



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

Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por Helena Isabel Seabra Carneiro

Sob orientação da Doutora Clara Craveiro

Porto
fevereiro 2016

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, porque sempre acreditaram em mim e me apoiaram para que o meu sonho se tornasse realidade...

Educar é lançar redes para que a teia da vida vá se abrindo sem economias; é apresentar a folha, o lápis e a borracha e avisar que tem mais; é ajudar a compor a canção que há de acompanhar desde o nascimento até ao último sopro.

Gabriel Chalita

Resumo

Pretende-se, com este relatório de estágio, reconhecer e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em dois contextos de estágio profissionalizantes, mais concretamente em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), desenvolvendo uma análise crítica face às atividades e aos processos de ensino aprendizagem existentes.

Para tal, foram delineados objetivos específicos para a investigação que consistem em: identificar e caracterizar as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos de estágio em EPE e 1º CEB; refletir criticamente sobre atividades/situações de aprendizagem centradas numa pedagogia transmissiva ou numa pedagogia em participação; desenvolver práticas promotoras de uma pedagogia em participação.

Ao longo desta investigação, refletir-se-á sobre o conceito das pedagogias enunciadas bem como as características associadas à sua prática, integrando os indicadores referentes ao *Método, Processo de Aprendizagem, Motivação e Avaliação*.

Por último, podemos referir que para o desenvolvimento desta investigação foi adotada uma metodologia qualitativa, recorrendo-se deste modo à recolha de dados a partir de uma observação participante e à documentação de situações evidenciadas a partir de fotografias, descrições diárias, reflexões, planificações e registos de incidentes críticos.

Palavras Chave: Pedagogia Transmissiva; Pedagogia em participação; Método; Processo de Aprendizagem; Motivação; Avaliação; Processo de construção do conhecimento.

Abstract

It is intended with this research report, recognize and characterize the pedagogical practices developed in two vocational training contexts, specifically in Preschool Education (PSE) and Primary School of Basic Education (PSBE), developing a critical analysis face to the activities and the existing teaching learning processes.

For this, were outlined specific goals for the research which consists of: identifying and characterizing the teaching and learning activities developed in internship contexts in PSE and PSBE; critically reflect on activities / learning situations focused in a transmission pedagogy or in a pedagogy of participation; develop promoting practices on a pedagogy of participation.

Throughout this investigation, will be reflected on the concept of the enunciated pedagogies and the associated characteristics to its practice, integrating the indicators referred to Method, Learning, Process, Motivation and Evaluation.

Finally, we can refer that for the development of this investigation was adopted qualitative methodologies, using the data collect from a participative observation and the documentation of evidenced situations from photos, daily descriptions, reflections, planning and registrations of critical incidents.

Key words: transmissive pedagogy; participation pedagogy ; method; learning process; motivation; evaluation; knowledge construction process.

Agradecimentos

Muito especialmente, desejo agradecer à Doutora Clara Craveiro, pela orientação, disponibilidade, atenção dispensada, paciência e profissionalismo. Um Muito Obrigado.

A todos os professores por me ensinarem o que é ser um profissional de excelência.

Aos meus amados pais Luís e Paula, por exercerem o papel principal durante minha formação, com o sacrifício e a dedicação característicos de quem ama os seus filhos, mais que tudo no mundo. Obrigado principalmente por me terem permitido realizar o meu sonho de criança. Obrigado por me terem dado tudo para ser feliz, desde o amor à Educação.

Ao meu marido Luís Costa, pelo incentivo, compreensão, paciência e aconchego durante todo este período.

Aos meus irmãos, aos meus avós, aos meus sogros e amigos, em especial à minha amiga Andreia Almeida por pela valorização e pelo apoio prestados durante os momentos de angústia, e pela alegria que me proporcionou durante os momentos de companheirismo e amizade, à minha amiga Susana Silva, pelas suas mensagens de apoio e incentivo permanentes e à minha amiga Joana Duarte, pela sua disponibilidade e amabilidade.

A todos os demais muito obrigada, pois nada seria possível sem a vossa cooperação.

Lista de Acrónimos e Siglas

PT - Pedagogia Transmissiva

PP - Pedagogia em Participação

EST- Estagiária

EDU – Educadora

PROF- Professora

EPE - Educação Pré- Escolar

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

AR- Assembleia da República

MEC- Ministério da Educação e Ciência

Índice de Tabelas, Figuras, Registos de Observação, Reflexões, Planificações e Grelhas de Registo

Índice de Tabelas

Tabela 1- Anexo nº 1.1a - Grelha de Observação - Método - Educação Pré-Escolar.....	42
Tabela 2- Anexo nº 1.2a - Grelha de Observação – Processo de Aprendizagem- Educação Pré-Escolar.....	50
Tabela 3- Anexo nº 1.3a - Grelha de Observação – Motivação- Educação Pré-Escolar.....	54
Tabela 4- Anexo nº 1.4a - Grelha de Observação – Avaliação – Educação Pré-Escolar.....	57
Tabela 5- Anexo nº 1.1b - Grelha de Observação - Método – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	64
Tabela 6- Anexo nº 1.2b - Grelha de Observação – Processo de Aprendizagem – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	70
Tabela 7- Anexo nº 1.3b - Grelha de Observação - Motivação – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	73
Tabela 8- Anexo nº 1.4b - Grelha de Observação – Avaliação – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	76

Índice de Figuras

Figura 1- Anexo nº 2.1a – Reflexo da insistência por parte do educador, na representação de elementos da natureza.....	40
Figura 2- Anexo nº 2.2 a – Prenda para a Mãe, elaborada e pensada essencialmente pela educadora.....	43
Figura 3- Anexo nº 2.3a – Claves de Sol e Pauta elaboradas pela educadora.....	44
Figura 4- Anexo nº 2.4a – Estrelas na parede e no chão do palco totalmente elaboradas e colocadas no ludar, pela educadora.....	45
Figura 5- Anexo nº 2.5a – Crianças a recortarem os posters.....	45

Figura 6- Anexo nº 2.6a – Colocação dos posters na parede, pelas crianças.....	45
Figura 7- Anexo nº 2.7a – Alteração da disposição dos posters, realizada pela educadora, sem o consentimento das crianças.....	45
Figura 8- Anexo nº 2.8a – Música ensaiada no dia anterior ao espetáculo, sobre notas musicais.....	46
Figura 9- Anexo nº 2.9a – Primeiro contacto das crianças com a pasta de modelar. Atividade realizada para o festejo do dia do Pai.....	46
Figura 10- Anexo nº 2.10a – Descoberta realizada pelas crianças a partir da exploração livre de pedaços de papel celofano, necessário para a construção das luzes para o palco.....	47
Figura 11- Anexo nº 2.11a – Quadro de investigação totalmente elaborado pela educadora.....	47
Figura 12- Anexo nº 2.12a – Alguns exemplos que demonstram a generalização de recursos e atividades.....	48
Figura 13- Anexo nº 2.13a – Alguns exemplos que demonstram a insistência da estagiária em promover novas técnicas e estratégias.....	49
Figura 14- Anexo nº 2.14a – Elaboração das palas em cartolina para as crianças levarem para casa, no dia Mundial da Criança.....	49
Figura 15- Anexo nº 2.15a – Crianças a brincarem com os materiais da área do quarto, na área destinada aos jogos de tabuleiro.....	50
Figura 16- Anexo nº 2.16a – Crianças a brincarem com os instrumentos na pontinha do palco.....	51
Figura 17- Anexo nº 2.23a – Jogos educacionais entre a estagiária e as crianças.....	51
Figura 18- Anexo nº 2.17a – Material estruturado, utilizado para a realização de uma atividade.....	52
Figura 18- Anexo nº 2.18a – Desenho da J. para o dia do Pai.....	53
Figura 20- Anexo nº 2.19a – “PRTSC SYSRQ” de partes do vídeo, onde a auxiliar de ação educativa está a orientar os desenhos das crianças.....	53
Figura 21- Anexo nº 2.24a - A Postura das crianças durante algumas atividades planificadas pela estagiária.....	54
Figura 22- Anexo nº 2.25a – As crianças durante as atividades livres.....	54
Figura 23- Anexo nº 2.20a – Pintura das paredes do novo cantinho.....	55
Figura 24- Anexo nº 2.21a – O “Faz de Conta”.....	56
Figura 25- Anexo nº 2.22a – Criança a copiar a forma do instrumento musical.....	57
Figura 26- Anexo nº 2.26a - Prenda do Dia do Pai.....	58

Figura 27 - Anexo nº 2.1b- Uma situação de aprendizagem planejada pela estagiária.....	62
Figura 28- Anexo nº 2.2b- Uma situação de aprendizagem planejada pela professora.....	63
Figura 29- Anexo nº 2.3b- Cartaz sobre os sinais de pontuação.....	63
Figura 30- Anexo nº 2.4b- Receita eleita e copiada para o computador pelos alunos...63	
Figura 31- Anexo nº 2.26b - Visita à casa de Sophia de Mello Breyner Andresen/ Jardim Botânico.....	64
Figura 32 -Anexo nº 2.5b- Partilha de algumas descobertas, experiências ou realizações de alguns alunos com os restantes elementos da turma.....	65
Figura 33- Anexo nº 2.6b- Realização da receita de mousse de castanhas.....	65
Figura 34- Anexo nº 2.8b- Ilustração da atividade dos 5 sentidos, classificada como sendo a preferida de uma das crianças.....	66
Figura 35- Anexo nº 2.9b- Tabela de dupla entrada sobre os 5 sentidos, elaborada pela estagiária para servir como instrumento de avaliação.....	66
Figura 36- Anexo nº 2.7b- Os alunos durante uma das aulas de dança criativa.....	66
Figura 37- Anexo nº 2.10b- Exemplos de exercícios matemáticos que podem ser resolvidos a partir da utilização de várias estratégias.....	67
Figura 38- Anexo nº 2.11b- Exemplo de um dos enunciados onde constam as operações e os níveis referentes ao torneio de matemática.....	67
Figura 39- Anexo nº 2.12b- Formiga criada para auxiliar a estagiária na explicação de um exercício matemático.....	68
Figura 40- Anexo nº 2.13b- Alguns alunos com ritmos mais acelerados, a desenvolverem leituras enquanto os restantes continuam as suas tarefas.....	68
Figura 41- Anexo nº 2.14b- Puzzle elaborado pela estagiária.....	69
Figura 42- Anexo nº 2.16b- Caixinhas para a classificação das palavras ou frases quanto ao número.....	69
Figura 43- Anexo nº 2.15b- Material didático –“Mab”.....	69
Figura 44- Anexo nº 2.17b- Algumas das histórias contadas às crianças que contribuíram para o desenvolvimento da construção ativa da realidade física e social.	70
Figura 45- Anexo nº 2.18b- Dramatização realizada pelas estagiárias em estágio na instituição cooperante.....	70
Figura 46- Anexo nº 2.19b- Alguns materiais planejados e na sua maioria, elaborados pela estagiária para a promoção da construção da realidade física e social dos alunos.....	70

Figura 47- Anexo nº 2.20b- Alguns manuais escolares, onde a sua utilização é pré-estabelecida como regra da instituição.....	71
Figura 48- Anexo nº 2.21b- Exemplo de uma situação em que os alunos utilizaram o computador.....	72
Figura 49- Anexo nº 2.22b- Construção dos enfeites de Natal para a venda na feirinha da escola.....	72
Figura 50- Anexo nº 2.23b- Um momento que reflete a motivação e o interesse intrínseco da criança nas tarefas.....	73
Figura 51- Anexo nº 2.24b- Atividades sugeridas pelos alunos.....	74
Figura 52- Anexo nº 2.25b - Aluno interessado em participar.....	76

Índice de Registos de Observação

Registo de Observação 1- Anexo nº 3.1a.....	42
Registo de Observação 2- Anexo nº 3.2a.....	43
Registo de Observação 3- Anexo nº 3.3a.....	44
Registo de Observação 4- Anexo nº 3.4a.....	49
Registo de Observação 5- Anexo nº 3.7a.....	50
Registo de Observação 6- Anexo nº 3.5a.....	51
Registo de Observação 7- Anexo nº 3.6a.....	52
Registo de Observação 8- Anexo nº 3.8a.....	53
Registo de Observação 9- Anexo nº 3.9a.....	53
Registo de Observação 10- Anexo nº 3.10a.....	54
Registo de Observação 11- Anexo nº 3.11a.....	54
Registo de Observação 12- Anexo nº 3.12a.....	55
Registo de Observação 13- Anexo nº 3.13a.....	55
Registo de Observação 14- Anexo nº 3.14a.....	56
Registo de Observação 15- Anexo nº 3.1b.....	62
Registo de Observação 16- Anexo nº 3.2b.....	64
Registo de Observação 17- Anexo nº 3.3b.....	67
Registo de Observação 18- Anexo nº 3.4b.....	71
Registo de Observação 19- Anexo nº 3.5b.....	75
Registo de Observação 20- Anexo nº 3.6b.....	75
Registo de Observação 21- Anexo nº 3.7b.....	75
Registo de Observação 22- Anexo nº 3.8b.....	76

Registo de Observação 23- Anexo nº 3.9b.....	76
Registo de Observação 24- Anexo nº 3.10b.....	76
Registo de Observação 25- Anexo nº 3.15b.....	77
Registo de Observação 26- Anexo nº 3.11b.....	77
Registo de Observação 27- Anexo nº 3.12b.....	77
Registo de Observação 28- Anexo nº 3.13b.....	78
Registo de Observação 29- Anexo nº 3.14b.....	78

Índice de Reflexões

Reflexão 1- Anexo nº 4.1a.....	40
Reflexão 2- Anexo nº 4.2a.....	41

Índice de Planificações

Planificação 1- Anexo nº 5.1a.....	42
Planificação 2- Anexo nº 5.1b.....	63
Planificação 3- Anexo nº 5.2b.....	63
Planificação 4- Anexo nº 5.3b.....	64
Planificação 5- Anexo nº 5.4b.....	65
Planificação 6- Anexo nº 5.5b.....	67
Planificação 7- Anexo nº 5.6b.....	67
Planificação 8- Anexo nº 5.7b.....	69
Planificação 9- Anexo nº 5.8b.....	69
Planificação 10- Anexo nº 5.9b.....	69
Planificação 11- Anexo nº 5.10b.....	70
Planificação 12- Anexo nº 5.11b.....	72
Planificação 13- Anexo nº 5.12b.....	74
Planificação 14- Anexo nº 5.13b.....	78
Planificação 15- Anexo nº 5.14b.....	79

Índice de Grelhas de Registo

Grelha de Registo 1- Anexo nº 6.1a.....	42
Grelha de Registo 2- Anexo nº 6.2a.....	57

Índice

DEDICATÓRIA	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS, REGISTOS DE OBSERVAÇÃO, REFLEXÕES, PLANIFICAÇÕES E GRELHAS DE REGISTO	VII
ÍNDICE	XII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	3
1.1. <i>Antecedentes Históricos da Educação pré-escolar</i>	<i>3</i>
1.2 <i>Situação atual da Educação Pré-escolar.....</i>	<i>5</i>
2. UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL 8	8
2.1 <i>Antecedentes históricos do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<i>8</i>
2.2. <i>Situação atual do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.....</i>	<i>10</i>
3. PEDAGOGIA TRADICIONAL TRANSMISSIVA	14
2.1. <i>O Método.....</i>	<i>14</i>
2.2. <i>O Processo de Aprendizagem</i>	<i>16</i>
2.3. <i>A Motivação.....</i>	<i>17</i>
2.4. <i>A Avaliação.....</i>	<i>17</i>
3. PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO	19
3.1. <i>O Método.....</i>	<i>20</i>
3.1.1- <i>A organização do espaço, do tempo e dos materiais</i>	<i>22</i>
3.1.2. <i>A diferenciação Pedagógica</i>	<i>24</i>
3.1.3. <i>Interação e relação adulto-criança.....</i>	<i>25</i>
3.2. <i>O Processo de Aprendizagem</i>	<i>26</i>
3.3. <i>A Motivação.....</i>	<i>27</i>
3.4. <i>A Avaliação.....</i>	<i>29</i>
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	32
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	32
1.1. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de informação.....</i>	<i>34</i>

1.1.1. Observação Participante	34
1.1.2. Fotografias produzidas pelo investigador	36
1.1.3. Planificações	37
1.1.3.Registos de Incidentes Críticos	37
1.1.4. Reflexividade- Reflexões do investigador.....	39
1.1.5. Descrições Diárias.....	39
PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO	41
1. DADOS DE INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	41
1.1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Método – Educação Pré – Escolar	42
1.2 GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Processo de aprendizagem - Educação Pré - Escolar.....	50
1.3- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Motivação – Educação Pré - Escolar.....	55
1.4 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação – Educação Pré - Escolar	57
2- DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
3- DADOS DE INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
3.1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Método – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	65
3.2- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Processo de aprendizagem -1º Ciclo do Ensino Básico	71
3.3- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Motivação – 1º Ciclo do Ensino Básico...	74
3.4- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação – 1º Ciclo do Ensino Básico .	78
4- DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	84
5- SÍNTESE DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO RECOLHIDOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS

Introdução

O presente trabalho destina-se à realização do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inerente à Unidade Curricular de Estágio I em Educação Pré-Escolar e à Unidade Curricular de Estágio II em Ensino Básico, mais concretamente no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne às Unidades curriculares de estágio, estas perspetivam que o estudante tenha a oportunidade de desenvolver as suas competências no âmbito da investigação educacional, estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação educacional geral, as áreas da docência, as didáticas específicas e a prática de ensino, desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico, em permanente aperfeiçoamento e por último, conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação/ formação/acção inerentes à prática educativa.

Neste sentido, constituiu-se o interesse por desenvolver uma investigação no âmbito da análise e caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágio referidos anteriormente, bem como das atividades e processos de ensino existentes. Para tal, desenvolveu-se uma investigação qualitativa, traçando-se deste modo um objetivo geral que consiste em reconhecer e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de estágio de EPE e 1º CEB e também alguns objetivos específicos que consistem em: identificar e caracterizar as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos de estágio em EPE e 1º CEB; refletir criticamente sobre atividades/situações de aprendizagem centradas numa pedagogia transmissiva ou na Pedagogia em Participação; desenvolver práticas promotoras de uma pedagogia em participação.

Quanto à recolha de dados, estes foram obtidos a partir da observação participante, através da documentação de situações evidenciadas, fotografias produzidas pelo investigador, descrições diárias, reflexões, planificações e registos de incidentes críticos.

Por último, considerando o presente relatório de estágio, podemos constatar que este se organiza em três partes distintas, sendo que a Parte I – Enquadramento teórico, integra-se uma breve caracterização da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino

Básico, referindo-se os seus antecedentes históricos e a sua situação atual em Portugal; O conceito de Pedagogia Tradicional Transmissiva – Método, Processo de Aprendizagem, Motivação e a Avaliação; O conceito de Pedagogia em Participação- o Método (a organização do espaço, do tempo e dos materiais, a diferenciação pedagógica, a interação e relação adulto- criança), o Processo de Aprendizagem, a Motivação e a Avaliação. A Parte II refere-se às opções metodológicas e a Parte III à Apresentação e Análise dos dados de investigação em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico. Termina-se com a elaboração de considerações finais.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Uma Breve Caracterização da Educação Pré-Escolar em Portugal

1.1. Antecedentes Históricos da Educação pré-escolar

Tradicionalmente, o ensino infantil era essencialmente assegurado pela família, mais concretamente pela mãe. As primeiras instituições para a educação das crianças em idade pré-escolar foram criadas só a partir da segunda metade do século XVIII, sobretudo no século XIX, segundo o que nos refere Carvalho (1996), ao abrigo do Ministério de Educação.

