrescentando-se, porém uma caracterização mais pormenorizada de cada aluno e uma calendarização preenchida ao nível de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com a turma.

Todavia, é de salientar algumas diferenças existentes entre os dois projetos formativos produzidos pela estagiária. A primeira diferença consiste na descrição da organização do tempo letivo, que no PFI do pré-escolar foi efetuada com alguma exaustão, ora vejamos o seguinte exemplo:

às 9:00 as crianças entram na sala e vão para a zona do tapete, onde se realiza o acolhimento. Aqui nesta área, e durante aproximadamente meia hora, efetua-se a eleição dos chefes da sala e a marcação dos mesmos, com as suas foto num placard e a marcação do dia da semana, do mês e do estado meteorológico. De seguida, os chefes eleitos alimentam os peixinhos e prosseguem para o quadro de marcação de presenças, onde cada criança assinala a sua presença. Após a execução destas pequenas ações, o grupo, em conjunto com a educadora, canta os bons dias, assinalando assim, o início das atividades letivas.

(...)

Por volta das 14:30 as crianças começam a arrumar a sala. Após a arrumação estar finalizada, as crianças, com o auxílio da educadora vestem os casacos, pegam nas suas lancheiras e vão se sentar para o tapete, onde fazem uma breve reflexão, em grupo, sobre as atividades realizadas ao longo do dia e cantam a canção da despedida.

(...)

Esta descrição assentou na preocupação da estagiária de compreender a rotina do grupo e de lhe dar continuidade, destacando-se a exclusividade da observação para a prática da educadora cooperante, ao invés do desempenho das crianças.

Por sua vez, no 1º CEB, a grande preocupação da estagiária foi a organização do tempo letivo em função dos alunos, centrando a sua organização somente nos alunos. Ora vejamos a diferença:

nesta turma, a única preocupação a ter, a nível da organização do tempo letivo, é a conciliação com o horário de apoio dos alunos, uma vez que estes se ausentam da sala para trabalharem as áreas curriculares onde revelam maiores dificuldades (língua portuguesa e matemática) com uma professora de apoio educativo. Neste tempo em que os alunos estão fora da sala, convém trabalhar as áreas curriculares de língua portuguesa e de matemática, em concomitância com o que eles estão a trabalhar no apoio, de modo a que estes alunos não sejam prejudicados na aprendizagem das outras áreas curriculares.

Esta diferença resultou, certamente, da reflexão efetuada pela estagiária ao PFI do Pré-Escolar, uma vez que tentou superar as falhas existentes no primeiro projeto, aquando da elaboração do PFI do 1º CEB, principalmente ao centrar a sua atenção nos alunos que lhe foram entregues.

Outra dissemelhança notória entre os dois projetos foi, sem dúvida, a evolução que ocorreu do primeiro projeto formativo para o segundo, isto é do PFI do pré-escolar, para o PFI do 1º CEB na medida em que a estagiária, no estágio do 1º CEB, além de procurar conhecer as características globais da turma, procurou informação sobre a caracterização individual dos

alunos e, tendo em conta tais características, procurou desenvolver atividades que melhor se adequassem àqueles alunos, uma vez que é com base nos seus alunos que o professor deve organizar o seu trabalho pedagógico (Veiga, 2008). Igualmente, permitiu avançar com propostas de macro estratégias concretas para desenvolver com a turma, ao contrário do que aconteceu no pré-escolar. Vejamos as diferenças entre a caracterização do grupo do Pré-Escolar e da turma do 1º CEB:

O grupo de crianças com a qual irei trabalhar é composto por dezasseis crianças: dez do sexo feminino e seis do sexo masculino.

É um grupo heterogéneo, com crianças de quatro e cinco anos de idade e a maioria delas frequenta o jardim-de-infância pela segunda vez.

As crianças deste grupo “são crianças ativas, participativas e aderem com facilidade e entusiasmo às atividades propostas.” (in *PCG*) “Em geral são alegres e têm em comum o gosto pela descoberta e novidade.” (*idem*) São crianças muito cooperativas e relacionam-se relativamente bem umas com as outras. Contudo, por vezes, surgem alguns conflitos, pois revelam alguma dificuldade na distribuição pelas áreas, uma vez que quase todos escolhem os mesmos espaços para brincar. Além disso, algumas apresentam alguma dificuldade em “esperar pela sua vez (...) e revelam falta de atenção e de concentração. São crianças muito conversadoras, mas também muito atentas e concentradas” (in *PCG*).

A maioria das crianças apresenta um comportamento regular, demonstrando conhecimento e cumprimento das regras da sala. São assíduas e pontuais, excetuando um caso ou outro. Demonstram interesse pelas atividades propostas e aderem positivamente, realizando o indicado. Revelam autonomia e organização no seu trabalho e manifestam o seu conhecimento e opinião. (...)

Olhando criticamente para esta caracterização, podemos constatar que a estagiária se confinou às informações presentes no *PCG* e descreveu o grupo de uma forma muito vasta. Caracterizou o grupo como sendo heterogéneo, mas a que nível? Com base na descrição efetuada não conseguimos depreender quais as diferenças existentes entre cada criança. Além do mais, a estagiária referiu-se sempre às crianças e não à criança, particularmente, não especificando qual a criança nem a sua situação concreta. Esta falta de conhecimento sobre cada criança revelou-se uma grave lacuna, na medida que impossibilitou a mobilização de estratégias concretas no sentido de atender às características de cada criança e colmatar as falhas existentes. Além disso, a estagiária realça que foi difícil avançar com uma proposta de ação consistente a desenvolver com o grupo, tendo em conta a descrição efetuada, pelo que acabou por não desenvolver uma proposta de ação.

No 1º CEB, a situação foi diferente. A estagiária começou por caracterizar, numa primeira instância, a turma no geral e, numa segunda instância, caracterizou cada aluno individualmente (Cf. Anexo 3).

Observando as duas análises realizadas pela estagiária, podemos afirmar, que comparativamente ao PFI realizado no âmbito da PES I, a estagiária deu primazia às características de cada aluno. Tal situação já permitiu, por parte da estagiária, a mobilização da informação recolhida para o planeamento das atividades. Analogamente, possibilitou, à estagiária, avançar com uma proposta de prioridade a desenvolver com aquela turma:

O que fazer para reforçar a área curricular da matemática e com que os alunos se motivem para a aprendizagem desta área? Será que se trabalhar, durante mais tempo esta área, os resultados dos alunos serão mais produtivos?

Assim sendo, para além, da estagiária desenvolver todas as áreas do currículo, teria de dar uma especial atenção à área curricular da matemática, uma vez que os alunos detinham maiores dificuldades nesta área e teria de utilizar macro estratégias de atuação que permitissem superar tais dificuldades. Estava então definida a sua linha norteadora de ação.

No que concerne à calendarização das atividades, podemos constatar que, inversamente ao que ocorreu no pré-escolar, à data de entrega do PFI, a estagiária já detinha informação sobre os conteúdos a abordar com aquela turma e, como tal, mobilizou estratégias a desenvolver. No pré-escolar, apesar de conhecer os temas, a estagiária sentiu alguma dificuldade em delinear atividades para desenvolver com o grupo, pelo que, à data de entrega do PFI, apenas detinha as atividades a desenvolver nos primeiros dois dias de estágio.

Vejamos esta situação através dos seguintes quadros:

Quadro n.º 1 – Calendarização das atividades a desenvolver no Pré-Escolar

Data	Área (s)	Atividades
19 de março	Formação Pessoal e Social	-Diálogo sobre o dia do pai; -Apresentação da história <i>O meu papá</i> ; -Registo da história através da manipulação de barro; -Convívio: Jogo de futebol entre pais e alunos da escola.
20 de março	Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita; - Domínio da Expressão Motora; - Domínio da Expressão Dramática.	-Provérbios que reflitam o estado do tempo nos meses de primavera; -Atividades de Expressão Motora, desenvolvidas por toda a comunidade escolar; -Dramatização/Mímica da peça de Vivaldi “As Quatro Estações -Primavera.”

Importa aqui referir que quer o convívio: jogo de futebol entre pais e alunos da escola, quer as atividades de expressão motora, desenvolvidas por toda a comunidade escolar, foram atividades planificadas por outrem. No caso do jogo de futebol, a estagiária só teve a confirmação da sua ocorrência no próprio dia. No que concerne às atividades de expressão motora, desenvolvidas por toda a comunidade escolar, houve uma tentativa, por parte da

estagiária e da orientadora de estágio, de planificação conjunta das atividades, que acabou por não ser tida em conta pelo (s) docente (s) que se encontrava (m) na organização. É ainda de salientar que, segundo a educadora cooperante, tais atividades constariam do PAA, mas a estagiária não teve acesso a este documento.

Quadro n.º 2 – Calendarização das atividades a desenvolver no 1º CEB

Data	Área (s)	Atividades
De 15 a 17 de outubro	Matemática	- Jogos didáticos; - Visionamento de PowerPoint; - Trabalho em grupo; - Exploração de algoritmos da multiplicação usados por outros povos.
	Estudo do Meio	- Visionamento de vídeos; - Exploração de uma caixa de primeiros socorros; - Ida de bombeiros à sala; - Simulação de situações; - Exploração de imagem.
	Língua Portuguesa	- Exploração de resumos; - Resolução de fichas de trabalho; - Diálogo; - Questionamento em sala de aula; - Leitura e exploração de textos; - Exercício ortográfico.
De 5 a 9 de novembro	Matemática	- Exploração de situações problemáticas; - Jogo didático; - Exploração de cartazes; - Trabalho de grupo; - Realização de fichas de exercícios; - Exploração das barras de <i>cuisenaire</i> .
	Estudo do Meio	- Exploração de mapas e de frisos cronológicos; - Diálogo; - Construção de um glossário; - Visionamento e exploração de PowerPoint; - Jogo interativo.
	Língua Portuguesa	- Realização de descrições a partir de imagens; - Produção de textos coletivos; - Produção de diálogos; - Exploração das regras do diálogo; - Jogos didáticos; - Resolução de fichas de trabalho; - Questionamento; - Diálogo em sala de aula; - Exploração de resumos; - Trabalho de grupo; - Leitura e exploração de textos.
	Expressão Plástica	- Construção de fantoches.
	Expressão Dramática	- Dramatização de um diálogo com um fantoche.
De 26 a 28 de novembro	Matemática	- Medição de objetos circulares do quotidiano; - Resolução de exercícios; - Trabalhos de grupo; - Jogos didáticos; - Exploração de situações problemáticas.

	Estudo do Meio	- Visionamento de PowerPoint; - Jogo didático; - Exploração de canções; - Exploração de símbolos nacionais (bandeira e hino).
	Língua Portuguesa	- Diálogo/Questionamento em sala de aula; - Elaboração de resumos; - Exploração de regras para a elaboração de resumos; - Realização de retratos físicos e psicológicos.

Observando os dois quadros, podemos constatar, ao nível da calendarização e da sugestão de atividades, uma evolução muito acentuada, do primeiro PFI para o segundo. Esta última estava mais completa e continha propostas mais sólidas do que se pretendia desenvolver ao longo de todo o processo de estágio. Também podemos averiguar que as atividades pensadas para desenvolver com a turma do 1º CEB tentaram ir ao encontro das características dos alunos e ao estipulado no PFI, ao contrário das propostas de atividades efetuadas para o pré-escolar, que partiram do desenvolvimento dos conteúdos e não das características das crianças.

É importante ainda salientar que o projeto traçado no âmbito da PES II, isto é, o projeto concebido e implementado no estágio do 1º CEB, não foi “mais um documento produzido pela estagiária”, mas revelou-se um importante elemento no decorrer do estágio. Como refere Veiga (2008), “tão essencial como construir um projeto (...) é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de [ideias]” (p. 38), pelo que, o PFI se assumiu como um verdadeiro suporte da prática pedagógica, na medida em que detinha todas as informações consideradas fundamentais ao desenrolar da ação da estagiária. Ao contrário, na PES I, o PFI foi elaborado e não foi mais consultado, contrariando a ideia defendida por Veiga que nos diz que “não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão” (Veiga, 2008, p. 32).

No que concerne à avaliação dos PFI Capucha (2008) defende que para que esta se concretize convenientemente, é necessário planeá-la aquando da elaboração do projeto e deixar claramente definidos os seus objetivos, pelo que foi estipulada, na PES I, pela estagiária, a realização de uma avaliação intermédia, com data de entrega prevista para abril. Contudo, a estagiária, acabou por não a levar a cabo, na medida em que dispunha de pouco tempo de prática pedagógica e as suas estratégias de atuação ainda não tinham sido implementadas. Esta situação deveu-se ao facto do desenrolar da sua ação ser condicionada, como já referido pela estagiária neste documento, pelo desenvolvimento de atividades definidas por outrem. No entender da estagiária seria necessário mais tempo de intervenção pedagógica para poder refletir sobre o desenvolvimento do projeto. Esta ideia é corroborada

por Veiga (2008), uma vez que a autora argumenta que “é preciso tempo para que os educadores aprofundem o seu conhecimento sobre os seus alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto” (p. 30). A mesma autora continua a proferir que é imprescindível ter um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter a informação mínima necessária à consubstanciação da sua resposta e, naquele momento, em que era suposto entregar a avaliação do PFI, a estagiária não a tinha.

Na PES II, por sua vez, a data tardia da entrega do PFI, fez com que não se achasse pertinente desenvolver uma avaliação intermédia do projeto. Como tal, a avaliação resultante dos dois PFI acabou por ser uma apreciação final da implementação dos projetos, na medida em que não se refletiu durante as suas aplicações.

Na ótica de Capucha (2008)

a avaliação não apenas permite verificar os resultados obtidos, constituindo-se em auxiliar precioso de prestação de contas que torna mais transparentes e comparáveis as intervenções e os respetivos méritos, como ainda potencia a informação de forma partilhada e promotora da igualdade de capacidades e conhecimentos. Para além disso, a avaliação é o principal instrumento de apoio à replicação e reprodução alargada das boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas (p. 45).

Embora não se efetuasse uma avaliação intermédia dos PFI, no sentido de acompanhar as atividades e refletir sobre elas, tendo por base os dados concretos do grupo e/ou turma, a estagiária admite que a avaliação efetuada ao PFI do pré-escolar, permitiu que houvesse uma evolução na sua elaboração e implementação no estágio do 1º CEB, uma vez que procurou compreender criticamente a origem das falhas existentes e, com base na reflexão efetuada anteriormente ao PFI, procurou obter melhorias e propôs alternativas. Foi através da avaliação dos resultados obtidos da sua própria organização do trabalho pedagógico desenvolvido no pré-escolar que a estagiária imprimiu uma nova direção na sua ação, no PFI do 1º CEB.

Em suma, com base no descrito anteriormente, podemos assumir que o PFI é um documento detentor de uma grande importância no processo de estágio, na medida em que a sua composição dispõe de elementos cruciais ao desenrolar de uma ação fundamentada e informada. É neste documento que se encontra a linha norteadora da prática pedagógica da estagiária, bem como todas as informações essenciais ao desenvolvimento de uma ação eficaz.

Além do mais, a concretização dos PFI, permite, aos estagiários, o contacto com tipos de documentação, que de outro modo seria impossível. Igualmente, a recolha de informações para a elaboração dos projetos, permitiu, como já foi mencionado neste documento, a inserção

dos estagiários no meio escolar onde desenvolveram o seu estágio, bem como a apropriação de conhecimentos intrínsecos à instituição de ensino, à sala de aula/atividades e ao grupo e/ou turma.

2.4 – Planificação: porquê e para quê?

A planificação é um processo complexo e exigente, na medida em que acarreta a tomada de decisão sobre o ensino. Nas palavras de Zabalza (1994), a planificação consiste em

converter uma ideia ou um propósito num curso de acção (...) [, ou seja, trata-se] de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e, como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47- 48).

Neste sentido, a planificação do ensino constitui os alicerces sobre os quais se irá desenvolver a prática educativa. No nosso contexto de estágio, entenda-se por planificação, o termo sequência didática, uma vez que, ao planificarmos, estamos a agrupar um conjunto de “conteúdos e de [competências] associadas que são percebidas como um conjunto lógico” e que se vão desenrolando por um período temporal, que pode ir de dois dias até uma semana (Arends, 1999, p. 60). Assim sendo, a sequência didática é mais complexa do que a planificação diária, uma vez que congrega um conjunto de competências, conteúdos e atividades e “determina o decurso geral de uma série de aulas, durante dias [e] semanas (...) e geralmente reflecte a compreensão que o professor tem tanto do conteúdo como dos processos de ensino” (*Idem*).

Sendo um processo vital, na tomada de decisões, para o processo de ensino-aprendizagem, a planificação exige uma especial atenção por parte do professor, uma vez que interage com todas as suas funções executivas. Um elemento ilustrativo da importância concedida à planificação é o tempo consumido, pelos professores, ao desenvolvimento desta atividade (*Idem*, p. 44). A estagiária partilha da mesma opinião, pois o processo de elaboração das sequências didáticas exigiu muita dedicação e dispêndio de tempo.

O processo de planificação das sequências didáticas é estritamente exaustivo, pois exige, por parte do professor, uma transformação e adaptação do currículo e a tomada de decisões no que diz respeito ao ritmo, sequência e ênfase da aprendizagem, principalmente no 1º CEB, onde a monodocência incute uma responsabilidade acrescida ao professor, pois este é o único responsável por todas as disciplinas e, por isso, tem de tomar todas as decisões

relativas aos conteúdos que devem ser ensinados; relativas ao tempo que deve dedicar à explicação de cada conteúdo; e ao tempo que deve conceder para o aluno por em prática as suas aprendizagens. Igualmente, o professor deverá determinar a organização do trabalho, isto é, se decorrerá em grupos ou individualmente, bem como a composição dos grupos e a gestão do horário diário e/ou semanal.

As sequências didáticas contemplam ainda um esquema do “conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1999, p. 59). Para levar a cabo uma organização deste género, o professor deverá deter um conjunto de informações e conhecimentos, obtidos através das observações e da consulta de documentos que culminaram na elaboração de um projeto de ação – PFI – como já mencionado anteriormente, daí a importância de tal documento para a planificação.

Apesar de se tratar de “uma tarefa árdua” (Cró, 1998, p. 37), o processo de planificação é fundamental, pois os professores não conseguem memorizar a sequência lógica das actividades se esta não estiver escrita. Para Pais e Monteiro (1996) “não basta ter uma aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel” (p. 37). A mesma ideia é corroborada por Arends (1999), ao dizer que

a maior parte das pessoas consegue memorizar planos por uma hora ou um dia, mas não se consegue lembrar da sequência lógica das actividades por vários dias ou semanas. Por esta razão os planos [das sequências didáticas] são geralmente escritos com bastante detalhe (p. 60).

O facto de registar a sequência lógica das actividades, além de esquematizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fomenta uma reflexão pró-ativa, que permite prevenir situações que de outro modo seria impossível. Por exemplo, ao planificarmos uma actividade, refletimos sobre o modo como a vamos desenvolver e isto implica pensar quais são os materiais necessários ao seu desenvolvimento, bem como o tipo de avaliação que utilizaremos para apreciar a sua concretização. É através desta reflexão que fazemos a requisição dos materiais e construímos um instrumento de avaliação que nos permita apreciar o desenvolvimento da actividade, pois sabemos que, tais instrumentos ou materiais, nem sempre estão ao nosso dispor, no momento em que pretendemos. Estes são aspetos que devem ser pensados, refletidos com relativa antecedência para podermos agir de forma sustentada. É por isso que a planificação assume uma grande importância no campo da educação. Nas palavras de Arends (1999) “a planificação e a tomada de decisão sobre a

instrução incluem-se nos aspetos mais importantes do ensino, porque determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas” (p. 67).

É consciente desta importância concedida à planificação que a estagiária, nos dois momentos de estágio (PES I e PES II), procurou sempre fundamentar as suas opções didáticas, perspetivando e descrevendo as atividades que pretendia desenvolver com as crianças e/ou alunos.

Nos dois estágios desenvolvidos, a estagiária procurou desenvolver as suas práticas não só à luz das Orientações Curriculares (no caso do pré-escolar) ou do Currículo Regional da Educação Básica – CREB – (no caso do 1º CEB), como também à luz de outros referenciais preconizados pelo Ministério da Educação, como as brochuras desenhadas para a educação de infância e para o 1º CEB e as metas de aprendizagem. Simultaneamente, a estagiária recorreu aos documentos oficiais da escola (PEE, PCE e PCG), a outros tipos de materiais didáticos (livros, revistas, etc.) e discutiu sempre as possibilidades de ensino-aprendizagem com as orientadoras de escola, isto é, com a educadora e professora cooperantes, numa primeira instância e com as orientadoras da Universidade, numa segunda instância.

Como refere Zabalza (1994), no seu livro *Planificação e desenvolvimento curricular*,

os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Isto é, não se confrontam directamente com o programa, nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias (p. 49).

Prova disso, são as fundamentações teóricas das sequências didáticas realizadas pela estagiária que, como se pode ver no excerto seguinte, integram, para além das orientações preconizadas pelo Ministério da Educação, outro tipo de orientações preceituadas por autores da área educativa, pois como refere Pais e Monteiro (1996) uma boa planificação demanda opções pedagógicas teoricamente fundamentadas. O excerto abaixo apresentado refere-se à segunda sequência didática elaborada no âmbito da PES II e revela a importância da resolução de problemas na sala de aula:

Outro aspeto a ser tido em conta, ao longo de toda a intervenção, será a resolução de problemas, que tal como a comunicação matemática é outra capacidade transversal fundamental do programa de matemática. Esse considera “que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber” (ME- DGIDC, p. 8).

De acordo com Boavida (2008) a resolução de problemas, centra-se em duas partes essenciais: a exploração, que «consiste na descoberta de possíveis relações e usa o raciocínio e os processos indutivos e as estratégias que levam à procura da solução» e a confirmação, que testa “essas

relações e usa raciocínio e processos dedutivos, incluindo apresentar contra-exemplos e justificar as generalizações” (p. 14). Como tal, será essencial estimular a resolução de problemas, pois proporciona a comunicação, o raciocínio e a justificação. Além do mais, propicia uma correlação com as outras áreas do currículo e com o dia-a-dia dos alunos, mobilizando assim o conhecimento para o poderem aplicar fora da sala de aula.

Tão importante como a justificação das opções didáticas é a descrição das atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática, como já foi proferido anteriormente neste documento, pelo que a estagiária selecionou dois excertos de descrições de atividades ocorridos no estágio do pré-escolar e do 1º CEB, respetivamente.

As atividades planificadas para o dia 19 de Março terão início com o acolhimento às crianças, a eleição dos chefes da sala, a marcação do dia e do mês, a marcação do tempo climatérico, a alimentação dos peixinhos, a marcação de presenças no quadro, no gráfico, análise dos meninos que estão presentes e dos que estão a faltar e, por último, a canção dos bons dias. Com este momento aborda-se conceitos relacionados com o dia da semana, mês e estado do tempo, de forma a contribuir para a criança alargar a noção de tempo.

(...)

Quando regressarem do recreio, as crianças vão para o tapete, onde ensinarei e cantarei com elas a canção do dia do pai. A canção será introduzida da seguinte forma: primeiro a marcação de ritmo, a seguir gestos e por último introduzirei a melodia. Ao mesmo tempo que cantam, as crianças fazem movimentos com o corpo, em coordenação com o ritmo da música. (...).

Como se pode observar, a descrição levada a cabo pela estagiária, visa a previsão do que irá acontecer ao longo da sua intervenção prática. Concomitantemente, prevê o desencadeamento lógico das atividades e a duração que esta deverá ter, isto é, quando e como iniciar, desenvolver e terminar uma atividade. Todavia, apesar de ser um processo moroso, concede à estagiária uma maior segurança e convicção para partir para a sua prática pedagógica. Nesta linha de pensamento e confirmando a palavra da estagiária, Zabalza (1994), diz-nos que, efetivamente, a planificação reduz a ansiedade e a incerteza e define uma orientação, aos estagiários, que lhes dê confiança e segurança.

No 1º CEB, a descrição das atividades manteve-se na mesma lógica do pré-escolar. No entanto, a estagiária optou por realizar uma descrição mais pormenorizada do desencadeamento das atividades, antevendo, mesmo, o discurso que pensava proferir no decurso da aula e acrescentando a quantidade de conteúdo a lecionar, como se pode constatar através do seguinte excerto:

A segunda-feira começará com a verificação e correção do trabalho de casa.

A sala já estará preparada com a tela e o projetor de vídeo para darmos início à nossa sessão de Estudo do Meio, com a projeção de um PowerPoint. A projeção deste PowerPoint, com 21 diapositivos de imagens, começará com a música de José Afonso *Grândola Vila Morena*, como

ponto de partida para iniciar a explicação da revolução do 25 de abril. Assim, começarei por questionar os alunos sobre o significado daquela música, uma vez que já a ouviram com a professora Carolina:

- Vocês já ouviram essa música com a professora Carolina. Alguém me sabe dizer o que significou essa música?

- Essa música foi uma das poucas que não foi proibida pelo regime ditatorial, ou seja, pela ditadura. E, foi escolhida para ser utilizada como código para dar início à revolução.

- A revolução de 25 de abril de 1974 surgiu porque as pessoas estavam cansadas da vida sem liberdade, da guerra colonial e de viverem sob um regime autoritário e repressivo.

- As pessoas não tinham liberdade para se exprimirem; muitos livros e músicas foram proibidos porque iam contra as ideias do regime (ditadura).

- A guerra colonial, iniciada em 1961, durou 13 anos. Vocês sabem o que aconteceu na guerra colonial? Porque é que ela surgiu?

- A guerra colonial é o nome dado à guerra entre Portugal e as suas colónias. As colónias de Portugal queriam tornar-se independentes e, para isso, tinham de lutar contra os nossos soldados que estavam nas colónias. O objetivo dos colonos era erradicar (destruir) a população portuguesa.

(...)

Porém há que ressaltar que nem sempre a prática decorre como o planeado. Por vezes surgem outro tipo de interações que não podem ser ignoradas, principalmente ao nível dos alunos. Estes interpelam, muitas vezes, o decorrer da aula, propondo situações de aprendizagem muito ricas que não podem ser descuradas, porque não constam na planificação. Nestas situações, o professor deverá ter alguma margem para esclarecer os alunos ou partir destas situações para planificar outra sequência didática. Como nos diz Arends (1999, p. 45) “indícios do meio influenciam as suas decisões *in loco*”. O que o professor não pode é ignorar nem se inibir de ter uma relação com os seus alunos, nem tampouco ser insensível às ideias dos seus alunos.

No seguimento da ideia anteriormente referida, de partir das situações para planificar outra sequência didática, o mesmo autor refere que “as planificações para um dia específico são influenciadas pelo que aconteceu anteriormente e, por seu turno, influenciarão as planificações para os dias e semanas que se seguem”, lembrando que nada é planeado ao acaso e que não deve partir só dos conteúdos programáticos (*Idem*, p. 54). A planificação deverá ser realizada, também, a partir das necessidades e características dos alunos (Lopes da Silva, 1997). Arends (1999) também defende esta ideia ao argumentar que “uma importante tarefa de planificação para os professores continuará a ser a escolha do conteúdo mais apropriado (...) para um determinado grupo de alunos” (p. 62).

Torna-se ainda importante referir que uma planificação não é um documento rígido e prescrito com pouca margem para o improvisado, mas sim um processo através do qual o professor prevê o futuro, regista os meios para alcançar os fins e constrói um padrão de

referência que transmita as suas ações (Zabalza, 1994). Ou seja, a planificação atua como um apoio e não como uma norma de atuação. Validando esta ideia, Vilar (1992), diz-nos 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” (p. 96). Nesta ótica, surge também a variabilidade do modelo de planificação, pois não existe uma única estrutura de planificação. Cada professor tem a sua própria forma de organizar as suas aulas, de orientar os seus alunos e de utilizar os diversos meios pedagógicos (Nóvoa, 1992). Arends (1999) também partilha da mesma ideia, pois, segundo o autor, “os formatos dos planos de aula podem variar, mas em geral um bom plano inclui a exposição clara dos objetivos, a sequência das atividades de aprendizagem e o meio de avaliação da aprendizagem do estudante” (p. 68).