Com a revolução industrial deu-se a introdução da mulher no mercado de trabalho, originando grandes alterações na estrutura e no funcionamento da família. De tal modo, a mulher deixou de interpretar o papel de esposa e mãe a tempo inteiro passando a assim a ser vista sobre novos aspetos, surgindo conseqüentemente a preocupação com a educação das crianças, como uma necessidade social. Para dar resposta a essa necessidade, começaram a surgir as primeiras “Casas de Asilo” que mais tarde se denominaram por Jardins de Infância ou Infantários, sendo o primeiro inaugurado em 1882.

Segundo Cardona (1997), estas tinham como principal finalidade assegurar a guarda das crianças das famílias mais pobres, tentando responder, deste modo, às necessidades sociais e económicas mais urgentes.

Somente em 1834, com a expulsão das ordens religiosas do país, após a revolta liberal, é que foi criada a primeira instituição para crianças, ainda sob os auspícios de D. Pedro IV, integrada na sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa. De acordo com o Decreto-Lei de 3/11/1852 (citado por Cardona, 1997, p.27), esta instituição tinha como objetivo,

“ (...) dar proteção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove, habilitando assim os pais e as mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem seus filhos ao abandono.”

Segundo Gomes (1986), nem sempre se tornou fácil distinguir, ao longo da evolução das instituições destinadas a acolher crianças em idade de educação pré-

escolar, com precisão, as que propunham objetivos predominantemente sociais ou de assistência das que propunham objetivos predominantemente pedagógicos ou educativos.

Neste período marcado pela preocupação sobre o desenvolvimento da educação nas crianças, mais precisamente a partir de 1979 a expressão “asilos de educação” cai em desuso e passa a ser utilizada a expressão de jardim-de-infância, instaurando-se o ensino infantil oficial que se destinava a crianças entre os 4 e os 7 anos de idade.

Já no princípio do século XX e durante a primeira república “(...) assiste-se em Portugal e um grande interesse pela expansão da Educação Infantil, a que se seguiu, com a mudança de regime político, uma clara inversão de intenções (ME, 1996, p. 10)”, instituindo-se o ensino infantil oficial.

Mais tarde, com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926 e com a presença de António de Oliveira Salazar no poder, até 1968, iniciou-se um período marcado pela extinção dos jardins de infância oficiais e pela criação da “Obra Social das Mães pela Educação Nacional” que tinha como objetivo, apoiar as mães na educação dos seus filhos (ME, 2000, p.18).

Após o 25 de Abril de 1974, foi verificada uma evolução da educação de infância, influenciada sobretudo pela evolução em termos sociais que se caracterizou a época, desencadeando conseqüentemente um novo crescimento de instituições de infância, fruto de iniciativas populares que consideraram a mão-de-obra feminina como importante no mercado de trabalho tomando consciência da necessidade de estabelecer e assegurar a segurança das crianças (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Com base nestes acontecimentos, o Estado Português sentiu-se portanto obrigado a criar e estabelecer um enquadramento legal, surgindo deste modo um sistema público de educação pré-escolar, sendo que em 1979 foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.

Em forma de síntese, podemos constatar, que a educação de infância foi influenciada ao longo dos tempos, de forma determinante pelas mudanças políticas e sociais implementadas nos anos recentes (Vasconcelos, 2000, pp. 98-99).

1.2 Situação atual da Educação Pré-escolar em Portugal

Muitas décadas passaram, e só no final do século XX é que a Educação Pré-escolar assumiu as características que conhecemos e que são visíveis nos dias de hoje.

Atualmente, a Educação Pré-escolar é reconhecida, segundo o referido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) – artigo n.º 2, como

“ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de Educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Esta etapa da educação refere-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e tal como é mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86) – artigo n.º 5, a frequência relativa da Educação Pré-Escolar é facultativa, sendo, deste modo encarada como uma essencial função das famílias. No entanto, cabe ao estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar tal como é afirmado na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) – artigo n.º 3.

É considerada como parte da educação básica e portanto não poderá deixar de se lhe atribuir uma característica de universalidade, por ter uma oferta generalizada, acessível e gratuita que embora não seja obrigatória, esta é desenvolvida em instituições de cariz privado ou público formando assim a rede nacional de Educação Pré-escolar.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97), a Educação pré-escolar sustenta-se também em alguns princípios organizadores que definem objetivos específicos, sendo eles:

- Criar na criança o sentimento de que a escola é um local de múltiplas aprendizagens;
- Socializar, ensinando a estabelecer relações com os outros, através do desenvolvimento linguístico e do respeito pela pluralidade das culturas, do sentido de liberdade e da responsabilidade na perspetiva de uma educação para a cidadania;
- Promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, inculcando hábitos e atitudes que favoreçam uma aprendizagem ativa;
- Desenvolver na criança as capacidades de sentir, agir, refletir e imaginar.
- Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Assegurar a participação permanente das famílias no processo educativo.”

Estes objetivos têm como intuito a promoção do desenvolvimento pessoal e social de cada criança, a inserção em grupos sociais diversos, o estímulo ao desenvolvimento global tendo em conta as características individuais de cada criança.

Deste modo, deverá ser implementada ainda a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens, sem esquecer claro, a importância de oferecer ocasiões de bem-estar e de segurança.

Segundo o Decreto-lei n.º 241/2001 - O Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor de Ensino Básico e Secundário, o papel do educador é de promover aprendizagens curriculares fundamentando, a sua prática profissional num saber específico “ (...) resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”. Deve também promover aprendizagens “ (...) no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”. Deve também exercer “ (...) a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”, incorporar “ (...) a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”

Já de forma mais direcionada, referindo-nos ao Perfil Específico do Desempenho profissional do educador de Infância referido no decreto-lei nº 241 /2001 de 30 de Agosto do Diário da República, o educador deve conceber e desenvolver “ (...) o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” e mobilizar o “ (...) conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo”.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, em jeito de conclusão podemos perceber que o conceito de educação de Infância tem vindo a desenvolver-se ao longo dos tempos de uma forma bastante substancial no que diz respeito à sua estruturação e valorização, perante a comunidade e perante o sistema político e educativo em Portugal.

Em termos de conclusão, consideramos importante o que o Ministério da Educação (2000) nos afirma sobre a Educação Pré-escolar, na medida em que este se refere ao facto de esta ter como dever o favorecimento da preparação para a escolaridade formal, uma vez que esta deve constituir uma oportunidade para as

crianças desenvolverem atitudes positivas para com o “ato de aprender”, e atitudes que permaneçam durante toda a vida.

2. Uma breve caracterização do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

2.1 Antecedentes históricos do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Gomes (1980, pp. 11-12) pode dizer-se que, em Portugal, o ensino primário oficial foi criado em 1772, sendo apoiado por Marquês de Pombal, efetivamente por Carta de Lei de 6 de Novembro desse mesmo ano criando este " (...) no Reino, no Ultramar e nas ilhas, algumas centenas de escolas onde se empregariam 479 mestres de ler, escrever e contar".

Após a morte do Marquês assiste-se a uma viragem e por isso, além de não evoluir, a instrução primária retrocede acabando por serem encerradas em 1799, várias escolas, continuando a funcionar apenas metade, das 500 escolas que havia fundado. Com a Revolução de 1820, as ideias em torno da Educação em Portugal foram de novo colocadas em discussão e destruídas pela ditadura fascista que durou quase meio século.

Após várias tentativas falhadas desencadeadas pela instabilidade política em Portugal, só o século XIX se considerou justamente o século da escola, uma vez que, segundo o que nos refere o Ministério de Educação (1989), a atenção dos pedagogos estava centrada nos fatores institucionais e de expansão do sistema escolar.

Este século da escola, prolongou-se pela República, sendo este um período em que a crença sobre as potencialidades da educação escolar atingiu o seu auge. Neste sentido, defendia-se que a instrução seria a causa mais direta e imediata da prosperidade de um país e que gastar dinheiro com ela seria, metaforicamente, semear dinheiro.

Uma vez que a expansão da rede escolar primária constituía uma das principais preocupações dos republicanos após 1910, foram construídas algumas centenas de escolas primárias, e em sequência da implantação da república em 1911, já haviam mais 872 escolas primárias oficiais (funcionando apenas 206 realmente), do que em 1910 (ME, 1989).

Na segunda metade do século XIX a rede escolar continuava a sua expansão, de forma gradual, não se verificando mudanças muito acentuadas no seu ritmo de criação, explicando-se este facto pela incapacidade estrutural de munir o país de uma rede primária capaz de responder à intencionalidade pré-estabelecida, que consistia em escolarizar todas as crianças portuguesas.

Deste modo, podemos elucidar que, “ (...) o princípio da década de 30, Portugal possui apenas uma escola primária oficial por cada 883 habitantes” (ME, 1989, p.4).

Podemos também referir, que a Reforma de 1911 instituiu o ensino primário de três graus, sendo eles “ (...) elementar, complementar e superior, com a duração respetiva de três, dois e três anos letivos dos quais só o primeiro se iniciou com carácter obrigatório” (Sequeira, 1997, p.116).

Segundo o artigo 1.º do Decreto de 22 de julho de 1911, o ensino primário elementar tornou-se obrigatório para todas as crianças em idade escolar, compreendidas entre os sete os catorze anos. Segundo o Artigo 3.º do mesmo Decreto, os chefes de família tornavam-se os responsáveis pela obrigação das crianças, sendo “ (...) dispensadas da matrícula, as crianças incapazes por doença, debilidade, defeito orgânico, ou insuficiência mental, publicamente conhecidas ou verificadas por atestado médico”.

Em 1919 o ensino primário e o complementar fundiram-se num só, de 5 anos, também de caráter obrigatório.

Em 1964 foi instituída a escolaridade obrigatória de seis anos e em 1976 a Constituição afirmou efetivamente que incumbia ao Estado, assegurar o ensino básico universal, de forma obrigatória e gratuita.

O Decreto-Lei n.º 538/79 de 31 de outubro, por sua vez, afirmou a garantia de apoio às crianças portadoras de deficiência e referencia as componentes da gratuidade. Este reforçou o controlo da frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, promovendo a atribuição de um abono de família passando a exigir-se o diploma da escolaridade obrigatória para o exercício de alguns cargos do domínio público.

Por último, surgiu a formação de professores sendo criado o ramo educacional nas faculdades de ciências e por isso em 1978 institucionalizaram-se as primeiras licenciaturas em ensino (Sequeira, 1997, p.116).

2.2. Situação atual do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Em pleno século XXI assistimos a uma visão sobre o ensino básico mais estruturada, com princípios e objetivos bastante distintos dos que existiam nos anos passados.

Segundo os últimos resultados retirados do PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo, em 2014, in <http://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1237>, podemos contar com a existência de 4108 estabelecimentos (públicos) de ensino básico – 1º ciclo, em Portugal, sendo que este número tem vindo a diminuir, desde as 17250 escolas que se verificavam entre os anos 1961 e 1970, o que se deve talvez ao facto de em 1961 a taxa bruta de natalidade ser de 24,1% e em 2014, se verificar apenas 7,9%.

Ao longo dos anos, a Educação foi vista sobre diversas perspetivas, instaurando-se uma grande instabilidade no que concerne à organização do sistema educativo.

Em 1986, surge então a Lei de Bases Do Sistema Educativo, decretada pela Assembleia da República (AR) perante a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Nesta, segundo o Artigo 1.º (Âmbito e definição), Cap. I, âmbito e princípios, a presente lei, estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, considerando que este representava um conjunto de meios pelos quais se preconizava o direito à educação, onde se garantia de forma permanente a ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, tendo como coordenação das instituições, um ministério especialmente vocacionado.

Segundo o artigo 2.º (Princípios Gerais), Cap. I, âmbito e princípios, da Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos principais objetivos consistia em definir que todos os portugueses tinham direito à educação e cultura, segundo os termos da Constituição da República. É decretado deste modo, que o Estado se torna o principal responsável por promover a democratização do ensino, estabelecendo o direito a uma justa e permanente igualdade de oportunidades quanto ao acesso e ao sucesso escolares, respeitando o princípio da liberdade de aprender e ensinar, e incentivando considerando o ponto 4 do respetivo artigo,“ (...) a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)”, respondendo assim às necessidades da realidade social.

Esta lei definia também os princípios organizativos definindo-os no Artigo 3.º (Princípios organizativos), Cap. I, âmbito e princípios, alínea a), podendo verificar-se

que este se organiza de forma a contribuir para “ (...) a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal (...)”, para a

“ (...) realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (AR, Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Definiu-se também, assegurar o direito à diferença, o respeito pelas personalidades e a consideração e valorização de diferentes saberes e culturas, a segunda oportunidade às crianças que não usufruíram na idade própria a escolaridade entre outros aspetos relacionados.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Cap. II, Secção II, Artigo 7.º, alíneas a) a o) foram definidos objetivos específicos para o ensino básico tais como:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- s) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Para além da definição de objetivos, foi definido no Artigo 8.º, do mesmo capítulo referido anteriormente, a organização do 1º Ciclo do Ensino Básico, passou a ter uma duração de quatro anos, sendo considerado um ensino globalizante e da responsabilidade de um professor único, que deve desenvolver ” (...) a iniciação e o progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática musical e motora (AR, Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Cap. II, Artigo 8.º, ponto 3, alínea a)).

Considerando o teor do Decreto-lei n.º 241/2001 - O Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor de Ensino Básico e Secundário, já mencionado no contexto da abordagem da *Situação atual da Educação Pré-Escolar em Portugal* no presente relatório, devemos também referir-nos de forma mais direcionada, ao Perfil Específico do desempenho profissional do professor do ensino básico referido no decreto-lei nº 241 /2001 de 30 de Agosto do Diário da República. Segundo o mesmo decreto, podemos referenciar que o professor deve desenvolver “ (...) o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Cap. II, Anexo n.º 2, ponto 1).

Segundo o Decreto- Lei nº 241 /2001 de 30 de Agosto do Diário da República, o professor deve promover o desenvolvimento de aprendizagens; mobilizar de forma integral saberes científicos referentes às áreas e conteúdos curriculares bem como as condicionantes relativas ao individuo ou ao contexto que possam influenciar a aprendizagem; fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual; considera os conhecimentos prévios dos alunos, aproveitando os obstáculos e os erros para a construção de situações de aprendizagem; promover a integração de todas as vertentes do currículo bem como a articulação de aprendizagens do 1º Ciclo do ensino básico com a educação pré-escolar e com o 2º ciclo do ensino básico; fomentar a aquisição de métodos de estudo nas aprendizagens utilizando tecnologias da informação e comunicação; promover a autonomia dos alunos tendo em conta a realização de aprendizagens dentro e fora da escola no futuro; avaliar com instrumentos as aprendizagens dos seus alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolver o interesse e o respeito dos alunos por outros povos e culturas; promover a participação ativa dos alunos e relacionar-se de forma positiva com as crianças e também com os adultos proporcionando um clima caracterizado pelo bem-estar que predispõe para as aprendizagens na escola.

Refletindo sobre a escolaridade obrigatória, esta implica, nos dias de hoje, “ (...) para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência” (AR, Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, Artigo 2.º, ponto 3), acrescentando-se que esta termina “ (...) independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (AR, Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, Artigo 2.º, ponto 4, alínea b)).

O 1º ciclo do ensino básico assume na atualidade, um currículo que integra um conjunto de conteúdos e objetivos que quando articulados, “ (...) constituem a base da organização do ensino e a avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores, que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (MEC, Decreto – Lei n.º 139/2012, Cap. I, Artigo 2.º, ponto 1).

Este currículo concretiza-se deste modo, em planos de estudo elaborados em concordância com as matrizes curriculares considerando que,

“ (...) os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (MEC, Decreto – Lei n.º 139/2012, Cap. I, Artigo 2.º, ponto 3).

Em termos conclusivos, podemos verificar que a escola, envolvendo o 1º ciclo do ensino básico, são vistos de perspetivas diferentes das que as caracterizavam no passado, incluindo-se o facto de ser hoje em dia, estruturada de forma organizada e com intencionalidades definidas e efetivas. A escola é hoje considerada como um espaço a que todas as crianças têm a oportunidade de pertencer, onde cada uma tem o direito, incluindo todas as suas diversidades em termos socio económicos ou étnicos, a uma educação de qualidade, que lhes permita desenvolver competências, e ampliar as suas potencialidades de forma harmoniosa.

3. Pedagogia Tradicional Transmissiva

Segundo Oliveira- Formosinho & Gambôa (2011, p.14),

“ a pedagogia transmissiva para a Educação de Infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada individuo nessa cultura.”

Sendo assim, Oliveira-Formosinho (2006), refere-nos que esta vê a criança como um ser passivo, maioritariamente ouvinte e minoritariamente como o construtor da sua aprendizagem. Sendo assim, é considerado inicialmente como uma tábua rasa, uma folha branca para ser escrita, fazendo com que a educação seja vista como apenas uma forma de transmitir valores e conhecimentos.

Neste sentido, considera-se que “ (...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)” (Oliveira – Formosinho, 2006, p.17).

2.1. O Método

Na educação tradicional transmissiva, os saberes inalteráveis e essenciais transmitidos pelo professor são considerados indispensáveis para que alguém se torne culto e educado (Oliveira-Formosinho, 2006, p.18).

Metodologicamente, na prática desta pedagogia, o professor é considerado um mero transmissor do conhecimento que lhe foi transmitido sendo que o seu papel é única e exclusivamente o de moldar e reforçar, avaliar produtos, descrever tarefas e objetivos a cumprir, centrando-se assim apenas no ensino.

A pedagogia transmissiva transforma o ato de educar, numa simples tarefa onde se transmite, transfere e deposita valores ou conhecimentos pois nela a criança é vista como um ser que não é detentor de nenhum saber, ao contrário do professor, que é o que detém de todo esse saber e autoridade.

Posto isto, Kishimoto & Oliveira Formosinho (1999, p.16), complementam esta afirmação, dizendo-nos que,

“ (...) visto do lado do professor, a sua atenção tem de se dirigir à classe como um todo, mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo convidando-os a tornarem-se simples executores de programas pré-estabelecidos, e adaptadores de uma pedagogia predeterminada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada.”

Será também importante referir, que existem objetivos nesta pedagogia mas que estes apenas se centram em escolarizar, em compensar défices e acelerar aprendizagens, colocando de parte a individualidade da criança, como por exemplo o seu ritmo de aprendizagem, as suas dificuldades face à compreensão entre outros aspetos referentes à aprendizagem.

Pode-se assim dizer, que esta metodologia se coloca ainda hoje ao nível de propostas apresentadas por Coménio (1592-1670), sendo este o maior pedagogo seiscentista, onde este propôs um “ (...) tratado de arte universal de ensinar tudo a todos (...) ”, onde prometia um método de “ (...) de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, nenhum enfado e nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores (...) ” (Rocha, 1988, p.21).

Metodologicamente, Coménio (1592-1670) defendia um método que tinha por base a ordem em tudo, entendendo – se, que a escola deveria ser organizada minuciosamente, estabelecendo-se com exatidão, referindo que deste modo não seria (...) difícil ensinar tudo à juventude escolar por mais numerosa que ela seja” (Rocha, 1988, p.22).

Por último e tal como foi referido anteriormente, a importância de obter bons resultados neste tipo de pedagogia é algo extrema importância. O que não é tão importante é a forma de como se chega a esses resultados, tendo em conta que o que é posto em causa refere-se aos produtos e não os processos, existindo deste modo uma generalização no ensino, onde as crianças têm o dever de aprender todas da mesma forma e com o mesmo ritmo. Neste caso, o que é posto em causa face à avaliação são os resultados que a criança apresenta, sendo que, quando estes são positivos, o professor sente-se bem e gratifica o aluno. Pelo contrário, quando tal não se verifica, os alunos são considerados como sendo os únicos responsáveis pelos seus mesmos, ilibando-se desta forma, o professor/educador de toda a culpa, não necessitando de colocar em causa a sua prática.

Em suma, a pedagogia transmissiva baseia-se quanto ao método, na prática centrada na transmissão por parte do adulto, onde o principal objetivo é o desenvolvimento de produtos que visam uma aprendizagem com resultados positivos, onde a criança não tem a oportunidade de descobrir, explorar ou experienciar pois é

vista como um ser passivo, alguém que nada sabe, e que apenas necessita que lhe transfiram saberes, de modo a tornar-se posteriormente num adulto culto e educado.

2.2. O Processo de Aprendizagem

Segundo Oliveira - Formosinho, Formosinho, Lino e Niza, citados por Oliveira-Formosinho (2006, p.17) a pedagogia transmissiva “ (...) é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos, a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação”.

Este processo assenta na exploração de materiais já estruturados tais como manuais, fichas de trabalho, entre outros recursos que não são da autoria do professor/educador. Deste modo, a adulto tende a centrar em si a sua iniciativa, e posteriormente corrigir, avaliar, reforçar tendo em conta os objetivos e tarefas que propõe, empobrecendo a qualidade e a riqueza das interações adulto-criança e também fazendo com que haja uma seleção precoce das crianças quando estas demonstram perspicácia nas suas realizações, correspondendo ao que é suposto em norma na própria idade.

Deste modo, vive-se na sala, uma iniciativa exterior à mesma e até à própria escola, incluindo as crianças e os educadores/professores.

Confirmando o que já foi mencionado, Oliveira – Formosinho & Gambôa (2011, p.14), dizem-nos que “ (...) o processo de ensino–aprendizagem utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua resposta fiel como cerne da atividade educativa”.

Quanto ao educando, este é o que é educado, quem nada sabe. Este deve seguir as indicações do educador, tendo que se acomodar às suas escolhas, adaptando-se e sendo apenas objeto de processo.

Numa visão extrema deste do processo de ensino-aprendizagem nesta pedagogia, a “ (...) criança deixa mesmo de ser o centro e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão, que se encontram disponíveis no mercado” (Oliveira - Formosinho & Formosinho et al., 2013, p.28).

2.3. A Motivação

Tal como já foi referido anteriormente, na prática desta pedagogia, a criança é vista como um ser ao qual o saber não pertence, é vista como um ser que não tem interesses, curiosidades e até mesmo necessidades.

Tendo as crianças, a obrigação de memorizar conteúdos e reproduzi-los acertadamente evitando os erros, a sua motivação baseia-se apenas “ (...) em esforços seletivos extrínsecos, vindos do exterior, geralmente do professor” (Oliveira – Formosinho & Gambôa, 2011, p.14).

Nesta pedagogia, “ (...) orienta-se, pois mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação (...) ” (Formosinho & Machado, 2007, p.30).

Aqui, a criança não tem a oportunidade de escolher o que quer investigar, explorar ou pesquisar, nem a oportunidade de descobrir e desenvolver competências a partir do seu próprio interesse e motivação.

Segue-se deste modo um programa pré – estabelecido de forma rígida, sendo este alvo de interesse ou não para a criança, ausentando-se assim a preocupação para com o desenvolver de aprendizagens significativas para mesma, desconsiderando-se a importância da motivação das crianças para a atividade.

Em suma, pensa-se como forma de ensinar tudo a todos, e da mesma forma, visionado a criança de forma generalizada, desconsiderando as suas individualidades.

2.4. A Avaliação

Quando se pratica a avaliação numa pedagogia transmissiva, o seu papel é unicamente o de moldar ou aperfeiçoar, reforçar, avaliar produtos, descrever tarefas e objetivos a cumprir.

Destaca-se neste critério a insistência do adulto na comparação das realizações individuais com a norma e o apoio para a obtenção destes resultados a partir de materiais já estruturados que não são da sua autoria.

Por outras palavras, durante a prática de uma pedagogia tradicional transmissiva, considera-se que para avaliar os conhecimentos obtidos pelas crianças, transferidos e transmitidos pelo professor, este, tenta encontrar resultados quantitativos, que para ele são esclarecedores, de modo a conseguir agrupar as crianças em classes

que correspondem aos que realizam com correção e os que apresentam os resultados negativos.

Segundo Mizukami (2007), os educandos eram classificados assim pela sua capacidade de memorização, sendo alguns rotulados como não inteligentes por não conseguirem memorizar. Nesse sentido, a inteligência era vista como uma faculdade de armazenar e acumular informações. Portanto, quanto mais informações uma pessoa pudesse armazenar, mais inteligente era considerada.

Segundo Arends (2008, p.209), “ (...) em qualquer abordagem ao ensino, a execução adequada de uma aula de instrução direta requer comportamentos e decisões específicos por parte dos professores, durante a planificação, durante a aula propriamente dita e durante a avaliação dos seus efeitos (...)”.

Nesta pedagogia, o avaliador avalia apenas os produtos resultantes da sua instrução, pondo de parte a sua própria avaliação. Ao contrário do que nos refere Arends (2008), este adulto não reflete sobre a execução adequada do seu trabalho. Este é como uma janela fechada, que foi há tempos aberta para que entrasse o sol, que posteriormente foi fechada e que neste momento não abre de maneira nenhuma, como se estivesse enferrujada. Deste modo, este não atualiza o seu conhecimento e não reformula nem adequa as suas estratégias ao grupo alvo, mantendo-se assim na sua zona de conforto, agindo como se fosse detentor de todo o saber. Avalia portanto o produto esquecendo-se que o processo é essencial para que haja uma constante melhoria desse mesmo produto. Para ele, a criança que apresenta resultados aparentemente mais baixos é a total responsável pelos mesmos, excluindo-se, ilibando-se de qualquer responsabilização possível.

3. Pedagogia em Participação

A pedagogia em participação produz uma ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva promovendo uma perspectiva diferente daquilo que é o processo de ensino-aprendizagem e dos papéis de aluno/professor ou de criança/educador.

Ao contrário do que se referencia quando se trata de pedagogia transmissiva, na prática desta nova pedagogia, a criança é vista como um ser competente e em atividade, sendo a motivação para a aprendizagem sustentada no interesse intrínseco das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do professor, entendendo-se portanto a atividade da criança como uma forma de “ (...) colaboração no âmbito do cotidiano educativo” (Kishimoto & Oliveira- Formosinho, 2013, p.192).

No que diz respeito à democracia, este é o valor fundador que sustenta esta prática e por isso é importante que esteja presente “ (...) tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores” (Idem, Ibidem, p.192).

Afirma-se o respeito por todos, a valorização e a igualdade, incluindo todas as diversidades, assumindo-se assim uma responsabilidade a nível social, pelas crianças e pelas suas famílias, “ (...) promovendo o sucesso educativo como instância de educação para a diversidade” (Idem, Ibidem, p.192).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), é necessário que exista um exercício de conscientização daquilo que é a prática de uma pedagogia tradicional para que possamos enfrentar o desafio de construção permanente que é necessário e exigido pelas pedagogias participativas.

Para tal, Paulo Freire (1996, p.12) diz-nos que:

“ (...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim sendo, é também tido em conta que a criança é um ser competente, detentor de saber, de capacidade, tal como o professor e que portanto devemos promover a aprendizagem com base na experiência, em colaboração com o professor ou entre pares, em todas as dimensões da pedagogia.

A pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a

principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor.

3.1. O Método

A Pedagogia em Participação assume tal como já foi mencionado anteriormente, uma rutura com a Pedagogia Transmissiva.

Caracterizando-a quanto ao método, podemos desde já referir, que este se centra essencialmente na descoberta, na observação, na exploração e na experiência, na resolução de problemas, bem como na Investigação, pesquisa e observação.

Ao considerarmos estes critérios, percebemos que o método não se centra somente no adulto e na transmissão tal como na Pedagogia Transmissiva. Assim sendo, considera-se que na Pedagogia – em – Participação que o papel do aluno e do professor foram reconstruídos, “ (...) com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.18). Neste sentido, o apoio do desenvolvimento da criança no *continuum experiencial*, a construção da aprendizagem a partir da experiência interativa e contínua, a disposição do direito da criança à participação e o direito ao apoio sensível e estimulante por parte do adulto, estabelecem os objetivos desta pedagogia (Idem, Ibidem, p.18). Considera-se desta forma, que a atividade da criança deve ser exercida em conjunto com o adulto, ou com os seus pares ao nível de todas as dimensões da pedagogia, incluindo-se a planificação, a reflexão sobre as atividades e projetos e a execução.

Este método, passa a centrar-se no aprender e não na transmissão de conhecimentos, considerando-se assim as individualidades das crianças, a necessidade de existência de uma relação de proximidade entre o adulto e a criança, de modo a que o aprender que referimos, se verifique a partir do desenvolvimento de situações de aprendizagem impulsionadores da criação de significados.

É neste ponto, que se consagra a necessidade de existir uma motivação da crianças para aprendizagem experiencial, que se sustenta na identificação dos interesses das mesmas, cabendo ao profissional, o papel de organizar o ambiente, de saber escutar e documentar de modo a conseguir entender e posteriormente responder

aos interesses das crianças em torno da cultura, recorrendo à investigação e pesquisa sobre os melhores estratégias a desenvolver.

Para melhor compreender a intencionalidade pedagógica na Pedagogia em Participação, foram estabelecidos alguns eixos pedagógicos que se destinam a “ (...) cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo para cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Idem, Ibidem, p.20). Segundo Oliveira – Formosinho & Araújo (2013, p.15), estes “ (...) não constituem uma realidade estática, são antes uma bipolaridade em dinamismo constante” sendo que “ o primeiro eixo pedagógico – o ser – estar (...) “ consiste, de uma forma sintética, na integração do dinamismo do sentir, do agir, do bem estar físico e psicológico considerando as experiências e emergência de aprendizagens desde o nascimento da criança. Desta forma, incumbe-se a possibilidade de estas puderem sentir quais as semelhanças e as diferenças entre si e outras crianças e também entre os adultos. Considera-se portanto, que a criança deve ser motivada a desenvolver o conhecimento sobre si, sobre os outros e também sobre o mundo, desenvolvendo-se assim um ambiente pedagógico aberto à experiência, à descoberta e à exploração.

O segundo eixo pedagógico denomina-se por “ eixo do pertencimento e da participação” (Idem, Ibidem, p.15), perspetivando-se uma pedagogia onde existe o reconhecimento da pertença à família, alargando-o progressivamente à comunidade local, uma vez que se considera que não há participação sem pertencimento e que não há pertencimento sem participação.

O terceiro eixo pedagógico, por sua vez, denomina-se por “ o eixo das linguagens e da comunicação”, e “ (...) define uma pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.20), uma vez que experienciar, refletir, analisar e comunicar constituem um processo que permite desenvolver conhecimento, a partir da extração de informação e saberes.

Por último, consideremos o quarto eixo pedagógico, denominado por “ o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem”, onde se define a importância de narrar aquilo que se vive, como forma de compreender que as identidades são constituídas por semelhanças e por diferenças.

Em síntese, podemos considerar que em torno destes eixos pedagógicos, a Pedagogia em Participação “propõe que se crie uma pedagogia da complexidade

(Morin. 1995) onde a aprendizagem experiencial das “cem linguagens” se integra com a aprendizagem experiencial do ser, pertencer, participar” (Idem, Ibidem, p.22).

Em termos conclusivos, podemos constatar um método que considera as experiências e vivências das crianças como uma forma de enraizar o aprender, onde se considera que o significado deste “ (...) reside na criação de relações no seio da experiência refletida e no resgate do sujeito identitário que desenvolve as relações” (Idem, Ibidem, p.22), destacando-se deste modo, a consideração da aprendizagem experiencial como um meio essencial para a construção do conhecimento desenvolvido através da reflexão sobre a experiência, desencadeando-se deste modo um processo de significação.

3.1.1- A organização do espaço, do tempo e dos materiais

Fazendo uma pequena alusão à organização dos tempos educativos e dos espaços, estes são pensados e organizados de forma a permitir portanto a devida interatividade que já fora mencionada. Sem dúvida, as atividades e todo o ambiente educativo são organizados e concebidos com a principal intencionalidade de que as aprendizagens sejam significativas.

A adequada organização do tempo, do espaço e dos materiais é sem dúvida essencial para as relações ou interações que estes sustentam, sendo este os principais intervenientes na experiência, na reflexão e na aprendizagem através de atividades e projetos.

A pedagogia em participação é na sua essência a “ (...) criação de espaços-tempos pedagógicos onde interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.28).

Torna-se sem dúvida imprescindível criar e decorar um espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional, que promova a alegria, e o bem-estar. Este “ (...) deve ser acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado. É a condição básica para consegui-lo” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p.106).

Segundo Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa (2011, p.28), para que o espaço possa desempenhar o seu papel no âmbito do ambiente educativo, este deve ser organizado segundo os seguintes critérios:

- O da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite todas as identidades.
- O da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender.
- O da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998), para que a educação seja efetivamente porta da cultura.”

Este deve ser facilitador e propício à construção de novas aprendizagens significativas podendo este adaptar-se às necessidades que possam surgir e ser constituídos por materiais construídos pelas crianças.

Já no que diz respeito ao tempo,

“ [...] quando se trata de planejar o tempo, os educadores dessa etapa sabem que precisam considerar muitos aspetos relativos às necessidades das crianças. O tempo de aprender, o tempo de viver e o tempo de crescer não estão separados e, em todo o momento a criança cresce e aprende graças à ação educativa das pessoas que a envolvem (professores, educadores, meninos, meninas, outros adultos) e às experiências que tem no seu contexto” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 100).

Deste modo, é necessário que a planificação possa considerar todos os momentos, que deva ter espaço para a reflexão e valorização dos diferentes aspetos que nela incidem. Por esse motivo quando planificamos o que faremos na aula ou na escola, devemos considerar todos os momentos, refletindo e valorizando os diferentes aspetos que aqui incidem, utilizando e organizando o tempo da forma mais proveitosa possível.

3.1.2. A diferenciação Pedagógica

Ao contrário do que se considerava na prática de uma pedagogia tradicional transmissiva, a criança já não é vista de uma forma generalizada. Hoje, no que diz respeito à prática de uma pedagogia participativa, a criança é detentora das suas próprias qualidades, dificuldades, capacidades, interesses entre outros fatores de extrema importância.

É portanto tido em consideração a individualidade, e a noção de que um método de ensino em que se ensina tudo a todos e da mesma forma, não é o mais apropriado.

Segundo Niza (2012, p.218) “ (...) o conceito de diferenciação pedagógica surge da necessidade de a escola se confrontar com a heterogeneidade dos grupos humanos. Com o acesso de todos os cidadãos à escola, pois é inevitável que as turmas que se constituem sejam heterogêneas.”

Pondo em causa a democracia tratada em pedagogia da participação, considera-se que para a mesma ser desenvolvida, a diferenciação pedagógica não pode ser posta de parte pois, de acordo com Niza, (2012, p. 360), “ (...) não poderemos reservar a alguns, apenas a oportunidade de experienciar (...)”.

Diferenciação quer dizer que qualquer educador ou professor deve selecionar “ (...) métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos-e de cada um deles- para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo” (Idem, Ibidem, p. 360)

Também Rocha (1988, p.20), refere que sendo cada criança diferente de todas as outras, é também fundamental que o professor conheça cada uma em particular, tornando-se evidente a necessidade de uma observação cuidadosa, defende portanto que,

“ (...) não é difícil detetar que cada criança possui: Os seus períodos sensíveis, isto é, momentos privilegiados para a aprendizagem disto ou daquilo: Há uma idade ótima para aprender a ler, fazer coleções, aprender a calcular, a racionar, o seu ritmo de aprendizagem – Ritmo que deve ser respeitado e utilizado pelo educador, e a sua maneira pessoal de aprender as coisas: umas têm mais memória visual, outras mais memória afectiva, auditiva, umas, mais queda para a matemática, outras para a História, Geografia, etc.”

Em suma, pressupõe-se que ao praticar uma pedagogia participativa, o educador/professor personalize não só os seus objetivos mas como também os seus processos educativos de modo a que este consiga promover aprendizagens significativas interligando a individualidade da criança, considerando-a como um ser

único, correspondendo assim às suas expectativas, e ajudando-a a ultrapassar dificuldades, adequando a sua prática profissional.

3.1.3. Interação e relação adulto-criança

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, citado por Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.30) “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa”.

Estas representam o meio central para a promoção de uma pedagogia participativa contribuindo para o que se desenvolva uma aprendizagem experimental participativa.

Esta relação sustenta por si só aprendizagens significativas, e por isso torna-se extremamente importante o facto de se aproveitar todas as “ (...) situações de interação que habitualmente se estabelecem entre criança e adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar – se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, pp. 63-64).

A partir desta interação e relação com a criança, no que se refere ao adulto, este poderá mais facilmente conhecer e perceber necessidades educativas diversas das quais na sua ausência não conseguiria. Deste modo, poderá não só reconhecê-las mas como poderá também mais cedo ajustar a sua ajuda, considerando as capacidades e as dificuldades conhecidas utilizando estratégias adequadas.

Em termos conclusivos, e para que tudo isto seja possível é necessário,

“ (...) facilitar os contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar, etc. A relação ótima é aquela que se estabelece através de situações de comunicação real, permitindo criar novos significados, com os quais poderão dar sentido às suas novas aprendizagens” (Idem, Ibidem, p.64).

3.2. O Processo de Aprendizagem

Segundo Oliveira- Formosinho Gambôa, Formosinho & Costa (2011) o professor tem o papel de organizar o ambiente educativo para entender e responder à criança, considerando-se deste modo que o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto.

Na pedagogia em participação, considera-se que a experiência constitui um papel fundamental para a construção de aprendizagens significativas, existindo assim, uma grande preocupação em colocar a criança como sendo o ponto de partida, o centro e o fim, uma vez que a finalidade não é o conhecimento mas sim a autorrealização.

A aprendizagem realiza-se “ (...) na construção de atitudes e competências vitais cujos significados residem no contexto dos alunos e dos professores” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.52).