Para uma leitura mais clara das informações supramencionadas, surgem as grelhas das sequências didáticas (Cf. Anexo 4), que aglutinam e resumem as mesmas informações, facilitando a sua organização e leitura, uma vez que, de forma rápida, se consegue extrair conhecimentos sobre as estratégias, as atividades, as competências, os recursos, a duração, bem como as experiências de aprendizagem. Estas, por sua vez, convertem-se em descritores de desempenho, (apresentados na grelha da sequência didática) que são, posteriormente, comutados em indicadores na grelha de avaliação, da qual falaremos no ponto seguinte. A grelha da sequência didática integra ainda as atividades e estratégias a desenvolver com os alunos, os recursos necessários ao desenvolvimento de tais atividades ou estratégias e a duração das mesmas, expressa em tempo.

Não obstante, e como já mencionado anteriormente neste documento, a organização da informação numa grelha, pode variar, uma vez que não existe um modelo único de planificação. Prova disso foi a alteração que surgiu do estágio do pré-escolar para o estágio do 1º CEB. No primeiro estágio (pré-escolar), a organização da grelha assemelhou-se à organização utilizada no 1º CEB. No entanto, as competências e os descritores de desempenho estavam codificados (C1, C2, C3, etc. e DD1, DD2, DD3...). A grelha da sequência didática do pré-escolar integrou também a avaliação, ao contrário da grelha delineada para o 1º CEB, cuja avaliação vinha descrita num parágrafo ulterior, como se pode verificar através do anexo 4.

É ainda de salientar que para além da planificação realizada individualmente por cada estagiário, havia, na Universidade, um momento destinado à planificação. No caso do pré-escolar, como estágio decorreu às segundas e terças, este momento ocorria às quartas de

manhã. No estágio do 1º CEB, como a prática pedagógica se alargava até à quarta-feira de manhã, este momento passou a ser desenvolvido da parte da tarde, com a presença dos estagiários pertencentes a cada núcleo e da orientadora da Universidade. Este momento era destinado à partilha de ideias e ao esclarecimento de dúvidas.

De modo a sintetizar e concluir o que já foi referido, podemos afirmar que o processo de planificação é multifacetado, na medida em preconiza a existência de três fases:

1. Pré-ação – onde se tomam todas as decisões referentes ao conteúdo e à duração do ensino;
2. Durante a ação – onde se tomam decisões sobre as questões a colocar aos alunos, o tempo que devemos esperar e as orientações próprias a conceder no momento;
3. Pós-ação – em que se tomam decisões sobre a avaliação do desempenho dos alunos e o tipo de instrumentos a utilizar (Arends, 1999).

É sobre esta última fase que falaremos de seguida.

2.5 – Avaliação e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Dias (2009),

a avaliação, tomada no seu sentido lato, pode ser entendida 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 (p. 28).

No campo educativo, a avaliação é uma constante e quem nos diz é Grilo e Gessinger (2010) ao referirem que a avaliação é uma “atividade rotineira e intrínseca à atividade educativa” (p. 19). Desta forma a avaliação é entendida como sendo a base para o desenvolvimento da ação do professor e fonte de informação sobre o progresso da aprendizagem do aluno (*Idem*), pelo que a avaliação tem impacto tanto para o professor como para o aluno, uma vez que “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor” (Weisz & Sanchez, 2006, p. 95).

No caso do aluno, é através dos resultados obtidos, por meio da avaliação, que o aprendiz fica a conhecer em que ponto se encontra a sua aprendizagem, se o seu esforço foi o suficiente, etc. Já para o professor, a avaliação é de imensa proficuidade, pois “permite a reflexão sobre a prática (...) e orienta a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino”, isto é, uma análise no sentido de aferir a congruência entre os objetivos propostos, o

desenvolvimento da ação e o produto obtido (Grilo & Gessinger, 2010, p. 17). É tendo em conta este último parecer que a estagiária admite a importância da avaliação ao longo de todo o processo de estágio.

Tal como a observação e a planificação, a avaliação “é uma competência inerente ao profissional de educação” (Dias, 2009, p. 29) e, tal como a planificação, a avaliação é uma atividade complexa e multifacetada. Fazendo parte de toda a ação pedagógica, a avaliação compreende uma fase pró-ativa, onde o docente delibera o conteúdo que irá abordar na sua aula e o modo como irá fazê-lo, tendo em conta os seus alunos e o tempo que tem disponível. Igualmente, pondera sobre os procedimentos e as estratégias a privilegiar. Numa fase posterior, isto é, na fase em que decorre a ação, o docente é convidado a avaliar permanentemente o desenvolvimento do seu ensino, para que, caso seja necessário, alterar ou ajustar o que tinha planeado. Na fase pós-ativa, o docente desenvolverá uma avaliação mais ampla, pois já terá efetuado uma reflexão sobre o desenvolvimento da sua prática. É nesta fase que o docente toma novas decisões, modifica (ou não) a sua forma de trabalhar e volta a planificar, reiniciando assim um novo ciclo: planificar, executar e avaliar (Grilo & Gessinger, 2010).

Maria de Lurdes Cró (1998) partilha da mesma ideia, pois para a autora

o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua ação, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria ação (p. 37).

Igualmente importante são os princípios que fazem jus à avaliação: justiça; equidade; autonomia; imparcialidade e mutualidade (Serpa, 2003).

Foi à luz destas ideias que a estagiária desenvolveu a sua ação, principalmente no estágio do 1º CEB onde, efetivamente, tomou consciência da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Neste estágio, a estagiária partiu sempre das avaliações efetuadas, transformando-as em sustentáculo da prática pedagógica, para delinear a sua próxima intervenção educativa (Cf. Anexo 5).

É, então, função da avaliação prover, ao professor, evidências sobre a aprendizagem dos alunos e a forma como esta está a ser efetuada, as lacunas existentes e o que é necessário ser feito para melhorar ou suprir tais lacunas. De acordo com Grilo e Gessinger (2010), para o aluno suprir as lacunas é necessário que o professor desenvolva propostas de ações didáticas, cujo intento é a reorientação do processo de ensino-aprendizagem do aluno. A mesma ideia é partilhada por Demo (2005), por Weisz e Sanchez (2006), por Furlan (2007) e por Serpa

(2010) ao sugerirem diversas possibilidades de atender às fragilidades dos alunos. Citando Weisz e Sanchez (2006), “existem diversas possibilidades de atender [os alunos]: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor.” O professor só não pode “deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra o seu papel de ensinar” (p. 98).

Como consequência das avaliações efetuadas, surge, então, uma nova planificação. No caso da estagiária, esta transformou o resultado da avaliação no ponto de partida da intervenção pedagógica seguinte, seguindo a ideia de Serpa (1995), em que o professor, através de uma utilização apropriada da avaliação, pode encontrar, na sua prática, um espaço para intervir, a fim de ajudar o aluno a progredir, com êxito, o seu processo de ensino-aprendizagem. Tal ideia está expressa no excerto seguinte:

A definição do meu ponto de partida, nesta segunda sequência didática, resulta da avaliação efetuada, aos alunos, aquando da minha primeira intervenção didática, uma vez que encontrei algumas limitações, em alguns alunos, ao nível da aprendizagem, que necessitam de ser colmatadas e, sendo eles o meu ponto de partida, faz todo o sentido, efetuar uma descrição da situação dos alunos, obtida através de observações praticadas até então.(...).

Ao nível da matemática, e tendo em conta as limitações acima mencionadas, será necessário reforçar o estudo da tabuada, que, para além de ter que ser compreendida, será fundamental que os alunos a saibam «de cor». Posto isto, iniciarei as minhas manhãs despendendo cinco a dez minutos questionando os alunos sobre produtos da tabuada (3x6, 7x8, 9x8...), instituindo assim uma nova rotina. «A realização sistemática destas tarefas ajuda a memorização dos factos numéricos básicos que são ferramentas essenciais no desenvolvimento do cálculo» (Ribeiro, *et al.*, 2009, p. 5). (...)

De modo a reforçar o algoritmo da multiplicação, será importante realizar atividades que exijam a realização desta operação. Porém, não basta direcionar a realização destas atividades somente para estes alunos, será criado espaço para a realização destas atividades em pequenos grupos, compostos por alunos cujas competências matemáticas estão bem desenvolvidas e, por estes, que precisam de ser desenvolvidas, uma vez que a dinâmica de trabalho de grupo facilita a troca de informação entre os alunos, dando a oportunidade de se debater as dificuldades encontradas. Outra estratégia a ter em conta e, em seguimento da realização do trabalho de grupo, será chamar os alunos com maiores dificuldades para serem os porta-vozes dos seus grupos e irem ao quadro resolver a operação e, aquando da resolução, procederei ao questionamento do porquê de cada procedimento de cálculo utilizado na resolução (...).

A avaliação assume-se, portanto, como uma importante componente de diagnóstico e de orientação e/ou reorientação do ensino-aprendizagem. É através desta atividade que o professor planifica ou replanifica o curso da sua ação, em função das aprendizagens conquistadas ou não (Weisz & Sanchez, 2006).

De acordo com Grilo e Gessinger, (2010), “a avaliação fortalece o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada e não se torna um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico” (p. 16).

Tal ideia está patenteada nos Princípios Orientadores da Educação Básica, mais precisamente no Decreto-lei nº 18/2011, Art. 12.º, que institui a avaliação como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” Indicando assim que a avaliação da aprendizagem é um meio de diagnosticar o desempenho dos alunos e de promover os conhecimentos.

Para compreender o que acontece com os seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas pelos alunos, o professor precisa de recursos. Um dos mais utilizados é a prática de observação da aula (Weisz & Sanchez, 2006). Ao observar as atividades levadas a cabo pelos alunos, os docentes obtêm o feedback sobre os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e/ou sobre os que ainda precisam de alcançar.

Durante o processo de estágio, a prática de observação foi a mais utilizada. Para o efeito, a estagiária, aquando cada intervenção pedagógica, construiu instrumentos de trabalho, cujo contributo foi a avaliação formativa. De acordo com Weisz e Sanchez (2006), esta “serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão, de fa[c]to aprendendo com as situações didáticas propostas” (p. 94). Este tipo de avaliação está contido no Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13.º e “assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.” Igualmente, “procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos lecionados” (Serpa, 2010, p. 33).

O instrumento de avaliação privilegiado pela estagiária, no pré-escolar, foi, sem dúvida, a lista de verificação, uma vez que possibilita a “constatação da presença ou da ausência de determinados comportamentos ou de certos desempenhos típicos” (Veríssimo, 2000, p. 9).

No estágio do pré-escolar, uma vez que a estagiária só se servia da observação imediata e, como a lista de verificação continha muitos itens a observar, a estagiária teve mais dificuldade em avaliar todas as crianças. Como consequência disso, a estagiária optou por observar somente algumas crianças, o que facilitou o registo da observação. Para o efeito, a

estagiária excluiu algumas crianças, construindo uma lista de verificação, somente com campo de preenchimento aberto para as crianças que pretendia observar – Quadro n.º 3.

Quadro n.º 3 – Excerto de uma lista de verificação utilizada na PES I

Descritores de Desempenho e Indicadores (DDI)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Cumpre as regras da sala																
Entra sem empurrar																
Senta-se corretamente																
Compartilha brinquedos																
Não agride colegas																
Deixa a sala arrumada																
Fala com tom de voz moderado																

Como se pode constatar, a estagiária pretendia observar, somente, as crianças com campo de preenchimento aberto, isto é, o espaço de preenchimento (quadricula de registo) que não está colorido.

No estágio do 1º CEB, uma vez que a avaliação era efetuada, para além do registo de observação imediata, através da correção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a estagiária, utilizou as grelhas de avaliação que, como refere Veríssimo (2000), servem “para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (p. 67). O que significa que, para além de registar os comportamentos ou desempenhos dos alunos, permite registar com que frequência é que estes ocorrem. Através da correção dos trabalhos levados pelos alunos, a estagiária conseguiu depreender com que frequência é que os alunos mostravam tais desempenhos. O quadro que se segue (Quadro n.º4), demonstra a forma como a estagiária procedeu ao registo da informação:

Quadro n.º4 – Excerto de uma grelha de observação utilizada na PES II

Indicador de desempenho	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
Compreende a divisão nos sentidos de medida e partilha.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Compreende, na divisão inteira, o significado de quociente.	F	F	F	F	F	F	F	A	F	F	F	A	A	N	F	F	F	A	F
Compreende o significado de resto.	F	F	F	F	F	F	F	A	F	F	F	A	A	N	F	F	F	A	F

Resolve problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão.	A	F	F	A	F	A	F	R	A	R	F	R	R	NO	F	A	F	R	A
Compreende e realiza algoritmos para a operação da divisão (apenas com divisores até um dígito).	A	F	F	A	F	A	F	R	A	R	F	R	R	NO	F	A	F	R	A
Determina o perímetro de uma base circular.	A	F	F	F	F	A	F	F	A	A	F	F	F	NO	F	A	F	F	F
Calcula o perímetro de polígonos.	A	F	F	F	F	A	F	F	A	A	F	F	F	NO	F	A	F	F	F
Estima a área de uma figura.	A	F	F	F	F	A	F	F	A	A	F	F	F	NO	F	A	F	F	F
Resolve problemas relacionando perímetro e área.	F	F	R	F	F	A	F	F	A	A	A	A	R	NO	A	F	F	A	R

Legenda: S – Sempre; F – Frequentemente; A – Algumas Vezes; R – Raramente; N – Nunca; NO – Não Observado

Em qualquer dos estágios, a estagiária apercebeu-se da importância destes registos para o conhecimento dos alunos e para dar sentido à sua ação. Contudo, dadas as circunstâncias em que os estágios se desenvolveram, nem sempre foi possível articular o resultado de uma avaliação com a planificação da intervenção seguinte, como seria desejável, uma vez que cada estagiário tinha a seu cargo um tópico de conteúdo para desenvolver e, por vezes, não era possível conciliar os novos conteúdos, com os conteúdos trabalhados anteriormente.

A avaliação da aprendizagem, sendo uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo, merece especial atenção no processo de formação dos profissionais de ensino (Serpa, 1995). No entanto, no processo de formação da estagiária esta “atenção especial” nem sempre foi tida em conta.

Ainda no que se refere à avaliação da aprendizagem, o Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13.º, aponta duas outras modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa. A primeira modalidade de avaliação, segundo o Decreto-Lei supracitado “realiza -se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” Dadas as condições em que se desenvolveram os estágios, a estagiária conseguiu observar a forma como a professora cooperante desenvolveu esta modalidade de avaliação, uma vez que o processo de observação, integrante da primeira fase do estágio do 1º CEB, decorreu no início do ano letivo, o que não aconteceu no estágio do pré-escolar. No que concerne à avaliação sumativa, o Decreto-lei nº 18/2011, Art. 13.º, diz-nos que se traduz

na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação, e inclui: a) A

avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação.

Contudo, uma vez que o estágio do 1º CEB terminou no final do mês de novembro, a estagiária, não conseguiu observar o desenvolvimento desta modalidade de avaliação.

Não obstante, a estagiária está ciente da importância destas modalidades de avaliação para “o compromisso ético e formal de garantir as condições mais favoráveis possíveis a uma boa aprendizagem” (Demo, 2005, p. 42). Igualmente, reconhece que o processo de avaliação começa no primeiro dia de aulas e se qualifica como o processo de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, uma vez que vão dando mostras do que aprendem e como aprendem.

A estagiária corrobora, ainda, com as palavras de Pedro Demo, pois “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar” (Demo, 2008, *in* prefácio). É através da avaliação que os docentes tomam decisões no sentido de regular as práticas educativas. De acordo com Grilo e Gessinger (2010) a avaliação configura-se, mesmo, “como [a] orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno” (p. 45), isto é, visa, ao mesmo tempo, a orientação da prática docente e da aprendizagem do aluno.

Neste sentido e reforçando o que foi dito anteriormente, a avaliação é imprescindível ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que aponta para a revisão de conhecimentos, alvitra novas explorações e indica novos caminhos, mostrando, com isso, que deve estar presente ao longo de todo o processo.

2.6 – O contexto de Estágio

A prática pedagógica resultante dos dois estágios efetuados (PES I e PES II) decorreu em duas unidades orgânicas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, situada no concelho de Ponta Delgada. Deste modo, urge a necessidade de se contextualizar o meio envolvente à escola, pois Lopes da Silva (1997) diz-nos que para a educação dar respostas à população que frequenta o sistema educativo é importante conhecer esta população e o meio onde vive, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 31).

Assim sendo, começaremos por fazer uma breve caracterização da EBI Roberto Ivens e do meio circundante. Posteriormente, faremos uma breve caracterização dos núcleos escolares onde decorreram os estágios pedagógicos, do grupo de crianças e turma, da sala de atividades e sala de aulas e organização do tempo letivo.

2.6.1 - Caracterização da EBI Roberto Ivens e do meio envolvente

A EBI Roberto Ivens situa na rua do mercado da Graça, no centro urbano de Ponta Delgada, um dos mais importantes centros urbanos e populacionais da RAA. Por este motivo, a escola tem uma população estudantil alargada, proveniente das freguesias limítrofes ao concelho de Ponta Delgada e mesmo de outros concelhos da ilha, uma vez que os filhos acompanham os pais para um local mais próximo dos seus postos de trabalho.

Sendo a EBI Roberto Ivens (RI) competente pela gestão administrativa, de seis núcleos escolares, que se localizam num espaço geográfico com características urbanas e semiurbanas e cuja distância da básica não ultrapassa os 7,2 Km, garante “o funcionamento da educação pré-escolar, do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e o ensino extraescolar nas freguesias de S. Pedro, S. Sebastião da cidade de Ponta Delgada e das zonas limítrofes do centro urbano, nomeadamente as freguesias de S. Roque e Livramento” (PEE da EBIRI, 2012/2013, p. 4).

Estando situada no centro urbano de Ponta Delgada, a EBI Roberto Ivens tem à sua disposição uma grande variedade de recursos, sejam eles de cariz cultural, natural, arquitetónico, desportivo, social, administrativo, político ou de saúde que, paulatinamente, vão contribuindo para um maior elo entre a instituição de ensino e a sociedade. Destes recursos, podemos destacar o Mercado da Graça, o Teatro Micaelense, o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Coliseu Micaelense, o Jardim António Borges, o Jardim de Sant’Anna, as Grutas do Carvão, a Igreja Matriz, o Convento da Esperança, a Câmara Municipal de Ponta Delgada, a Universidade dos Açores, a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada, o Hospital do Divino Espírito Santo, etc.

É também no concelho de Ponta de Delgada onde se encontra o maior número de jardins-de-infância e escolas do Ensino Básico e Secundário, de cariz público ou privado. Igualmente, por se tratar do maior concelho urbano da ilha, é lá que se localizam as principais atividades económicas, de entre as quais se destacam o comércio, a indústria (tabaqueira, cervejeira, açucareira, de laticínios, etc.) e serviços.

2.6.2 – O Estágio na Educação Pré-Escolar

O princípio geral, contido no Artigo 2º, definido pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, diz-nos que a

educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.

Pelo que cabe ao educador de infância proporcionar, às crianças, atividades educativas com vista ao seu desenvolvimento pessoal e social, ao desenvolvimento da expressão e comunicação, o despertar a curiosidade e o sentido crítico. Igualmente, cabe ao educador de infância a criação de condições que possibilitam a segurança das crianças, a despistagem de NEE e a sua melhor orientação, bem como incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade. O educador de infância também deverá contribuir para a criação de igualdade de oportunidades, no que concerne à aprendizagem, e, ainda, estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando sempre as suas características individuais (Princípios Gerais Pedagógicos, Artigo 10º, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Tais aspetos estão consagrados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cuja finalidade é “conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Lopes da Silva, 1997, p. 13), apoiando os educadores de infância com “a previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*Idem*).

Desta forma, as referências gerais a considerar aquando da planificação e avaliação das situações de aprendizagem, abarcam três áreas de conteúdo essenciais:

- ▶ Área de Formação Pessoal e Social;
- ▶ Área de Expressão e Comunicação, subdividida em três domínios (D. das Expressões – motora, musical, dramática e plástica; D. da linguagem oral e abordagem à escrita; D. da matemática);
- ▶ Área de Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social é uma área integradora e transversal, uma vez que “integra todas as outras áreas (...) atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si” (Lopes da Silva, 1997, p. 49).

A área de Expressão e Comunicação abrange “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo

domínio de diferentes formas de linguagem” (Lopes da Silva, 1997, p. 56), divididas pelos três domínios, estreitamente relacionados entre si, uma vez que “se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (*Idem*).

A área de Conhecimento do Mundo, tal como a área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, uma vez que “todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo” (Lopes da Silva, 1997, p. 79). Ao ingressar na educação pré-escolar, a criança já conserva alguns conhecimentos sobre o seu mundo envolvente e, dada a existência da curiosidade natural inerente à sua essência, as crianças têm o desejo de aprender e compreender o porquê das coisas. Por isso, cabe ao educador de infância fomentar e alargar essa curiosidade “através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (*Idem*, p. 79).

Tendo em conta a importância que esta etapa tem no processo educativo das crianças, e dada a grande afluência de crianças, no pré-escolar, na RAA, a educação pré-escolar está integrada no CREB, que articulando com outros documentos curriculares anteriormente publicados, principalmente as OCPE, referidas anteriormente, as Metas de Aprendizagem e os Textos de Apoio ao desenvolvimento de domínios curriculares específicos (Brochuras) procura promover, na primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de competências ao nível da Açorianidade (Alonso, 2011).

É tendo em mente tais pressupostos, bem como o conhecimento do grupo e de cada criança, que a estagiária partiu para o seu processo de tirocínio.

Para além dos desígnios explanados anteriormente, Lopes da Silva (1997), Hohmann e Weikart (2004) e Formosinho (2007) descrevem a importância que o meio envolvente tem sobre a criança, bem como a organização do ambiente educativo e da rotina diária. É sobre tais aspetos que nos debruçaremos de seguida.

2.6.2.1 - Caracterização da EB/JI de São Roque – Poço Velho

A EB/JI de S. Roque – Poço Velho é uma das escolas que faz parte da EBI Roberto Ivens. Situa-se, na freguesia de S. Roque e apresenta um fácil acesso a instituições de cariz religioso, social e cultural.

É uma escola que se assemelha a outras do município, uma vez que é uma escola de plano centenário, constituída por três edifícios. O edifício central é composto por um

refeitório, um gabinete de coordenação, uma sala de pré, duas casas de banho e uma cozinha. Os outros dois edifícios estão ligados a duas ruas. O edifício da rua João Leite é constituído por quatro salas, duas destas destinadas ao pré-escolar, um ginásio, casa de banho para docentes e não docentes e duas casas de banho dispostas para os alunos. O edifício do Largo do Poço Velho é composto por quatro salas do 1º CEB, uma casa de banho e uma sala de apoio, onde anteriormente funcionava uma biblioteca.

O espaço exterior é formado por diversos espaços verdes, uma área coberta, duas zonas distintas com baloiços para as crianças e um campo de jogos que, quando as condições climáticas permitem, é utilizado para a prática da Educação Física.

Em relação ao corpo docente da instituição, a escola é constituída por três Educadoras de Infância e sete Professores do 1º CEB, incluindo dois de apoio educativo. Além disso, a instituição dispõe de um docente de Educação Física, que apoia regularmente a escola. A instituição inclui ainda três assistentes operacionais.

2.6.2.2 – Caracterização da sala de atividades

De acordo com Lopes da Silva (1997), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas todo o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”, pois ao estarem inseridas num espaço organizado, as crianças poderão desenvolver as suas aprendizagens de forma autónoma, uma vez que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (p. 37).

De acordo com Formosinho (2007)

criar um espaço nítido (“divisão clara do espaço”), [é] fundamental para a criança não se “perder”, e assim poder ser independente do adulto; que se oferecem materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente; que se procura a etiquetagem clara dos materiais igualmente para facilitar a independência da criança (pp. 65-66).

Tendo em conta a importância que a organização do espaço tem para a educação pré-escolar torna-se fundamental fazer uma breve caracterização da sala de atividades onde a estagiária levou a cabo o seu processo de estágio. Neste sentido, pode-se dizer que a sala de atividades onde decorreu a prática educativa da estagiária era uma sala relativamente pequena, com áreas definidas e com equipamentos e materiais circunscritos, demonstrando que se enquadra num tipo de orientação construtivista (Formosinho, 2007). A sala estava dividida em

sete áreas patentes, que “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Formosinho, 2007, p. 66) (Cf. Anexo 6).

A organização do espaço por áreas proporciona, além da autonomia, uma aprendizagem ativa, que concede às crianças a oportunidade de construírem o seu saber de uma forma espontânea, cujo papel do educador é o de observar e apoiar as crianças “nas suas iniciativas ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 46). Igualmente, a organização do espaço é fundamental para as crianças tirarem o máximo partido dos materiais disponíveis aquando da aprendizagem realizada pela sua própria ação.

2.6.2.3 – Organização da rotina diária

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a organização do tempo letivo corresponde, geralmente, a momentos que se repetem ao longo do dia. Essa repetição,

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 (Lopes da Silva, 1997, p. 40).

Como tal, a referência temporal tem uma importância acrescida no pré-escolar, pois ajuda as crianças a compreenderem a noção do tempo, isto é, o antes e o depois, e a definirem os seus próprios momentos. Além disso, a definição de uma rotina é um fator de segurança para as crianças, pois permite que estas se orientem na escolha das suas atividades e prevejam algo que possa vir a acontecer. De acordo com Formosinho (2007),

a consistência requerida para a rotina, (...) visa a *segurança* e a *independência* da criança. A criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente. Também se requer o tempo suficiente para cada segmento da rotina a fim de permitir às crianças acabar *independentemente* os seus planos (p. 66).

Assim,

- ▶ **9:00** – as crianças entram na sala e vão para a zona do tapete, onde se realiza o acolhimento.
- ▶ **9:30** – é habitual a realização de uma atividade de grupo, que tem a duração de aproximadamente meia hora. Concluída esta atividade, a educadora orienta o trabalho de acordo com o planificado e o chefe da sala distribui os cartões pelos pares. Esses, por sua vez, escolhem a área onde pretendem brincar, assinalando no quadro com os respetivos cartões. Importa referir que enquanto umas crianças vão brincando a educadora vai trabalhando com outras em pequeno grupo.

- ▶ **10:15 - 10:30** – ocorre o lanche dentro da sala. Os chefes de sala distribuem o leite pelos colegas. Quando acabam de lanche, vão para o recreio até às 11h.
- ▶ **11:00** – as crianças fazem atividades individuais e continuam a brincar livremente.
- ▶ **12:10** – a educadora começa a o momento de higienização das crianças que almoçam na escola, e ida para o refeitório, levando, posteriormente, ao portão as crianças que vão almoçar a casa.
- ▶ **12:30 - 13:30** – realiza-se a pausa para o almoço, quer das crianças, quer da educadora.
- ▶ **13:30** – inicia-se o período da tarde, referente à prática letiva. Realiza-se um pequeno acolhimento, onde se canta a canção das “boas tardes” e onde o chefe da sala distribui novamente os cartões pelos pares, para que estes possam escolher, de novo, as áreas para poderem brincar.
- ▶ **14:30** – as crianças começam a arrumar a sala. Após a arrumação estar finalizada, as crianças, com o auxílio da educadora vestem os casacos, pegam nas suas lancheiras e vão se sentar para o tapete, onde fazem uma breve reflexão, em grupo, sobre as atividades realizadas ao longo do dia e cantam a canção da despedida.
- ▶ **15:00** – dá-se o fim das atividades letivas.

É de salientar que as atividades de grupo variam de acordo com o dia da semana, uma vez que cada dia tem o seu tema/área de atividade. Ora vejamos:

- ▶ Segunda-feira: Tema Surpresa;
- ▶ Terça-Feira: Ginástica;
- ▶ Quarta-feira: Pintura;
- ▶ Quinta-feira: Culinária;
- ▶ Sexta-feira: História.

2.6.2.4 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual a estagiária desenvolveu o seu processo de estágio era composto por um total de dezasseis crianças: dez meninas e seis meninos.

Era um grupo heterogéneo, com crianças de quatro e cinco anos de idade e a maioria delas frequentava o jardim-de-infância pela segunda vez.

Em termos familiares, a maioria das crianças descendia de famílias desestruturadas com um nível socioeconómico e sociocultural baixo.