Considerando-se que a criança é um sujeito aberto, em construção, esta tem o direito de expressar a sua individualidade, a sua voz, de crescer pessoal e socialmente. Nesta pedagogia, a criança questiona, procura e investiga para saciar as suas curiosidades, esta toca, cheira, vê, ouve, manipula, explora de modo a construir aprendizagem sendo a experiência, a base, para construir o seu conhecimento.

Toma-se portanto uma perspectiva diferente do que é a criança durante a prática de uma pedagogia transmissiva. Posto isto, Maria Montessori (s/d, referida por Rocha, 1988, p.81), reflete mostrando-se contra a afirmação de que a “ (...) mente da criança é vazia, sem direção e sem leis, e portanto, nós temos grande e completa responsabilidade de preenche-la, de guiá-la e de comandá-la; que a sua alma tem uma quantidade de defeitos, tende à decadência e à inércia, tende a flutuar como uma pluma levada pelo vento e portanto, devemos estimular e encorajar, corrigir e guiar continuamente (...)”.

Segundo Miranda & Bahia (2010, p.418) nas palavras de Vigotsky (1929) podemos constatar a mesma visão quando este refere que o desenvolvimento cultural não cria no comportamento da criança nada além do que existe potencialmente no seu desenvolvimento natural.

Em suma, segundo Arends (1995) podemos considerar, que o processo de aprendizagem na prática de uma pedagogia em participação é acompanhado por um consciente ambiente democrático, que visa a interação entre pares, a interação entre criança adulto, sendo que este se baseia na experiência acompanhada de uma análise refletida. Para o desenvolvimento deste processo a voz da criança é sem dúvida o foco

principal pois sem a consciência dos seus interesses não existe aprendizagem ativa e portanto o processo de aprendizagem caracterizar-se-á como um fracasso.

3.3. A Motivação

O desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces para o desenvolvimento da aprendizagem e para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano.

Para o desenvolvimento dessa motivação é necessário, em primeira mão, que haja o questionamento por parte do educador / professor, de modo a que se desenvolva nele um espírito de investigação perante as crianças que educa. Deste modo, só depois desta investigação, realizada a partir da observação é que o adulto construir a sua planificação. Este deverá considerar a criança “ (...) como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.32)

Neste sentido, a planificação torna-se uma verdadeira forma de promover essa motivação através da participação da criança na mesma. Para tal, o adulto deve ter em conta processos vitais tal como a observação, visto que “ (...) na pedagogia da participação a observação é contextual, pois não se avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança se observe o contexto que se criou” (Idem, Ibidem, p.32). Segundo Oliveira- Formosinho (2011), outro dos processos, é a escuta, pois o facto de ouvir a criança e conhecer os seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções e desejos deve ser realizado no contexto da comunidade educativo procurando-se assim uma ética de mutualidade.

O último processo vital consiste na negociação onde se propicia à criança, a oportunidade de intervir nos processos e conteúdos curriculares, criando-se assim um espaço para que dialoguem, se escutem umas às outras e negociem as atividades e intencionalidades promovendo-se assim uma aprendizagem experiencial cooperativa, mantendo as crianças motivadas com base na participação.

Quando motivadas, as crianças, que posteriormente se tornarão alunos, irão revelar:

“ (...) comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhor consigo mesmos” (Skinner & Belmont, 1993, p.193).

Ao contrário, quando desmotivados, estes poderão revelar:

“ (...) pensamentos e comportamentos globalmente negativos. São passivos, não se esforçam, evitam os desafios, desistem facilmente, usam repetitivamente as mesmas estratégias ineficazes e mostram-se aborrecidos, deprimidos ansiosos ou mesmo irritados. Por isso é importante que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador” (Idem, Ibidem, p.193).

Tendo em conta o referido, considera-se que para que haja uma motivação da criança para a aprendizagem experiencial, deve-se desenvolver “ [...] uma identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósito e dialogando com as motivação profissionais do educador enquanto detentora de profissionalidade e identidade que projeta no encontro com a criança” (Kishimoto & Oliveira – Formosinho, 2013, p.194).

Em termos conclusivos, consideremos que já Montaigne, no século XVI (citado por Kishimoto & Oliveira – Formosinho, 2013, p.194), referia que «para motivar as crianças para as letras», sem abastardar «uma natureza bem nascida», convém apelar a «uma vontade não forçada», ao «desejo», à «liberdade, sem rigor e constrangimento», agir pois, «com uma severa doçura, não como se faz» nos colégios.

3.4. A Avaliação

Tendo em conta que na pedagogia em participação o aluno é colocado no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, considera-se como importante, a necessidade de se dar relevância às suas necessidades individuais, uma vez que ao contrário do que poderíamos constatar a partir da pedagogia tradicional transmissiva, a criança é considerada tão ou mais importante do que o professor.

Atualmente, o conceito que se tinha de conhecimento tem vindo a alterar-se, tendo como principal influencia, a consideração dos interesses das crianças. Ser detentor de conhecimento, era ser detentor de algo totalmente decorado e não percebido, sem que tivesse relação com o cotidiano, com as necessidades e com os interesses das crianças.

Hoje, quando nos referimos a uma pedagogia em participação destacamos uma educação focada na criança em que o educador/ professor se transforma num mediador do seu conhecimento, num facilitador da aprendizagem, propondo desafios em que esta se possa envolver intimamente. Trata-se de conseguir propor situações potenciadores de aprendizagens significativas para a criança, aplicando-se os saberes da mesma, e os saberes do próprio professor/ educador.

Consequentemente, o conceito de avaliação sofre também as devidas alterações, deixando este de se centrar exclusivamente na avaliação de produtos, a se centrar nos produtos e nos erros considerando-os como um contribuição para a reflexão das aquisições e realizações por parte da criança e do adulto. Por outras palavras, passa-se a considerar que o mais importante não é o produto mas a forma de como a criança o alcançou, o que faz com que seja necessária a reflexão e o envolvimento da criança na realização mas também a reflexão e a implicação do educador/professor, no que diz respeito à sua prestação a nível profissional (Gonçalves, 2008, pp. 56-65).

Começa-se deste modo a tomar consciência de que a criança é detentora da sua individualidade, e por isso, a comparação das suas realizações com a norma estabelece desta forma uma relação desadequada. Assim sendo, é exigido ao professor /educador, uma observação, reflexão sobre as características individuais da criança para que se possa efetuar uma avaliação dignamente equilibrada e justa, tornando-se deste modo integrada a reflexão das aquisições e das realizações da criança.

Neste sentido, a autoavaliação enquadra-se como “ (...) um processo da regulação por excelência, por ser um processo interno ao próprio sujeito” (Gonçalves, 2008, p. 70) contribuindo assim para o desenvolvimento das capacidades

metacognitivas, originando deste modo o facto de dar sentido aos conhecimentos adquiridos, favorecendo a aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Nunziati (1990), (referido por Gonçalves, 2008), esta forma de avaliação representa um processo que para além de outras, tem a vantagem de ser intrínseco ao aluno uma vez que é o próprio a traçar o seu itinerário de aprendizagem, constituindo a melhor forma de o mesmo ultrapassar os seus erros.

Nesta perspetiva o professor passa a ter o papel de promotor de ambientes favoráveis e facilitadores a este processo, uma vez que Santos (2002) nos refere que a ação educativa só consegue estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação se o seu meio, entrando em interação com o mesmo.

Para além da criação de contextos benéficos, esta implica uma abordagem positiva do erro, uma atitude de encorajamento permanente pelo autoquestionamento do aluno bem como a explicação e negociação de critérios recorrendo-se deste modo a instrumentos alternativos de avaliação.

Autores como Cardiet, De Ketele & Roegiers (1996) (citados por Gonçalves, 2008, p. 71), “ (...) debruçam-se sobre a problemática das funções da avaliação, inscrevendo-as em três tipos: a avaliação de orientação (centrada no diagnóstico), a avaliação de regulação (centrada nos processos) e a avaliação de certificação (centrada nos produtos)”. Assim sendo, deveremos considerar que, “ (...) o principal elemento distintivo entre as referidas funções consiste, essencialmente, na forma como se analisam os dados que apoiam diferentes tipos de tomada de decisão, por parte do avaliador, relacionando-as com os critérios específicos de cada função” (Gonçalves, 2008, p. 71).

Acrescentando, considera-se na Pedagogia em Participação, a existência de uma avaliação de orientação, que contribui para a perceção sobre a existência de competências perante novas situações de aprendizagem, permitindo deste modo a tomada de decisões antes da ação.

Por sua vez, considera-se também a existência de uma avaliação de certificação, que se incide sobre os produtos do processo educativo, tendo como finalidade o reconhecimento e a validação das aprendizagens efetuadas, preconizando uma perspetiva formativa, que se integra no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a adequação da ação, confirmando as aquisições feitas pelas crianças/alunos.

Segundo Pinto (2002), (citado por Gonçalves, 2008, p. 72), “ (...) já a avaliação do diagnóstico e prognóstico recorre à previsão da aquisição de competências como alicerce das decisões de selecção e de orientação”.

Por sua vez, segundo o mesmo autor, devemos considerar a avaliação normativa que se incide sobre a comparação e apresentação como um processo de selecção, remetendo-nos para a avaliação de carácter sumativo.

Contudo, não podemos descorar de que apesar de a avaliação suscitar inúmeras definições existem um conjunto de ideias que se torna consensual a todas essas definições, considerando-se desta forma, que:

- O aluno no contexto da sua aprendizagem é o principal destinatário da avaliação;
- A avaliação é um processo que requer a tomada de consciência do aluno, em relação às suas dificuldades e potencialidades;
- A avaliação é um processo extrínseco à aprendizagem na medida em que faz parte da mesma;
- A avaliação tenta, simultaneamente, corresponder às características particulares do aluno e manter - se aberta à multiplicidade;
- O foco principal da avaliação incide nos processos de aprendizagem e na informação recolhida através da observação, relegando os resultados obtidos para segundo plano;
- A observação tem o papel dinâmico e impulsionador da intervenção pedagógica em relação ao ensino, à aprendizagem ou a ambos;
- Os erros e as dificuldades dos alunos são interpretados como instrumentos de compreensão do processo de ensino/aprendizagem, capazes de ajudar a entender as causas;
- O principal objetivo da avaliação é ajudar o aluno através da aplicação de metodologias, materiais e estratégias diversificadas de ensino /aprendizagem, sustentados por “pistas de retorno através de informações múltiplas, que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz” (Pinto & Santos, 2006, p.102, citados por Gonçalves, 2008, p.73).

Em suma, considerando o que foi referido, podemos constatar que a avaliação assume criteriosamente a consideração da criança e das suas particularidades, estando deste modo centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, centrada na criança individual e no grupo, revelando-se particularmente direccionada para a necessidade de reflexão sobre as aquisições e realizações (Oliveira – Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

Parte II – Metodologia de Investigação

1. Metodologia de Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa surgiu no final do século XIX atingindo o seu auge nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e a sua divulgação.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) deduz-se que esta privilegia a descoberta como contexto de partida de uma investigação associando-se a uma abordagem indutiva, sendo esta bastante utilizada nas últimas duas décadas em função de investigação de questões relacionadas com a Educação.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é detentora de cinco características específicas, que nos ditam que a fonte direta dos dados de investigação é o ambiente natural e que o investigador é o principal responsável pela recolha dos mesmos dados, sendo as seguintes: os dados que o investigador recolhe são fundamentalmente de caráter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se principalmente com o processo e não com os resultados; o investigador interessa-se essencialmente pela compreensão do significado que os participantes atribuem às determinadas experiências; a análise dos dados tal como já foi referido, é realizada de forma indutiva.

Em investigação qualitativa, o investigador, segundo os mesmos autores, utiliza principalmente metodologias que possam desencadear o desenvolvimento de dados descritivos que lhe permitam observar o modo de pensar ou agir dos participantes na investigação, ao contrário do que se constata numa investigação quantitativa, na qual o investigador procura utilizar dados de natureza numérica que lhe permitam estabelecer relações entre variáveis.

Poupart (1981) refere-nos ainda, que esta é um processo fundamentalmente indutivo, devendo o investigador submeter – se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Sendo assim, este deve assumir uma postura crítica relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação fazendo com que o quadro de análise no seu estudo não lhe surja de repente, mas sim, sendo progressivamente elaborado através de um continuado questionamento dos dados.

A investigação qualitativa focaliza um modelo fenomenológico no qual a realidade é fixada nas perceções dos sujeitos, tendo esta como objetivo, tentar perceber

e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações, em vez de analisar números, ou seja, de forma quantitativa e por isso este tipo de investigação ocorre normalmente em ocasiões naturais, não exigindo controlo e manipulação de comportamentos ou lugares.

Em suma, segundo Bogdan & Biklen, (1994. pp.47-51) a investigação qualitativa, engloba assim um leque de características subjacentes à mesma, considerando que esta acontece em ambientes naturais e que frequentemente o investigador deve dirigir-se ao local dos participantes de modo a recolher os seus dados com muito detalhe e a usar múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas tais como por exemplo fotografias, notas de campo, vídeos, documentos pessoais, registos oficiais ou entrevistas. Acrescentando, este tipo de metodologia, emerge de um processo de investigação, em vez de ser pré-estabelecida, o que pode resultar na mudança de questões de investigação durante o processo, uma vez que é também extremamente interpretativa e descritiva. Deste modo, o investigador deve fazer essa descrição e interpretação dos dados, descrever os participantes e os locais e analisar os dados para configurar temas ou categorias de modo a conseguir encontrar conclusões.

Neste tipo de investigação o investigador reflete sobre o seu papel reconhecendo possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais visto que o “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Por último podemos considerar que o investigador usa em simultâneo a recolha de dados, a análise e o processo de escrita privilegiando-se assim os significados e a forma de como os participantes experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. O investigador qualitativo é portanto o principal instrumento de recolha de dados, preocupando-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados (Bogdan & Biklen, 1994. pp.47-51).

Nesta medida, nas metodologias qualitativas os intervenientes são vistos não como variáveis isoladas mas como parte de um todo no seu contexto natural, considerando-se que o investigador deve encontrar-se tal como já foi referido, inserido no contexto natural dos participantes uma vez que este método se baseia em conversas, escuta, e na expressão livre dos participantes na investigação.

A presente investigação integra-se deste modo numa metodologia de cariz qualitativo, sendo o reflexo de uma observação participante em dois contextos educativos distintos. O primeiro contexto caracteriza-se por uma instituição Particular Social, na área metropolitana do Porto, mais concretamente na valência de Jardim de

infância. Como participantes na investigação, integram-se 24 crianças, sendo 9 raparigas e 15 rapazes. Na sala contamos também com uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Educadora com idades compreendidas entre os 40 e os 45 anos de idade.

O segundo contexto natural da investigação corresponde a uma Escola Básica de cariz público, também na área metropolitana do Porto sendo que uma parte do grupo de participantes frequentava o 2º ano de escolaridade e constituía-se por 23 crianças, sendo 13 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Para além das crianças, participa ainda a professora titular com idade compreendida entre os 30 e os 35 anos.

1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

1.1.1. Observação Participante

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa, onde o investigador se torna simultaneamente um instrumento na recolha de dados e na sua respetiva interpretação.

Neste sentido, devemos referir, que “ (...) os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Ao longo do estudo, o observador participante desempenha uma participação que se torna variável, sendo que nos primeiros dias “ (...) fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem” (Idem, Ibidem, p.125). Com o passar do tempo, as relações vão-se desenvolvendo, e este vai participando mais, sendo consecutivamente “ (...) necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Idem, Ibidem, p.125).

Uma participação moderada tende a tornar-se mais eficaz, dependendo também, a forma de como se participa, “ (...) de quem se é, dos seus valores e da sua personalidade” (Idem, Ibidem, p. 128).

Segundo os mesmos autores, mais concretamente Bogdan & Biklen (1994), ser investigador significa compreender o objetivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto, participando ao longo do tempo, com o sujeito de diversas formas, ou seja, sempre com o intuito de promover os objetivos da mesma.

O observador participante deve tornar-se “ (...) mais ou menos parte “natural” do cenário” (Bogdan & Biklen, p.128), uma vez que “ (...) se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem (Idem, Ibidem, pp. 128-129).

Bogdan & Biklen (1994) referem também que o investigador não deve revelar o que sabe quando fala com os sujeitos, discutir algo que outro sujeito lhe tenha revelado, corrigir dando acesso a informações e evitar utilizar de forma inadequada e impertinente a informação que possui. Ao longo da observação, sente-se porém a necessidade de tirar notas, registando-as, o investigador, com “ (...) uma natureza tal que não se importaria que os sujeitos vissem” (Bogdan & Biklen, p. 130).

Ao longo da investigação desenvolvida e mencionada no presente relatório de estágio, podemos também verificar a existência da prática de uma observação participante, registada em Grelhas de Observação construídas a partir dos indicadores *Método, Processo de Aprendizagem, Motivação e Avaliação* na pedagogia transmissiva e na pedagogia em participação, preconizados por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007).

Por último, torna-se deste modo necessário mencionar, que as referidas grelhas de observação foram preenchidas de forma sistemática, com evidências recolhidas a partir de vários instrumentos e técnicas de recolhas de dados, nos diferentes contextos, sendo estes em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.2. Fotografias produzidas pelo investigador

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a utilização de fotografias como dados ou como estímulos para a produção de dados, na investigação em ciências sociais, são as utilizações menos controversas. Estas podem simplificar o recolher da informação factual e deste modo facilitar a compreensão por parte do investigador.

A fotografia é utilizada como meio lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem não estivesse disponível para os refletir, e estas sendo tiradas pelo investigador no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre as relações e atividades. Estas indicam procedimentos organizacionais, ou a aparência de pessoas que de algum modo possam participar em momentos importantes, as expressões, as posições entre outros aspetos que se podem tornar de grande interesse ou importância para a investigação.

A fotografia, não deve ser utilizada no início da instigação mas sim numa fase posterior aos sujeitos confiarem no investigador, evitando tornar esta prática ofensiva para os mesmos. Contudo, esta pode também servir como uma ferramenta potencial ao estabelecimento de relações.

Ao longo do trabalho de campo, o investigador deve sempre ter consciência dos prós e dos contras de tirar fotografias para perceber como e quando é a melhor altura para o fazer (por exemplo quando existem pessoas com câmaras, é uma boa altura para também o fazer).

Contudo, existem outras formas tais como pedir para que os sujeitos sejam os próprios a tirar fotografias.

Considera-se também, segundo Bogdan & Biklen (1994) que a fotografia é considerada por uma grande parte dos sujeitos como uma ameaça e isso pode se tornar um grande obstáculo para o investigador, no entanto, esta quando conseguida pode proporcionar vários dados para a análise e retenção de dados por parte do mesmo.

Para a presente investigação qualitativa, serão utilizadas várias fotografias produzidas pelo investigador de forma sistemática durante os estágios profissionalizantes, ou seja, nos dois contextos naturais da investigação. Estas, serão necessárias para a recolha de dados e para a apresentação e representação de evidências observadas, em que se ilustram situações referentes à prática da Pedagogia Transmissiva ou na Pedagogia em Participação, sendo estas remetidas em anexo.

1.1.3. Planificações

Segundo Zabalza (1994, p.47) planificar

“ (...) em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um pensamento propósito num curso de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias a cerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”.