As crianças desta faixa etária, situam-se no estágio pré-operatório de desenvolvimento cognitivo de Piaget (2 a 7 anos) (Papalia & Olds, 1981, p. 223). Neste estágio, a criança adquire uma capacidade para utilizar as suas representações do pensamento simbólico de objetos, lugares e pessoas.

O Estágio pré-operacional marca um grande salto qualitativo no pensar (...), porque é arauto da *função simbólica*. Seus processos de pensamento são usados a fim de se encadearem ao real, ao presente, ao concreto. Mas agora ela pode usar símbolos para representar objetos, lugares e pessoas, sua mente pode ir acima do aqui e agora. Seu pensamento pode dardejear de volta a eventos passados, pode saltar à frente para prever o futuro e pode permanecer no que poderia estar acontecendo em algum lugar no presente (Papalia & Olds, 1981, p. 223).

No que diz respeito à linguagem da criança pré-escolar “a forma da fala se modifica à medida que as crianças vão amadurecendo a até mesmo suas funções se tornam radicalmente diferentes.

Nesta faixa etária, as crianças conseguem ir à casa de banho, lavar as mãos, ou tomar pequenas refeições sem ajuda do adulto. Arrumam os brinquedos, apesar de ser necessário incentivá-los e insistir bastante para que acabem a tarefa.

As crianças deste grupo eram ativas, participativas e aderiam com facilidade e entusiasmo às atividades propostas. Além de crianças alegres, tinham em comum o gosto pela descoberta e novidade, para além de serem muito cooperativas e relacionarem-se relativamente bem umas com as outras. Contudo, por vezes, surgiam alguns conflitos, pois revelavam alguma dificuldade na distribuição pelas áreas, uma vez que quase todas escolhiam os mesmos espaços para brincar, revelando assim uma das grandes características do estágio pré-operatório, o egocentrismo, pois “as crianças pré-operacionais não podem assumir o papel de uma outra pessoa; são limitadas por *egocentrismo*”, o que significa que só conseguem «ver o mundo» segundo o seu próprio ponto de vista (Papalia & Olds, 1981, p. 225).

Igualmente, algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em esperar pela sua vez e revelavam falta de atenção, de concentração e conversavam muito umas com as outras.

Todavia, o grupo de crianças manifestava interesse em ouvir histórias, de as recontar e registar. Reconheciam a sua sequência lógica e participavam ativamente nos diálogos que se sucediam à narração, especialmente as crianças de cinco anos, uma vez que se mostravam mais ativas, com grande vontade de falar, demonstrando assim que compreendiam as histórias. O mesmo acontecia em relação às músicas e com qualquer outra atividade que não fosse conhecida para elas. Tudo o que fosse novidade para as crianças, elas reagiam positivamente.

Era um grupo de crianças que se apoiava. Normalmente reconheciam o valor das outras crianças e das suas ações, reforçando-se positivamente, umas às outras, através de palmas e de um «boa» ou «tu sabes».

A maioria das crianças apresentava um comportamento regular, demonstrando conhecimento e cumprimento das regras da sala. Eram assíduas e pontuais, excetuando um

caso ou outro. Demonstravam interesse pelas atividades propostas e aderiam positivamente, realizando o indicado. Revelavam autonomia e organização no seu trabalho e manifestavam o seu conhecimento e opinião.

Ao nível da expressão oral, a maioria expressava-se de forma correta. Todavia, existiam algumas crianças que exibiam um vocabulário pobre e pouco inteligível, demonstrando dificuldade em articular e pronunciar adequadamente algumas palavras. Para estas crianças, foi efetuado um pedido de terapia da fala, mas os seus processos, aquando do término do estágio, ainda estavam em avaliação.

É ainda de salientar que, neste grupo de crianças, após o fim do estágio, um menino foi identificado como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.6.2.5 – Atividades desenvolvidas no Estágio da Educação Pré-Escolar

Este ponto é destinado à apresentação das atividades levadas a cabo, pela estagiária, ao longo do seu processo de estágio na Educação Pré-Escolar.

Abaixo apresentamos um quadro síntese – Quadro n.º 5 - com todas as experiências de aprendizagem promovidas na PES I.

Quadro n.º5 – Atividades desenvolvidas na PES I

Data de Intervenção Pedagógica	Temas	Experiências de Aprendizagem
19 e 20 de março	Dia do Pai Primavera	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o dia do pai; - História “O meu papá”; - Modelagem de barro; - Elaboração de um cartaz alusivo ao dia do pai; - Canção sobre o dia do pai; - Dramatização, através de mímica da peça de Vivaldi <i>A Primavera</i>.
23 e 24 de abril	Os Açores	<ul style="list-style-type: none"> -Dramatização (fantoques) da lenda com a origem dos nomes das ilhas dos Açores; - Jogo <i>A que ilha pertença?</i> -Elaboração de um álbum narrativo; -Visualização de um vídeo sobre a formação das ilhas; -Realização da experiência do vulcão; -Leitura da história “A carta da D. Urzelina”; - Elaboração de bolas de trapos; - Jogo <i>O cão e os coelhos</i>; - Jogo da Batata Quente; -Jogo do Tiro ao Alvo; -Elaboração de Bicos de Galo; - Atividades livres.

de 21 a 25 de maio	Os Transportes O Espírito Santo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da história “Os transportes”; - Pintura com carimbos de legumes; - Canção sobre os meios de transporte; - Dominó com os meios de transporte; - Realização de um oceano numa garrafa; - Elaboração de uma coroa do Espírito Santo em cartolina; - Jogo do lencinho; - Jogo da <i>rolha/desrolha</i>; - Jogo <i>Mamã dá licença</i>; - Jogo <i>Fitinha Azul</i>; - Visita à casa da criança J para celebração do Espírito Santo; - Pintura de um cenário com os meios de transporte; - Jogo <i>Corrida de Mentis</i>; - Cozinhado: Confeção de meios de transporte de salame; - Elaboração de balões de ar quente; - Pintura de desenho; - Jogo: <i>Perlim pim pim a minha história começa assim...</i> - Jogo: <i>Sons da natureza e sons da fala</i>; - Atividades livres.
--------------------	------------------------------------	---

2.6.2.5.1 – Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática do património cultural regional

Neste ponto, será apresentado e refletido o desenvolvimento de algumas atividades relacionadas com a temática do património cultural regional², que nos propusemos a aprofundar.

A prática pedagógica da estagiária decorreu em três momentos de intervenção distintos e dada a existência de algumas limitações, que surgiram ao longo de todo o processo de estágio, a estagiária nem sempre conseguiu desenvolver atividades no âmbito da valorização do património cultural regional. Tais limitações centram-se nas atividades “impostas” pelo PAA, que condicionaram a sua prática na primeira intervenção, uma vez que ficou confinada a uma manhã e a uma tarde letiva, realizadas em dias distintos; e nas atividades resultantes da planificação anual da educadora cooperante que, previamente, cede os conteúdos que serão desenvolvidos com as crianças.

Neste sentido, a estagiária teve a preocupação de planificar consoante os temas cedidos pela educadora cooperante, numa ótica interdisciplinar, onde a interligação com a temática a desenvolver e as áreas de conteúdo era essencial. O objetivo era uma prática educativa coerente, onde não houvesse uma dissociação entre a temática e as áreas de conteúdo e nesse sentido, a estagiária conseguiu articular o desenvolvimento de competências, nas crianças através de atividades que fomentassem a valorização do património cultural regional.

As atividades desenvolvidas tentaram abarcar, de uma forma transversal e integrada, todas as áreas e domínios. Entretanto, dada a extensão que teria a explanação e reflexão de

² Atividades sublinhadas no quadro nº 5 a cinzento.

todas as atividades desenvolvidas, destacamos aquelas que se inscrevem na Área da Expressão e Comunicação, mais propriamente as atividades respeitantes ao domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.

De acordo com Lopes da Silva (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). No que diz respeito às expressões (motora, dramática, plástica e musical) o mesmo autor alega que apesar de terem, cada uma, a sua própria especificidade não podem ser diferenciadas, uma vez que se complementam reciprocamente. Neste sentido, cabe ao educador

diversificar as situações e as 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 (Lopes da Silva, 1997, p. 57).

Concomitantemente, o educador terá de promover o desenvolvimento das competências, nas crianças, exigidas pelo Currículo Regional da Educação Básica (CREB) e pelas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

Como referido anteriormente, as atividades desenvolvidas e selecionadas para serem alvo de reflexão, inscrevem-se no domínio das expressões.

Assim sendo, a primeira vertente a ser analisada é a expressão dramática que, de acordo com Lopes da Silva (1997)

é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em atividades 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 (p. 59).

Tendo em conta esta vertente de expressão desenvolveu-se uma *dramatização da lenda da origem dos nomes das ilhas dos Açores* (Cf. Anexo 7). Esta atividade, como se pode constatar, ocorreu na segunda semana de intervenção pedagógica, mais concretamente no dia 23 de abril e adveio de uma atividade de reconto da história ouvida, isto é, primeiramente a estagiária, com o auxílio de fantoches dramatizou a lenda que conta como surgiram os nomes para as nove ilhas dos Açores e, após esta dramatização, no sentido de “avaliar” a atenção das crianças e promover o desenvolvimento de competências ligadas à expressão oral, a estagiária propôs que as crianças dramatizassem, através da manipulação dos fantoches, a história que tinham acabado de ouvir. Esta dramatização levada a cabo pela estagiária serviu de mediadora

na transmissão de conhecimentos e permitiu que a criança expressasse, posteriormente, os seus conhecimentos. Como refere Leenhardt (1997) permitiu

dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral (p. 26).

Por sua vez, a utilização de fantoches, segundo Lopes da Silva (1997) para além de servirem de “suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (p. 60) facilita a expressão e a comunicação. Igualmente, a lenda que conta como surgiram os nomes para as nove ilhas dos Açores deu o mote para a realização de um jogo de associação, em que cada criança teria de associar cada ilha à sua imagem e, posteriormente, associar cada característica à sua ilha, desenvolvendo-se, igualmente, competências inscritas na área de Conhecimento do Mundo, o que significa que as atividades foram diversificadas e resultaram de um trabalho de articulação entre as demais áreas de conteúdo e de integração de diversas experiências de aprendizagem.

Uma vez que uma das lacunas do grupo de crianças era a nível da linguagem oral, como podemos constatar através da caracterização efetuada anteriormente, a principal preocupação da estagiária foi de promover situações de comunicação pelo que, para além de promover o desenvolvimento de competências cujo intuito seja *Perceber o mundo que a rodeia, para que possa reconhecer e respeitar a sua identidade cultural*, a estagiária, com a dramatização da lenda efetuada pelas crianças, pretendia que estas *Desenvolvessem a comunicação verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação*, reforçando o que está preconizado nas Orientações Curriculares, isto é o conto e o reconto através (ou não) da manipulação de fantoches, promovendo assim situações de carácter comunicativo (Lopes da Silva, 1997).

Neste sentido, a aprendizagem foi efetuada numa ótica de brincadeira, onde o dinamismo e o imaginário estiveram presentes. Reis (2005) partilha da mesma ideia ao frisar que “a finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística” (p. 21).

Tendo em conta os registos de observação resultantes desta atividade, podemos dizer que a maioria das crianças aderiu, com entusiasmo, à dramatização da lenda. Numa primeira instância ouviram-na e observaram a manipulação dos fantoches com atenção, já numa segunda instância, manipularam os fantoches e recontaram a história, acrescentando

informações novas, tais como “*Terceira é a terra dos toiros*”, proferido pela criança C³. No entanto, algumas crianças não foram capazes de recontarem/dramatizarem o que ouviram. A criança A não conseguiu identificar as personagens nem os acontecimentos, bem como ainda evidenciou grandes dificuldades em articular corretamente as palavras e em formular uma frase de forma coerente. Uma das maiores dificuldades da estagiária, ao longo da prática educativa decorrida na PES I foi, de facto, compreender o que esta criança pretendia transmitir com o seu discurso.

Por sua vez, houve um grupo de 4 crianças que se recusou a dramatizar a história. Não obstante, foram capazes de identificar as personagens e as principais ações. O facto de não quererem dramatizar prendeu-se com a timidez em se exporem perante os seus colegas. Igualmente, através da atividade de continuação – jogo de associação, as crianças demonstraram que haviam aprendido e compreendido o desenrolar da lenda.

Ao nível da expressão plástica, podemos observar que foram desenvolvidas diversas atividades, de entre as quais destacamos a construção de brinquedos, tais como:

- ▶ bolas de trapo;
- ▶ bicos de galo;
- ▶ uma coroa do Espírito Santo em cartolina (Cf. Anexo 8).

Segundo Lopes da Silva (1997) a expressão plástica é um meio de representação e comunicação que permite “recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história”(p. 62). A primeira atividade selecionada - a elaboração das bolas de trapos - apesar de ser atividade sugerida para ser realizada por crianças com mais de sete anos de idade (Condessa & Fialho, 2010), foi adaptada pela estagiária com o intuito de ser desenvolvida por crianças de quatro e cinco anos. Neste sentido, a estagiária substituiu a matéria-prima original: tecido; meias e linhas; por meias e jornais velhos. Assim a confeção das trapeiras partiria do enchimento da meia com papel de jornal amachucado e, em vez se coser a ponta, a estagiária daria um nó para evitar que o enchimento saísse. Este tipo de atividade, além de permitir o desenvolvimento da competência *Explorar materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, de modo a recriar objetos de uso comum*, possibilitou o exercício da motricidade fina e o reconhecimento, por parte das crianças, que a partir de materiais que temos disponíveis em nossa casa se pode construir um brinquedo. Esta atividade foi desenvolvida

³ São atribuídas letras a cada criança para garantir o anonimato.

em pequenos grupos de quatro crianças, uma vez que é desta forma que o grupo está habituado a trabalhar.

A atividade teve a adesão e participação de todas as crianças, que até discutiam entre si que agora era a vez de elas irem “fazer” a sua bola. O facto de ter sido mencionado, pela estagiária, que iriam utilizá-las na expressão motora fez com que todas as crianças as quisessem confeccionar para poderem utilizar, posteriormente, na expressão motora.

Tal como a atividade acima mencionada, a elaboração de bicos de galo é uma atividade para crianças com mais de sete anos de idade (Condessa & Fialho, 2010). Contudo, mais uma vez, a estagiária optou por tentar desenvolver esta atividade com o seu grupo de estágio, sugerindo a construção passo a passo com as crianças, dando as indicações precisas das dobragens e efetuando-as de modo a que as crianças pudessem acompanhar o seu desenvolvimento. Para além de permitir o aperfeiçoamento de competências ao nível da expressão motora, tais como o exercício da motricidade fina, esta atividade visa o desenvolvimento de competências no domínio da matemática, principalmente ao nível da geometria, uma vez que a dobragem origina figuras geométricas, como o quadrado ou o triângulo. Igualmente, possibilita o desenvolvimento de competências ao nível da área de Conhecimento do Mundo, uma vez que sendo um jogo de sorte consiste em descobrir “um segredo” e, este segredo, não é mais do que as cores e os respetivos nomes de oito, das nove ilhas do Arquipélago dos Açores, que não a nossa, São Miguel.

Esta atividade foi desenvolvida por todas as crianças, à exceção das crianças C e D, que não quiseram participar na atividade. Contudo, quando a criança D viu os amigos com os seus bicos de galo, também quis fazer o seu, mas como já eram 14:50, a estagiária optou por ser a própria a construir um bico de galo para ela poder ter o seu. No que diz respeito às dobragens, a formanda teve de auxiliar as crianças, uma vez que as dobragens nem sempre ficavam corretas o que condicionariam, posteriormente, o manuseamento dos bicos de galo.

Esta atividade foi muito produtiva, uma vez que no interior das pontas dos bicos de galo se escreveu os nomes das ilhas. Assim que as crianças, que não estavam a conseguir associar a cor da ilha ao seu nome, começaram a manusear os bicos de galo, dirigiram-se junto da estagiária para interrogar o nome ilha com aquela cor, memorizando assim os nomes das ilhas do arquipélago.

Para além disso, podemos constatar que as crianças gostaram de explorar este “novo brinquedo” e que a sua elaboração aproximou a ligação dos pais à escola, uma vez que confeccionaram com os seus filhos bicos de galo com outros segredos, pois as crianças vinham

todas satisfeitas nos dias posteriores mostrar, com orgulho, que os pais também sabiam fazer bicos de galo.

A atividade de elaboração da coroa do Espírito Santo foi pensada após um convite, efetuado por uma mãe de uma criança do grupo que possuía uma dominga em sua casa, para irem observar o “quarto do Espírito Santo”. Neste sentido, pensou-se em atividades que pudessem conduzir à exploração da temática e, uma delas, foi a elaboração da coroa do Espírito Santo, que embora seja indicada para crianças maiores de sete anos de idade (Condessa & Fialho, 2010), foi adaptada para ser desenvolvida com este grupo. Para o desenvolvimento desta atividade são necessários materiais como “papel ou papelão” (*Idem* p. 190), mas a estagiária optou por desenvolvê-la com cartolina de cor cinzenta onde já estavam desenhadas as linhas orientadoras que possibilitariam a construção da coroa. Neste sentido, as crianças só tiveram de seguir o traçado do desenho para recortar e, posteriormente, colar as extremidades e unir umas às outras. No entanto, houve algumas crianças que apresentaram maior dificuldade no recorte e, por isso, tiveram de ser auxiliadas. Quanto à colagem, pode-se dizer que as crianças demonstraram maior facilidade. Porém, as crianças de 4 anos (criança A, G, K, O e P) necessitaram de ajuda aquando da colagem.

Esta atividade permitiu desenvolver competências ao nível da motricidade fina e, após o seu termo, permitiu a realização de simulações/dramatizações, por parte das crianças, ao brincarem com coroa e ao simularem uma festa do Espírito Santo, coroando-se uns aos outros.

O momento destinando ao desenvolvimento da expressão motora é um dos mais ansiados, pelas crianças, ao longo da semana e, de acordo com Lopes da Silva (1997) “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” (p. 58).

Como tal, as atividade planificadas para o desenvolvimento da sessão de expressão motora, procuraram promover situações de desenvolvimento da motricidade global e fina, proporcionando às crianças situações em que tiveram de andar, correr, saltar, receber e lançar uma bola.

As atividades selecionadas para a expressão motora foram os jogos de motricidade global, onde se destacaram os jogos *O cão e os coelhos* e o jogo *rolha/desrolha*, que são jogos de perseguição (jogos das apanhadas) e que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de “equilíbrio e habilidade para se deslocar em corrida, com mudanças de

direcção e velocidade; resistência e cooperação com os colegas de equipa” (Condessa & Fialho, 2010, p. 62), cujo objetivo é apanhar e fugir para não ser apanhado.

Por sua vez, os jogos de motricidade fina foram o jogo da *Batata Quente* e do *Tiro ao alvo* (Cf. Anexo 9) que permitem, às crianças, o desenvolvimento da coordenação motora e fina para lançar e receber e/ou acertar no alvo. Igualmente possibilitam o desenvolvimento de capacidades de percepção de distâncias e da força a aplicar na bola, de equilíbrio, de cooperação com os colegas de equipa e de velocidade de execução dos movimentos (Condessa & Fialho, 2010).

O jogo da *Batata Quente* ainda requer a utilização de uma lengalenga, pelo que para além das capacidades supramencionadas, proporciona o desenvolvimento de capacidades de expressão oral, tal como nos mostra Lopes da Silva (1997) ao dizer que

as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados no pré-escolar. (...) Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (p. 67).

Outros jogos desenvolvidos pelas crianças que envolvem a utilização de lengalengas foram o jogo do *Lencinho* e o jogo *Mamã dá licença*, (Cf. Anexo 10) cuja característica passa “por aliar os gestos a rimas, lengalengas ou ainda canções de cariz popular e regional” (Condessa & Fialho, 2010, p. 140).

O jogo do *Lencinho* é um jogo cujas capacidades permitem o desenvolvimento da “percepção e a velocidade de reacção para responder [, d]o equilíbrio e [d]a habilidade para se deslocar velozmente em corrida” (*Idem*) e tem como objetivo “surpreender um dos colegas, deixando cair o lenço nas suas costas, sem que este se aperceba, o persiga e o apanhe, antes que tenha tempo para dar uma volta completa à roda” (*Idem*).

Por sua vez, o jogo *Mamã dá licença* tem como objetivo “percorrer todo o espaço de jogo, respeitando os passos sugeridos pela “Mamã”, e ocupar o seu lugar no comando” (Condessa & Fialho, 2010, p. 143). A “Mamã”, papel desempenhado por uma criança que está no comando do jogo, dá indicações precisas sobre a forma como as outras crianças se irão deslocar, isto é: o tipo de passos; o tamanho, etc. A primeira criança a chegar à “Mamã” troca de lugar com ela e assim sucessivamente.

O jogo da *Fitinha azul* é um jogo de roda, onde “as crianças dão a mão e cantam, usando o ritmo da canção para impor o ritmo do movimento” (Condessa & Fialho, 2010, p. 122). Uma criança fica no centro da roda enquanto as restantes vão entoando a canção e

girando a roda, referindo-se à criança localizada no centro e, no fim, a outra que a irá substituir. Este jogo tem como objetivo principal, segundo os autores referidos anteriormente,

fortalecer as relações interpessoais, através da exploração das potencialidades lúdicas da brincadeira em causa. Conjugam-se a música, a letra e a cadência do movimento, convocando a memorização da criança e promovendo um desenvolvimento harmonioso das suas competências motoras, cognitivas e afectivas (*Idem*, p.123).

Refletindo sobre a implementação de tais atividades, podemos constatar que promovemos o desenvolvimento de um conjunto de movimentos, sejam eles a nível da motricidade global (trepar, correr, saltar, iniciar, parar, seguir a vários ritmos, etc.) ou da motricidade fina (atirar ou apanhar bolas com as mãos ou com os pés), bem como o desenvolvimento de outras competências no domínio da expressão e comunicação oral, através das lengalengas e dos jogos musicados (rimas, sons), da expressão musical através da entoação de cantilenas tradicionais (ritmo) e da área de Formação Pessoal e Social, através das situações que promoveram a cooperação e a ajuda entre as crianças.

Em qualquer destas atividades, todas as crianças participaram com empenho e motivação. No entanto, verificou-se um grupo restrito de crianças que revelaram alguma dificuldade ao nível da aquisição das competências acima enunciadas, principalmente ao nível da receção da bola sem a deixar cair no chão, do lançamento da bola com precisão com o objetivo de acertar no alvo, do equilíbrio e da postura corporal adotada. Tal facto também se deveu à falta de exemplificação por parte da estagiária.

Ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, presente quando do desenvolvimento dos jogos de cariz musicado, podemos afirmar que todas as crianças memorizaram e proliferaram a lengalenga. Segundo Lopes da Silva (1997), “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical”, bem como

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (p. 64).

Importa salientar o espírito cooperativo que a maioria das crianças apresentou, motivando-se umas às outras, auxiliando-se umas às outras, com exceção de três crianças, cujo espírito competitivo era superior ao cooperativo, condicionando mesmo o desenvolvimento harmonioso do jogo. Porém, após várias chamadas de atenção efetuadas pela estagiária, estas crianças abandonaram o jogo o que permitiu que o seu desenvolvimento ocorresse sem quaisquer percalços. Com esta intervenção da estagiária, o grupo percebeu que

não podia agir da mesma forma que os colegas, uma vez que condicionaria assim o desenvolvimento do jogo.

Para além do desenvolvimento das competências suprarreferidas, a implementação destes jogos visou o desenvolvimento de competências inerentes ao património cultural regional açoriano, uma vez que o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) defende a sua valorização como parte integrante das atividades escolares.

Importa ainda referir, que o desenvolvimento destas atividades não se ficou só pelo momento planificado. Pelo contrário, tais atividades extravasaram para o recreio escolar, onde foram desenvolvidas pelas crianças de forma autónoma, demonstrando que tais atividades podem ser desenvolvidas noutros contextos.

Como tal é importante que os educadores e outros agentes educativos proporcionem, às crianças, experiências que visem a transmissão das tradições culturais açorianas, no sentido de se contribuir “para a construção da identidade cultural, individual e colectiva” (Condessa *et al.*, 2009, p. 178). Não obstante, na opinião dos autores supracitados

para transmitir o património da Cultura do Brincar à criança é preciso conhecer, compreender, explicar e valorizá-lo, através da análise da capacidade de sentir, imaginar, comunicar, movimentar e interagir – recorrendo a comportamentos lúdicos que podem apelar a uma ou várias formas de expressão: motora, musical, dramática, plástica” e foi isto que tentamos fazer ao longo do estágio no Pré-Escolar (*Idem*).

2.6.3 – O Estágio no 1º CEB

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina uma série de objetivos a promover no âmbito do Ensino Básico que estão consagrados nos princípios orientadores da ação pedagógica do 1º CEB, numa ótica mais precisa onde estão sistematizados e discriminados. Neste sentido, a Organização Curricular e Programas do 1º CEB determina que se devem “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social,” bem como “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” e ainda “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME-DEB, 2006, p. 13). O principal objetivo é assegurar que todos os alunos têm a mesma oportunidade de desenvolver experiências de

aprendizagem “activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME-DEB, 2006, p. 23). Desta forma, cabe ao professor um conjunto de valores profissionais que proporcionem aos alunos experiências de aprendizagem capazes de promover os objetivos acima enunciados.

Tais competências foram elencadas no CREB, onde se acrescenta que se espera desenvolver nos alunos açorianos “a capacidade para participarem de forma mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem” tendo em conta o contexto onde residem e as suas características de ilhéus (Alonso, 2011, p.6). Concomitantemente, o professor terá de ter a responsabilidade de “criar condições para que os alunos possam construir conhecimento e (re)agir de forma inteligente e ajustada perante as situações complexas, imprevisíveis e diversificadas que o mundo coloca” (*Idem*).

Assim sendo, podemos afirmar que o 1º CEB visa o desenvolvimento integral (cognitivo, psicomotor e afetivo) do aluno.

Foi à luz de tais pressupostos que a estagiária desenvolveu o seu processo de estágio.

Tal como aconteceu no ponto anterior, começaremos por descrever o meio envolvente, a sala de aula, a organização do tempo letivo, a turma, etc. que continuam a exercer grande influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2.6.3.1 – Caracterização da EB/JI de São Pedro

A EB/JI de São Pedro situa-se na freguesia de São Pedro, mais precisamente na Rua da Mãe de Deus. Dista menos de um km da sua básica e o seu meio circundante é repleto de superfícies comerciais, oficinas, empresas, serviços públicos, instituições que fornecem apoio social e cultural à comunidade e estabelecimentos de ensino, como é o caso de creches, jardins-de-infância, escolas e da Universidade dos Açores.

Este estabelecimento de ensino é constituído por dois edifícios do tipo Plano de Centenário e um, mais recentemente construído, de tipologia P3. Esse contém um salão polivalente e alguns gabinetes de apoio, enquanto os outros dois são constituídos por salas de aulas e refeitório.

A EB/JI de São Pedro é composta por um vasto recreio, que contempla um espaço relvado, um campo de futebol e um apetrechado parque infantil. A segurança do estabelecimento está totalmente garantida.

A EB/JI de São Pedro abre os portões por volta das 8:30, mas só dá início às atividades letivas a partir das 9 horas, terminando-as, definitivamente às 15:45.

Como mencionado anteriormente, os alunos, integrados neste estabelecimento de ensino, são provenientes de várias zonas da ilha e de vários níveis socioeconómicos e socioculturais. O nível socioeconómico e sociocultural que descreve os alunos, que frequentam esta escola, é tendencialmente baixo e provêm de zonas habitacionais problemáticas da freguesia. Alguns alunos também provêm de algumas instituições que acolhem crianças em risco. Ainda nesta escola, podemos encontrar alunos oriundos de outras nacionalidades, tais como a chinesa, a coreana e a africana.

Os pais e/ou encarregados de educação apresentam um nível de escolaridade circunscrito, uma vez que a maioria só tem concluído o primeiro ou o segundo ciclo do Ensino Básico. Como tal, a maioria dos pais, trabalha em escritórios, em estabelecimentos comerciais, em escolas e no hospital. As mães, maioritariamente, são empregadas domésticas ou domésticas na sua própria casa. A taxa de desemprego dos encarregados de educação, também tem vindo a aumentar. Não obstante, são pais e/ou encarregados de educação bastante interessados com o percurso académico dos seus filhos e/ou educandos, preocupando-se em procurar ajuda junto dos docentes para poderem auxiliá-los na realização dos TPC e em justificar qualquer falta que seja dada pelos mesmos.

Todavia, é importante referir que existe nesta escola uma notável percentagem de população estudantil, que provêm de um nível socioeconómico e sociocultural elevado.

De uma forma geral, as crianças e alunos integrados neste estabelecimento de ensino, são pessoas muito carinhosas, conversadoras, ativas, respeitadoras, atenciosas e educadas. São, usualmente, assíduas e pontuais.

2.6.3.2 – Caracterização da sala de aula

A sala de aula onde decorreu o estágio pedagógico do 1º CEB está organizada da seguinte forma: é constituída por quatro filas de carteiras; por um amplo quadro de ardósia verde; uma secretária destinada à professora situada à frente; uma mesa com três computadores com internet e uma impressora; um lavatório que serve de apoio às atividades de expressão plástica; um amplo armário que confere a possibilidade à docente de guardar material; uma parede da sala forrada com cortiça que possibilita a afixação de trabalhos efetuados pelos alunos ou material de apoio ao ensino-aprendizagem (Cf. Anexo 11).

A localização da secretária da professora, do ponto de vista da estagiária, está, estrategicamente, muito bem situada, uma vez que confere um alargado campo de visão de todos os alunos. Estando a secretária direcionada para a turma, a professora consegue estabelecer um melhor contacto visual com os alunos, o que os leva a participar mais nas atividades (Arends, 1999).

Igualmente, a organização da sala permite uma circulação da professora, conferindo a oportunidade de individualizar alguma explicação de dúvidas que possa existir nos alunos. O facto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou de concentração estarem sentados nas primeiras carteiras da frente, do ponto de vista da estagiária, é também importante, pois leva-os a uma maior concentração, evidente pela atenção demonstrada. Contudo, não existem estudos que comprovam tal facto (Arends, 1999).

A disposição da sala de aula permite uma certa mobilidade, para se organizarem grupos de trabalho, pois permite o agrupamento das mesas de forma a facilitar o trabalho a pares ou em grupo.

Arends (1999) refere que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p. 85). Pelo que, “pode ser gerido eficazmente para produzir os efeitos desejados na aprendizagem e no comportamento dos alunos” (*Idem*, p. 102). Desta forma, torna-se evidente que a organização do espaço é essencial para o sucesso da turma e, para isso, é necessário que o professor tenha em atenção a organização e a gestão do espaço de sala de aula, pois existem diversos fatores, como os acima referidos, que são condicionados pela organização e gestão da sala de aula.

2.6.3.3 – Organização do tempo letivo

“O recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos outros alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1999, p. 79). E, a sua gestão, é extremamente difícil e o seu uso não é, de todo, simplista.

O horário letivo da turma não era estanque, isto é, não existia um horário pré-definido para trabalhar as diferentes áreas curriculares, em determinadas horas, nem era composto por “furos” perturbadores de uma certa coerência no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das atividades curriculares. Era um horário bastante flexível que nos permitia trabalhar sem restrições e adequá-lo às necessidades dos alunos, bem como responder às exigências impostas pelos programas curriculares na lecionação de determinados conteúdos.

Naquela turma, a única preocupação a ter, a nível da organização do tempo letivo, tinha a ver com conciliação com o horário de apoio dos alunos, uma vez que estes se ausentavam da sala para trabalharem as áreas curriculares onde revelavam maiores dificuldades (língua portuguesa e matemática) com uma professora de apoio educativo. Neste tempo em que os alunos se encontravam fora da sala, convinha trabalhar as áreas curriculares de língua portuguesa e de matemática, em concomitância com o que eles estavam a trabalhar no apoio, de modo a que estes alunos não ficassem prejudicados na aprendizagem das outras áreas curriculares.

2.6.3.4 – Caraterização da turma

A turma, onde a estagiária realizou o seu estágio pedagógico, era composta por dezanove alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, sendo sete meninos e doze meninas.

Era uma turma constituída por alunos que se caracterizavam por serem alegres, divertidos, carinhosos, empenhados, participativos, recetivos a novas situações, curiosos, motivados para a aprendizagem e educados. No entanto, em termos cognitivos, era uma turma heterogénea, denotando-se disparidades no ritmo de aprendizagem, de trabalho e no desenvolvimento de competências nas demais áreas curriculares. Estas dissemelhanças eram visíveis na interação entre alunos-professora e alunos-alunos, onde se destacavam, por um lado, um grupo de alunos extremamente comunicativos, participativos, que aderiam com entusiasmo às atividades propostas e, por outro lado, um grupo de alunos que raramente interagiam, participavam e que revelava dificuldades na concretização das tarefas. Estes alunos, de cariz tímido, demonstravam possuir pouca iniciativa própria, uma vez que só participavam quando eram solicitados pela professora.

No que concerne às atitudes e comportamentos, a estagiária pôde constatar que a turma, em geral, revelava comportamentos e atitudes adequadas, não observando, em nenhum momento, situações de indisciplina ou de desrespeito para com a professora titular. Todavia, verificou que dois alunos demonstraram certo desrespeito pelos colegas, uma vez que intervinham frequentemente, não respeitando as regras que regulam a interação, isto é, saber ouvir e falar na sua vez. Interrompiam os colegas, no momento em que estes se encontravam a falar, impossibilitando-os de partilharem os seus conhecimentos com a turma.

Através da análise dos Planos Individuais dos alunos, a estagiária pôde verificar que, na sua maioria, provinham de ambientes familiares estáveis. Todavia, existia um restrito grupo

de alunos, que advinha de ambientes familiares instáveis e com certas carências económicas e culturais.

No que concerne às aprendizagens, a área curricular da matemática, como já dito anteriormente, era aquela cujos alunos demonstravam maiores dificuldades, não sabendo selecionar informações relativas a situações problemáticas nem estratégias de resolução, de forma autónoma. Revelavam alguma dificuldade em se exprimirem utilizando a linguagem matemática e em interpretar dados. Além do mais, esta área era, muitas vezes, frisada pelos alunos como aquela que eles gostavam menos.

Em relação à língua portuguesa, existiam alunos que demonstravam graves dificuldades em se exprimirem, oralmente ou por escrito, com clareza e correção e em compreenderem enunciados escritos.

A área curricular do estudo do meio foi aquela em que eles demonstraram possuir maiores facilidades e maior empenho. Denotou-se que era uma área bastante querida pelos alunos.

Sendo uma turma heterogénea, significa que cada aluno tinha a sua forma própria de agir, de estar, de trabalhar, etc. Como referido anteriormente, neste trabalho, a estagiária na PES II, caracterizou cada aluno individualmente. Esta caracterização está contemplada no anexo 3.

2.6.3.5 – Atividades desenvolvidas no Estágio do 1º CEB

À semelhança do ponto anterior, onde estão contempladas as atividades desenvolvidas no pré-escolar, neste ponto do relatório passamos a enunciar as atividades implementadas, pela estagiária, no âmbito do processo de estágio do 1º CEB.

Quadro n.º 6 – Atividades desenvolvidas na PES II

Data de Intervenção Pedagógica	Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
15, 16 e 17 de outubro	Os múltiplos Cuidados a ter com a exposição ao sol. Sinónimos /antónimos Famílias de	-Apresentação da tábuca de Pitágoras e sua exploração; - Revisão do conceito de múltiplos, através de questionamento aos alunos; - Jogo: <i>Descobre a regra</i> , em grande grupo; - Resolução, dos exercícios, da página 40 do manual “A grande aventura”; - Jogo do loto – A tabuada, em pequenos grupos de quatro elementos; - Visualização de uma imagem que contém comportamentos adequados e pouco adequados em relação ao sol e discussão dessa imagem, em grande grupo; - Registo da discussão no caderno;

	<p>Palavras</p> <p>Regras de Primeiros socorros</p> <p>Algoritmo da multiplicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um <i>moviemaker</i> sobre os cuidados a ter com o sol; - Diálogo sobre os efeitos benéficos e prejudiciais do sol; - Exploração de um resumo, com vista à revisão das palavras sinónimas e antónimas; - Leitura de um texto sobre os Amigos e sua interpretação, através da realização de uma ficha de trabalho (sinónimos); - Visualizações de um PowerPoint - <i>Como multiplicavam os nossos antepassados?</i>; - Resolução do exercício 1, da página 38 do manual e exploração da (s) estratégia (s) de cálculo utilizada (s) pelos alunos; - Resolução de situações problemáticas (multiplicação, pág. 41 do manual); - e área vocabular, através de diálogo com os alunos e exploração de um resumo; - Leitura de um texto sobre a roda dos alimentos e sua interpretação, através da realização de uma ficha de trabalho; - Realização de exercício ortográfico; - Explicitação das principais regras de primeiros socorros, por um (a) bombeiro/a; - Exploração de uma caixa de primeiros socorros; - Simulação de situações que implicam a aplicação das regras de socorrismo; - Realização do exercício 5, 6, 7 da página 23 do manual. Verificação e correção do trabalho de casa; - Realização da ficha de trabalho nº 10, do livro de fichas d' "A grande aventura" e discussão em grande grupo; - Realização do jogo digital <i>A grande aventura matemática</i>.
<p>de 5 a 9 de novembro</p>	<p>Algoritmo da subtração</p> <p>Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Flexão adjetival</p> <p>Unidades de medida: m, dm, cm, mm e dam, hm, km.</p> <p>Planificação de textos</p> <p>Escrita compositiva</p> <p>Revisão de textos</p> <p>Flexão verbal</p> <p>Personagens e factos da história</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento (tabuada); - Exploração oral (revisão de algumas regularidades presentes na tabuada - Exploração da tábuca de Pitágoras); - Resolução de situações problemáticas (Revisão e consolidação do conceito de subtração, estratégias associadas a esta operação: subtração por empréstimo e por decomposição); - Jogo de cálculo mental – <i>Cartas da subtração</i>. - Observação e Exploração oral de mapas (Localização de Portugal na Península Ibérica mapa mundo e globo terrestre); - Construção de uma linha (friso) cronológica (relacionada com datas e factos significativos da história pessoal do aluno); - Diálogo/ exploração oral da linha cronológica (transposição dos conhecimentos dos alunos da sua linha de tempo para a linha de tempo da história de Portugal); - Construção de um glossário (Espaço, globo terrestre, planisfério, continente, Península Ibérica, História, tempo, friso cronológico) em conjunto; - Jogo: <i>adjetivo da cartola</i> (Revisão da noção de adjetivo); - Leitura e exploração do texto “um dia na praia” (identificação de adjetivos); - Resolução dos exercícios de interpretação (ficha) e sua correção; - Elaboração de um texto descritivo coletivo sobre a imagem da borboleta; - Diálogo com os alunos sobre os verbos (revisão da

	<p>nacional</p> <p>Pintura e colagem</p> <p>Multiplicação de um número natural por 10, 100 e 1000;</p> <p>-Divisão de um número natural por 0,1; 0,01; 0,001;</p> <p>Relação entre a multiplicação e a divisão</p> <p>Produção de Texto / Diálogo</p> <p>Jogo Dramático</p>	<p>conjugação, pessoa, número e tempos, através da exploração de cartazes);</p> <p>- Exploração oral de um resumo, com a flexão verbal, aos alunos;</p> <p>- Exposição oral (pretérito imperfeito);</p> <p>- Questionamento na sala de aula (Exercícios de conjugação de verbos no pretérito imperfeito);</p> <p>- Exploração oral de um resumo (pretérito imperfeito);</p> <p>- Realização de uma ficha de trabalho sobre a conjugação de verbos;</p> <p>-Realização de uma ficha sobre as unidades de medida (m, dm, cm, mm e dam, hm, km);</p> <p>-Realização de situações problemáticas, com vista à revisão do algoritmo da multiplicação;</p> <p>- Exploração de regularidades (Multiplicação por 10, 100 e 1000 e divisão por 0,1; 0,01; 0,001);</p> <p>- Exploração oral de um cartaz e registo no caderno diário (regras da multiplicação por 10, 100 e 1000 e divisão por 0,1; 0,01; 0,001);</p> <p>Construção de uma grelha de autoavaliação com os procedimentos a ter para com a produção de texto;</p> <p>-Exploração oral e escrita das regras essenciais para a elaboração de um texto (planificação, redação, revisão e reescrita);</p> <p>- Produção de um texto coletivo;</p> <p>- Jogo: <i>Conjuga o verbo...</i>;</p> <p>-Diálogo com os alunos sobre a relação entre a multiplicação e a divisão (Constatação de exemplos e exploração de situações problemáticas);</p> <p>- Exploração oral e experimentação das barras de <i>cuisenaire</i> para relacionar a multiplicação com a divisão;</p> <p>- Visionamento de um PowerPoint (relato da história de Portugal, através da exploração de um PowerPoint interativo - Os Primeiros Povos; A Reconquista Cristã e a formação de Portugal);</p> <p>- Leitura e exploração do texto “O menino e o vento”, em conjunto (Ficha de trabalho);</p> <p>- Exploração oral/ questionamento (relacionar as regras do diálogo com o texto “O menino e o vento” - exploração das regras, através de resumo entregue aos alunos);</p> <p>- Ficha de trabalho (aplicação das regras do diálogo);</p> <p>- Elaboração de fantoches de pau;</p> <p>- Realização de exercícios de consolidação (Multiplicação por 10, 100 e 1000 e divisão por 0,1; 0,01; 0,001 (exploração das regras) e relação entre a multiplicação e a divisão);</p> <p>-Apresentação da Maria Castanha à turma;</p> <p>- Construção de um diálogo com o fantoche elaborado de manhã (tendo em conta os procedimentos a ter na produção de texto);</p> <p>- Dramatização dos diálogos.</p>
<p>26 de novembro, 6 e</p>	<p>A democracia</p>	<p>- Visionamento de um PowerPoint (relato da história de Portugal, através da exploração de um PowerPoint interativo – A Democracia, os factos históricos e os feriados nacionais);</p> <p>- Exposição oral feita pelo professor;</p> <p>-Diálogo com os alunos;</p> <p>- Exploração de cartazes com o hino nacional e regional;</p> <p>- Exploração da bandeira nacional e regional;</p> <p>-Leitura e exploração da letra do hino nacional e regional;</p>

7 de dezembro	<p>O Resumo</p> <p>Divisão.</p> <p>Perímetro de uma base circular</p> <p>Área e Perímetro</p> <p>Retrato Físico e Psicológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Realização de uma ficha de trabalho. - Exploração de um cartaz (preenchimento de lacunas) com as etapas de elaboração de um resumo; - Diálogo com os alunos; - Exploração de uma grelha de autoavaliação com as etapas de elaboração de um resumo; - Elaboração de um resumo sobre uma história do manual de Língua Portuguesa; - Exploração e realização de situações problemáticas, com vista à revisão do algoritmo da divisão; - Diálogo com os alunos sobre o perímetro de uma base circular (Realização de algumas medições a título de exemplo); - Registo no caderno diário; -Diálogo com os alunos e exploração do guião do trabalho de grupo (Sequência de tarefas); -Trabalho de grupo (realização da sequência de tarefas); - Exploração e realização de situações problemáticas, com vista à revisão das noções de área e perímetro; - Visionamento de um PowerPoint com a lenda das Sete Cidades; - Diálogo com os alunos; - Realização de um resumo da lenda das Sete Cidades; Exploração de um cartaz com as características do retrato físico e psicológico; - Observação do retrato de Roberto Ivens; - Questionamento em sala de aula/diálogo com os alunos; - Construção do retrato físico de Roberto Ivens; - Jogo didático <i>Quem é quem?</i>
---------------	--	---

2.6.3.5.1 – Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática do património cultural regional

De acordo com o Currículo Regional da Educação Básica (2011, p. 30) “todas as áreas curriculares contribuem para a abordagem à Açorianidade - entenda-se por Açorianidade o termo criado por Vitorino Nemésio para exprimir a identidade arquipelágica, isto é a identidade açoriana, profundamente marcada pela sua condição histórico-geográfica. O que significa que todas as áreas curriculares são capazes de contribuir para a valorização de aspetos culturais regionais. Neste sentido, tendo como referência as áreas curriculares no quadro acima identificadas, podemos afirmar que através da matemática se pode construir relações abstratas, através da compreensão e análise da realidade. Deste modo, o CREB preconiza a procura de soluções e privilegia “as capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação” tendo em conta o contexto regional (*Idem*). Assim sendo, a atividade planificada e desenvolvida no âmbito da matemática, visava o desenvolvimento das capacidades transversais de resolução de problemas, raciocínio e comunicação, uma vez que a partir de imagens ilustrativas de produtos regionais (Cf. Anexo 12), os alunos tiveram de

formular uma situação problemática (raciocínio), de comunicá-la à turma (comunicação) e de resolvê-la. Igualmente, a atividade desenvolvida apontava para a valorização do património cultural regional.

Tal atividade surgiu da necessidade de se abordar a resolução de problemas com os alunos, uma vez que apresentavam muitas dificuldades nesta capacidade transversal. Como tal, o desenvolvimento da atividade partiu da construção de situações problemáticas, pelos alunos, tendo em conta as imagens ilustrativas com os produtos regionais. Assim sendo, a estagiária, afixou no quadro de ardósia, imagens plastificadas e propôs, aos alunos, a criação de possíveis situações problemáticas que envolvessem a imagem ou as imagens afixadas. Ao contrário do que a estagiária esperava, os alunos rapidamente entenderam o pretendido e facilmente formularam uma situação problemática. A estagiária, inicialmente, estava com receio que ao pedir situações problemáticas que envolvessem a divisão, os alunos só referissem situações problemáticas que envolvessem a partilha, uma vez que os alunos demonstravam maior facilidade neste tipo de divisão, mas tal acabou por não acontecer. Os alunos referiram a divisão por medida, situações problemáticas com a multiplicação, subtração e adição. Além disso, a adesão, por parte dos alunos, a esta atividade foi imensa, pois não só participaram os alunos com maiores facilidades nesta área curricular. Até os alunos mais tímidos e com maiores dificuldades queriam participar e construíram situações problemáticas muito válidas e com um sentido lógico bastante pertinente.

A atividade acabou por ser um sucesso, pois além de promover, nos alunos, o desenvolvimento de competências transversais ao âmbito da área curricular da matemática, promoveu o desenvolvimento de competências inerentes à valorização do património cultural regional que, como refere Barreto citado por Machado *et al.*, (2009) pode ser realizado através da utilização de “utensílios, hábitos, usos e costumes, crenças e forma de vida cotidiana de todos os segmentos que compuseram ou compõem a sociedade” (p. 576).

Ao nível do estudo do meio, as atividades desenvolvidas inserem-se na área curricular das Ciências Sociais e Humanas que, de acordo com o visado no CREB, referem-se aos acontecimentos geográficos e históricos que destacam as peculiaridades que alguns acontecimentos assumiram nos Açores.

Neste sentido, a estagiária, paralelamente aos factos históricos nacionais e seus símbolos, abordou os símbolos regionais (bandeira e o hino), promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências nas outras áreas de conteúdo. Assim sendo, a estagiária, numa primeira fase, começou por explorar a bandeira regional e a sua simbologia, fazendo

associação, sempre que possível, à área curricular da matemática, referindo-se à figura geométrica, divisão das cores e cor que ocupa maior área. A estagiária ainda explorou com os alunos o significado das cores da bandeira, do escudo, da ave e das nove estrelas. Em relação ao hino, a estagiária explicou que se trata de um cântico de louvor onde estão expressos os feitos do povo açoriano. Posteriormente, os alunos ouviram o hino dos Açores e, quando terminaram de o ouvir, a estagiária propôs que o cantassem, uma vez que tinham um cartaz com a letra afixado no quadro (Cf. Anexo 13). Prontamente os alunos disseram que sim e, sem que lhes dissessem algo, puseram-se de pé e colocaram a mão ao peito e entoaram o hino regional, como verdadeiros patriotas açorianos. Igualmente foi pedido “Bis” pelos alunos.

Esta atividade, aquando da sua planificação, não exigia um envolvimento tão profundo por parte dos alunos, uma vez que o que se pretendia era que eles tivessem uma breve noção sobre os símbolos regionais, até porque já os tinham abordado no ano letivo transato. Não obstante, notou-se uma grande curiosidade dos alunos pela simbologia do hino regional e pela história do povo açoriano. Esta atividade só veio a confirmar o interesse, por parte dos alunos, pelos conteúdos relacionados com a cultura regional.

Ao nível do Português, o CREB diz-nos que esta área curricular “contribui para a afirmação da identidade linguística e literária açoriana, promovendo o conhecimento e a valorização das especificidades linguísticas” (Alonso, 2011, p. 30).

Neste sentido, a estagiária, ao planificar a atividade para desenvolver nesta área, refletiu sobre a circunstância histórico-geográfica açoriana, cuja expressão é assumida através de variada mitografia, de entre as quais se destacam as lendas que refletem a “história” do nosso arquipélago. Como refere Furtado-Brum (1999) as

lendas etiológicas, histórias, religiosas e aquelas que intervêm entidades míticas, como diabretes, sereias, encantados, feiticeiras, “lambusões”, onde o mar e a circunstância de ilhéu se espelham (...) explicam a origem do arquipélago, a formação e a forma das ilhas, ou o descobrimento das mesmas (p. 12).

Neste sentido, a atividade desenvolvida teve como “pano de fundo” a maravilhosa lenda das Sete Cidades, projetada em PowerPoint (Cf. Anexo 14). Como tal, foi efetuada a leitura da lenda, ulterior discussão oral, relembrando os factos mais relevantes a incorporar no resumo que viria a ser elaborado pelos alunos.

As lendas são, pois, narrativas em que, quase sempre, um facto histórico foi modelado pelo maravilhoso e transfigurado pela imaginação popular ou são a explicação que o povo encontra para um determinado fenómeno ou um aspecto geográfico. Nas lendas há a necessidade de localização no espaço ou no tempo, contrária à indefinição própria dos outros

tipos de conto, pelo que constituem um caso à parte dentro dos contos populares (Furtado-Brum, 1999, p. 13).

As lendas trazem elementos “indispensáveis ao conhecimento de certos factos” (Furtado-Brum, p. 12) e trazem “à História outra verdade – a alma do povo nos seus costumes, crenças, misticismos, vivências” (*Idem*). Tal facto fez com que os alunos descobrissem um pouco mais sobre a sua essência e com que se debatesse alguns assuntos de antigamente, pois os alunos começaram a contar histórias que ouviam dos seus avós, tais como a forma como se deslocavam (de carroça) e onde lavavam a roupa (a avó de uma aluna lavava a roupa na lagoa), etc. Igualmente fez com que os alunos questionassem sobre as Sete Cidades: perguntavam se havia um túnel; como é que o pastor e a princesa tinham tantas lágrimas para formar duas grandes lagoas; etc.

As atividades no quadro acima mencionado, selecionadas a cizento, além de desenvolverem competências essenciais a todo o currículo, valorizam o património cultural regional e permitem a articulação com outras áreas do currículo, promovendo o desenrolar de uma prática educativa, de forma integrada e interdisciplinar em prol do desenvolvimento cultural dos alunos (Pombo, Guimarães & Levy 1994).

Além do mais, através da implementação destas atividades, conseguimos compreender que se consegue articular, de uma forma integrada e coerente, aspetos do património cultural regional em todas as áreas curriculares, sem prejuízo de incumprimento de programas. Igualmente, podemos experimentar a reação dos alunos face a esta temática e concluir que se trata de um “terreno bastante fértil”, na medida em que proporciona um grande envolvimento por parte dos alunos. Assim sendo, estamos certas de ter contribuído para o despertar do interesse dos alunos relativamente à descoberta da sua identidade enquanto cidadãos açorianos.

Não obstante, ao longo do estágio do 1º CEB, a estagiária teve uma maior dificuldade em conseguir articular e integrar aspetos do património cultural regional com os conteúdos programáticos, pelo que só se desenvolveu atividades desta índole na sua terceira e última intervenção. Todavia, a estagiária admite que aqui foram escassas as atividades em que se propôs articular e integrar os aspetos da cultura regional com as demais áreas de conteúdo.

Resumindo, este capítulo dedicado ao relato da nossa prática pedagógica no âmbito da PES I e PES II, teve como intuito descrever o processo vivido pela estagiária com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e com uma turma do 4º ano de escolaridade. Igualmente, contempla algumas atividades selecionadas para serem

descritas e debatidas, tendo como referência a valorização do património cultural regional, e algumas inferências advindas da implementação de tais atividades, tais como, a grande adesão e entusiasmo verificada por parte das crianças e alunos, no que concerne às informações provenientes das características da identidade açoriana. Nem sempre é fácil integrar aspetos culturais regionais açorianos nas planificações das sequências didáticas, mas estamos certas de que através dos recursos e estratégias adequadas e, até mesmo, adaptadas, conseguimos integrar tais aspetos na sala de aula. No entanto, temos a noção de que é um trabalho que requer tempo e que, dadas as limitações a este nível no nosso estágio, nem sempre foi possível desenvolvê-lo. Não obstante, estamos cientes que o facto de termos abordado esta temática alertou os docentes, com os quais trabalhamos, para a importância do seu desenvolvimento na sala de aula. Salienta-se ainda a importância que todo o processo de estágio teve na nossa formação profissional, não só ao nível de desenvolvimento de competências profissionais, como de competências relacionais e emocionais.

Parte II

Um Estudo sobre a
importância da valorização do
Patrimônio Cultural Regional
na Educação



O Património Cultural Regional na Educação Básica



Capítulo 3

A Lei de Bases do Sistema Educativo conjectura objetivos que visam o aprofundamento das relações entre a escola e o meio⁴. Pelo que, “os recursos do meio (...) constituem uma importante base de trabalho imprescindível às tarefas que professores e alunos têm que realizar” (Santos & Costa, 1997, p. 5).

Nesta linha de pensamento, Marcelino (2007) sugere que a tarefa educativa da escola, “em termos de conteúdo”, deve partir do quotidiano local, no sentido de alargar os conhecimentos dos alunos (p. 147), “dando seiva e vitalidade ao potencial cultural da comunidade em que se situa” a escola (Severino, in Marcelino 2007, p. 12). O mesmo autor acrescenta ainda que é importante “fazer a escola entrar na circulação do espírito cultural da comunidade, partindo e participando d[as] suas experiências” com o intento de possibilitar “o desabrochar do potencial pedagógico” do património cultural (*Idem*).

Moraes (s/d) também assume que o facto de se trabalhar “o Património Cultural nas escolas fortalece a relação das pessoas com [as] suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destas com estes bens, percebendo [a] sua responsabilidade pela valorização e preservação do Património” (p. 2).

Mendes (2009) refere igualmente que têm sido destacadas, por vários autores, as potencialidades pedagógicas do estudo do património cultural nas escolas. Uma das mais salientadas pelo autor é a sua utilização como recurso didático, uma vez que o “património constitui um importante meio de consolidação e concretização no processo ensino-aprendizagem, tornando-o menos livresco e mais vivo” (p. 191). O mesmo autor, citando Choay, acentua que “o património tem um lugar insubstituível na educação” e, se for devidamente comunicado, “deverá constituir um elemento-chave para a formação integral da pessoa, para o seu desenvolvimento emocional e [propiciar a] interação e coesão social” (Choay, referido por Mendes, 2009, p. 192).

O desenvolvimento de ações educativas dirigidas para a utilização dos bens culturais, tem sido alvo de várias pesquisas nas últimas décadas e deu origem a um movimento denominado de Educação Patrimonial, proveniente de investigações efetuadas ao trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra – *Heritage Education* (Moraes, s/d), (Maltês *et al.*, 2010). No entanto, Santos e Costa (1997, p. 9) dizem-nos que “a educação patrimonial constituiu desde sempre uma das áreas de intervenção do trabalho pedagógico do professor.” Porém os autores afirmam que somente se circunscrevia “às actividades no âmbito das

⁴ Artigo 7, alínea n

disciplinas cuja natureza científica se ligava mais directamente à defesa do património histórico-cultural (História) ou à defesa do património natural (Ciências da Natureza)” (*Idem*).

Atualmente a situação é um bocadinho diferente, uma vez que o património cultural passou a ser compreendido, pelos investigadores da área da educação, “como fonte de conhecimento e aprendizado, com a possibilidade de inserção nos currículos e nas disciplinas do sistema formal de ensino” (Maltêz et al., 2010, p. 43). Na Região Autónoma dos Açores, podemos validar tal afirmação com a existência do CREB.