Em seguimento, do que foi referido, destaca-se a necessidade de perceber porque é que se planifica e para quê. Segundo Clark e Yinger, referidos por Zabalza (1994), podemos considerar, que a planificação pode servir para satisfazer necessidades pessoais tais como reduzir a ansiedade, a incerteza criada pelo trabalho, definir uma orientação para gerar confiança ou segurança; para determinar objetivos a alcançar durante o processo de instrução, ou seja, para predefinir os conteúdos a serem trabalhados e conseqüentemente os materiais que deverão ser preparados, para estabelecer a distribuição do tempo e as atividades que terão que ser organizadas, ou para a definição de estratégias de atuação que se utilizarão durante o processo de instrução, considerando por exemplo, qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades e que marcos de referencia estabelecer para a avaliação.

Assim sendo, menciona-se desta forma que estas podem constituir um instrumento fiável e concreto para a recolha de informação, perante uma investigação qualitativa. Posto isto, considerou-se importante beneficiar desta documentação para o desenvolvimento da presente investigação, uma vez que estas refletem a pedagogia praticada pela educadora, pela professora e pela estagiária nos respetivos contextos educativos, bem como as intencionalidades, os materiais e estratégias definidas e utilizadas durante as suas intervenções pedagógicas.

Em conclusão, devemos mencionar que estas serão referenciadas em anexo, sendo apenas retratadas as partes constituintes das mesmas, necessárias para a justificação de evidências verificadas onde se ilustra a prática da Pedagogia Transmissiva ou da Pedagogia em Participação.

1.1.3.Registos de Incidentes Críticos

Segundo Parente (2002, p.166) “ (...) a observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência”.

Deste modo, como forma de obter informação para o tema da investigação implementou-se a prática do levantamento de registos de Incidentes críticos.

Segundo Parente (2002, p.181) estes “ (...) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”.

Estes devem consistir em descrições objetivas, sucintas e precisas sem quaisquer interpretações apresentando os acontecimentos, de forma factual descrevendo o que aconteceu, quando aconteceu e onde aconteceu bem como o que foi dito ou realizado, competindo ao investigador / observador analisar ou determinar previamente o que é crítico sendo assim a constituição da forma que irá orientar todo o processo de observação.

Diversos autores (Spodeck, Saracho e Davis, 1987; Cartwright e Cartwright, 1984; Irwin e Bushnell, 1980 referidos por Parente 2002, p.182) mencionam que estes registos devem ser elaborados seguindo algumas orientações tais como o facto de estes só deverem referir-se a apenas um incidente ou acontecimento, tendo que ser realizados logo após a ocorrência do incidente, se possível quando este está ainda a decorrer.

Além disso, estes devem ser realizados de forma clara de modo a perceber a ação, os comportamentos da criança que está a ser observada bem como as verbalizações da mesma e dos sujeitos envolvidos na situação. Devem incluir a data, o lugar e o momento do dia, relatar da mesma forma o que foi enunciado, mantendo o sentido de diálogo, fornecendo informação sobre o contexto e por último, tal como já foi mencionado anteriormente, estes devem ser o mais exatos, objetivos e completos possível.

Este tipo de recolha de informação será utilizado e mencionado nesta investigação uma vez que consistiu num dos suportes de registo elaborados de forma sistemática durante a observação participante nos contextos naturais da investigação. Em termos conclusivos, poder-se-á referir que estes retratam situações de evidências observadas face à prática das diferentes pedagogias (Pedagogia Transmissiva e Pedagogia em Participação).

1.1.4. Reflexividade- Reflexões do investigador

Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p. 24), “ (...) a reflexividade é atualmente considerada uma necessidade metodológica na investigação conduzida no âmbito de um paradigma qualitativo. Todavia, e tal como salientam Davis, Watson e Cunningham-Burley (2000), é um conceito mais fácil de aplicar do que de definir”.

Para além da dificuldade, esta tem sido evidenciada sobretudo no campo da investigação etnográfica, constituindo uma (...) forma de auto-análise do investigador, realizada através do distanciamento, diálogo interno e análise do processo de investigação, sobretudo no que diz respeito às interpretações das experiências do campo” (Idem, Ibidem, p. 24).

A reflexividade é reconhecida como um processo dual, uma vez que determina o discurso e a prática do investigador e a atitude adotada pelas crianças que fazem parte, ou seja, que são participantes na investigação.

O processo reflexivo requer que o investigador esteja atento e explore as suas perceções desenvolvendo assim, a oportunidade de refletir com fieldade sobre o que vivencia no contexto em questão.

Na presente investigação, a reflexão tornou-se essencial para que o investigador pudesse refletir sobre a sua prática e sobre as observações realizadas durante os seus estágios profissionalizantes. Posto isto, podemos referir que algumas das suas reflexões realizadas durante o determinado período, constituíram uma prática de auxílio à procura de respostas para as suas dúvidas bem como o desenvolvimento de uma análise crítica face a situações vivenciadas com o educador/ professor e também com as crianças. Em termos conclusivos, devemos referir que estas serão utilizadas como meio de recolha de evidências face à prática pedagógica transmissiva ou em participação

1.1.5. Descrições Diárias

As descrições diárias consideram-se uma forma de observação direta e narrativa que consistem em realizar “ (...) registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” (Parente, 2002, p.180).

Quando realizadas de forma cuidadosa e sistemática, as descrições diárias podem desenvolver um contributo para “ (...) um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem de uma criança; o observador realiza descrições diárias detalhadas de novos comportamentos que ocorram num domínio específico do desenvolvimento ou da aprendizagem” (Idem, Ibidem, p. 180).

Estas descrições quando são realizadas no seu contexto natural documentam mudanças ao nível do crescimento, do desenvolvimento e do comportamento, fornecendo ao observador, a identificação de padrões significativos do desenvolvimento humano.

Em suma, considera-se que esta forma de observação, quando realizada de forma contínua e sistemática, tem como vantagem a permissão e de um maior e melhor entendimento dos domínios de desenvolvimento ou da aprendizagem observada. Pelo contrário, esta apresenta uma desvantagem que se refere ao facto de limitar a sua realização a um pequeno número de crianças criando deste modo alguns obstáculos ao nível da interpretação e generalização (Idem, Ibidem, p. 181).

Por último, será importante referir que este tipo de registo foi realizado de forma sistemática nos contextos naturais da presente investigação, como forma de recolha de evidências que ilustram a prática da Pedagogia Transmissiva e da Pedagogia em Participação

Parte III – Apresentação e análise dos dados de investigação

1. Dados de Investigação em contexto de Educação Pré-escolar

Os dados de investigação apresentados seguidamente foram recolhidos em contexto de um estágio profissionalizante em Educação Pré-escolar, numa Instituição Particular Social (IPSS) na área metropolitana do Porto. Esta instituição abrange diversas valências sendo elas: creche, jardim de infância, ATL, lar de 3ª idade, centro de dia, apoio domiciliário e unidade de deficiência com centro de atividades ocupacionais e residência.

O grupo participante constituía-se por 24 crianças, sendo 9 raparigas e 15 rapazes tendo estas idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Como recursos humanos, na sala existia 1 educadora e 1 auxiliar de ação educativa com idades compreendidas entre os 45 e os 50 anos.

Os dados recolhidos foram portanto organizados em grelhas de observação relativas ao “Método”, “ Processo de Aprendizagem”, “Motivação” e “Avaliação”, baseadas nos indicadores da Pedagogia transmissiva e Pedagogia participação segundo Oliveira- Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007).

Uma vez organizados, estes relatam acontecimentos evidenciados pela estagiária da sala, e por isso são apresentados em vários suportes de registo, variando estes entre a apresentação de fotografias tiradas pelo investigador, reflexões do mesmo durante a sua intervenção pedagógica, planificações e registos de observação, colocados em anexo.

1.1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Método – Educação Pré – Escolar

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Método – Educação Pré-Escolar do anexo nº 1.1a.

1.1.1.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, são referenciados alguns momentos vivenciados em contexto de sala.

Podemos deste modo constatar a existência de um método centrado no adulto, uma vez que este atua e escolhe o conteúdo programático demonstrando a sua opção e agindo revelando autoridade do saber juntamente com a autoridade funcional. Este baseia a sua prática apenas na transmissão, ao somente transferir o seu saber e as suas opções refletindo-se assim a existência da necessidade de ser apenas um simples executor de planos pré estabelecidos.

Tal como podemos analisar, na maioria dos dias, a educadora apenas cumpria o papel de transmissora, dizendo às crianças o que por exemplo iriam começar a trabalhar para comemorar os dias festivos ou outras comemorações intimamente ligadas com o que estava delineado no plano Anual de Atividades.

Porém, nem sempre isto acontecia, pois a educadora talvez por esquecimento não o fazia. Contudo, não podemos esquecer o facto de que a mesma não dava a oportunidade das crianças participarem na organização do tempo educativo, muito menos na planificação do mesmo. Em momento algum, foi assistido um questionamento sobre “O que é que vocês gostariam de fazer hoje, ou amanhã?” (ver anexo nº 4.1a).

1.1.1.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, é referenciada a observação sistemática da persistência por parte da Educadora na caracterização de elementos da natureza.

Para além do facto de ser pedido sempre que era contada uma história a todo o grupo, estes tinham por obrigação elaborar um registo gráfico. Neste, a orientação era bastante dirigida e por isso a caracterização destes elementos tornou-se de algum modo também uma obrigatoriedade. Todas as crianças tinham que escutar a mesma história. Todas as crianças tinham que realizar um registo gráfico e nesse mesmo registo todas elas deveriam acrescentar elementos da natureza tais como borboletas, árvores, flores etc. o que podemos tomar como evidencia no anexo nº 2.1a.

A orientação tornava-se bastante intensiva quanto às realizações das crianças e por isso podemos comprovar o facto de a educadora ter a necessidade de se centrar na descrição de tarefas e nos objetivos dirigindo-se ao grupo como um todo, onde todos devem escutar o mesmo, aprender o mesmo e realizar o mesmo.

Ao analisarmos a evidência referida, podemos constatar que a perfeição era também considerada como um fator bastante importante, desenvolvendo-se assim uma preocupação viciante nos produtos das realizações. Acrescentando, percebe-se também uma desvalorização da criança enquanto ser criativo, limitando a sua imaginação, fazendo com que esta posteriormente se sinta desmotivada. Concluindo, podemos perceber evidentemente a prática de uma pedagogia transmissiva.

1.1.1.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, é referenciada uma situação vivenciada em contexto de sala onde mais uma vez a educadora pôs de parte a individualidade da criança. O seu objetivo era cumprir uma tarefa a que se tinha proposto, e por isso as necessidades educativas especiais da criança em questão foram por várias vezes classificadas como insignificantes. Apesar dos comportamentos que revelavam insatisfação por parte da mesma, a educadora descreveu tarefas e objetivos, prescrevendo a sua opção, quebrando as rotinas da sala que de algum modo se tornavam significativas face à patologia associada à criança. O mesmo podemos perceber mais pormenorizadamente no anexo nº 4.2a. Sendo assim, podemos constatar que ao analisarmos a evidência referida, podemos concluir que a educadora praticou uma pedagogia transmissiva.

1.1.2.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, é referenciada uma sucessão de acontecimentos que fora observada pela estagiária, resultando numa preocupação face ao comportamento de 3 crianças do grupo.

Ao analisarmos o que foi descrito sobre as mesmas, podemos verificar que o comportamento da educadora se tornou bastante relevante uma vez que tomou a opção de não tomar partido pelas necessidades das crianças, impedindo a estagiária de elaborar um plano de intervenção específico e especializado para as mesmas. Desta vez, a mesma preferiu pôr de parte as necessidades individuais das crianças do seu grupo para que deste modo seu plano pré estabelecido, mais uma vez não sofresse alterações.

Deste modo podemos mais uma vez verificar um aspeto referente à prática de uma pedagogia transmissiva onde o educador vê a classe como um todo, como um simples executor de planos já estabelecidos sendo desvalorizada a individualidade da criança (ver anexos nº 3.1a e nº 5.1a).

1.1.2.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, considera-se que existiram preocupações refletidas pela estagiária quanto ao tema do projeto que as crianças iriam desenvolver. Sendo assim, após a verificação de um interesse comum subjacente a um livro presente no cantinho da biblioteca sobre os animais selvagens, decidiu colocar questões às crianças relacionadas com o mesmo tema. Durante o questionamento, as crianças demonstravam interesses sobre as suas características, o seu modo de vida entre outros aspetos, o que por sua vez poderia ser um ponto de partida para se desenvolver um projeto bastante rico em termos de aprendizagens efetivas.

Após ter questionado várias crianças sobre o seu interesse em elaborar um projeto na sala sobre o tema, a estagiária decidiu conversar com a educadora que por sua vez foi negou a possibilidade pois a mesma já tinha planos sobre o projeto.

A sua resposta consistiu no facto de que as crianças tinham bastante interesse pela música, pelas séries de televisão tal como a “Violetta” onde a música estava bastante presente e pela possibilidade de chamarmos uns pais à sala que eram professores de música. Bem, o desenrolar do projeto parecia estar já pensado e por isso a estagiária decidiu não insistir, uma vez que devia respeito à decisão da educadora. No entanto, a mesma nunca presenciou um diálogo sobre a escolha do projeto, ou sobre as curiosidades ou interesses que as crianças tinham sobre o tema. Deste modo, ao analisarmos a evidencia referida, podemos constatar que é evidente que a prática exercida se centrou essencialmente no interesse do adulto, não considerando as vozes das crianças ou seja, evidencia-se uma prática pedagógica tradicional, onde a pedagogia é predeterminada, descrevendo-se assim tarefas e objetivos a cumprir centrando-se no ensino e no interesse do professor sendo este o sujeito que pensa, educa, sabe, prescreve a sua opção e escolhe o “ conteúdo programático” (ver anexo nº 6.1a).

1.1.2.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto, pode verificar-se mais uma vez a preocupação da estagiária sobre o projeto e conseqüentemente sobre a identificação das crianças com o mesmo.

Uma vez que não foram as crianças a escolher o projeto, nem a decidir qual seria o rumo da elaboração do mesmo, sendo os seus interesses e opiniões desvalorizadas, a estagiária tentara diminuir fazer com que as crianças de algum modo se identificassem com o projeto, aproveitando os momentos de transição para questioná-las sobre o que já tínhamos construído para o cantinho, o que gostavam de construir para o mesmo, fazendo com que estes se sentissem envolvidos na construção do mesmo, criando de algum modo alguma aprendizagem.

Ao analisarmos esta evidencia, podemos constatar que a estagiária tentou sempre adequar a sua ação, considerando a criança como um ser competente e em atividade atentando que a motivação para a aprendizagem deve ser sustentada no interesse intrínseco das atividades, seguindo-se as motivações das crianças uma vez que nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver intimamente o sujeito (ver anexo nº 3.2a).

1.1.3.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, referindo-nos ao método centrado nos produtos, podemos considerar, segundo a evidência referida a partir do anexo nº 2.2a, uma ausência de participação da criança. Esta falta de participação dá-se devido à inexistência de valorização pela eficácia da criança, considerando-se que esta não é um ser capaz.

Estas atitudes eram o resultado de uma grande persistência por parte da educadora, uma vez que esta pretendia alcançar a perfeição. Para esta, o importante não era o processo pelo qual se alcançava o produto mas sim apenas o produto, ou seja, o seu resultado final sendo que este deveria ser perfeito, igualando-se ao resultado que constituiria sendo um adulto a realizar.

É perfeitamente visível, a noção de que o que é feito pela criança fica mal executado e que portanto torna-se impensável a sua total participação no processo de construção. Uma vez que apenas se visava um produto que agradasse aos pais ou aos demais, revela-se importante pensar até que ponto a atividade foi significativa ou não para a criança.

Por último, podemos analisar a partir do que foi referido, mais uma vez a presença de um método tradicional transmissivo, onde a criança é vista como um ser

incompetente, incapaz e submisso tendo este que cumprir as tarefas que lhe são transmitidas, desvalorizando-se assim o processo de construção do conhecimento.

1.1.3.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, referindo-nos ao método centrado nos produtos, podemos considerar mais uma vez um método baseado na transmissão tal como podemos analisar a partir do anexo nº 3.3a.

Para além de não terem sido as crianças a escolher o tema do projeto, também não foram elas a levar questões de interesse para a sala.

Sendo assim, era a educadora quem o fazia, e por isso, desta vez levava um conteúdo a trabalhar que consistia na exploração daquilo que é uma pauta musical. Não consistia numa verdadeira exploração por parte das crianças mas sim numa transmissão daquilo que é, para o que serve e na correspondente memorização do mesmo por parte das crianças. O papel da educadora foi meramente o de transmitir, transferir e depositar conhecimento dirigindo-se ao grupo como um todo, centrando-se apenas no ensino.

Por fim, podemos analisar, a partir do que foi referido, mais uma vez a prática de uma pedagogia transmissiva baseada na transferência e consequente memorização de conteúdos.

1.1.3.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, referindo-nos ao método centrado nos produtos e tendo em conta a evidência referida no anexo nº 2.3a, podemos perceber novamente a desvalorização da capacidade da criança uma vez que a educadora encontrou-se novamente a concretizar uma atividade que poderia ter sido da responsabilidade das crianças.

Com tal ação, a educadora demonstrou mais uma vez a sua persistência na perfeição, querendo ser a própria a desenhar, quando muito bem poderiam ser as próprias crianças a participar, contribuindo de alguma forma para a consolidação de conhecimentos transmitidos pela educadora através da experiência.

Pode-se portanto referenciar, a partir da análise da evidência referida, mais uma vez a prescrição da opção da educadora, identificando-se assim com a autoridade do saber com a autoridade funcional. Desta forma, privilegia-se portanto o adulto como o sujeito do próprio processo.

1.1.3.d) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, referindo-nos ao método centrado nos produtos, considera-se portanto o anexo nº 2.4a, onde podemos afirmar este critério, analisando a atitude da educadora.

Referindo- nos à construção do novo cantinho da sala sendo este referente ao projeto podemos mais uma vez verificar a insistência da educadora pela perfeição e a desvalorização da capacidade da criança.

Esta, tal como foi referido procedeu à elaboração de estrelas em papel autocolante para embelezar o espaço. Tais, poderiam ter sido elaboradas e colocadas pelas crianças o que no entanto nem sequer foram alertadas para a construção das mesmas nem questionadas sobre o facto de serem necessárias ou queridas pelas crianças no espaço.

Por fim, podemos constatar, a partir da análise do que foi referido, a existência de um método centrado na educadora, uma vez que este é quem prescreve a sua opção não considerando mais uma vez a possibilidade das crianças serem sujeitos capazes e detentores da sua própria opinião.

1.1.3.e) Mais uma vez, baseando-se um método centrado nos produtos, pode constatar-se a partir do anexo nº 2.5a, uma verdadeira desvalorização do trabalho realizado pelas crianças.

Apesar da tentativa de valorização do mesmo por parte da estagiária, a educadora referiu-se ao produto obtido pelas crianças após a realização da tarefa, como sendo insatisfatório questionando “ e vai deixar assim?”.

Desta forma, ao analisarmos a evidência que fora referida, podemos constatar que estamos próximos de uma prática onde a desvalorização do trabalho da criança é notória sendo esta uma particularidade relativa a uma pedagogia tradicional transmissiva.