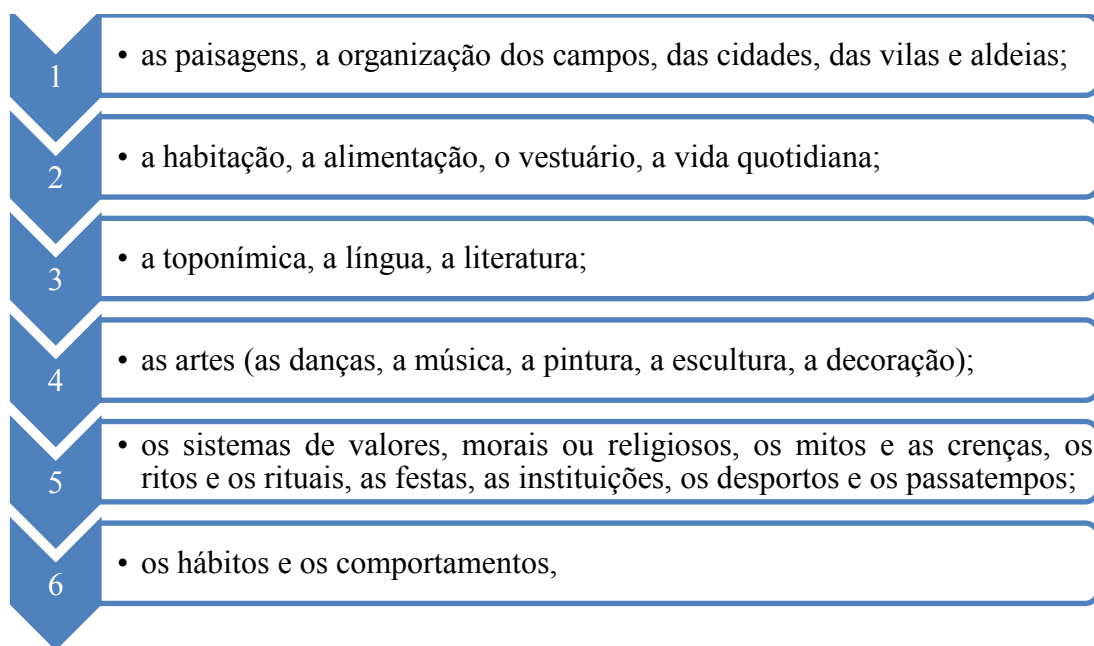
Nesta perspetiva, a Educação Patrimonial constitui um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Património Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo no qual, a partir da experiência e do contacto direto com as evidências e manifestações da cultura, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural (Horta *et al.*, (1999) *cit in* Maltêz et al., 2010, p. 43).

3.1 – Aspetos fundamentais à compreensão do Património Cultural Regional

Para uma melhor compreensão da natureza deste trabalho, é essencial definir a noção de Património.

De uma forma genérica, património implica legado, herança, transmissão de algo de descendentes a ascendentes (Mendes, 2009) e, originalmente, dizia respeito à herança paterna. Porém, o termo foi sofrendo alterações ao longo do tempo e adquirindo conotações variadas. Este termo só começa a surgir numa ótica cultural na “França pós-revolucionária, quando o Estado decide tutelar e proteger as antiguidades nacionais às quais era atribuído significado para a história da nação”, passando a ser utilizado o termo Património Histórico (Moraes, s/d, p. 4). Segundo a mesma autora, as definições para o património cultural tenderam a tornarem-se mais vastas a partir dos anos 80 do século passado, uma vez que passaram a assumir “uma visão mais holística da cultura” (*Idem*).

Neste sentido, segundo Santos e Costa (1997) “a nova concepção de património compreende não apenas os monumentos e os documentos que fazem parte do património tradicional (palácios, castelos, igrejas...), mas todo e qualquer elemento que tenha significado na vida do homem” (p.9). Como tal:



fazem parte da nova conceção de património (*Idem*).

Por Património Cultural entende-se o “conjunto de bens culturais ou naturais de um povo ou nação, que compreende o acervo documental, bibliográfico, étnico, cultural, histórico, artístico, natural, arquitetónico e arqueológico, podendo ser expresso de forma concreta, ou como valores, padrões de comportamento, usos, hábitos e costumes da população” (Fulgencio, 2007, p. 468). Tal definição vem englobar todos os elementos proferidos por Santos e Costa (1997) anteriormente. Porém, Fulgencio (2007) faz a distinção entre Património Cultural edificado e Património cultural não edificado:

- ▶ “Património cultural edificado – É toda a edificação realizada pelo ser humano, que concretizou o conhecimento e a técnica de determinada época e lugar, passando esta a incorporar-se à cultura local.
- ▶ Património cultural não edificado – São todos os instrumentos, utensílios, e artefactos característicos de um povo ou de uma região. Como também o acervo artístico e cultural, seja adquirido ou produzido na região” (*Idem*).

Como se pode constatar o Património pode ser dividido de diversas maneiras. No que diz respeito à sua forma, pode ser definido em Património material e imaterial. Do Património material fazem parte os objetos produzidos pelo Homem e o próprio meio ambiente. Do Património imaterial fazem parte os costumes, as tradições, as festividades, as manifestações, etc. (Mendes, 2009).

Relativamente ao conceito de cultura, podemos constatar que é um termo que abarca um “conjunto complexo das representações, dos juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade. (...) A cultura compreende essencialmente todas

as formas de se representar o mundo exterior, as relações entre os seres humanos, os outros povos e os outros indivíduos” (Dubois, 2001, p. 163).

De acordo com Titiev (1969, p. 13) “o termo cultura pode ser usado em, pelo menos, dois sentidos diferentes. Pode referir os aspectos não biológicos da humanidade no seu conjunto, ou pode respeitar apenas à forma de vida de um determinado grupo de homens e mulheres.”

No caso específico dos Açores, a cultura “é o resultado de uma amálgama e de um processo histórico” (Pires, 1987, p. 155), provenientes, por um lado, das condições de existência social, ou seja, o ambiente geográfico e o homem e, por outro lado, as condições materiais da vida humana (artesanato, indumentária, gastronomia, comunicações, etc.).

No que concerne ao Património Cultural Açoriano, as palavras de Oliveira (1987) refletem bem a sua diversidade e riqueza:

pasma-se perante o património existente quando se verifica a riqueza da tanta arquitectura regional; perante a quantidade de filarmónicas que animam o meio rural; perante a variedade do artesanato; perante o espólio do folclore; perante o vigor do teatro popular; perante a perenidade de usos e costumes de origem ancestral (p. 149).

Perante tanta diversidade patrimonial, torna-se importante delimitar o campo do nosso estudo. Neste sentido, incidimos a nossa pesquisa bibliográfica sobre os brinquedos tradicionais, os jogos tradicionais e as danças regionais (folclore), sendo sobre estas manifestações culturais que nos debruçaremos de seguida.

3.2 – Algumas manifestações da cultura regional no Património imaterial e material e a sua ligação com a educação

“A cultura de cada povo, ou região, potencia um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos a cada indivíduo pela educação de forma a construir a sua identidade pessoal e coletiva” (Condessa, 2012, p. 107). Neste sentido, elegemos alguns materiais (brinquedos) e atividades tradicionais (jogos tradicionais e danças regionais) para debater a sua ligação com a educação, uma vez que tais aspetos do nosso património cultural, pela “sua natureza singela e lúdica, podem praticar-se desde os primeiros anos de escolaridade.” Além disso, permitem “a preservação da tradição da região, acabam por assumir um papel potenciador do desenvolvimento de muitas habilidades motoras e expressivas da criança, como ainda, da sua

capacidade para controlar emoções e promover interações sociais no decorrer dessas práticas.” (Condessa, 2012, p. 105).

3.2.1 – Os brinquedos

Por brinquedos entendem-se “os objetos mais ou menos estruturados que servem ou serviram de suporte às brincadeiras infantis de hoje e de sempre” (Amado, 2009, p. 53). Tais objetos são considerados “elementos culturais indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (Santos & Lima, 2010, p. 315), pelo que não são considerados somente como uma forma de entretenimento. Como referem Zatz, Zatz e Halaban (2007) o “brinquedo é coisa séria!” (p. 17), uma vez que é através da brincadeira que “a criança experimenta, desenvolve a sua linguagem, testa [os] seus limites e extravasa [os] seus medos. Além disso, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança da criança” (*Idem*), bem como contribui para a formação da sua personalidade e ajuda a criança na preparação da vida adulta, como salientam Zatz, Zatz e Halaban (2007): “o modo como a brincadeira, que é um dom natural da criança, é explorada e cultivada na infância poderá determinar o equilíbrio do futuro adulto” (p. 18).

Fazendo parte do universo da criança, desde os primeiros momentos da sua existência, os brinquedos são tão antigos quanto a existência do Homem. Inclusive, “podem contar a história do próprio homem e a sua evolução social, cultural e até política” (Zatz, Zatz & Halaban, 2007, p. 18).

Tal como as brincadeiras tradicionais, “os brinquedos também constituem uma espécie de herança cultural que se perpetua de geração em geração através dos tempos” (Zatz, Zatz e Halaban, 2007, p. 19), uma vez que “os brinquedos são um mudo diálogo simbólico entre a criança e o povo” (Benjamin (1984) *cit in* Pinto, 2003, p. 70).

Desta forma, o brinquedo é entendido como “um objeto portador de significados rapidamente identificáveis”. É um objeto “dotado de um forte valor cultural” (Brougère (1997) *cit in* Pinto, 2003, p. 42). É um objeto simples que centra “um manancial inesgotável de informações” (Amado, 2009, p. 66).

Pinto (2003) ainda refere que “o brinquedo precisa da criança para virar brincadeira” (p. 41).

A atividade de brincar é prazerosa para a criança. “No brincar, os objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si

mesma”, assumindo mesmo um caráter autotélico, possibilitando, desta forma, “à criança aprender consigo mesma e com os objetos envolvidos na brincadeira” (Macedo, Petty & Passos, 2007, p. 14).

Através da brincadeira a criança “aprende a relacionar a compartilhar as coisas, a se comunicar e a expressar [as] suas ideias e sentimentos. Descobre o prazer de cantar, dançar, desenhar, representar. Desenvolve o seu raciocínio, sua linguagem, sua criatividade” (Zatz, Zatz & Halaban, 2007, p. 13).

Brougère, por sua vez “vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência.” (Kishimoto, 2000, p. 19) Segundo o mesmo autor, o

brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo de princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda a atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real (*Idem*).

Já Amado (2009), referindo-se à importância do trabalho desenvolvido por Adolfo Coelho, reconhece que os brinquedos e os jogos tradicionais são “um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequados ao espírito da criança e sólido ponto de partida para posteriores desenvolvimentos” (p. 57).

Sendo o jogo um dos sucedâneos mais importantes do brincar (Macedo, Petty & Passos, 2007) é sobre ele que falaremos de seguida.

3.2.2 – Os jogos

De acordo com Castro (2009) brincar ou jogar são sinónimos, na nossa sociedade.

Porém Macedo, Petty & Passos (2007) diferem da opinião da autora açoriana ao referirem que “o jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido” e argumentam que

o brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos, não estão necessariamente predeterminados. No jogo ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (...) são condições fundamentais para a sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias (p. 14).

Os mesmos autores continuam a diferenciar o jogar do brincar, referindo-se ao primeiro como “uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas”, sendo

uma possibilidade para a criança, ao contrário do segundo que “é uma necessidade da criança” (*Idem*).

Por sua vez, Scágliã (2005) no seu artigo refere que Kishimoto se deparou com dificuldades ao tentar definir o que é o jogo, brinquedo e brincadeira:

Existem termos que por serem empregues com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensoriomotores, intelectuais, ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostram a multiplicidade de fenómenos incluídos na categoria jogo [1998 a p. 1] (p. 38).

Pelo que, tal palavra detém uma considerável extensão de significados.

Neste sentido, a autora supracitada reforça que o jogo não pode ser analisado de uma forma simples, uma vez que é visto como um sistema complexo (Scágliã, 2005).

Com o intento de explicitar a complexidade do jogo Scágliã (2005) diz-nos que este tipo de manifestação cultural estabelece teias relacionais, quer no que diz respeito à perspetiva cultural, quer no que diz respeito à aquisição de competências pelo ato de jogar, uma vez que “o jogador traz para o jogo os seus desejos e vontades advindas e construídas ao longo d[a] sua história de vida concomitante ao ambiente com o qual se relaciona [e] o jogo reúne (traz) os desejos e as vontades de outros que jogaram” (Scágliã, 2005, p. 65) .

Todavia, não nos interessa estudar a complexidade que o jogo encerra por si só, mas compreendê-lo enquanto pedagogia/metodologia responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e/ou conteúdo a ser ensinado (Scágliã, 2005).

Perrenoud (2000) salienta esta ideia ao referir que o trabalho com os jogos, ao nível cognitivo, contribui para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências. Macedo, Petty & Passos (2007) também partilham da mesma opinião ao definirem o jogo como ponto de partida para “melhorar o desempenho escolar em termos de notas, produção e compreensão de conteúdos” (p. 24). Os autores continuam a sua ordem de pensamento afirmando mesmo que “as atitudes e competências desenvolvidas no jogo vão se tornando “propriedade das crianças” (*Idem*, p. 25).

Ao constituírem um ótimo instrumento de aprendizagem, os jogos estão profundamente ligados com a formação da personalidade da criança, pois permitem o desenvolvimento de várias habilidades, sentimentos, pensamentos, bem como promovem o respeito mútuo, a partilha e a reciprocidade. Concomitantemente, os jogos conferem às crianças estratégias essenciais para a resolução de situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do raciocínio (Macedo, Petty & Passos, 2007).

No que diz respeito aos jogos tradicionais, acrescentam-se a tais competências a promoção de outras de cariz cultural, uma vez que este tipo de manifestação é a expressão do seu povo e quem nos diz é Garcia (2011) ao escrever sobre os jogos tradicionais açorianos: “os jogos, expressão de um povo (...) podem ser (...) ingénuos, aparentemente sem significado mas são do mais rico que há para se estabelecer pontes entre o passado e o futuro” (p. 13). O mesmo autor continua a sua lógica de pensamento ao referir que os jogos tradicionais “são construções culturais erigidas ao longo de gerações, sinalizando um lugar, um tempo, um povo, uma cultura” (*Idem*).

Pereira dos Reis (2011), no seu trabalho sobre *a escola e o jogo* diz-nos que os jogos tradicionais têm características específicas que nos permitem identificar e distinguir os diferentes povos, pois estão presentes traços morais ou intelectuais que fazem parte da imagem de uma cultura própria. Segundo o autor, o jogo “configura-se como parte de um processo de civilização. Deste modo, pela sua origem, pela sua história e pelo seu funcionamento é um fenómeno humano estruturalmente ligado ao fenómeno cultural (...) contribuindo para a construção educacional de um povo” (p. 34).

No caso açoriano, os jogos tradicionais, dada a nossa condição de povo ilhéu, conservam, segundo Condessa e Fialho (2010, p. 12) “memórias, nas quais se concretiza a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais, que caracterizam a sociedade açoriana quanto ao seu modo de vida, aos seus valores, às suas crenças e tradições”, pelo que a grande maioria dos jogos tradicionais característicos da nossa região se revestem de situações ligadas às atividades da vida quotidiana.

A criança, ao jogar o jogo tradicional, está a “resgatar (...) uma dimensão artística, lúdica, do olhar a verdade do mundo” (Castro, 2009, p. 101). Além do mais, “o jogo tradicional tem um grande valor educativo, possibilitando à criança vivenciar experiências essenciais para a afirmação da sua identidade individual e cultural” (Condessa, 2012, p. 111).

Neste sentido podemos afirmar, sem qualquer tipo de dúvida que, o jogo sendo um “produto cultural” (Kishimoto, 2002, p. 23) “é uma prática socioeducativa importante e fundamental em nossa vida” (Paes, 2005 p. 2).

3.2.3 – As danças

Na opinião de Isadora Duncan, as danças têm como intuito a expressão dos sentimentos que percorrem a alma humana e, tal como em todas as sociedades, é utilizada com uma

“forma primordial de comunicação expressiva” (Ossona, 1988, p. 19), sendo considerada um “veículo vital de comunicação” (*Idem*, p. 12), tendo acompanhado sempre o homem desde as suas origens.

Enquanto forma de manifestação artística, a dança descreve visões individuais do mundo e sentimentos humanos profundos: “desejos, alegrias, pesares, gratidão, respeito, temor, poder” (Ossona, 1988, p. 19), enraizando-se como um valioso meio expressivo que, no decorrer da história passou a ser utilizada para documentar e evidenciar acontecimentos, uma vez que era tradição do povo cantar e balhar.

Na nossa região, podemos corroborar a opinião da autora supracitada, uma vez que as danças regionais evocam ações produzidas pelos nossos antepassados, imitando os movimentos dos trabalhadores (sapateiro, camponês, pescador, etc.) através das danças de roda. Desta forma, as danças regionais são constituídas pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo.

Como referido anteriormente, as diversidades regionais marcam as características predominantes das maneiras de pensar, viver e agir; indicam os padrões culturais aceites pela maioria dos habitantes; mostram as habilidades desenvolvidas, as soluções criadas/encontradas para resolver problemas; evidenciam a adaptação ao meio ambiente e os condicionamentos determinantes dos diferentes modos de vida.

Ao nível regional, a origem das danças remete-nos para a época do povoamento nos Açores e para uma análise à cultura musical e poética dos povos que povoaram as ilhas. Por este motivo, as danças regionais são portadoras de influência de outros povos (árabes, africanos, espanhóis, etc.) que, simultaneamente com o carácter insular, as tornam inconfundíveis (Dias, 1981).

Ossona (1988) expressa a mesma ideia na sua obra ao referir que as demais variantes da dança são o reflexo da história de cada cultura, sendo enriquecida por influência de outras regiões ou raças.

Várias são as melodias regionais, umas mais alegres, outras mais dolentes, conforme o estado de espírito de quem as cantava. Algumas delas vieram de outras origens, mas, paulatinamente, foram sofrendo alterações e, muitas delas, apenas mantêm o nome. Esta forma de trabalhar as músicas constituiu um todo musical com características muito singulares, onde nelas brilha a alma da gente açoriana. (Dias, 1981).

Segundo Ossona (1988), primordialmente, a dança trazia “uma compensação física no sentido de movimento de todo o corpo, fornecendo a possibilidade de descarga de tensões” (p.

40). Do ponto de vista social, pretendia unir um grupo de indivíduos que, num mesmo momento, se dedicavam, de forma total, a essa atividade. Por vezes, podia-se constatar a existência de danças que permitiam uma atividade física esgotante, mas, segundo a autora, “animicamente refrescante, que não persegue finalidades utilitárias no material, nem competitivas na relação dos seres” (*Idem*).

Dias (1981) partilha da mesma ideia de Ossoona (1988), ao referir que o povo bailava à vontade, sem respeitar nenhuma regra em particular, uma vez que tinham como propósito o seu alívio e regozijo.

Estas manifestações culturais, para não caírem em desuso foram resgatadas pelos grupos folclóricos que, na sua essência “atuam como divulgadores da cultura popular” das suas respetivas regiões (Ossoona, 1988, p. 68). Neste sentido, a origem do folclore deveu-se à vontade de “legitimar a nação moderna, que desejava se auto-representar e, para tanto, buscava a sua essência, o que a diferenciava das demais nações exatamente na tradição” (Oliveira, 2008, p. 19).

Através do folclore regional é possível compreender a nossa identidade, pelo que a sua introdução na educação seria muito útil. Neves, Lôbo e Mignot (2001) defendem esta posição ao referirem que a introdução do folclore na educação permitiria a sua utilização “como instrumento didático no ensino básico” (p. 215). Os mesmos autores continuam a expressar a sua vontade de incorporar o folclore no ensino básico, dizendo que “por ser retrato do humano, o folclore ajusta seu foco sobre o povo. Seu enquadramento é necessariamente local e particular e privilegia as manifestações artísticas” (*Idem*, p. 220).

Fávero (2005) também defende as relações entre o folclore e a educação, uma vez que reconhece o seu valor educativo, pois para o autor, “além do caráter de diversão inerente às atividades folclóricas, estas permitiam a participação da criança ou do adulto em um sistema de ideias, sentimentos e valores por elas veiculado, que orientavam [os] seus comportamentos e atitudes, oferecendo-lhes um campo rico de aprendizagem” (p. 125). O mesmo autor continua a reforçar o valor educativo do folclore, quer ao nível das relações sociais, quer ao nível das tradições culturais. Nas suas palavras,

o folclore assume uma função socializadora, na medida em que através dos grupos de brincadeira a criança aprende a agir como ser social: cooperar, a competir, a submeter-se e a valorizar regras sociais, a liderar, etc. No plano das composições tradicionais, o valor está no contato da criança com um mundo simbólico, através do qual internaliza representações da vida, do homem, dos sentimentos e dos valores histórica e socialmente construídos (*Idem*).

Porém, o autor argumenta que “o folclore não deveria entrar nas escolas como conteúdo curricular, mas, sim como experiência educativa e atmosfera das crianças, servindo como instrumento de orientação da ação pedagógica e recreativa” (Fávero, 2005, p. 126), salientando que a aprendizagem pelo folclore deverá ocorrer de forma espontânea, na medida em “a criança aprende na convivência com os outros, alargando a sua experiência e a sua rede de conhecimentos” (*Idem*, p. 125).

As danças regionais, segundo Ana Batalha (2009), “promovem a articulação entre a razão, a emoção e a imaginação e contribuem para o desenvolvimento de várias capacidades que se reflectem no modo como pensam, no que pensam e como produzem pensamentos com coerência interna” (p. 130). Além disso, “a prática de danças regionais possibilita todo o contacto com todo um conjunto de tradições da sua cultura – vestes, músicas, letras das canções, coreografias, dramatizações, registos, etc., e as crianças e os jovens adquirem conhecimentos ímpares pelas experiências que vivenciam” (Condessa, 2012, p. 11).

À guisa de conclusão, podemos afirmar que tanto os brinquedos como as atividades lúdicas (jogos tradicionais e danças regionais) constituem ricas fontes de transmissão da cultura de um povo, que passam de uma geração para outra. Além do mais são atividades detentoras de objetivos diversos, usados quer para divertir, quer para socializar, quer para promover a união de grupos, que utilizados num enfoque pedagógico são um rico instrumento para transmitir conhecimentos.

3.3 – As manifestações da cultura regional em contexto educativo: o exemplo do CREB

Como qualquer currículo educacional, o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) é um documento legal definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político administrativas dos Açores”, indicando que a especificidade da RAA é suficiente para que seja tida em conta nas nossas escolas (Alonso, 2011, p. 4). Nesse sentido, é entendida como uma “condição justificadora de adequação curricular, por constituir uma referência incontornável na construção de uma abordagem mais significativa ao currículo nacional” (*Idem*).

Tal aspeto torna-se “importante na explicitação de aprendizagens cuja realização por parte dos alunos açorianos merece ser prosseguida, através de abordagens sensíveis às características particulares dos Açores” – Identidade (*Idem*).

Macedo e Moreira (2002) dizem que a partir da década de 90 do século passado, “a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado um lugar de destaque no pensamento sobre o currículo” (p. 11), uma vez que “a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmos imaginários, que os mantêm unidos” (*Idem*, p. 13). Por este motivo, os autores acreditam que se deve reformular “o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista minoritários” (*Idem*, p. 24).

Promovido pela Direção Regional da Educação e Formação (DREF) da RAA e implementado nas escolas da região desde 2011, o CREB foi criado como justificativa “às necessidades de uma cidadania marcada pela insularidade periférica e como expressão do enriquecimento e consolidação da autonomia regional” (Dinis, 2010, p. 110).

Igualmente visa a contextualização das aprendizagens curriculares com o intento de combater o insucesso escolar (*Idem*).

“Ao elencar uma série de competências essenciais do CREB e ao associar parte das mesmas a contextos de insularidade e Açorianidade, o referido diploma sugere aprendizagens especialmente significativas para os jovens açorianos, explicitando pistas para a sua contextualização regional” (Alonso, 2011, p. 4). Pelo que, a implementação deste documento vem provar aos profissionais da educação (educadores e professores) que o património cultural regional pode ser aplicado no âmbito educacional, uma vez que este tema tem como especificidade o enfoque interdisciplinar e pode ser inserido nos currículos escolares como tema transversal.

Neste sentido, o CREB promove ações educativas e de exercício de cidadania efetivas, por meio da divulgação da açorianidade, para todos os indivíduos em contexto escolar. Como tal, contém propostas de conteúdos, objetivos, metodologias, sugestões de atividades e bibliografia com o intuito de orientar quer educadores de infância, quer professores do ensino básico na elaboração e desenvolvimento de atividades que contribuam para o fomento de uma educação, onde aspetos referentes ao património cultural estejam presentes, no sentido de o preservar e divulgar. Tais pressupostos estão consubstanciados num conjunto de oito competências-chave:

- ▶ Competência em Línguas;
- ▶ Competência Matemática;

- ▶ Competência Científica e Tecnológica;
- ▶ Competência Cultural e Artística;
- ▶ Competência Digital;
- ▶ Competência Físico-Motora
- ▶ Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem;
- ▶ Competência Social e de Cidadania.

Alonso (2011), acerca das competências chave diz-nos que

embora todas elas sejam de natureza nuclear e transversal, umas apresentam um caráter mais holístico/sistémico, como é o caso das competências Digital e de Autonomia e Gestão da Aprendizagem, enquanto a competência Social e de Cidadania representa um domínio mais abrangente, assumindo-se como súpula e, ao mesmo tempo, campo de realização das restantes competências que, por sua vez, têm um caráter mais instrumental, com uma relação clara aos campos disciplinares (p. 6).

Segundo a mesma autora, “os temas transversais, na sua representação transcurricular, oferecem os ingredientes de conteúdo – relacionados com problemáticas específicas da realidade regional – necessários ao desenvolvimento das competência-chave” (*Idem*).

Tratando-se este trabalho da valorização da cultura regional, a competência-chave que melhor se emprega é a Competência Cultural e Artística que se assume como a

capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e criativa enquanto processo (Alonso, 2011 p. 9).

Ainda no contexto regional e acerca da temática alvo deste estudo, podemos encontrar o *Referencial para a área de Formação Pessoal e Social/ área curricular não disciplinar de Cidadania*, promovido pela DREF, a partir de 2010, que contempla a Educação para a Preservação do Património Histórico-Cultural. Segundo este documento a temática do património cultural regional deve ser integrada no contexto escolar, defendendo que “é fundamental dotar os alunos de ferramentas que os levem à identificação desse património e ao reconhecimento da necessidade de preservar o legado dos seus antepassados (...) através de metodologias activas” (pp. 10-11). O mesmo documento aponta para a prática da interdisciplinaridade na abordagem desta temática, em áreas como o Conhecimento do Mundo; o Estudo do Meio; o Português; a Geografia e a História. Tal documento não indica a área das expressões como possível área de exploração desta temática. Não obstante, é sobre a dinamização de aspetos da cultura regional na área das expressões que falaremos de seguida.

3.4 – Dinamizar e ensinar com brincadeiras, jogos e danças na área das expressões

A área das Expressões é uma área que, em termos curriculares, se pode dizer que é integradora e interdisciplinar, podendo ser abordada nas demais áreas de conteúdo. Pois, segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994), ao envolver diferentes áreas da cultura (corporal, musical, visual e plástica), favorece-se um maior alcance de experiências de integração interdisciplinar em prol do desenvolvimento cultural das nossas crianças.

Por sua vez Martins (2002) diz-nos que a área das Expressões, “enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos facilitadores da espontaneidade e da improvisação, do ludismo e da criatividade, da afirmação individual e da participação em interações de grupo, da experimentação estético-artística e da retroacção” (p. 77), deve ser aproveitada para valorizar o património cultural regional.

Partilhando o referido por Pombo, Guimarães e Levy (1994), Balancho e Coelho (2005) advogam que o saber não deve ser fragmentado, muito pelo contrário, deve “ser um conjunto de conhecimentos que irá formar e integrar socialmente cada indivíduo” (p. 49). Desta forma, teremos de pensar numa abordagem dos conteúdos como um todo, como uma unidade.

Neste sentido e, uma vez que já foram abordadas as potencialidades das manifestações culturais na educação básica, podemos dinamizá-las na área das expressões, de uma forma lúdica e contribuindo para uma aprendizagem interdisciplinar, onde os vários conteúdos e formas de expressão estão ligados, numa ótica de aprendizagem prazerosa e interessante para a criança.

Segundo Reis (2005) as expressões designam “o conjunto de fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos” (pp. 7-8). Encerram-se numa “atitude de comunicação designando vários meios que o ser humano se serve para comunicar” (*Idem*).

O termo expressão, segundo o mesmo autor, é proveniente “do latim *expression* que significa: acto de espremer certos objectos para extrair deles o suco; a maneira de exprimir; maneira de sentimento: de dor, de alegria, carácter, sentimentos íntimos manifestados pelos gestos ou pelo jogo fisionómico” (Reis, 2005, p. 8). Tendo em conta esta definição e, o escrito anteriormente sobre os brinquedos, os jogos tradicionais e as danças regionais, podemos afirmar, garantidamente, que tais atividades não são mais do que formas de expressão.

Macedo, Petty e Passos (2007) concedem-nos informação concreta sobre a forma de expressão que o jogo encerra: “ao jogar, uma criança dá muitas informações e comunica, através da ação [e] sua forma de pensar” (p. 7).

Os mesmos autores alegam que hoje em dia é difícil alguém se expressar. Dominar linguagens e conhecer diferentes formas de trocar informações são grandes desafios para a sociedade especialmente, para a educação. Todavia, existem muitas formas de comunicação: linguagem corporal, visual, gráfica e verbal, que poderão ser apresentadas a partir das manifestações culturais debatidas, interligando-as, assim, com as áreas das expressões.

Desenvolvidas nas áreas das expressões, as atividades culturais suprarreferidas, quando bem orientadas e definidas pelos educadores e professores, concedem às crianças a aquisição de determinadas competências expressivas, tais como: o domínio e conhecimento do seu corpo, dos seus movimentos e funções; o desenvolvimento da coordenação motora, como a força e a resistência física; o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação pelo próprio corpo, com gestos e movimentos; o desenvolvimento da flexibilidade e destreza; o domínio de habilidades físicas como correr, saltar, andar, etc.; o aperfeiçoamento do autocontrolo e autodomínio no que diz respeito às emoções, tais como a alegria, o entusiasmo, o prazer, a paciência, entre outros; o entendimento e aceitação do ganhar e do perder; o desenvolvimento da noção espacial, da organização espaço-temporal (largo, estreito, longe, perto, em cima, em baixo, à esquerda, à direita, atrás, à frente, etc.); o aprimoramento auditivo, visual e tátil; o respeito pelas regras e etapas estabelecidas; a exploração das capacidades criativa, imaginativa e iniciativa; o reconhecimento da necessidade de socialização, exigindo desprendimento pessoal; o espírito de doação e cooperação; a capacidade de autorrealização; o desenvolvimento do raciocínio lógico; o exercício da capacidade de antecipar e prever as suas próprias ações e as do outro, bem como o desenvolvimento de valores como: a honestidade, a lealdade, a solidariedade, a paciência, o amor à natureza, a fraternidade, a delicadeza, o recreio e o lazer associados a uma ação pedagógica, onde o lúdico, o tradicional e o cultural estão presentes (Condessa & Fialho, 2010).

Neste sentido, cabe aos profissionais da educação (educadores de infância e professores)

(re)descobrirem as enormes potencialidades pedagógicas do nosso património cultural e (re)encontrarem nas atividades lúdicas tradicionais um novo sentido, mobilizando competências de carácter sociocultural, adquirindo conhecimentos sobre o património cultural da região e potenciando inúmeras e significativas aprendizagens específicas da área das expressões (Condessa & Fialho, 2011, p. 14).

A estagiária tentou incorporar na sua diminuta prática educativa a afirmação defendida pelos autores, mas será que nas nossas escolas os educadores de infância e professores têm contribuindo para a exploração das potencialidades pedagógicas do nosso património cultural? É isso que tentaremos desvendar no próximo capítulo.

**Estudo Empírico: Perceções de
Educadores e Professores sobre
as Práticas Educativas e a
Valorização do Património
Cultural Regional**

Capítulo 4

No seguimento da apresentação teórica, anunciada previamente no capítulo anterior, surge a necessidade de se elucidar, com o nosso estudo empírico, algumas questões sobre o património cultural açoriano. Como tal, constam, neste relatório de estágio, os objetivos a ter em conta no desenvolvimento do estudo, bem como a exposição e a fundamentação dos procedimentos metodológicos utilizados. Concomitantemente, define-se a população do estudo, bem como se explica a conceção e aplicação dos instrumentos de recolha e análise dos dados. Posteriormente, estes serão apresentados e confrontados com a perspetiva teórica utilizada para estudar o problema.

A realização deste estudo resulta da vontade de conhecer o parecer de docentes sobre a valorização do património cultural regional nas nossas escolas de educação básica e do facto de acreditarmos que esta valorização é detentora de múltiplas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Sendo uma defensora do património cultural açoriano, a estagiária, decidiu enveredar por esta temática. Como afirma Afonso (2005), “a primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (p. 48).

Sendo a experiência da estagiária, na difusão do património cultural regional, um pouco alargada, enquanto membro de um grupo folclórico local, a sua vivência enquanto docente é muito reduzida quando comparada com os Educadores de Infância e Professores que estão em exercício. Desta forma, surge a necessidade de se proceder à recolha de informação junto destes profissionais da educação.

4.1 – Algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados

A realização deste breve estudo contou com a recolha de informação junto de duas escolas básicas da ilha de São Miguel, com o intuito de se perceber de que forma a cultura regional açoriana é incorporada na sala de aula, uma vez que a estagiária acredita que através da interligação desta com as demais áreas de conteúdo, se consegue proporcionar momentos de aprendizagem ricos aos alunos.

Apesar de incorporar aspetos da cultura regional açoriana nas suas práticas, a estagiária admite que o tempo de estágio, por si só, não foi suficiente para tirar conclusões sólidas sobre esta matéria. Desta forma, decidiu recorrer a Educadores de Infância e a Professores do 1º CEB, que detêm uma maior experiência no campo profissional e, como tal, nos poderão

mostrar quais são as suas perceções sobre a valorização do património cultural açoriano e a sua interligação com a abordagem de conteúdos das diversas áreas disciplinares. Igualmente, a estagiária decidiu proceder à recolha de informação junto de duas escolas, localizadas em meios distintos: urbano e rural, no sentido de averiguar se existem diferenças significativas entre as práticas dos docentes, no que diz respeito à valorização do património cultural regional.

4.1.1 – Problemática

Não constituindo o património cultural nenhuma área específica dos níveis de ensino referidos neste relatório de estágio, a verdade é que nos documentos oficiais, os responsáveis chamam à atenção dos educadores de infância e dos docentes para partirem do conhecimento proximal do aluno, para o conhecimento distal. Além do mais, na nossa região (RAA) foi criado, em 2011, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, (CREB) cujo objetivo é providenciar aprendizagens aos alunos açorianos “através de abordagens sensíveis às características particulares dos Açores” (Alonso, 2011, p. 4).

Dada a nossa condição de povo ilhéu, somos detentores de uma individualidade muito própria, “resultante de uma vivência de cinco séculos num ambiente (...) muito condicionado pela força da geografia” (Castro, Miúdo e Carvalho, 2009, p. 5). Até porque, esta “não é só uma posição no mapa, mas uma experiência climática, telúrica e anímica envolvente e impregnante” (Teutónio de Almeida, 2009, p. 43). Neste sentido, o povo açoriano foi adquirindo uma identidade cultural específica e diferenciada dos compatriotas continentais e madeirenses, embora neles integrada, que convém valorizar, respeitar e promover.

4.1.2 – Objetivos

O objetivo principal subjacente à realização deste estudo consiste em perceber de que forma a valorização do património cultural açoriano é tida em consideração nas nossas escolas e quais os contributos da cultura açoriana para o desenvolvimento de aprendizagens curriculares. Neste sentido, os objetivos delineados, para além de se patentearem importantes no delineamento das práticas pedagógicas da estagiária, revelaram-se norteadores aquando desta pesquisa.

Assim, os objetivos propostos para a exploração da temática são:

- ▶ Conhecer a opinião dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre a valorização do património cultural regional;
- ▶ Analisar as diferenças entre a valorização do património cultural regional na educação pré-escolar e no 1º CEB;
- ▶ Analisar as diferenças entre a valorização do património cultural regional entre duas escolas distintas, estando uma localizada no meio urbano e outra no meio rural;
- ▶ Compreender as potencialidades da valorização do património cultural regional no desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- ▶ Perceber de que forma o CREB é operacionalizado na sala de aula.

4.1.3 – Técnicas de recolha e análise de dados

Para se proceder à recolha de dados é necessário proceder-se à identificação do tipo de pesquisa que pretendemos efetuar, uma vez que “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados [dependem] da natureza e do tipo de informação que se [pretende] obter” (Bell, 2010, p. 20), pelo que a recolha de informação é

definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimentos para outro nível (...) ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes (Ketele & Roegier, 1993, p. 17).

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (1998), Tuckman (2000) e Bell (2010), existem vários métodos de recolha de dados.

Porém, o método eleito pela estagiária para a recolha de informação foi o inquérito por questionário (Cf. Anexo 15). Este instrumento de recolha de dados é, segundo Hoz (1985), “constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (p. 58), permitindo transformar a informação dada pelos inquiridos de forma simples e fiável (Tuckman, 2000).

Quanto ao instrumento utilizado para a análise de dados a nossa escolha recaiu sobre o SPSS – Statistical Package for Social Sciences. Este instrumento é um *software* que permite a realização de análises estatísticas dos dados. A sua utilização, além de permitir uma organização dos dados de uma forma eficiente, permite a criação de relatórios a partir de gráficos e tabelas, bem como a observação da correlação entre as demais variáveis.

4.1.4 – Caracterização da população e da amostra em estudo

Este breve estudo realizou-se em duas escolas básicas da ilha de São Miguel, designadamente na Escola Básica e Integrada Roberto Ivens e na Escola Básica e Secundária da Povoação, de forma a poder investigar-se e analisar o parecer dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB sobre a importância da valorização do património cultural nas práticas docentes, sendo a amostra deste estudo, uma amostra de conveniência formada pelos docentes que aceitaram responder ao inquérito por questionário por nós distribuído. Neste sentido, a nossa amostra foi constituída por um total de 50 indivíduos, de entre os quais 16 são Educadores de Infância e 34 são Professores do 1º CEB.

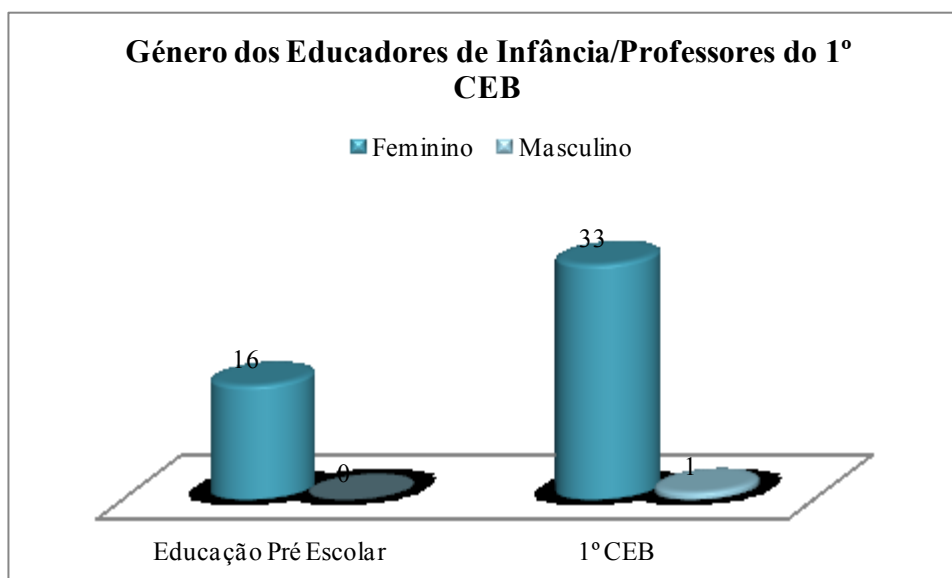
Assim sendo, prosseguimos, de seguida à caracterização da amostra, tendo em conta variáveis do foro pessoal e profissional dos docentes alvos deste breve estudo.

Quadro n.º 7 – Idade dos inquiridos

Idade	Pré-Escolar		1º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Entre 25 e 34 anos	1	2	10	20	11	22
Entre 35 e 44 anos	10	20	12	24	22	44
Entre 45 e 54 anos	5	10	11	22	16	32
55 ou mais anos	0	0	1	2	1	2
Total	16	32	34	68	50	100

No que concerne à caracterização dos docentes, no que diz respeito à idade (Quadro n.º 7), podemos constatar que a maioria dos inquiridos apresenta de 35 e os 44 anos de idade.

Gráfico n.º 1 – Género dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB



Através da observação do sexo dos inquiridos (Gráfico 1) podemos verificar que a amostra em estudo é maioritariamente do sexo feminino (49 dos inquiridos). Existindo somente um indivíduo do sexo masculino, nomeadamente 1 professor do 1º CEB.

Quadro n.º 8 – Naturalidade dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB

Nível de ensino	Naturalidade			Total
	Outra Região	Portugal Continental	Região Autónoma dos Açores	
Educação Pré-Escolar	2	8	6	16
1º Ciclo do Ensino Básico	1	7	26	34
Total	3	15	32	50

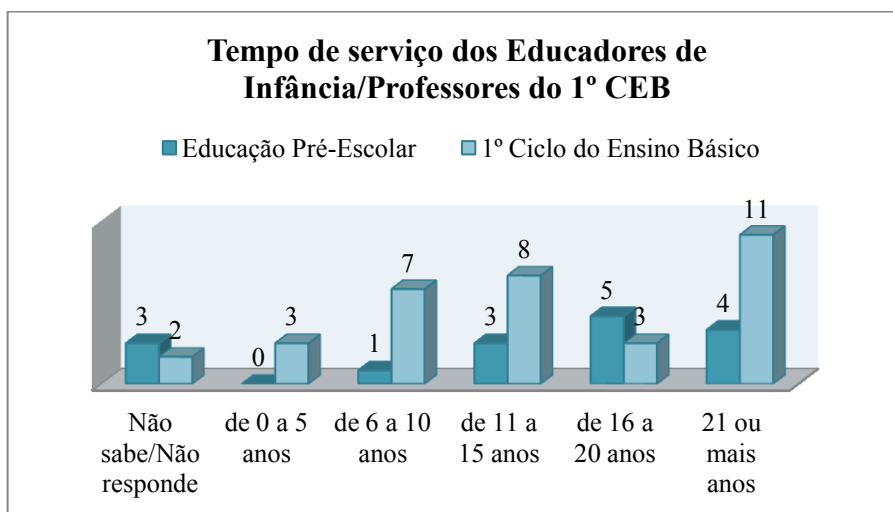
Relativamente à naturalidade dos inquiridos (Quadro n.º 8), podemos observar que, a maioria dos docentes inquiridos, 32 (64%) são naturais da RAA. Porém existem docentes provenientes de outros locais, dos quais se destacam 15 inquiridos provenientes de Portugal Continental, designadamente 8 Educadores de Infância e 7 Professores do 1º CEB e 3 inquiridos de outras nacionalidades, tais como moçambicana, angolana e francesa.

Quadro n.º 9 – Habilitações académicas dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB

Nível de ensino	Grau Académico					Total
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura e pós graduação	Licenciatura e CESE em Educação Especial	
Educação Pré-Escolar	2	14	0	0	0	16
1º Ciclo do Ensino Básico	2	26	2	3	1	34
Total	4	40	2	3	1	50

No que diz respeito à caracterização profissional dos inquiridos, procedemos à análise das habilitações literárias dos indivíduos e ao tempo de serviço. Neste sentido, podemos aferir em relação às habilitações académicas dos inquiridos (Quadro n.º 9), que 14 (87,5%) dos Educadores de Infância referem possuir uma licenciatura, tal como 26 (76,5%) dos Professores do 1º CEB, revelando que este grau académico predomina comparativamente aos outros. Neste sentido, podemos observar uma existência mínima de docentes cuja habilitação académica é o bacharelato: 4 inquiridos, sendo 2 de cada nível de ensino; ou o mestrado, dos quais apenas 2 professores do 1º CEB são detentores deste grau académico. Para além disso, existem 4 docentes do 1º CEB que afirmam possuir uma pós graduação (3) ou especialização em Educação Especial (1).

Gráfico n.º 2 – Tempo de serviço dos Educadores de Infância/Professores do 1º CEB



Relativamente ao tempo de serviço dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB, e tendo em conta os dados existentes no gráfico n.º 2, podemos inferir que ao nível da Educação Pré-Escolar, a maior concentração de Educadores de Infância tem mais de 16 anos (56,3%) de serviço, não incluindo educadores em início de carreira (0 a 5 anos de serviço).

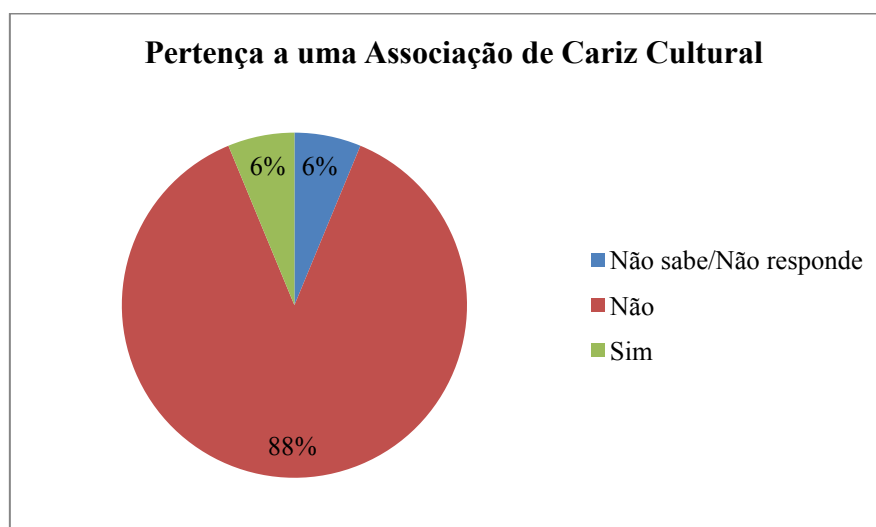
Por sua vez, ao nível do 1º CEB, a maioria dos professores inquiridos encontra-se a lecionar há mais de 11 anos (64,7%), observando-se somente três docentes inquiridos com tempo de serviço que oscila entre os 16 e os 20 anos. É ainda de salientar que, inversamente ao pré-escolar existem três professores do 1º CEB que lecionam há menos de 5 anos.

Como tal, podemos afirmar que a nossa amostra é composta por docentes com alguma experiência profissional, observável não só pelo tempo de serviço como também pela idade. Neste sentido, podemos afirmar que as suas perceções sobre a temática em estudo serão carregadas de uma vasta experiência profissional.

No sentido de averiguar se os inquiridos pertenciam a alguma associação de cariz cultural, foi efetuada uma questão, no inquérito por questionário, que, para além de verificar a ligação dos docentes a alguma associação, permitiu fazer a ponte entre a situação pessoal e profissional dos docentes e a problemática do estudo.

O gráfico n.º 3 pretende mostrar a percentagem de docentes que pertencem a alguma associação de cariz cultural:

Gráfico n.º3 – Pertença a uma Associação de Cariz Cultural



Assim sendo, após analisada esta questão, podemos apurar que uma percentagem mínima, 6 % dos docentes inquiridos, afirma estar ligada a algum tipo de associação de cariz cultural, da qual se destacam as marchas populares, o folclore e a pertença a organizações corporativas.

Uma vez definida e caracterizada a amostra, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, proceder-se-á à apresentação e análise dos dados que constituem este breve estudo, nomeadamente o parecer dos inquiridos sobre a existência de associações de cariz cultural ao dispor da população em geral, sobre a parceria da escola com a comunidade com o objetivo de difundir a cultura regional açoriana, sobre o empenho da família/encarregados de educação em relação a atividades de cunho regional, sobre as atividades que costumam desenvolver com os seus alunos para promover/difundir a cultura regional e ainda sobre a implementação do CREB nas suas escolas e o modo como essa implementação tem sido feita.

4.2 – Apresentação e análise dos resultados

Concluída a caracterização dos inquiridos, a nível pessoal e profissional, segue-se a apresentação e análise dos resultados relativos ao inquérito por questionário aplicado, no que diz respeito à existência de instituições de cariz cultural na comunidade envolvente às escolas e à difusão do património cultural açoriano, quer por parte da comunidade quer por parte dos estabelecimentos de ensino onde foram aplicados os inquéritos por questionário. Igualmente,

apresentar-se-á os resultados relativos à opinião dos inquiridos sobre o CREB e a forma como este documento é operacionalizado em sala de aula.

Importa aqui referir que os dados qualitativos, relativos às questões abertas, constam dos anexos (Cf. Anexo 16).

É ainda neste ponto do relatório de estágio que tentaremos compreender e dar resposta aos objetivos propostos, tendo em conta as questões efetuadas aos Educadores de Infância e aos Professores do 1º CEB de duas escolas básicas distintas: EBI Roberto Ivens e EBS da Povoação, onde faremos uma comparação entre os docentes das duas instituições de ensino.

Importa salientar que a análise dos resultados pode ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa, apresentando-se quadros com a análise quantitativa (em números absolutos e em percentagem) das informações obtidas através das questões de resposta fechada e excertos das respostas às questões abertas (análise qualitativa).

4.2.1 – Existência de Associações de cariz cultural na comunidade envolvente à Escola

Quando questionados sobre a existência de associações de cariz cultural em número e diversidade suficiente ao dispor da população, apenas um inquirido não respondeu à questão, pelo que no Quadro n.º 10, o total de respostas resultou de 49 inquiridos.

Quadro n.º 10 – Questão 2.1- Considera que a sua comunidade tem ao dispor da população associações de cariz cultural em número e diversidade suficiente?

Escola	Existência de Associações de cariz cultural em número e diversidade suficiente ao dispor da população					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	11	22	15	31	26	53
EBS Povoação	6	12	17	35	23	47
Total	17	34	32	66	49	100

Assim, ao analisar o Quadro n.º 10 podemos constatar que 66% dos inquiridos negam a existência de associações de cariz cultural em número e diversidade suficiente ao dispor da população, das quais se destacam 17 (35%) respostas negativas dadas por docentes da EBS da Povoação e 15 (31%) dadas por docentes da EBI Roberto Ivens. Pelo contrário, 34% dos docentes inquiridos afirmam existir associações de cariz cultural em número e diversidade

suficiente ao dispor da população, valor correspondente a 11 (22% de) respostas afirmativas dadas por docentes da EBI Roberto Ivens e 6 (12%) dadas por docentes da EBS da Povoação.

Apesar das duas escolas se distanciaram em aproximadamente 62 Km a realidade parece ser igual para elas, uma vez que os docentes concordam com a falta de associações de cariz cultural em quantidade e variedade ao dispor da comunidade envolvente a ambas as escolas.

Para o total de inquiridos que responderam afirmativamente (34%), seguiu-se uma questão que lhes pedia que indicassem quais as associações de cariz cultural existentes no seio da comunidade envolvente à escola e apenas um dos inquiridos, dos 17 que responderam afirmativamente, não respondeu à questão 2.1.1 - *Tipos de associações de cariz cultural ao dispor da população* - como se pode constatar com o quadro que se segue, onde estão contempladas as respostas dadas pelos inquiridos:

Quadro n.º 11 – Tipos de associações enumeradas pelos educadores/professores

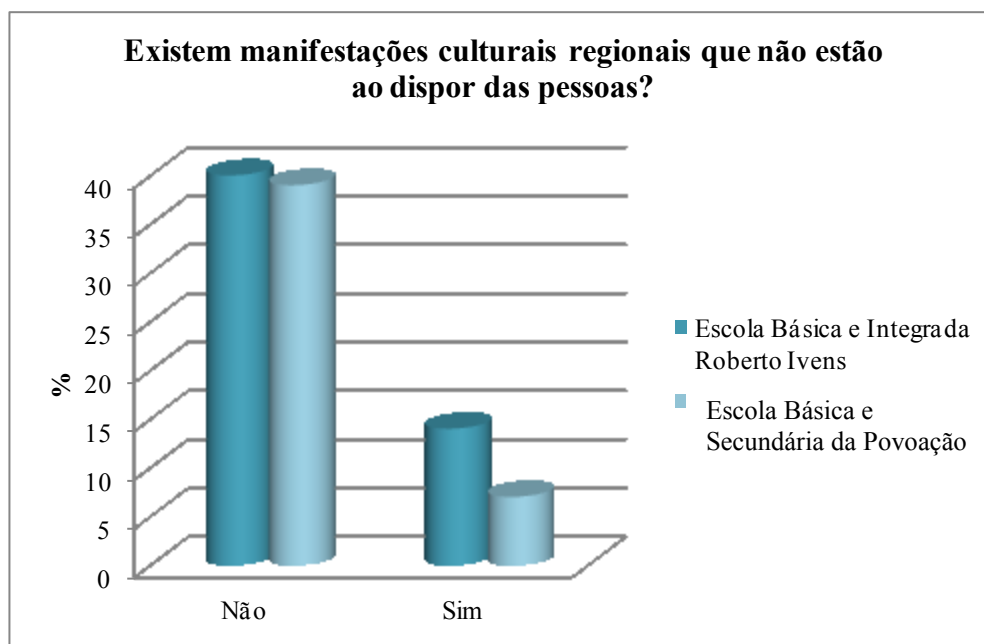
Nº de Questionário	Associações de cariz cultural ao dispor da população
1	Ballet, piano, yoga, aikido, ginástica localizada, folclore.
8	Folclore, escoteiros, escolas de música. Na escola Roberto Ivens (muitas atividades tais como ateliers de violão, cerâmica, de desporto, fotografia, etc.).
12	Banco alimentar, Kairós, SOS vítima ...
13	Teatro, museus, música, danças, etc.
18	CNE, AGP, AEP, Futebol, Universidade.
19	As descalças, AMEMO, grupos de teatro, grupos corais.
20	Grupos de jovens, escoteiros, associações culturais, grupos de teatro amadores e semiprofissionais.
21	Grupos de folclore, bandas de música, escolas juvenis de ensino de música, teatro/cinema, bibliotecas, museu do presépio, do vinho, etc.
22	Associações musicais, desportivas, de solidariedade social (Rotários)...
23	Grupos de jovens ...
35	Museus, bibliotecas, etc.
36	Existe uma filarmónica (banda de música), um clube de futebol e um grupo folclórico, ATL.
37	Aulas de música; clube de futebol; folclore; ATL.
38	Aulas de música, Karaté, ATL, grupo coral.
42	Associação cultural e desportiva, banda filarmónica, as mordomias das festas.
46	Associação cultural juventude Arrifes; Escutismo; Lira Nossa Senhora da Saúde; Grupo desportivo; Grupo folclórico.

Dos 16 inquiridos que responderam a esta questão, 10 pertencem à EBI Roberto Ivens e 6 pertencem à EBS da Povoação.

De entre as demais associações de cariz cultural ao dispor da população podemos destacar que a maioria das respostas dos inquiridos recai sobre as associações desportivas (8 inquiridos responderam existir associações desportivas ao dispor da população). Também se pode observar a existência de outro tipo de associações de cariz cultural, tais como grupos folclóricos (6 inquiridos), Bandas filarmónicas (4 inquiridos), Escoteiros (4 inquiridos), associações musicais (7 inquiridos) e associações juvenis (4 inquiridos), distribuídas pelos concelhos de Ponta Delgada e Povoação. No entanto, podemos observar que existem outro tipo de associações de cariz cultural que não foram mencionadas pelos docentes povoacenses, tais como a existência de associações de instituições de solidariedade social, de ateliês de arte e de teatro popular e que foram referidos pelos docentes que integram a EBI Roberto Ivens. Porém, também se observou a situação inversa em que os docentes da EBS da Povoação referiram a existência de associações de festas religiosas (ver Quest. n.º 42), onde o inquirido se refere às “mordomias das festas” referindo-se às festas do Espírito Santo, contrariamente aos docentes da EBI Roberto Ivens.