1.1.3.f) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, referindo-nos ao método centrado nos produtos, relativamente ao referente tópico, considera-se uma nova tentativa de promoção da participação da criança realizada pela estagiária. Esta, permitiu às crianças, a colocação dos posters na parede, da forma que mais gostassem e de modo a que todas as crianças ficassem satisfeitas. A partir dos anexos nº 2.6a e nº 2.7a, podemos perceber o quanto as crianças estavam satisfeitas ao realizar esta tarefa. No entanto, após alguns dias, a educadora alterou a disposição dos posters sem negociar ou informar as crianças.

Simplemente foi notória mais uma vez uma preocupação pela estética, não considerando a vontade das crianças, o seu empenho, a sua satisfação bem como a valorização do seu trabalho. Por último, podemos mais uma vez concluir a partir da análise do que foi referido, constatar a falta de liberdade que as mesmas têm dentro da sala e a falta de oportunidade para escolher ou experimentar.

1.1.3.g) Mais uma vez, a permanência pela insistência do método centrado no produto, se destaca. Desta vez, a partir de um ensinamento de uma música no dia anterior á inauguração do projeto sala. A música era sobre notas musicais e pretendia-se que as crianças a decorassem para que no dia seguinte a cantassem, parecendo assim que eram detentoras de saberes relacionados com a música, nomeadamente com notas musicais, que nunca tinham sido abordadas em contexto sala. Contudo, a apresentação correu lindamente, e o objetivo da educadora foi alcançado pois todas as crianças cantaram a música muito bem.

Ao analisarmos a evidência referida, podemos considerar que apesar do resultado ter sido positivo e realmente resultar na aprendizagem de uma nova música, a educadora praticou uma pedagogia transmissiva uma vez que apenas transferiu, depositou ou transmitiu conhecimento, centrando-se apenas no ensino, na memorização, ensinando o mesmo a todos e da mesma forma tendo como objetivo o ato de moldar (ver anexo nº 2.8a).

1.1.4.a) Relativamente à grelha de observação do método, baseado numa pedagogia em participação, referente á descoberta, exploração e experiência, destacou-se mais uma tentativa da estagiária para a promoção da participação e exploração de novos materiais e técnicas, como por exemplo uma atividade com pasta de modelar uma vez que havia sido observado um interesse demonstrado por várias crianças na manipulação de plasticina.

A partir da análise da evidência referida, podemos perceber que a estagiária considerou os interesses das crianças partindo assim para a planificação de uma nova atividade. Esta baseou-se no facto de que a aprendizagem só ser significativa quando a motivação para a atividade é sustentada num interesse da criança (ver anexo nº 2.9a).

1.1.4.b) Relativamente à grelha de observação do método, baseado numa pedagogia em participação, referente á descoberta, exploração e experiência, destacou-se mais uma tentativa da estagiária para a promoção da participação e exploração de

novos materiais e técnicas, desta vez, permitindo às crianças que explorassem materiais de forma diferente à que era pretendida. Foi explorado um novo tipo de papel, mais concretamente o papel celofane onde as crianças, autonomamente colocaram as diferentes folhas, de diferentes cores sobrepostas umas às outras e levantaram – nas em direção à luz do sol, projetada pela janela da sala, gerando-se assim novas cores. A admiração pela descoberta foi algo bastante notória resultando assim numa exploração continuada pelas diferentes possibilidades de sobreposição. Deste modo, ao analisarmos a situação referida, podemos constatar que o facto de dar liberdade à criança para explorar e experimentar autonomamente é sem dúvida potenciadora de novas aprendizagens. Sem dúvida, a criança pode ser a principal responsável pelas suas aquisições e pela sua aprendizagem podendo o professor vestir um carater de potenciador e libertador das mesmas (ver anexo nº 2.10a).

1.1.6.a) Relativamente à grelha de observação referente ao método, baseado numa pedagogia em participação, referente aos critérios de investigação, pesquisa e observação, considera-se o facto de numa instituição onde se pratica a metodologia do trabalho de projeto, o facto de as crianças que a frequentam nem sequer saberem em que é que consiste um quadro de investigação. Este foi elaborado pela educadora num só dia, como sendo um género de quadro onde explica o que se iria trabalhar na sala em torno do tema do projeto. Para além de ter sido a educadora a predeterminar qual o seu conteúdo, este nem sequer foi exposto na sala para que as crianças pudessem analisa-lo. Sempre foi a educadora quem investigou, pesquisou e planeou o que o que deveria ser feito em relação ao tema do projeto, dando posteriormente indicações à estagiária sobre os prazos de realização. É também importante que se refira que o mesmo só foi exposto na sala dias antes da inauguração do projeto à comunidade sendo que este se encontrava num nível de altura à qual as crianças não tinham a oportunidade de o analisar, logo não se destinava a ser consultado por elas.

Após a análise da evidência referida, mais uma vez podemos perceber que a educadora não praticava uma pedagogia da participação, uma vez que a motivação das crianças para a realização das tarefas partia de um interesse extrínseco, vindo da mesma, uma vez que esta nunca colocou a criança no centro, como ponto de partida, como potenciadora das suas próprias aprendizagens, centrando-se apenas nas suas opções e no seu papel de autoridade (ver anexo nº 2.11a).

1.2 GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Processo de aprendizagem - Educação Pré - Escolar

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Processo de Aprendizagem – Educação Pré-Escolar do anexo nº 1.2a.

1.2.1.a) e 1.2.1.b) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, e considerando a mudança comportamental realizada através do ensino, podemos considerar que esta nunca foi observada uma vez que houve uma grande similitude e constância na utilização de estratégias, recursos e atividades durante a prática pedagógica da educadora. Esta consistia essencialmente no cumprimento das rotinas sendo que a que fora mais vezes observada correspondeu ao dia em que se desenrolava uma hora do conto.

Utilizando este exemplo, podemos referir que todas as terças feiras as crianças escutavam uma história contada da mesma forma, eram questionadas sobre o seu conteúdo e posteriormente deveriam proceder a um registo gráfico sobre a mesma.

Para além do referido, constatou-se ao longo de todo o tempo presenciado, a insistência no facto de que todas as crianças deveriam realizar a mesma atividade e ao mesmo tempo.

Após esta análise, podemos constatar sem grande dificuldade, a existência de uma generalização no ensino, ou seja, um ensino e não uma aprendizagem, onde o importante eram os conteúdos a transmitir e não o processo de construção do conhecimento. Aqui, não só foi desvalorizada a individualidade da criança face aos seus interesses, demonstrando que o seu intuito era transmitir ou proporcionar as mesmas experiências a todos, como também existiu uma generalização face à utilização de estratégias e recursos podendo desta forma constatar mais uma vez a prática de uma pedagogia transmissiva (ver anexo nº 2.12a).

1.2.1.c) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, referente à pedagogia transmissiva, e considerando a mudança comportamental realizada através do ensino, declara-se a tentativa por parte da estagiária em adequar o método e as estratégias a cada criança, considerando as individualidades das mesmas. Esta, para além de ter planificado quando possível a realização de atividades utilizando recursos e técnicas diferentes, tentou durante a sua prática tomar partido por uma pedagogia onde a consideração pela criança se tornava

fulcral e indispensável. Analisando a evidência referida, podemos denotar que, uma vez consideradas, estas tiveram sempre a oportunidade de agir, viver experiências diretas e conseqüentemente retirar delas significado promovendo assim uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.13a).

1.2.2.a) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, praticado na pedagogia da participação, consideramos o jogo livre e atividades espontâneas.

Sendo assim, referindo-nos à evidência mencionada temos a oportunidade de perceber a existência de rotinas no dia a dia das crianças. No entanto, por vezes estas foram quebradas, devido à necessidade de cumprir algumas atividades relacionadas com o plano anual de atividades ou com atividades relativas à comemoração de festividades tais como “O Dia do Pai” e “O Dia da Mãe”. Para além do referido, destaca-se o facto de as atividades que interrompem a rotina serem normalmente de teor estético, necessitando apenas da criança para tirar moldes ou colocar a sua mão ou pé como carimbo em atividades de plástica, entre outras, nada geradoras de aprendizagem, como por exemplo o que podemos constatar na evidência referida no anexo nº 2.14a.

Posto isto, podemos analisar, concluindo que mais uma vez está presente uma desvalorização daquilo que é o processo de aprendizagem e a identificação da criança com a atividade. Podemos perceber também o facto de a criança ter que seguir as indicações do educador e se acomodar às suas escolhas adaptando-se e tornando-se apenas objetos do processo, praticando-se assim uma pedagogia meramente transmissiva.

1.2.2.b) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, praticado em pedagogia em participação, uma vez considerando o jogo livre e atividades espontâneas surge a evidência de uma negação por parte da educadora ao pedido de uma criança autista presente na sala. Esta criança revelou interesse pelo referido material e pela sua manipulação e exploração, no entanto, a sua vontade só foi satisfeita dois dias mais tarde após uma acentuada insistência por parte da criança (ver anexo nº 3.4a).

A partir da análise da evidência referida, podemos constatar uma evidente desconsideração pelo interesse e motivação da criança e principalmente a desconsideração da sua individualidade uma vez que esta criança apresentava uma

patologia onde as necessidades educativas especiais da mesma eram bastante evidentes.

1.2.2.c) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, praticado na pedagogia em participação, surge neste contexto uma tentativa de exploração dos materiais referentes a uma das áreas da sala numa outra área.

Um grupo de meninas, tal como podemos observar no anexo nº 2.15a e no anexo nº 3.7a, decidiu levar alguns lenços que pertenciam à área do quarto, para a carpete da sala. Estas deitaram-se no chão de barriga para baixo, com o lenço muito bem esticado. Ao ver o que se passava, a estagiária questionou-as sobre o que estavam a fazer ao qual responderam: “ - Estamos na praia”. Ao escutar o diálogo, a Educadora reagiu negativamente ao acontecimento pedindo-lhes que se retirassem daquele espaço juntamente com o material que tinham em sua posse pois não poderiam segundo regras impostas na sala, levar materiais de outras áreas, para outros espaços.

Analisando esta atitude, podemos refletir novamente sobre a falta de consideração pela motivação da criança, sobre a desvalorização da importância do jogo simbólico, colocando a criança limitada em termos de exploração de espaço, sendo que este, segundo a pedagogia em participação, deve ser considerado acolhedor, harmonioso devendo permitir à criança aprendizagens variadas, respondendo aos seus interesses e motivações desconsiderando assim mais uma vez o processo de construção do conhecimento das mesmas.

1.2.2.d) Relativamente à grelha de observação referente ao processo de aprendizagem, praticado na pedagogia em participação, considerou-se o jogo livre e as atividades espontâneas. De tal modo, podemos refletir sobre o projeto realizado na sala, constituído a nível de espaço físico, por um palco, um camarim e um estúdio dos quais, o palco fora o primeiro a chegar à sala.

Todas as crianças ficaram maravilhadas e por isso a vontade de subir para cima dele revelou-se extremamente persistente. A pergunta “ Podemos subir para o palco?” era sistemática e a chegada de instrumentos e brinquedos alusivos ao tema do projeto também. Sendo assim, a resposta que as crianças ouviam era sempre de teor negativo. A educadora dizia: “Meninos já sabem que não podem subir para o palco. O nosso projeto ainda não está pronto. Só quando o inaugurarmos.”.

Tendo em conta o sucedido, podemos analisar, refletindo desta vez sobre o conceito da metodologia do trabalho de projeto e a forma de como esta deverá ser explorada de forma proveitosa para as crianças. O problema que se destacou nesta situação foi o facto de na sala em questão o projeto ter sido apenas a construção de um novo espaço na sala, onde as crianças poderiam brincar depois de o construírem plasticamente.

Podemos portanto constatar que a educadora negou a exploração do palco desvalorizando a motivação das crianças, o que consideramos um aspeto negativo uma vez que a partir desta exploração poderiam ter sido geradas aprendizagens realmente significativas mesmo sendo um simples palco de madeira. Podemos observar, segundo o anexo nº 2.16a e o anexo nº 3.5a, a ansiedade destas crianças em explorar este espaço considerando o facto de se colocarem em baixo do mesmo tal como vemos no exemplo a manipularem alguns instrumentos.

Analisando o referido, podemos considerar que a educadora não respeitou a iniciativa das crianças, nem respondeu às necessidades e interesses que apresentavam no momento. Deste modo, o espaço e os materiais não foram considerados como facilitadores e propícios à construção de novas aprendizagens.

1.2.3.a) De acordo com a grelha referente ao processo de aprendizagem, alusiva ao critério do jogo educacional em pedagogia em participação, podemos considerar o facto de a educadora nunca ter sido observada a desenvolver jogos educacionais com as crianças, uma vez que enquanto as mesmas brincavam nas áreas ou realizavam jogos, a educadora encontrava-se numa das mesas a tratar de outros afazeres. Por sua vez, a estagiária fazia o contrário, estando em interação com as crianças nas diferentes áreas praticando assim jogos educacionais tal como podemos constatar no anexo nº 2.23a, fazendo assim com que a partir da interação e intervenção do adulto na hora da brincadeira se tornasse proporcionadora de aprendizagens e de desenvolvimento de competências.

Ao realizar uma análise do sucedido, podemos constatar que a estagiária praticou uma pedagogia da participação uma vez que considerou que um jogo ou objeto lúdico pode ser considerado um material pedagógico uma vez deixando de fazer parte de uma brincadeira, facilitando e estimulando a aprendizagem através da interação.

1.2.4.a) De acordo com a grelha referente ao processo de aprendizagem, pertencente ao critério da construção ativa da realidade física e social em pedagogia

em participação, destaca-se a despreocupação da educadora com a figuração/imaginação das crianças ao escutarem a nova história. Ao existir esta despreocupação, revela-se a dificuldade de uma criança em ilustrar o que lhe fora pedido. Como poderia ela e tantas outras construir ativamente a realidade física se não existiram meios para a promoção da mesma?

Para o desenrolar da atividade, a educadora levava apenas um material já estruturado (ver anexos nº 2.17a e nº 3.6a) onde apenas fazia alusão ao texto e uns exercícios que posteriormente as crianças tiveram que realizar. Para a compreensão do mesmo, as crianças deveriam ter já conhecimentos daquilo que são os elementos que nele constavam. Ao analisar as evidências referidas, podemos constatar mais uma vez que o adulto responsável generalizou as suas crianças tomando-as como detentoras do mesmo conhecimento e das mesmas experiências optando por um método de ensinar o mesmo a todos, desvalorizando assim o processo de construção do conhecimento e importando-se apenas com a transmissão do conteúdo da história.

1.2.4.b) De acordo com a grelha referente ao processo de aprendizagem, e relativamente ao critério da construção ativa da realidade física e social em pedagogia em participação, considera-se que foram executadas tentativas de exploração de novas técnicas e materiais por parte da estagiária como forma de promover o critério enunciado, resultando num enorme entusiasmo e motivação.

Ao analisarmos esta postura, podemos constatar que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.13a).

1.2.4.c) No mesmo sentido do que foi referido no tópico anterior podemos evidenciar mais um exemplo fruto de tentativas sistemáticas por parte da estagiária promovendo a exploração de novos materiais de forma livre, valorizando a autonomia o que resultou em plena construção de conhecimento (ver anexos nº 2.10a e nº 2.13a).

Ao analisarmos a sua atitude, podemos constatar que esta praticou uma pedagogia em participação.

1.3- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Motivação – Educação Pré - Escolar

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Motivação – Educação Pré-Escolar do anexo nº 1.3a.

1.3.1.a; e 1.3.1.b) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo aos estímulos exteriores, podemos considerar a atitude da educadora como uma atitude rígida e imparcial.

Esta dirigiu-se às crianças como um transmissor, daquilo que pretendia realizar, ou seja prescreveu a sua opção sem fazer qualquer tipo de negociação com as crianças. Estas, por sua vez cumpriram o papel de simples executores de um plano já estabelecido pela educadora resultando posteriormente no desenvolvimento de atividades que se basearam em esforços extrínsecos para a motivação das crianças, vindos da educadora. Ao analisar a evidência referida no anexo nº 3.8a, podemos constatar o facto de que as crianças apenas serviam como objetos de processo, seres obedientes e submissos ao que a educadora predefinia. Durante o período de estágio, nunca fora assistido a um questionamento sobre o que é que as crianças escolheriam fazer no presente dia ou nos próximos, não existindo assim a consideração dos seus interesses e motivações.

1.3.1.c) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo aos estímulos exteriores, podemos considerar no presente acontecimento uma desvalorização intensa da motivação da criança para a tarefa. Mais uma vez, a criança teve que executar uma tarefa que surgiu de uma motivação extrínseca, vinda da educadora, o que resultou numa verdadeira ausência de motivação tal como podemos comprovar a partir dos anexos nº 2.18a e nº 3.9a.

Podemos também constatar, ao analisar a evidência referida, a presença de uma realização bastante dirigida, e por isso uma ausência da liberdade da criança, ou seja, mais uma vez é demonstrada uma preocupação com o produto e não com o processo dependendo evidentemente por consequente o nível de motivação da criança.

1.3.2.a) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, referente ao critério sobre o interesse intrínseco da tarefa, destacou-se um episódio no qual estava a ser realizado um registo gráfico alegórico ao

Dia da Mãe. Ao mesmo tempo, a auxiliar orientava todos os desenhos das crianças dizendo-lhes o que desenhar, como desenhar e por vezes atribuindo cores escolhidas pela mesma. Para além disto, podemos também observar a partir do anexo nº 2.19a, o quanto o produto era importante uma vez que nele podemos observar a mão da auxiliar da sala a completar o desenho de uma criança. Sendo assim, ao analisarmos a evidência mencionada, podemos realmente constatar mais uma vez a desvalorização do interesse da criança e da sua motivação perante a tarefa uma vez que o seu papel passa apenas por cumprir ordens vindas do adulto que promovem o cumprimento de um programa já estabelecido sendo este alvo de interesse ou não para a criança.

1.3.2.b) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, referente ao critério sobre o interesse intrínseco da tarefa, podemos evidenciar a partir da análise do anexo nº 2.24a, a tentativa da estagiária em promover a motivação nas tarefas planificadas centrando-se na potenciação do interesse das crianças nas mesmas de modo a colmatar o facto de não terem sido estas o ponto de partida que justificava o desenvolvimento das atividades.

1.3.2.c) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, referente ao critério sobre o interesse intrínseco da tarefa, podemos considerar o facto de as crianças terem tido na maioria das vezes a oportunidade de escolher a área para a qual pretendiam brincar, revelando assim um pleno interesse intrínseco na tarefa e resultando em vários produtos realizados pelas crianças que demonstravam o grande empenho e intimidade das mesmas tal como podemos comprovar a partir da análise do anexo nº 2.25a.

1.3.3.a) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, referente à motivação intrínseca da criança, referimo-nos novamente ao que foi referido no tópico 1.2.2.d, no que diz respeito à notória motivação intrínseca da criança no propósito da subida e exploração do palco mesmo não estando ainda a área pronta. No entanto, ao analisarmos a evidência referida, podemos perceber que existiu neste caso uma ausência da prática de uma pedagogia em participação, visto que a educadora desvalorizou esta motivação, desconsiderando a possibilidade da exploração ser proveitosa para o desenvolvimento de novas competências ou aprendizagens por parte da criança (ver anexos nº 2.16a e nº 3.10a).