Relativamente à existência de outro tipo de manifestações culturais que não estão ao dispor das pessoas, dos cinquenta inquiridos, seis não responderam e, as respostas dadas pelos 44 inquiridos que responderam, estão expressas no Gráfico n.º 4:

Gráfico n.º 4 – Existem manifestações culturais que não estão ao dispor das pessoas?



Observando o Gráfico n.º 4, podemos comprovar um elevado número de respostas negativas dadas, quer pelos docentes da EBI Roberto Ivens, quer pelos docentes da EBS da Povoação, uma vez que rondam os 40% (40% na EBI Roberto Ivens e 39% na EBS da

Povoação, para sermos mais exatas). As respostas positivas são mais baixas e oscilam entre os 14 % (EBI Roberto Ivens) e os 7% (EBS da Povoação), que correspondem a 9 respostas afirmativas: 6 - EBI Roberto Ivens e 3 - da EBS da Povoação, respetivamente.

Na sequência desta questão, para os inquiridos que responderam afirmativamente, era pedido que indicassem quais as manifestações culturais regionais que não se encontram ao dispor das pessoas. Dos 9 inquiridos que responderam afirmativamente, 7 indicaram algumas manifestações que não estão ao dispor das pessoas, como se pode observar no quadro que se segue:

Quadro n.º 12 – Tipo de manifestações culturais, que não estão ao dispor das pessoas, enumeradas pelos educadores/professores

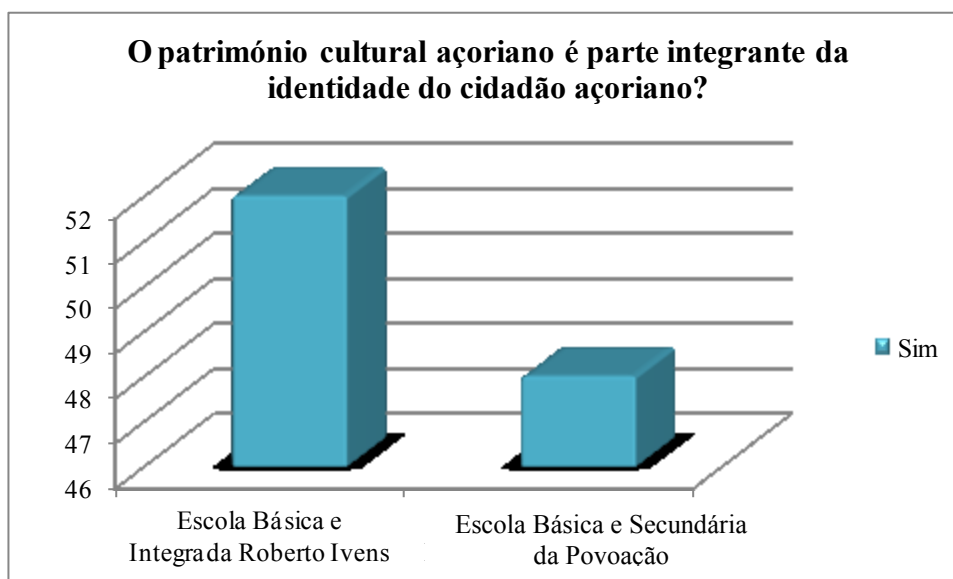
Nº de Questionário	Manifestações culturais que não estão ao dispor das pessoas
1	Sessões de poesia ou literatura com autores açorianos.
4	Seria interessante conhecer o património e manifestações das outras ilhas mas a deslocação é extremamente cara e evita que se conheça a riqueza e diversidade das outras ilhas.
5	Este tipo de manifestações culturais acaba só estar ao dispor de grupos restritos; cinema, teatro, exposições de arte, pintura, dança, concertos de música clássica, etc.
7	Existem manifestações culturais regionais ao dispor de todos e/ou apenas de alguns.
13	O teatro continua a ser uma atividade pouco divulgada e de difícil acesso para a maior parte da população.
32	Livros temáticos, museus, bibliografias de alguns pintores, escritores e poetas açorianos.
34	Tradições de antepassados povoadores das ilhas.

Segundo estes inquiridos, as manifestações culturais regionais que não estão ao dispor da população centram-se nas manifestações da cultura das ilhas, na apresentação de peças de teatro, na divulgação das tradições dos povoadores, na dinamização de saraus de poesia ou de literatura açoriana, bem como na divulgação de biografias de figuras ilustres açorianas.

4.2.2 - Património Cultural Açoriano como parte integrante da identidade do cidadão açoriano

Quando questionados se o património cultural açoriano é parte integrante da identidade do cidadão açoriano, questão 2.2 (ver Gráfico n.º 5), 100% dos inquiridos (50) responderam afirmativamente.

Gráfico n.º 5 - O património cultural açoriano é parte integrante da identidade do cidadão açoriano?



Dos que responderam afirmativamente 52% pertencem à EBI Roberto Ivens e 48% pertencem à EBS da Povoação.

Quando questionados sobre o porquê do património cultural açoriano ser parte integrante da identidade do cidadão açoriano (questão n.º 2.2.1), os inquiridos que responderam (93% do total) parecem ser unânimes nas suas respostas ao referirem que é um marco de referência perante a diversidade cultural, que identifica o povo açoriano e que é através do património cultural que se conhece o passado e as tradições. Eis algumas respostas, dadas pelos inquiridos, que ilustram as ideias já mencionadas:

“Sim, o património cultural é sem dúvida parte integrante da identidade do cidadão açoriano. O património cultural viaja no tempo, não é estático, e ao longo do tempo várias gerações foram lindando com ele, deste modo os nossos costumes, artes, religiosidade, modo de sentir, etc.” (Quest. n.º 5);

“É uma forma de identificar o cidadão açoriano, pois determinadas características deste povo são únicas e de forma inevitável fazem parte do seu património cultural” (Quest. n.º 11);

“É o património cultural que identifica o seu povo, com as suas características e costumes próprios.” (Quest. n.º 16);

“Define a nossa maneira de ser.” (Quest. n.º 18);

“Sim, porque cada cidadão está enraizado numa sociedade, num meio, neste caso local onde determinados hábitos e formas de pensar e agir são únicas e diferenciadas das outras regiões.” (Quest. n.º 21);

“É o património que nos “diz quem somos”. Através dele conhecemos a nossa história e as nossas raízes.” (Quest. n.º 33);

“Porque partindo do princípio que o conceito de património é a herança cultural de um povo, os vestígios do seu passado, as tradições culturais, logo, o património cultural açoriano é parte integrante da identidade do cidadão açoriano.” (Quest. n.º 49).

4.2.3 – A Escola e a difusão da cultura regional açoriana

No que concerne ao envolvimento da escola com a comunidade no sentido de difundir a cultura açoriana, no Quadro n.º 13 – A escola onde trabalha tem um envolvimento com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional açoriana?:

Quadro n.º 13 - A escola onde trabalha tem um envolvimento com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional açoriana?

Escola	Envolvimento da escola com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional açoriana					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	15	31	10	20	25	51
EBS Povoação	24	49	0	0	24	49
Total	39	80	10	20	49	100

Podemos atestar que a EBS da Povoação tem um envolvimento maior com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional açoriana, uma vez que a totalidade dos seus docentes afirma que a escola onde trabalham tem um envolvimento com a comunidade com o intuito de promover a cultura regional açoriana, já que na EBI Roberto Ivens, apenas 15 (60%) dos inquiridos confirmam a existência desse envolvimento com a comunidade com o objetivo de proclamar a cultura açoriana. Esta discordância poderá ter a ver com a localização das unidades orgânicas, uma vez que os inquéritos por questionário foram distribuídos por seis núcleos da EBI Roberto Ivens, repartidos pelas freguesias de São Sebastião, São Pedro, São Roque e Livramento, pelo que uns núcleos poderão ter um maior envolvimento com a comunidade do que outros, mas dado que a recolha dos dados foi efetuada por EBI e não por núcleos escolares, não nos é possível identificar quais são as unidades orgânicas que têm um maior envolvimento com comunidade com a finalidade de promover a cultura regional açoriana.

Quando auscultados se a difusão da cultura regional açoriana consta no PEE/PCE, quarenta inquiridos responderam, como se pode verificar no Quadro n.º 14 – O PEE/PCE difundem a cultura regional açoriana?:

Quadro n.º 14 – O PEE/PCE difundem a cultura regional açoriana?

Escola	PEE/PCE difundem a cultura regional açoriana					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	15	38	1	3	16	40
EBS Povoação	23	56	1	3	24	60
Total	38	94	2	6	40	100

Dos quarenta inquiridos que responderam afirmativamente, 56% fazem parte da EBS da Povoação e correspondem a vinte e três docentes. Na EBI Roberto Ivens, 38% dos docentes responderam também afirmativamente. Contrariamente, 6% dos docentes inquiridos revelaram que o PEE/PCE não difundem a cultura regional açoriana, o que corresponde a um inquirido de cada escola.

Como forma de corroborar os resultados obtidos, procuramos esta informação junto do PEE/PCE da EBI Roberto Ivens, uma vez que foi em duas unidades orgânicas deste estabelecimento de ensino que a estagiária desenvolveu a sua prática educativa e, como tal, teve acesso a estes dois documentos. Deste modo, após consultar o PEE e o PCE, podemos afirmar que a cultura regional está presente nestes documentos, como se pode observar através dos seguintes excertos:

- ▶ O PEE tem como meta “Promover e apoiar iniciativas de índole formativa, cultural e desportiva” (PEE, 2011 – 2014, p. 12) e como estratégia “Promover actividades que envolvam as famílias (exposições, testemunhos de experiências profissionais, feiras, semana cultural...); Implementar actividades de carácter desportivo, recreativo, artístico e cultural; Dar continuidade aos Ateliês existentes e formar novos ateliers” (*Idem*, pp. 15-16);
- ▶ Já o PCE (2011 – 2014) diz-nos que:
 Por sua vez o **Currículo Regional**, presente em todos os ciclos do ensino básico e com carácter transversal, será tido em conta, com o objectivo de evidenciar e dar expressão às especificidades regionais e de valorizar os conhecimentos e saberes dos alunos (p. 13).

Deste modo, podemos afirmar que o PEE e o PCE da EBI Roberto Ivens contemplam aspetos da cultura regional açoriana e provem a sua divulgação, ao contrário do que um dos docentes afirmou.

No que concerne à EBI da Povoação, efetuamos uma pesquisa sobre os documentos suprarreferidos, mas não conseguimos encontrá-los atualizados. Os últimos documentos

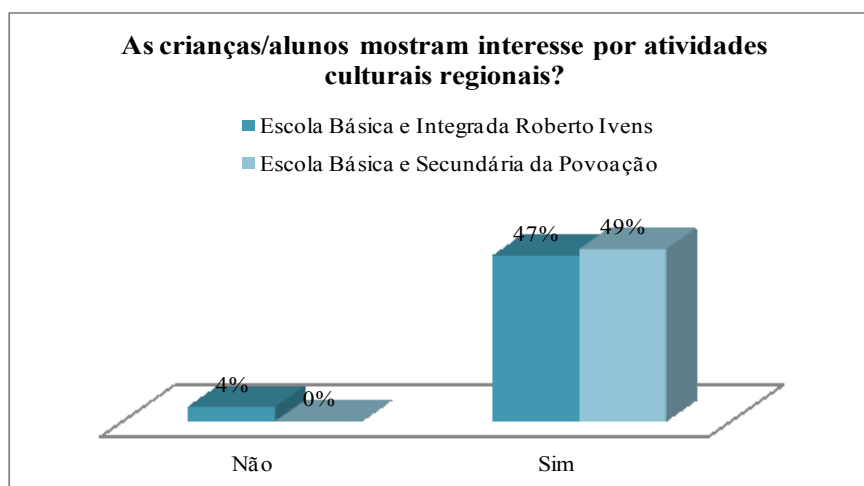
existentes no *website*⁵ da EBI da Povoação datavam de 2011. Não obstante conseguimos apurar que aquando daquela data, a cultura regional não só estava contemplada no PEE, como fazia parte de vários projetos levados a cabo por docentes e alunos, destacando-se mesmo um projeto intitulado *Raízes*, cujo objetivo principal era

manter as raízes do passado vivas, condição fundamental para a nossa identificação como um povo. Para tal, é necessário valorizar a etnografia, sensibilizando os mais novos, e através destes, os mais velhos, para a necessidade de preservação dos vestígios dos nossos antepassados. É neste sentido que ganha grande importância a criação de uma sala etnográfica na escola, não apenas uma sala repleta de coisas antigas, mas um espaço vivo onde toda a comunidade escolar é convidada a contar histórias de outros tempos, sendo um espaço de cultura, muito mais do que um mero espaço educativo.⁶

4.2.4 – Interesse por atividades culturais regionais

No que concerne à opinião dos inquiridos sobre interesse das crianças/alunos por atividades culturais regionais, dos 50 inquiridos, 49 responderam à questão, estando a sua opinião contemplada no Gráfico n.º 6.

Gráfico n.º 6 – As crianças/alunos mostram interesse por atividades culturais regionais?

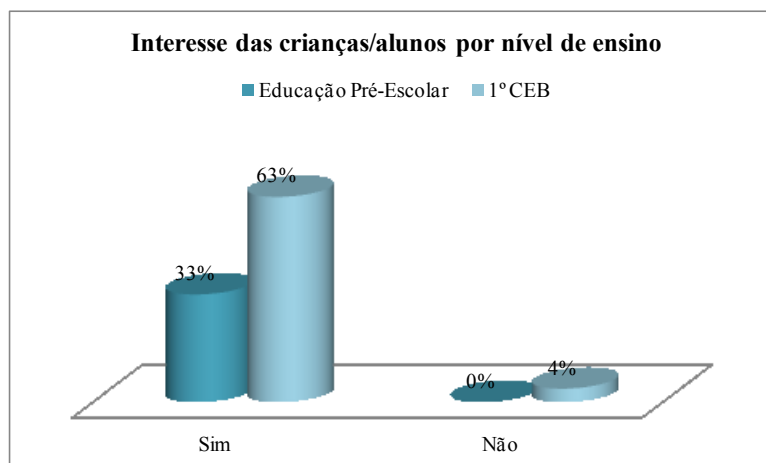


Neste sentido, podemos averiguar que somente 4% dos inquiridos responderam que as crianças/alunos não mostram interesse por atividades culturais regionais, contrariamente aos 96% dos inquiridos (47% da EBI Roberto Ivens e 49% da EBS da Povoação) que afirmam que as crianças/alunos mostram interesse por atividades culturais regionais.

⁵ <http://www.ebspovoacao.com/index.php?tipo=pagina&id=11> (consultado em março de 2013).

⁶ <http://www.ebspovoacao.com/upload/ficheiros/projetos/raizes.pdf> (consultado em março de 2013).

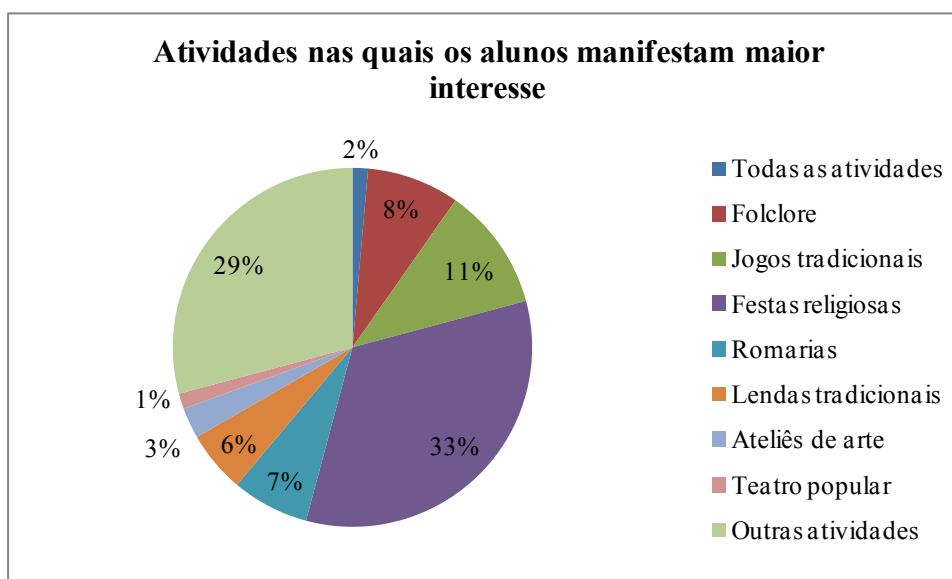
Gráfico n.º7 – Interesse das crianças/alunos por nível de ensino



Ainda relativamente ao interesse das crianças/alunos por atividades culturais regionais, podemos observar (Gráfico n.º 7) que 33% dos inquiridos, ou seja, a totalidade (N=16) dos educadores de infância, afirmam que as suas crianças manifestam interesse por atividades regionais, tal como 63% dos professores inquiridos (N=31). Por seu turno, 4% dos professores do 1º CEB inquiridos (N=2) afirmam que, na sua opinião, os alunos não demonstram interesse por atividades culturais regionais.

Para os inquiridos que responderam afirmativamente foi pedido que indicassem quais as atividades nas quais os alunos manifestavam maior interesse (Gráfico n.º 8).

Gráfico n.º 8 - Atividades nas quais os alunos manifestam maior interesse



Dos 47 inquiridos, quarenta e cinco indicaram as atividades onde os alunos manifestam maior interesse. Como se pode observar, a maioria dos inquiridos (33%) aponta as festividades religiosas como a atividade favorita dos seus alunos, seguindo-se outro tipo de

atividades (29%) referidas pelos docentes tais como: gastronomia regional e celebrações de datas festivas (Natal, Carnaval, Páscoa, dia de amigos/amigas/compadres/comadres). Com 11% de respostas advêm os jogos tradicionais, seguindo-se o folclore com 8%, as romarias com 7% e as lendas tradicionais com 6% das respostas dadas. Das atividades menos referidas pelos docentes podemos ressaltar o teatro popular, com 1% de respostas dadas e os ateliês de arte (3%).

Relativamente à opinião dos inquiridos sobre o interesse da família/encarregados de educação no que diz respeito às atividades regionais, obtivemos quarenta e oito respostas (Quadro n.º 15).

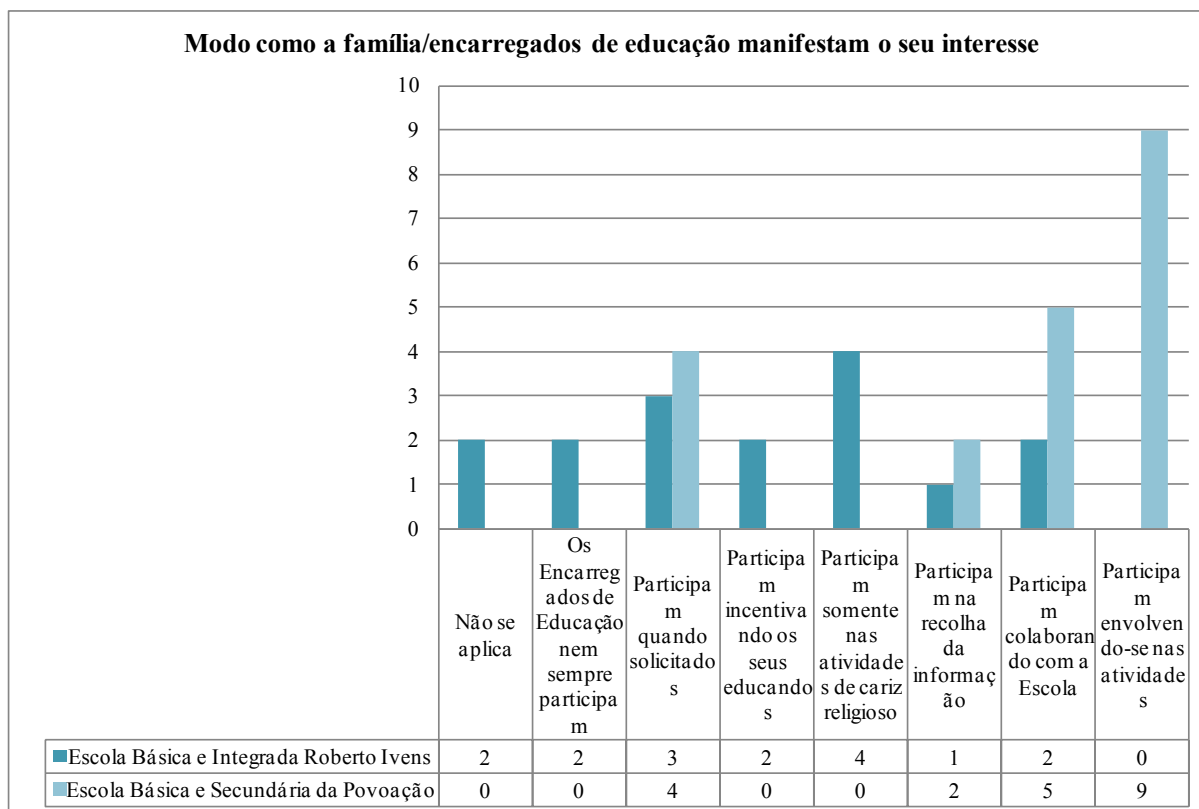
Quadro n.º 15 – Interesse da família/encarregados de educação por atividades culturais regionais

Escola	A família/Encarregados de educação mostra interesse por atividades culturais regionais					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	16	33	8	17	24	50
EBS da Povoação	21	44	3	6	24	50
Total	37	77	11	23	48	100

Das 48 respostas auferidas (100%), 77% são positivas e correspondem a um total de 37 respostas dadas, dezasseis das quais (33%) dadas pelos docentes que integram a EBI Roberto Ivens e as restantes (44%) dadas pelos docentes da EBS da Povoação. Pelo contrário, apenas 11 docentes afirmam que, na sua opinião, as famílias/encarregados de educação não mostram interesse por atividades culturais regionais. Dos onze inquiridos, 73% pertencem à EBI Roberto Ivens e 27% à EBS da Povoação.

Quando questionados sobre a forma como as famílias/encarregados de educação manifestam o seu interesse, dos 48 docentes que responderam afirmativamente, 36 indicaram o modo como manifestam esse interesse, como se pode ver no Gráfico n.º 9.

Gráfico n.º 9 – Modo como a família/encarregados de educação manifestam o seu interesse



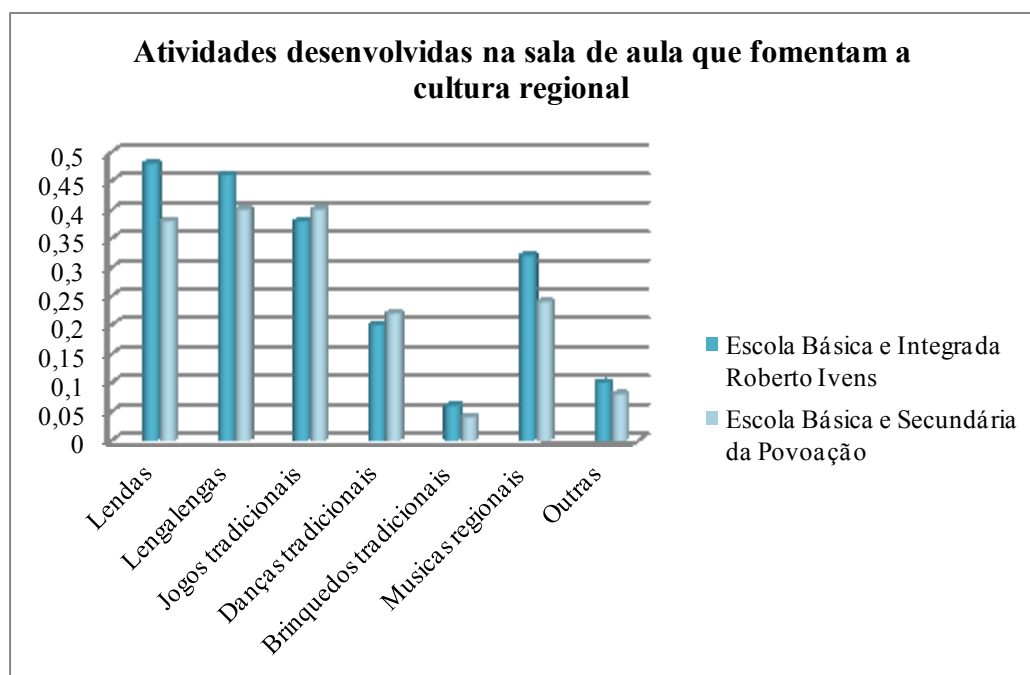
Como se pode observar, houve dois docentes da EBI Roberto Ivens que não indicaram o modo como os encarregados de educação manifestam o seu interesse (não se aplica), uma vez que mencionaram que os familiares dos alunos *“Gostam de observar que a sua cultura e tradições são respeitadas”* (Quest. n.º 6) e que participam *“Participando”* (Quest. n.º 12). Também na Roberto Ivens, dois docentes referiram que os encarregados de educação nem sempre participam. Segundo uma docente inquirida (Quest. n.º 49) *“depende dos encarregados de educação, pois enquanto alguns mostram interesse colaborando e participando nas atividades em questão, existem outros encarregados de educação que não colaboram”*. Corroborando a opinião da colega, outra inquirida (Quest. n.º 7) refere que *“não são muitos os que o fazem”*. Porém, sete docentes inquiridos afirmam que os pais dos seus alunos participam quando solicitados (3 EBI Roberto Ivens e 4 EBS Povoação). Há ainda quem opine (4 docentes da EBI Roberto Ivens) que os encarregados de educação só participam nas atividades de cariz religioso, como nas festividades do Espírito Santo. Existem ainda dois inquiridos que relatam que os encarregados de educação incentivam os educandos a participarem nas atividades culturais ao inscrevê-los nestas atividades (Quest. n.º 20) e ao justificar as faltas dos seus filhos por participarem em atividades culturais (Quest. n.º 4).

Segundo os inquiridos, os encarregados de educação também participam na recolha de informação relativa a temas culturais regionais (1 docente da EBI Roberto Ivens e 2 da EBS da Povoação). No que concerne à participação das famílias/encarregados de educação em colaboração com a escola, podemos ver que, segundo os docentes inquiridos, as famílias das crianças e/ou alunos do concelho da Povoação cooperam em maior número (5) do que os familiares das crianças e/ou alunos integrados na EBI Roberto Ivens (2). Igualmente, nove docentes da EBS da Povoação afirmam que os encarregados de educação participam envolvendo-se nas atividades, sejam na participação de peças de teatro ou nas danças de carnaval.

4.2.5 – Atividades desenvolvidas na sala de aula que fomentam a cultura regional

Relativamente ao tipo de atividades desenvolvidas na sala de aula que fomentam a cultura regional, apresentamos os dados no Gráfico n.º 10.

Gráfico n.º 10 – Atividades desenvolvidas na sala de aula que fomentam a cultura regional

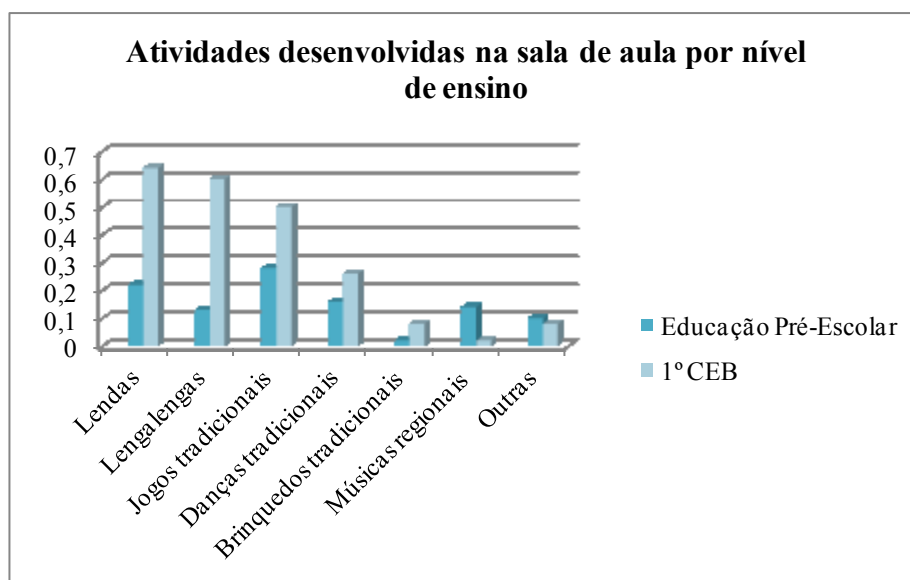


Podemos observar que a totalidade dos inquiridos respondeu a esta questão e referiram que as atividade que mais utilizam e que promovem a cultura regional nas suas salas de aula são, em primeiro lugar as lendas tradicionais açorianas (48% EBI Roberto Ivens e 38% EBS da Povoação) e as lengalengas (46% EBI Roberto Ivens e 40% EBS da Povoação), seguindo-se os jogos tradicionais (40% EBS da Povoação e 38% EBI Roberto Ivens). As músicas

regionais também foram bastante referidas pelos docentes da EBI Roberto Ivens (32%). Das atividades menos referidas pelos docentes deriva os brinquedos tradicionais (5 docentes responderam que utilizavam brinquedos tradicionais nas suas salas de aula) e outro tipo de atividades, tais como: “*festas e gastronomia*” (Quest. n.º 10); “*testemunhos de romeiros*” (Quest. n.º 12); “*visita a museus e instituições culturais, leitura de livros, visualização de imagens de património histórico e cultural*” (Quest. n.º 13); “*conto de histórias por parte de idosos*” (Quest. n.º 46), etc.

Relativamente ao nível de ensino e à implementação destas atividades na sala de aula – Gráfico n.º 11, podemos observar que:

Gráfico n.º 11 – Atividades desenvolvidas na sala de aula por nível de ensino



as atividade mais desenvolvidas na educação pré-escolar são os jogos tradicionais, uma vez que dos dezasseis educadores de infância inquiridos, catorze, que correspondem a 77,8% da totalidade de educadores da nossa amostra, referem que, nas suas salas de atividades, promovem jogos tradicionais, seguindo-se as lendas tradicionais (61,1%), com onze inquiridos a indicarem que as utilizam na sua sala de atividades. Das atividades menos referidas pelos educadores de infância destaca-se a utilização dos brinquedos tradicionais, em que somente um educador de infância (6 %) afirmou que os utilizava nas suas sessões.

No 1º CEB, as atividades mais proferidas pelos professores são as lendas, as lengalengas e os jogos tradicionais, respetivamente com 94,1% (32 docentes), 88,3% (30 docentes) e 73,5% (25 docentes) das respostas dadas, tendo a nossa amostra relativa aos professores do 1º CEB um total de 34 professores.

Das atividades menos promovidas nas salas de aula, podemos distinguir a utilização de brinquedos tradicionais e de músicas regionais correspondendo a um total de 5 (14,7%) respostas obtidas.

Quando questionados sobre a frequência com que desenvolvem este tipo de atividades (Quadro n.º 16) podemos observar que a maioria dos inquiridos respondeu que desenvolve as suas atividades periodicamente (44%).

Quadro n.º 16 - Frequência com que desenvolvem atividades que fomentam a cultura regional na sala de aula/nível de ensino

Nível de ensino	Frequência com que desenvolvem atividades que fomentam a cultura regional na sala de aula/nível de ensino											
	Anualmente		Periodicamente		Mensalmente		Semanalmente		Diariamente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Pré-Escolar	1	2	5	10	3	6	6	12	1	2	16	32
1º CEB	2	4	17	34	11	22	4	8	0	0	34	68
Total	3	6	22	44	14	28	10	20	1	2	50	100

Dos 44% inquiridos da nossa amostra que afirmam que desenvolvem atividades que fomentam a cultura regional açoriana periodicamente, 10% são educadores de infância e 34% são professores do 1º CEB. Cerca de 28% dos inquiridos admitiram desenvolver atividades que fomentam a cultura regional uma vez por mês e, 12% dos educadores de infância referiram que desenvolvem este tipo de atividades pelo menos uma vez por semana. Ao nível do 1º CEB, nenhum dos professores manifestou desenvolver este tipo de atividades diariamente enquanto somente um educador de infância contou desenvolver atividades que promovam a cultura regional diariamente.

4.2.6 – O Currículo Regional da Educação Básica

O Currículo Regional da Educação Básica está a ser implementado, nos Açores, desde 2011/2012. No sentido de auferirmos a opinião dos docentes relativamente a este documento legal, interrogamos os docentes, cujas respostas constam no Quadro n.º 17.

Quadro n.º 17 - Opinião dos docentes relativamente à implementação do CREB

Nível de ensino	Opinião dos docentes relativamente à implementação do CREB									
	Não se aplica		Não é a favor da implementação do CREB		Parcialmente a favor da implementação do CREB		Totalmente a favor da implementação do CREB		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Pré-Escolar	2	5	5	12,5	1	2,5	4	10	12	30
1º CEB	5	12,5	7	17,5	1	2,5	15	37,5	28	70
Total	7	17,5	12	30	2	5	19	47,5	40	100

Como se observar no quadro anterior, 47,5% dos inquiridos, que responderam a esta questão, são totalmente a favor da implementação do CREB, dos quais 15 são professores do 1º CEB (56,7% do total de professores inquiridos) e 4 são educadores de infância (33,3% do total de educadores inquiridos), justificando que se trata de uma mais-valia para os alunos, uma vez que têm a oportunidade de aprender tal como os restantes alunos do país, mas tendo por base as suas raízes culturais e aquilo que lhes é mais próximo. Por sua vez, 30% da nossa amostra total (5 educadores de infância e 7 professores do 1º CEB) acredita que a implementação do CREB não é abonatória, uma vez que se “sobrepõe” ao Currículo Nacional. Há ainda quem seja parcialmente a favor da implementação do CREB (dois docentes que correspondem a 5% da nossa amostra), pois consideram importante a formação tendo por base as raízes culturais regionais, mas preocupam-se com o facto de se esquecer aspetos da sua nacionalidade. Além do mais, denotaram algumas lacunas no CREB, principalmente ao nível do património cultural açoriano.

No Quadro n.º 18, constam as opiniões dos docentes sobre a operacionalização do CREB na sala de aula:

Quadro n.º 18 – Opinião dos docentes sobre a operacionalização da cultura açoriana, presente no CREB, na sala de aula

Escola	Operacionalização da cultura açoriana, presente no CREB, na sala de aula									
	Não se aplica		Não é operacionalizada		É pouco operacionalizada		É operacionalizada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	2	4	1	2	11	26	8	19	22	51
EBS Povoação	0	0	0	0	1	2	20	47	21	49
Total	2	4	1	2	12	28	28	66	43	100

Observando o quadro acima podemos reconhecer que dos docentes, que responderam a esta questão, são os pertencentes à EBS da Povoação que apresentam uma opinião mais

favorável. Assim, vinte (47% da nossa amostra total e 95,2% da totalidade de docentes desta escola) reconhecem que a cultura açoriana, presente no CREB é operacionalizada na sala de aula. Por sua vez, os docentes integrados na EBI Roberto Ivens não são unânimes nas suas opiniões, pois dividem-se entre os acham que a cultura açoriana é operacionalizada (19% da nossa amostra total e 38,1% da totalidade de docentes desta escola) e os que acham que é pouco operacionalizada (26% da nossa amostra total e 50% da totalidade de docentes desta escola).

Relativamente ao modo como a cultura açoriana é operacionalizada na sala de aula, os inquiridos indicaram algumas estratégias de operacionalização, que estão agrupadas no Quadro n.º 19 – Estratégias de operacionalização da cultura açoriana na sala de aula.

Quadro n.º 19 – Estratégias de operacionalização da cultura açoriana na sala de aula

Nível de ensino	Estratégias de operacionalização da cultura açoriana na sala de aula											
	Não se aplica		Apenas uma área transversal (Educação para a cidadania)		Separadamente nas diferentes áreas curriculares		Interligando as áreas curriculares		Em situações práticas dinamizadas pelo grupo/turma com/sem contacto com o ambiente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EBI Roberto Ivens	16	37	0	0	2	5	3	7	1	2	22	51
EBS Povoação	4	10	1	2	5	11	3	7	8	19	21	49
Total	20	47	1	2	7	16	6	14	9	21	43	100

Dos inquiridos, é na EBS da Povoação que um maior número de docentes 19% da nossa amostra total (38,1% da totalidade na escola) operacionaliza a cultura açoriana através de situações práticas pelo grupo/turma, sejam elas no seio da sala de aula, da comunidade escolar ou da comunidade envolvente. Apenas 2% da nossa amostra total (4,5% da totalidade na escola) dos inquiridos na EBI Roberto Ivens procede desta mesma forma.

Relativamente à interligação da cultura açoriana com as outras áreas curriculares, obtivemos 14% da nossa amostra a partilhar desta convicção, sendo 7% dos inquiridos de cada escola alvo do nosso estudo. Por sua vez, é relativamente ao trabalhar a cultura açoriana separadamente nas diferentes áreas curriculares, que se destacam cinco dos inquiridos (23,8% da totalidade na escola) na EBS da Povoação em oposição a dois (9% da totalidade na escola) na EBI Roberto Ivens.

É ainda de referir que apenas um inquirido, pertencente à EBS da Povoação, promove a cultura açoriana através da área transversal Educação para a Cidadania.

4.3 – Conclusão e discussão dos resultados

Este ponto do trabalho visa realizar o confronto da conclusão da análise dos dados anteriormente apresentados, através do recurso a bibliografia da especialidade. Organizaremos a sua apresentação tendo em conta os objetivos inicialmente propostos para a concretização deste estudo.

Neste sentido, o primeiro objetivo proposto visava:

- ▶ Conhecer a opinião dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre a valorização do património cultural regional.

Tendo em conta este objetivo, podemos aferir que todos os educadores/ professores inquiridos consideram que o património cultural regional é parte integrante da identidade do cidadão açoriano, devendo por isso ser difundido e valorizado, validando as informações fornecidas por diversos autores, conhecidos do capítulo anterior. Reforçando tal ideia, Kramer e Leite (2007) argumentam que “o conhecimento das raízes culturais, das tradições, das experiências e da história de cada grupo é a conquista fundamental na construção da identidade” (p. 14).

Relativamente ao objetivo:

- ▶ Analisar as diferenças entre a valorização do património cultural regional na educação pré-escolar e no 1º CEB:

Após a análise dos dados, podemos afirmar que não existem diferenças significativas no que concerne à valorização do património cultural regional entre a educação pré-escolar e o 1º CEB. Podemos igualmente afirmar que não existem também grandes diferenças no tipo de atividades implementadas, uma vez que ambos os níveis de ensino promovem, basicamente, os mesmos tipos de atividades, apesar de existir alguma variação ao nível da adaptação das mesmas, tendo em conta as idades das crianças. Porém, detetamos uma diferença a relevar quanto ao uso do brinquedo, uma vez que ao contrário do que era por nós esperado, este recurso foi referido principalmente pelos professores do 1º CEB e não pelos educadores de infância.

Cristina Porto, no livro de Kramer e Leite (2007), diz-nos que o brinquedo “atua como principal mediador entre a criança e o mundo, é onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização, processo pelo qual o indivíduo se torna membro de uma sociedade” (p. 184). Os mesmos autores continuam a referir que na educação pré-escolar “as histórias são contadas com base nos brinquedos e nos livros, na

maioria das vezes por solicitação das próprias crianças que ludicamente familiarizam-se com as possíveis leituras do mundo” (*Idem*).

Além do mais, tendo em conta que a carga de conteúdos é superior no 1º CEB seria de esperar que a utilização do brinquedo fosse mais mencionada pelos educadores de infância, principalmente tendo em conta o estágio de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, onde o brinquedo exerce uma importância fundamental. Helen Bee (1997) referindo-se à criança em idade pré-escolar diz-nos que “os brinquedos (...) são bastante apreciados por essas crianças” (crianças dos 4 aos 7 anos de idade) (p. 206).

No que concerne ao objetivo:

- ▶ Analisar as diferenças entre a valorização do património cultural regional entre duas escolas distintas, estando uma localizada no meio urbano e outra no meio rural;

Podemos afirmar que não se observaram diferenças significativas, contudo observaram-se diferenças residuais. A EBS da Povoação revelou deter um maior envolvimento com a comunidade no sentido de difundir a cultura regional, bem como alegou uma maior cooperação e participação das famílias/encarregados de educação no desenvolvimento de atividades de cariz cultural regional. Foi também desta escola que obtivemos uma maior operacionalização da cultura açoriana nas suas salas de aula, na comunidade escolar e na comunidade envolvente.

Desta forma, através deste estudo, não podemos retirar conclusões sobre a influência do meio na aprendizagem, proclamadas por Bloom (1964) e Bruner (1965). Pois, as informações que temos não são suficientes para se fazer generalizações, apesar das diferenças encontradas. Igualmente, temos de constatar que os dois meios (urbano e rural) distam somente cerca de 62 Km, pelo que não é uma distância muito significativa para que se possa afirmar que se trata de meios muito distintos.

Outro objetivo preconizado é:

- ▶ Compreender as potencialidades da valorização do património cultural regional no desenvolvimento de conteúdos curriculares:

Como podemos concluir, os docentes inquiridos, compreendem as potencialidades da valorização do património cultural regional no desenvolvimento de conteúdos. Todavia

consideram que existe muito pouco material didático que possibilite a sua integração nas práticas docentes.

Santos e Costa (1997), por sua vez, dizem-nos que a importância da valorização do património cultural regional, integrada e ligada cada vez mais ao trabalho interdisciplinar, constitui um privilégio no desenvolvimento de outros conteúdos curriculares.

Maltês *et al.* (2010) partilha da mesma opinião, dos autores acima citados, alegando que a valorização do património cultural “como fonte de conhecimento e aprendizado [apresenta-se como um ótimo veículo de ensino, através da] possibilidade de inserção nos currículos e nas disciplinas do sistema formal de ensino” (p. 43).

O último objetivo relativo ao nosso estudo, tem a ver com o CREB e consistem em:

► Perceber de que forma o CREB é operacionalizado na sala de aula.

Aqui, através da análise dos dados, podemos constatar que os docentes da EBS da Povoação reconhecem que o CREB, é operacionalizado na sala de aula, ao contrário da maioria dos docentes inquiridos na EBI Roberto Ivens, que admitem que não é operacionalizado.

Dos inquiridos que responderam que é operacionalizado, podemos constatar que é operacionalizado através de atividades interligadas com outras do conteúdo, como a língua portuguesa, o estudo do meio e as áreas das expressões. Ao nível da língua portuguesa, podemos concluir que os professores inquiridos, debruçam-se, sobretudo, nas lendas e em textos de autores açorianos. Ao nível do estudo do meio, abordam conteúdos relacionados com o meio local e ao nível das expressões, desenvolvem, maioritariamente, jogos de cariz tradicional. Igualmente, admitiram que é operacionalizado na área de Cidadania.

Este documento orientador (CREB), segundo Alonso (2011), “garante às crianças um ambiente educativo promotor do seu desenvolvimento global e, ainda, a sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia” (p. 11). Segundo a mesma autora, com a operacionalização do CREB na sala de aula, “não se trata, pois, de relativizar ou diluir a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma” (*Idem*).

Para terminar, podemos concluir, com a análise dos dados efetuada, que a valorização do património cultural na educação contém múltiplas potencialidades no que concerne à promoção de competências nas crianças. Porém, tal assunção nem sempre é assumida pelos docentes. Neste sentido, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Considerações Finais

Terminado este trabalho – relatório de estágio – cujo foco recaiu sobre as práticas resultantes dos estágios realizados no pré-escolar (PES I) e no 1º CEB (PES II) e sobre uma parte de carácter investigativo, relativa à valorização do património cultural na Educação Básica, impõe-se a necessidade de refletir sobre o desenvolvimento do trabalho, no sentido de se fazer uma avaliação final. Esta, pressupõe o reconhecimento de algumas dificuldades sentidas pela estagiária e a apresentação de sugestões de ações que permitam suprimir tais contrariedades.

Refletindo sobre o desenrolar dos estágios pedagógicos podemos afirmar que se notou uma evolução no desempenho da estagiária, ao nível da observação realizada, da elaboração dos projetos formativos, das planificações e das avaliações efetuadas aos alunos/reflexões. Neste sentido, podemos afirmar que houve, efetivamente, uma evolução favorável nas práticas da estagiária, confirmando que o estágio pedagógico contribuiu para o desenvolvimento de competências necessárias para o futuro profissional da estagiária.

No que concerne à implementação de atividades que promovessem a cultura regional açoriana e o desenvolvimento de competências essenciais, de outras áreas, nas crianças, a estagiária sentiu alguma dificuldade, não pelo facto de procurar atividades, mas sim pelo facto nem sempre ter o apoio incondicional da educadora/ professora cooperantes, principalmente no estágio do 1º CEB, onde existiu uma maior preocupação ao nível da sistematização dos conhecimentos, já que os alunos precisavam de ser avaliados e que esta avaliação seria feita a nível nacional. Contudo, a intenção da estagiária não era desvalorizar o ensino dos conteúdos previstos pelo currículo formal, mas sim contextualizá-los de forma a torná-los mais significativos para os alunos.

Com a abordagem deste tema nas suas práticas, a estagiária pretendia que as crianças, para além de desenvolver as competências essenciais a todas as áreas de conteúdo, conhecessem o espaço físico, temporal, histórico e social da sua comunidade, através de diversas experiências que as levassem a compreender as raízes do seu povo e da sua cultura. Porém, tal abordagem nem sempre foi possível.

Outra dificuldade sentida pela estagiária centrou-se na articulação entre o seu desempenho da prática e o desempenho dos alunos, pois o estágio tinha a finalidade de fornecer experiências de prática de ensino, à estagiária, ao mesmo tempo que deveria oferecer aos alunos um bom trabalho pedagógico. Ora esta dualidade, por vezes, era difícil de conseguir, optando, a estagiária, sempre em prol dos alunos. Deste modo, algumas

experiências de prática de ensino (ao nível da utilização de materiais e recursos, de estratégias e da valorização do património cultural açoriano) nem sempre foram mobilizadas, como era intuito da estagiária.

Não obstante, pretendemos reforçar a importância que o estágio teve na formação da estagiária, pois foi durante este processo, que conseguiu comprovar ou refutar as teorias até então adquiridas, pois de outra forma, estas só ficariam no papel.

Relativamente ao estudo empírico concretizado e através das respostas aos nossos objetivos, pode-se concluir que a maioria dos professores reconhece a importância da valorização do património cultural na Educação Básica e que mobilizam estratégias e recursos com este objetivo nas suas salas de atividades ou de aulas. No entanto, ainda verifica-se um pequeno grupo de docentes que apresenta alguma dificuldade em compreender as potencialidades da valorização do património cultural regional nas suas práticas, revelando que pouco fazem para a concretização de tal objetivo.

Sobre o desenvolvimento de competências nos alunos, utilizando como recurso a valorização do património cultural regional, são dados exemplos pela estagiária, obtidos através das suas práticas. Todavia, consideramos que teria sido fundamental uma recolha de um maior número de evidências que pudessem comprovar as afirmações efetuadas.

Outras das limitações sentidas pela estagiária, centram-se na fraca experiência ao nível da área da investigação, o que acabou por dificultar a seleção da informação a recolher para o aprofundamento da temática. Igualmente, pode-se referir a dificuldade de gestão do tempo para a elaboração do presente documento, uma vez que aquando dos momentos de estágio, a estagiária não dispôs de muito tempo para o estudo da temática que se propôs a aprofundar, realizando grande parte do trabalho de pesquisa em momentos pós-estágio.

Relativamente ao aprofundamento da temática em questão, uma das dificuldades sentidas passou pela escassez de estudos nesta área, bem como pela recolha de um maior número de informação sobre os docentes, uma vez que foram entregues 120 questionários e obtivemos uma taxa de retorno baixa, de cerca de 50 questionários.

Tendo em conta a pertinência da temática deste breve estudo, consideramos importante o seu aprofundamento no sentido de se tentar compreender, efetivamente, quais as potencialidades que a valorização do património cultural regional tem no desenvolvimento das competências nas crianças.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (coord.). (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação Direcção Regional da Educação e Formação.
- Amando, J. (2009). Contextos Histórico-Culturais de uma Arte Infantil: Os Brinquedos Tradicionais Populares. In Condessa, I. (2009). (org.) *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 53-69). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. (2005). *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Textos Editores.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e avaliação do desempenho Docente*, Lisboa: Cadernos do CCAP – 3, Ministério da educação - Conselho científico para a avaliação de professores, disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt> Consultado em 20 de Fevereiro de 2013.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Batalha, A. P. (2009). As Rodas e Jogos Cantados como Inovação na Formação. In Condessa, I. (2009). (org.). *(Re)aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 129 - 140). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Boddgan, C. e Biklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor na Escola Preparatória e Secundária dos Últimos Trinta Anos*. Lisboa: EDUCA
- Caetano, A.P. & Silva, M. L. (2009). *Ética profissional e formação de professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08. (pp. 49 - 60).
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Minho: Universidade do Minho.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos – guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, cá vamos brincando. In Condessa, I. (2009). (org.). *(Re)aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 95-102). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Castro, G., Miúdo, B. P., Carvalho, M. C. (2009). (coord.). *Reflexão sobre mundividências da açorianidade*. Ponta Delgada: Universidade.
- Condessa & Fialho. (2010). *(Re) Aprender a Brincar: na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Condessa, I. (2012). Marcas da cultura regional açoriana no currículo da EF do Ensino Básico. In Pereira, B. O., Silva, A, N. e Carvalho, G.S. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O valor formativo do jogo e da brincadeira*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. CIEC.
- Condessa, I. et al. (2009). O projecto P.I.R.A.TA. – C.B. In Condessa, I. (org.). *(Re)aprender a brincar Da especificidade a diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cró, M. de L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Demo, P. (2005). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. São Paulo: Papirus editora.
- Demo, P. (2008). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados
- Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dias, T. J. (1981). *Cantigas do Povo dos Açores*. Instituto Açoriano de Cultura. Angra do Heroísmo.
- Dinis, R. J. J. V. (2010). *Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: Lógicas de Gestão Colegial em duas Escolas Básicas Integradas dos Açores*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- DREF (2010). Referencial: Área de Formação Pessoal e Social; Área Curricular não disciplinar de Cidadania. Educação Básica.
- Dubois, J. (2001) *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fávero, O. (org). (2005). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Universidade Federal Fluminense (edUFF).
- Formosinho, J. et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fulgencio, P. C. (2007) *Glossário Vade Mecum: administração pública, ciências contábeis, direito, economia, meio ambiente*. Rio de Janeiro: Mauad x.
- Furlan, M. I. C. (2007). *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências*. São Paulo: ANNABLUME Editora.
- Furtado - Brum, A. (1999). *Açores, Lendas e outras Histórias*. Ponta Delgada: Ribeiro & Caravana editores – Comunicação Global, Lda.
- Gaia, S. (2004). O professor e a base do conhecimento. In Ribas, M. H. (org.)(2004) *Formação de Professores: escolas, práticas e saberes* (pp. 39-68). Ponta Grossa: UEPG.

- Garcia, R. P. (2011). Jogos: Linguagem de um povo. In Pereira dos Reis, N. A. (2011). *A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano* (pp. 13-14). Ponta Delgada: Publiçor.
- Gatti, B. (2000). *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. São Paulo: Autores Associados
- Guimarães, V. S. (2006). *Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão*. São Paulo: Papirus.
- Grilo, M. C. e Gessinger, R. M. (2010). *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: ediPUCRS.
- Hohmann, M. & Weikart D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Kishimoto, T. M. (2000). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Vozes Editora.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O Brincar e as suas teorias*. São Paulo: Thomson.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (2007). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus.
- Leenhardt, P. (1997) *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Lopes da Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Macedo, de L., Petty, A. L. S. & Passos, N. C. (2007). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado N. T. G. et al. (2009). *Arqueologia Histórica e a Problemática do Patrimônio: discussões acerca da preservação, turismo e educação patrimonial no Vale do Taquari – Rio Grande do Sul*. São Paulo, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n1/20.pdf>, acessado a 23 de novembro de 2012.
- Maltêz, C. R. et al. (2010). *Educação e Património: O papel da Escola na preservação e valorização do Património Cultural*. Pedagogia em ação, v2, (pp. 39 - 49). Disponível em

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4840/5023>, acessido a 16 de Julho de 2012.

Marcellino, N. C. (2007). *Lazer e educação*. São Paulo: Papyrus.

Marques, W. L. (2011). Ser excelência como professor. Paraná: disponível em <http://books.google.pt/books?id=TD5ZeYehym4C&printsec=frontcover&dq=Ser+professor&hl=pt-PT&sa=X&ei=TaRiUZmhIbSB7Qb014DgCw&ved=0CE8Q6AEwBg#v=onepage&q=Ser%20professor&f=false>, acessido a 20 de fevereiro de 2013.

Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, J. A. (2009). *Estudos do Património – Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto. Porto editora.

Morgado, J. C. & Reis, M. I. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Minho: Universidade do Minho

Morais, A. de P. (s/d). *Educação Patrimonial nas Escolas: aprendendo a resgatar o Património Cultural*. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/allana_p_moraes_educ_patrimonial.pd, acessido a 16 de Julho de 2012.

Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (2002). Currículo, identidade e diferença. Em Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (2002). (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 11 - 31). Porto: Porto Editora.

Neves, M. de S.; Lôbo, Y. L. & Mignot, A. C. V. (org.) (2001). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola.

Nova, E. V. (1997). *Avaliação dos alunos – Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, A. (1987). Interação entre actividades culturais na região e ao nível local, correntes «ascendentes» e «descendentes». In Revista *Arquipélago*, volume 9, (pp. 143 – 144).
- Oliveira, L. L. (2008). *Cultura é Património: um guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Ossona, P. (1988). *A Educação pela dança*. São Paulo: Summus.
- Ostetto, L. E. (2008). O Estágio curricular no processo de tornar-se professor. In Ostetto, L. E. (org) (2008). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores* (pp.127 - 138). São Paulo: Papirus.
- Paes, R.R. (2005). Apresentação. In Venância, S. & Freire, J. B. (orgs) (2005). *O jogo dentro e fora da escola* (pp. 1-2). São Paulo: UNICAMP.
- Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D.E. e Olds, S.W. (1981). *O Mundo da Criança*. São Paulo: Editora MCGRAW-HILL do Brasil.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira dos Reis, N. A. (2011). *A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano*. Ponta Delgada: Publiçor.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, M. R. (2003). *Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem transdisciplinar*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Pires, A. M. (1987). A identidade cultural dos Açores. In Revista *Arquipélago*, volume 9, (pp. 155-166).
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teoria e Práticas*. Porto. Profedições.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M. e Ketele, J.M de. (1994). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quivy, R.e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. 2ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Santos, L. F. e Costa, J. P. (1997). *Guia de Recursos – A Escola e o Meio*. Porto: Edições ASA.
- Santos, L. A. e Lima, J. M. (2010). O Brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização. In Lima, J. M., Silva, J. D. e Raboni, P. C. de A. (2010). (orgs). *Pesquisas em Educação Escolar*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Scaglia, A. (2005). *Jogo um sistema complexo*. In Venância, S. & Freire, J. B. (orgs) (2005). *O jogo dentro e fora da escola (pp. 37-70)*. São Paulo: UNICAMP.
- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Serpa, M. (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar. Perspectivas de Professores do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências de Educação.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Teutónio de Almeida, O. (2009). Açorianidade: prolongando antigas reflexões. In Castro, G., Miúdo, B. P. e Carvalho, M. C. (2009). (coord.) *Reflexão sobre mundividências da Açorianidade (pp.45-58)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Titiev, M. (1969). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO/OIT de 1966, (2008). *Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-buildingblocks/teacher-education/>. Consultado em 20 de Fevereiro de 2013.
- Veiga, I. P. A. (2008). *Projeto Político-Pedagógico da Escola – uma construção possível*. São Paulo: Papirus Editora.

- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Vilar, A. M. (1992). *A Avaliação? Um Novo Discurso*. Lisboa: Edições Asa.
- Weisz, T. & Sanchez, A. (2006). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática
- Zabalza, A. M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zatz, S., Zatz A. & Halaban, S. (2007). *Brinca comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.
- Zeicher, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). (1986).
- Lei de Quadros da Educação Pré-Escolar (LQEPE). (1997).
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar: Lei n.º 5/97, 10 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 34, 1.ª Série
- Regulamento de Mestrados da universidade dos Açores. (2006).