1.3.3.b) De acordo com a grelha de observação relativa á motivação em pedagogia em participação, referente à motivação intrínseca da criança podemos analisar a evidência presente no anexo nº 3.11a. Nele destaca-se a preocupação da estagiária pela escuta daquilo que é a motivação intrínseca da criança ao concretizar e apoiar as necessidades e os interesses das mesmas, ao acompanhar o seu processo de construção do conhecimento uma vez que se considera que nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver intimamente o sujeito, devendo esta quando possível, ser concebida a partir da interação entre a criança e o adulto.

Ao analisarmos a evidência mencionada, podemos deste modo constatar mais uma tentativa da estagiária, pela promoção de uma pedagogia em participação.

1.3.3.c) De acordo com a grelha de observação relativa á motivação em pedagogia em participação, referente à motivação intrínseca da criança podemos referir a evidência presente no anexo nº 4.1a, onde está evidente a desvalorização da individualidade da criança e o desinteresse pela sua motivação intrínseca na tarefa podendo assim, após da análise da presente evidencia, constatar-se mais uma vez uma característica que nada tem a ver com a prática de uma pedagogia em que a criança é valorizada e considerada.

1.4 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação – Educação Pré - Escolar

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Avaliação – Educação Pré-Escolar do anexo nº 1.4a.

1.4.1.a; 1.4.1.b; 1.4.1.c) Relativamente à grelha de observação sobre a avaliação na prática de uma pedagogia transmissiva consideramos relativamente a este tópico e com base nas evidências representadas, uma focada consideração da educadora no produto e não no processo das realizações e aprendizagens das crianças.

Ao analisarmos a evidência mencionada, podemos considerar que o cerne da sua avaliação mostrou-se essencialmente consistido na obtenção de produtos perfeitos, sendo estes ou não fruto da reflexão e do trabalho das crianças nas diferentes atividades, mostrando-se apenas uma descritora de tarefas e objetivos que as crianças deveriam cumprir (ver anexos nº 3.12a, nº 3.9a e nº 2.18a).

1.4.1.d) Relativamente à grelha de observação sobre a avaliação na prática de uma pedagogia transmissiva podemos considerar a atitude revelada no presente tópico, uma vez que apresenta uma insistência pela perfeição do produto (resultado final).

A educadora pediu à estagiária que pintasse com as crianças as paredes do novo espaço do projeto, demonstrando que a perspectiva de que se as crianças o realizassem a solo não teria um resultado satisfatório, afirmando que caso ficasse mal pintado pelas crianças, a estagiária deveria retocar.

Com a evidência, retratada nos anexos nº 2.20a e nº 3.13a, podemos analisar e comprovar mais uma vez características de uma prática assente numa pedagogia transmissiva.

1.4.1.e) Após a conclusão da elaboração do espaço relativo ao estúdio construído no âmbito do projeto da sala, a educadora escolheu três crianças para fazerem de conta que estavam a descolar um papel para colar num dado local. No entanto, esta quis tirar uma fotografia, para que se transmitisse a ideia de que as crianças participam ativamente, quando esta realidade não é constatada em contexto de sala (ver anexo nº 2.21a). Deste modo, ao analisarmos a situação mencionada, podemos constatar que a educadora não foi capaz de confiar nas aptidões e capacidades das crianças, sendo a própria a fazê-lo. No entanto, podemos avaliar também que a mesma tem consciência de que deveriam ter sido as crianças a realizar a referida tarefa, no entanto não é capaz de as considerar como seres capazes, demonstrando assim, mais uma vez, características de uma pedagogia transmissiva.

1.4.2.a) Relativamente à grelha de observação sobre a avaliação na prática de uma pedagogia transmissiva, referente ao critério da comparação das realizações individuais com a norma, podemos considerar, que a educadora para além de na sua planificação da atividade não ter considerado que as crianças não são detentoras das mesmas experiências e portanto dos mesmos conhecimentos, esta foi capaz também de comparar a realização da criança (elaborada a partir de uma explicação teórica daquilo que é um nabo fisicamente) com a realização dos seus colegas, criticando-a em voz alta.

Ao analisarmos a evidência referida, podemos considerar que esta desconsiderou o esforço e o empenho que a criança demonstrou ao tentar ilustrar um legume que era desconhecido para ela, e para além disso fez uma crítica ao seu

trabalho, comparando-o com as restantes realizações e não se preocupando com a autoestima e a autoconfiança da criança (ver anexo nº 3.6a), praticando uma pedagogia transmissiva.

1.4.2.b) Relativamente à grelha de observação sobre a avaliação na prática de uma pedagogia transmissiva, referente ao critério da comparação das realizações individuais com a norma, propomos a análise de um diálogo (ver anexo nº 3.14a) onde a realização da criança sobre a figura humana foi criticada e comparada com as realizações dos restantes colegas. Uma vez que a criança demonstrava dificuldades na sua representação, a educadora em vez de reagir de tal forma poderia ter apoiado a criança, exemplificando e explicando-lhe os pormenores de como poderia ser feito de forma diferente.

No entanto, podemos analisar que esta preferiu criticar o trabalho da criança, comparando – o com os dos restantes colegas, demonstrando assim mais uma vez a prática de uma pedagogia transmissiva pois revelou uma desconsideração do produto da criança, um desrespeito pelo seu ritmo de aprendizagem, pela sua individualidade, generalizando e estando assim interessada no produto e não nos erros uma vez que poderiam ser aproveitados como forma de diminuir dificuldades uma vez trabalhados em conjunto com a criança.

1.4.3.a) Relativamente à grelha de observação referente á avaliação na pedagogia em participação centrada nos processos verificamos a tentativa da criança face a uma produção referente à forma de um instrumento musical.

Na fotografia, contemplada pelo anexo nº 2.22a, podemos observar uma tentativa da criança pela produção da forma do instrumento escolhido. No entanto, quando a estagiária voltou à sala, a criança havia colocado o instrumento por cima da folha apresentando assim a forma exata do mesmo. Nisto, podemos inferir o facto de ter existido um conselho da educadora para fazê-lo, uma vez que a forma que a criança havia representado não correspondia corretamente à forma real. Ao analisar a situação referida, podemos referir que o facto de todas as realizações das crianças serem bastante dirigidas, fez com que a estagiária inferisse que a educadora talvez se tivesse preocupado com o produto e não com o seu processo de realização e por isso talvez tenha intervindo, não correspondendo este ato à prática de uma pedagogia em participação.

1.4.3.b) No presente tópico verifica-se uma constante preocupação da estagiária, atuando em promoção da consciencialização das crianças quanto ao processo, promovendo assim uma pedagogia centrada nos processos e não nos produtos, devido a constantemente observar o facto de aparecerem coisas novas no espaço e as crianças nem sequer se aperceberem do sucedido.

Como forma de proporcionar às crianças alguma participação no projeto da sala, a estagiária procedeu à realização e preenchimento de uma grelha (ver anexo nº 6.2a) em que a mesma seria preenchida com as opiniões das crianças de modo a que os artistas que se apresentassem na parede fossem fruto do seu conhecimento. Nos momentos de transição esta aproveitava o relativo tempo para questionar as crianças sobre as modificações do espaço uma vez que o mesmo não partia da sua escolha. Desta forma, podemos analisar que esta prática poderia tornar-se numa oportunidade em que as crianças poderiam consciencializar-se com o que se estava a passar na sala. Neste intuito, para servir como exemplo destaca-se o facto de a estagiária neste momento, quando já os posters se encontravam afixados, questionar quem eram os artistas presentes na parede avaliando deste modo se o processo pelo qual decidiu trabalhar foi correto ou não.

1.4.4.a) Relativamente à grelha de observação referente à avaliação em pedagogia em participação, considera-se que, mais uma vez, baseando-nos na evidência representada no anexo nº 3.12a, um verdadeiro interesse pelo produto e pelos erros mas não com o intuito de servirem de reflexão para a melhoria das competências das crianças ou desaparecimento das suas dificuldades. Existe sim um interesse pelo produto como sendo a parte interessante da realização das crianças desvalorizando-se o seu processo de construção.

Ao analisarmos a evidência referida, podemos referir que se verificou mais uma vez, uma característica de uma prática pedagógica transmissiva.

1.4.4.b) Relativamente à grelha de observação referente à avaliação em pedagogia em participação consideramos a evidência referenciada no anexo nº 2.26a, onde temos a oportunidade de perceber novamente a existência e a persistência pela obtenção de um produto perfeito descartando a avaliação e reflexão dos erros que poderiam ter sido cometidos pelas crianças. Aqui, mais uma vez a educadora demonstra desvalorizar a capacidade da criança para a realização da determinada tarefa, fazendo com que ela apenas sirva de objeto no processo, não participando verdadeiramente no

mesmo, uma vez que a realização observada em nada transmite a experiência e a participação da criança. Ao analisarmos a situação referida, podemos concluir novamente a inexistência de consideração pela criança praticando-se assim uma pedagogia transmissiva e não uma pedagogia em participação.

2- Discussão dos dados de investigação em Educação Pré-Escolar

Ao analisarmos a grelha de observação referente ao *Método* em Pedagogia Transmissiva e em Pedagogia em Participação, podemos perceber que existiu uma maior concentração de evidências relativas à prática de uma pedagogia transmissiva, praticada pela educadora da sala. É de notar a persistência pelo ato de transmitir ou transferir conhecimento ou informações, bem como a centralização do método na educadora como sendo a única que prescreve a sua opção e que adequa a sua prática em conformidade. Com base nas evidências referidas em anexo, podemos constatar uma desconsideração da individualidade da criança, incluindo as suas motivações e interesses. O seu método tal como foi evidente, centrou-se apenas na obtenção de produtos desvalorizando o processo pelos quais são obtidos. Pelo contrário, apesar de terem existido poucas oportunidades de intervenção e de planificação baseada num método sustentado pela participação, a estagiária tentou promover a aprendizagem das crianças a partir da sua escuta, da consideração pelas suas sugestões e manifestação de interesses, da descoberta, da exploração e da experiência onde as estas foram livres de tocar, manipular, experimentar a partir de novos materiais, estratégias ou atividades.

Ao analisarmos as evidências presentes na grelha de observação, podemos perceber que nela constam uma quantidade bastante inferior de evidências relativas à prática de uma pedagogia em participação o que demonstra que esta não foi praticada de forma sistemática, na sala, com o grupo de crianças.

Seguidamente, ao considerarmos as evidências referidas na grelha de observação quanto ao *Processo de Aprendizagem* em pedagogia transmissiva e em pedagogia da participação, podemos verificar novamente ações que revelam uma prática pedagógica muito mais transmissiva do que participativa.

Mais uma vez, destaca-se a preocupação da estagiária pela promoção da participação das crianças no seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, podemos constatar a ausência de uma intervenção pedagógica sustentada na participação, praticada pela educadora da sala uma vez que sempre utilizou as mesmas estratégias, não variou as atividades que realizou fazendo com que se reflita sobre o facto de esta dar a perceber, que considera que todas as crianças têm o mesmo ritmo de aprendizagem e que a desenvolvem a partir das mesmas experiências, à mesma hora e no mesmo local.

As evidências recolhidas revelam a desconsideração pelo jogo educacional, e pela construção ativa da realidade física e social partindo do princípio que podemos perceber-lo a partir da ausência de evidências positivas.

Já no que diz respeito à análise das evidências constadas na Grelha de Observação referente à *Motivação* em contexto de Educação Pré-Escolar, podemos novamente constatar um maior número de evidências que refletem a prática de uma pedagogia transmissiva.

São portanto referenciados, momentos em que de facto podemos compreender que normalmente a motivação das crianças para a atividade parte de estímulos exteriores que provém da educadora e das suas opções já prescritas.

Apesar de, algumas vezes, as crianças se sentirem motivadas na realização das atividades, devemos ter em conta que estas não foram pensadas de cordo com os seus interesses mas sim, considerando-os desnecessários ou insignificantes para a planificação das mesmas.

Por último, ao analisarmos as evidencias referidas na grelha de observação relativa à *Avaliação* em contexto de EPE podemos verificar novamente a preocupação com a avaliação dos produtos, a preocupação pelo resultado dos mesmos e o interesse pelos erros, não como forma de serem proporcionadores de aprendizagens significativas através da sua reflexão, mas sim como receio de que estes sejam o resultado final que toda a comunidade educativa irá poder observar, e por isso, a persistência pela perfeição tornou-se bastante notória.

Por último, será importante referir, que as aprendizagens no contexto vivenciado não foram avaliadas pelos processos mas sim pelos seus produtos constatando-se de novo a ausência da prática de uma pedagogia em que a criança não participa ativamente no seu processo de aprendizagem.

3- Dados de Investigação em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os dados de investigação apresentados seguidamente foram recolhidos em contexto de um estágio profissionalizante em 1º Ciclo do ensino básico, numa Instituição pública, na área metropolitana do Porto que abrange as valências pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Recordando o que foi dito anteriormente, o grupo participante frequentava o 2º ano de escolaridade e constituía-se por 23 crianças, sendo 13 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Como recursos humanos, na sala existia apenas uma professora titular com idade compreendida entre os 30 e os 35.

Os dados recolhidos foram portanto organizados em grelhas de observação relativas ao “Método”, “ Processo de Aprendizagem”, “Motivação” e “Avaliação”, baseadas nos indicadores da Pedagogia transmissiva e Pedagogia em Participação segundo Oliveira- Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007).

Após serem organizados, estes compreendem, relatos de acontecimentos evidenciados pela estagiária da sala, e por isso são apresentados a partir de vários suportes de registo, sendo estes, a apresentação de fotografias tiradas pelo investigador, reflexões do mesmo durante a sua intervenção pedagógica, planificações e registos de observação, colocados em anexo.

3.1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Método – 1º Ciclo do Ensino Básico

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Método – 1º Ciclo do Ensino Básico do anexo nº 1.1b.

1.1.1.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto/ professor, foi referenciada uma postura da professora quando à organização do tempo e atividades. Esta postura deu-se devido à necessidade do cumprimento de planos já estabelecidos pelo Ministério de Educação. Sendo assim, efetuava uma descrição daquilo que iria ser abordado em todas as aulas pois tinha a necessidade de trabalhar conteúdos específicos e fazer com que os seus alunos atingissem metas curriculares também já estabelecidas.

Ao analisar esta evidência, podemos perceber que a professora é obrigada a centrar o seu método em si, recorrendo a uma prescrição das suas opções, praticando assim uma característica da pedagogia transmissiva. No entanto, apesar das suas opções serem prescritas e mencionadas aos alunos, estes sempre foram intervenientes no seu processo de construção de aprendizagem uma vez que a professora valorizava a sua participação, escutando-os, dando-lhes espaço de ação e decisão no decorrer das atividades planificadas em todos os dias (ver anexo nº 3.1b).

1.1.1.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, analisando o critério relativo ao método centrado no adulto/ professor, referimo-nos à postura da estagiária como sentindo a necessidade de, tal como foi referido na evidência anterior, centrar por várias vezes o método e as situações de aprendizagem na transmissão de conhecimentos prescritos opcionalmente pela mesma (ver anexo nº 2.1b). Ao analisarmos esta evidência, podemos perceber que o facto de neste contexto escolar existir a necessidade constante de cumprir programas e metas curriculares, condiciona em parte a prática do professor. No entanto, e tal como a professora titular da sala, apesar de tudo as crianças foram sempre envolvidas em todas as situações de aprendizagem, uma vez que a sua participação foi sempre requerida.

1.1.2.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva, tendo em conta o critério relativo ao método centrado na transmissão, podemos constatar o facto de a professora centrar, em vários momentos, as situações

de aprendizagem na transmissão de conhecimentos, considerando-os como inalteráveis e essenciais para que os seus alunos se tornem seres cultos e instruídos. Os conteúdos prescritos pela própria eram necessariamente específicos e por isso necessitavam inicialmente de uma transmissão do seu teor, para que as crianças pudessem percebê-los. No entanto, ao analisarmos a evidência retratada (ver anexo nº 2.2b) podemos perceber que apesar de se centrar inicialmente na transmissão, a professora requisita a participação das crianças, para que deste modo estas possam dar a sua opinião ou seja, intervir, retirando dúvidas ao longo do processo de transmissão dos novos conteúdos programáticos.

1.1.2.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva tendo em conta o critério relativo ao método centrado na transmissão podemos evidenciar, a necessidade da estagiária pela recorrência à prática da transmissão de conhecimentos, uma vez que considerava essencial, para que numa fase inicial os alunos pudessem ter um maior aproveitamento. Tal como podemos analisar na evidência retratada, a estagiária tal como já foi mencionado, centra o seu método, e a situação de aprendizagem, inicialmente na transmissão de saberes inalteráveis, partindo posteriormente para a solicitação do envolvimento e da participação das crianças na atividade, de modo a poder perceber se o processo pelo qual a aprendizagem foi desenvolvida foi o mais adequado e assertivo. Sendo assim, podemos verificar que a estagiária pratica em parte uma pedagogia transmissiva, mas não, praticada a solo pois se evidencia na prática da mesma, características metódicas de uma pedagogia da participação (ver anexos nº 2.3b e 5.1b), e como corolário, a abertura da professora a uma pedagogia em participação.

1.1.2.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva tendo em conta o critério relativo ao método centrado na transmissão podemos evidenciar, a necessidade da estagiária pela recorrência à prática da transmissão de conhecimentos. No entanto, esta foi realizada como uma segunda fase, só após a mesma ter questionado os alunos primeiramente sobre aquilo que decidiu transmitir. Ao analisarmos a evidência referida, podemos constatar que a estagiária praticava uma pedagogia onde a transmissão de conteúdos parece ser essencial, no entanto esta prática demonstrou-se sempre acompanhada tal como podemos constatar nos anexos nº 2.4b e 5.2b pela participação das crianças.

1.1.3.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva tendo em conta o critério relativo ao método centrado nos produtos, podemos constatar mais uma atitude da professora da sala, proveniente da prática de uma pedagogia transmissiva, ou seja, a preocupação com os produtos.

Sendo assim, ao analisarmos a evidência referida, podemos perceber que a professora se preocupava com os produtos das crianças e por isso fazia propostas de atividades que visassem os bons resultados ou seja, um produto satisfatório. Podemos analisar portanto, que mais uma vez esta praticou uma pedagogia transmissiva apesar de demonstrar preocupação pelo processo pelo qual o produto iria ser construído (ver anexo nº 3.2b).

1.1.3.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva tendo em conta o critério relativo ao método centrado nos produtos, podemos constatar a partir da evidência referida, a necessidade da estagiária planificar atividades ou situações de aprendizagem que visam apenas a obtenção de produtos. Desta forma, ao analisarmos o exemplo referido, percebemos que este é planificado pela estagiária, ou seja, é uma opção prescrita pela mesma e transmitida aos alunos. Quanto aos alunos, estes têm o papel de concretizar a tarefa pretendida. No entanto, esta prática apesar de ser característica de uma pedagogia transmissiva, não podemos constatar uma falta de interesse pelo aluno uma vez que estas são planificadas, considerando que são necessárias para que o aluno esclareça as suas dúvidas, diminuindo as suas dificuldades ou seja, a situação referida é centrada no produto mas o processo visa beneficiar o grupo de alunos (ver anexo nº5.3b).

1.1.4.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação atendendo ao critério relativo ao método centrado na descoberta, exploração e experiência, podemos a partir da evidência referida, perceber a valoração por parte da professora, da aprendizagem a partir da experiência. Esta candidatou-se a uma visita, que considerou ser enriquecedora para os seus alunos pois através da mesma, poderiam descobrir novos ambientes e novos conhecimentos, que não era a própria a proporcionar-los. Podemos considerar portanto, ao analisar a evidência destacada, a prática da professora como sendo característica de uma pedagogia em participação, uma vez que considerou que o saber não tem de partir do professor mas

que pode partir experiências múltiplas, considerando a criança como um ser que pensa, sabe, é curioso e detentor da sua opinião e motivação (ver anexo nº 2.26b).

1.1.4.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, considerando o critério relativo ao método centrado na descoberta, podemos perceber a partir da evidência referida, um momento em que a estagiária proporcionou às crianças, a oportunidade de escolher e explorar consoante os seus interesses. Podemos desta forma constatar, a partir da análise da evidência em questão, que a estagiária praticou uma pedagogia da participação uma vez que considerou que os seus alunos poderiam aprender melhor ou seja, que a sua aprendizagem se tornaria mais significativa, se a atividade goza-se da sua participação e procura, considerando-se os seus interesses (ver anexo nº 5.4b).

1.1.4.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, atendendo ao critério relativo ao método centrado na descoberta, exploração e experiência, podemos constatar mais uma das tentativas da estagiária em centrar o seu método na exploração e descoberta por parte dos seus alunos, uma vez que considerou que a partilha dos saberes individuais de cada um deles devem ser considerados como importantes. Ao analisar a evidência referida (ver anexo nº 2.5b) podemos perceber que estes alunos sentem que os seus saberes, experiências e descobertas são valorizados e por isso quiseram partilha-los com os seus colegas.

Podemos portanto constatar, que a estagiária praticou mais uma vez uma pedagogia da participação uma vez que durante a sua prática considerou que a partilha de experiências e descobertas dos seus alunos individualmente, devem ser trazidos para a sala e por isso, quando partilhadas, podem desenvolver interesses e motivação para novas aprendizagens. Como corolário, mostra a abertura da professora a uma pedagogia em participação, deixando a estagiária desenvolver a prática referida.

1.1.4.d) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, tendo em vista o critério relativo ao método centrado na descoberta, exploração e experiência, podemos mais uma vez perceber a valorização que a estagiária dá à aprendizagem pela experiência, tendo em conta que proporcionou, tal como podemos perceber no anexo nº2.6b um momento em que os alunos puderam, com satisfação, trabalhar conteúdos programáticos, através de meios informais onde a experiência se tornou a base de toda a aprendizagem. Por isso, ao analisarmos o papel

da estagiária, podemos constatar que esta praticou uma pedagogia em participação uma vez que proporcionou aos seus alunos a possibilidade de construir o seu conhecimento através da exploração e experiência. Tal, revela uma vez mais a anuência da professora para com uma pedagogia em participação.

1.1.4.e) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, considerando-se o critério relativo ao método centrado na descoberta, exploração e experiência, podemos perceber, a partir da evidência retratada, a persistência sobre a participação da criança no seu processo de aprendizagem pois mais uma vez foi referida uma atividade que a estagiária planejou onde as crianças puderam explorar seus cinco sentidos, para que pudessem descobrir quais os objetos/ alimentos que tocavam, cheiravam ou provavam. Desta forma, conseguiram desenvolver aprendizagens efetivas que se constataram posteriormente numa ficha de trabalho. Ao analisarmos a postura da estagiária, podemos referir mais uma vez que esta praticou uma pedagogia em participação pois mais uma vez proporcionou situações de aprendizagem em que a experiência, descoberta e exploração foram o cerne de todo o processo de construção do conhecimento (ver anexos nº 2.8b e 2.9b). Mais uma vez mais a liberdade da professora a uma pedagogia em participação.

1.1.4.f) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, relativamente ao critério referente ao método centrado na descoberta, exploração e experiência, podemos constatar a partir da evidência referida no anexo nº 2.7b, uma intenção da professora ao inscrever os seus alunos em projetos, para que estes desenvolvessem determinadas competências e aptidões através da experiência e a descoberta em contextos diferentes da sala de aula. Analisando a evidência mencionada, podemos considerar que a professora praticou uma pedagogia em participação uma vez que considerou as necessidades dos seus alunos e adequou a sua prática, tentando dar resposta às mesmas, ambicionando o progresso dos seus alunos.

1.1.5.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, tendo em conta o critério relativo ao método centrado na resolução de problemas, podemos constatar na evidência referida, a preocupação da professora com o facto de preparar os seus alunos para serem uns cidadãos autónomos, inteligentes e capazes. Podemos perceber que esta desenvolveu durante a sua prática situações de

aprendizagem apesar de indiretamente, desenvolver aptidões e capacidades nos seus alunos que lhe serão bastante úteis no presente e no futuro. Podemos portanto, ao analisar a evidência referida perceber que através de simples exercícios matemáticos, onde se procuram respostas ou estratégias diferentes de resolução, podemos desenvolver competências úteis para os nossos alunos utilizarem no seu quotidiano. Desta forma, podemos referir que a professora pratica uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.10b).

1.1.5.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, relativamente ao critério relativo ao método centrado na resolução de problemas, podemos perceber a preocupação da estagiária em valorizar os conflitos desenvolvidos pelos alunos, para posteriormente os trabalhar de modo a que os mesmos percebam como no cotidiano, é necessário nos sabermos desenvencilhar. A sua prática não consistiu na utilização da punição mas sim na escuta das crianças sobre os seus pontos de vista e as estratégias que entretanto criaram para a resolução dos seus próprios problemas.

Ao analisar a evidência referida, podemos então comprovar que a estagiária centrou a sua prática na pedagogia em participação (ver anexo nº 3.3b). Confirmando a abertura da professora para com a pedagogia em participação.

1.1.6.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação, vendo o critério relativo ao método centrado na investigação, pesquisa e observação podemos destacar a postura da estagiária da sala como tendo uma postura de investigadora face à pesquisa de técnicas e instrumentos que promovessem aprendizagens efetivas. Tal como podemos constatar na evidência referida (ver anexos nº 5.5b e 2.11b) esta considerou as necessidades das crianças a partir da sua observação e investigou estratégias de colmatar défices.

Ao analisarmos a ocorrência, podemos considerar que a estagiária praticou uma pedagogia em participação, afirmando a aceitação da professora para com a pedagogia em participação.

1.1.6.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação com relação ao critério relativo ao método centrado na investigação, pesquisa e observação podemos considerar novamente uma postura da estagiária onde esta mais uma vez investigou sobre estratégias que diminuíssem as dificuldades dos

seus alunos. Para tal, esta considerou a participação dos seus alunos, delineando que, quando necessário, estes beneficiariam de apoio individualizado. Ao analisarmos a sua prática, podemos perceber que a estagiária a centrou na observação e posterior pesquisa, praticando uma pedagogia diferenciada e proporcionando aos seus alunos progresso a nível das suas aquisições. Desta forma, podemos mais uma vez constatar que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 5.6b), assegurada pela colaboração da professora.

1.1.6.d) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação tendo em conta o critério relativo ao método centrado na investigação, pesquisa e observação, podemos considerar a atitude da estagiária destacada na evidência referida uma vez que esta adequou a sua prática consoante aquilo que observava dos seus alunos. Esta considerou mais uma vez as dificuldades dos seus alunos e reformulou a sua prática encontrando estratégias que as interrompessem. Desta forma, ao analisarmos a sua postura, podemos considerar mais uma vez que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.12b), assegurada pela assistência da professora.

3.2- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Processo de aprendizagem -1º Ciclo do Ensino Básico

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Processo de Aprendizagem – 1º Ciclo do Ensino Básico do anexo nº 1.2b.

1.2.1.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado na mudança comportamental observável, realizada através do ensino, podemos constatar a partir da evidência referida, que existe uma necessidade constante, considerando o nível de escolaridade, de centrar as situações de aprendizagem no ensino.

No entanto, ao analisarmos a evidência referida, podemos constatar que apesar do ensino ser bastante notável neste contexto, este conta com a particular participação e envolvimento dos alunos durante o seu processo de construção do conhecimento (ver anexo nº 2.2b).

1.2.2.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia transmissiva considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado no jogo livre e atividades espontâneas podemos considerar a partir da evidência referida, que estes apenas têm lugar durante os intervalos entre as aulas ou como forma de entretenimento, não se integrando no processo de aprendizagem das crianças.

Ao analisarmos a postura da professora face a este critério, podemos considerar que ao existir uma ausência do mesmo durante o período letivo, a professora pratica uma pedagogia transmissiva (ver anexo nº2.13b).

1.2.3.a); 1.2.3.b); 1.2.3.c); 1.2.3.d) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado no jogo educacional podemos considerar quatro evidências referidas onde a estagiária promoveu situações de aprendizagem através de jogos educacionais. Esta considerou que seriam uma das formas mais adequadas para que os seus alunos pudessem realmente desenvolver aprendizagens significativas uma vez que a sua participação e envolvimento foram as bases de sustento para a planificação dos mesmos.

Para auxiliar o desenvolvimento destes jogos, a estagiária criou materiais didáticos ou dispositivos pedagógicos com base no conhecimento da personalidade e do nível académico dos alunos. Ao longo das atividades, o interesse e a motivação das crianças para as mesmas foram bastante evidentes, criando-se assim momentos de aprendizagens significativas.

Ao analisarmos a sua postura, podemos portanto constatar que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexos nº 5.7b, 2.14b, 5.5b, 2.11b, 2.16b, 5.8b, 2.8b, 2.9b e 5.9b), assegurada pela cooperação da professora.

1.2.3.e) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado no jogo educacional podemos considerar na evidência referida, o facto de a professora recorrer ao jogo educacional como estratégia de ensino, utilizando o material didático “Mab”. Este surgiu uma vez que os seus alunos demonstraram dificuldades na compreensão de um conteúdo programático a partir da sua exploração de forma oral. Por isso a professora da sala decidiu recorrer a um jogo educacional de modo a que este possibilitasse a entendimento dos seus alunos.

Ao analisarmos a evidência referida, podemos constatar que a professora praticou uma pedagogia em participação uma vez que considerou as necessidades dos seus alunos, adequando a sua prática pedagógica, neste caso, recorrendo ao desenvolvimento de um jogo educacional (ver anexo nº 2.15b).

1.2.4.a) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado na construção ativa da realidade física e social, podemos verificar o facto de como a estagiária adequou a sua prática, recorrendo a meios informais (contar histórias) que permitissem aos seus alunos construir ativamente a realidade física e social. Esta recorreu a formas de tratamento que se privilegiassem a motivação e o interesse das crianças para que estas se pudessem identificar com as personagens das histórias e compreender as mensagens transmitidas.

Ao analisar a sua atitude, podemos considerar que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.17b), conseguida pelo espaço concebido pela professora.

1.2.4.b) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado na construção ativa da realidade física e social, podemos verificar novamente o ato de recorrência a histórias como impulsionadora do critério em questão, desta vez pela estagiária da sala, em conjunto com as restantes estagiárias da instituição, a partir da dramatização da mesma.

Esta atitude revela novamente a abertura da professora a uma prática de uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.18b).

1.2.4.c) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado na construção ativa da realidade física e social, podemos considerar a partir da evidência referida, a consideração das experiências e das partilhas das crianças como sendo fundamentais para a construção da realidade física e social dos seus colegas. A professora, delineou portanto a estratégia baseada na interação criança-criança e adulto criança, de modo a envolver intimamente os seus alunos na aprendizagem sendo esta mais uma marca para a autonomia dos mesmos, colocando-os no centro de todo o processo, podendo

expressar-se e saciar as suas curiosidades. Posto isto, podemos considerar que a professora praticou mais uma vez uma pedagogia em participação (ver anexo nº 5.10b).

1.2.4.d) Tendo em conta a grelha de observação referente à pedagogia em participação considerando o critério relativo ao processo de aprendizagem centrado na construção ativa da realidade física e social, podemos constatar a partir da evidência referida no anexo nº 2.19b, o facto de a estagiária durante as suas planificações, planear situações de aprendizagem em que os seus alunos pudessem desenvolver ativamente a construção da realidade física e social. Este processo contou com a cooperação da professora. Deste modo, podemos constatar que esta praticou uma pedagogia em participação, uma vez que para além de ter considerado a necessidade de trabalhar a questão referida, contou sempre com a partilha de experiências e a participação ativa dos seus no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados.

3.3- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Motivação – 1º Ciclo do Ensino Básico

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Motivação – 1º Ciclo do Ensino Básico do anexo nº 1.3b.

1.3.1.a); 1.3.1.b) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo aos estímulos exteriores, podemos salientar a partir das evidências referidas, a prática realizada tanto pela professora titular da sala como também da estagiária, anexada pelo desenvolvimento de atividades e situações de aprendizagem onde a motivação se baseava em estímulos exteriores, provenientes das mesmas. Durante o dia a dia estas sentiam a inevitabilidade de dirigir o tempo dos alunos bem como delinear as tarefas que lhes solicitavam. Deste modo, ao analisarmos as evidências referidas, podemos verificar o facto de os alunos terem que obedecer ou submeter às imposições que os adultos da sala prescreviam, de modo a que o programa pré-estabelecido pelas mesmas fosse cumprido de forma mais ou menos rígida (uma vez que caso se evidenciassem situações de dificuldade ou dúvidas, o plano era alterado de modo a poder responder às necessidades) praticando-se assim uma pedagogia transmissiva (ver anexo nº 2.20b).

1.3.2.a) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo ao Interesse intrínseco da tarefa, podemos considerar a evidência referida e perceber que a professora da sala proporcionou aos alunos, momentos em que estes puderam ser autônomos e livres para desenvolver situações de aprendizagens que implicaram os seus interesses intrínsecos.

Apesar da dinâmica apresentada na evidência, servir como estratégia de entretenimento, não restam dúvidas que esta foi potenciadora de aprendizagens significativas uma vez que partiu dos interesses dos alunos, promovendo a autonomia e a consideração da criança como um ser competente e detentor de saberes e curiosidades.

Ao analisarmos a situação podemos verificar que a professora praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 3.4b).

1.3.2.b) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo ao Interesse intrínseco da tarefa, podemos considerar a evidência referida e perceber que a estagiária colocou os interesses e a motivação observados das crianças como o ponto de partida para a sua planificação, criando portanto a motivação intrínseca da criança.

A mesma recorreu à investigação e observação dos interesses revelados pelos seus alunos sobre certos recursos, como por exemplo o computador, para desenvolver situações de aprendizagem que promovessem a motivação intrínseca da criança. Embora estes não tenham sido negociados com as crianças, foram consideradas como motivadoras, de forma bastante evidente a partir do interesse e satisfação revelados pelos alunos durante o seu desenvolvimento. Ao analisarmos portanto a evidência referida, podemos constatar que a estagiária praticou uma pedagogia em participação, uma vez que criou momentos de aprendizagens efetivas com base nos interesses intrínsecos das crianças sustentados numa observação prévia de atividades já desenvolvidas (ver anexos nº5.1b, 5.2b, 2.21b e 5.11b), e assegurada pela cooperação da professora.

1.3.2.c) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo ao interesse intrínseco da tarefa, podemos considerar a partir da evidência referida, que a estagiária promoveu o

interesse intrínseco da tarefa, a partir da consideração da opinião, dos interesses e vontades dos seus alunos. Esta deu-lhes autonomia para escolher quais os enfeites que queriam construir, envolvendo-os assim intimamente na atividade.

Posto isto, podemos considerar que a estagiária tomou partido pela prática de uma pedagogia em participação uma vez que transformou uma atividade proposta pela escola, que supostamente poderia ter partido completamente de estímulos exteriores e de forma bastante dirigida e funcional, numa atividade onde o interesse intrínseco foi contemplado uma vez que a criança foi envolvida na sua planificação, negociando quais seriam os enfeites a construir, resultando assim em aprendizagens mais significativas (ver anexo nº 2.22b).

1.3.2.d) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo ao Interesse intrínseco da tarefa, podemos constatar a partir da evidência referida, a dinamização de atividades lúdicas como situações de aprendizagem, onde os alunos revelaram bastante interesse ao longo do decorrer das mesmas. Estas apesar de terem sido planificadas pela estagiária sem a negociação das crianças foram sustentadas em observações efetuadas pela estagiária, em atividades do mesmo tipo, onde realmente o interesse das mesmas foi bastante notório. Desta forma, uma vez que a estagiária perspetivava a motivação e o interesse das crianças no seu processo de construção do conhecimento, e analisando a evidência referida, podemos constatar que esta optou por praticar uma pedagogia em participação uma vez que observou e investigou sobre quais as formas potenciadoras dos alunos desenvolverem aprendizagens efetivas a partir dos interesses intrínsecos das tarefas (ver anexos nº 2.22b, 2.6b, 2.21b, 5.11b, 5.1b, 5.2b, 2.16b). Esta situação evidencia, novamente, a abertura da professora a uma pedagogia em participação, deixando a estagiária desenvolver a prática referida.

1.3.3.a) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à motivação intrínseca da criança, podemos considerar a evidência referida e perceber que a professora da sala proporcionou aos alunos, momentos em que estes puderam ser autónomos e livres para desenvolver situações de aprendizagens que implicaram os seus interesses intrínsecos. Apesar da dinâmica apresentada na evidência, servir como estratégia de entretenimento, não restam dúvidas que esta foi potenciadora de aprendizagens significativas uma vez que partiu dos interesses dos alunos, promovendo a autonomia

e a consideração da criança como um ser competente e detentor de saberes e curiosidades.

Ao analisarmos a situação podemos verificar que a professora praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.13b).

1.3.3.b) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia da participação, considerando o critério relativo à motivação intrínseca da criança, podemos certificar a partir da evidência referida, a capacidade da professora de cativar os seus alunos para a participação nas tarefas propostas. Estes sentiam que a sua prestação e a sua colaboração era considerada como algo bom, e por isso chegavam a competir para serem eleitos. Sendo assim, podemos considerar que a professora praticou uma pedagogia em participação, uma vez que desencadeou durante as suas intervenções pedagógicas, o interesse e a motivação dos seus alunos para intervir e participar, desenvolvendo-se assim uma motivação intrínseca nas tarefas propostas pela mesma (ver anexo nº 2.23b).

1.3.3.c) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à motivação intrínseca da criança, podemos considerar a partir da evidência mencionada, a valorização doada pela estagiária, à motivação intrínseca da criança uma vez que estabeleceu uma ligação com o que as mesmas referiram que gostariam de realizar e o que esta planificou para os mesmos realizarem.

Podemos analisar, a partir da sua atitude, que esta praticou uma pedagogia em participação uma vez que considerou os interesses e motivações das crianças como ponto de partida para a sua planificação considerando a criança enquanto sujeito do processo de ensino- aprendizagem (ver anexo nº 2.24b). Este facto revela, outra vez, a disposição da professora a uma pedagogia em participação, deixando a estagiária desenvolver a prática referida.

1.3.3.d) De acordo com a grelha de observação relativa à motivação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à motivação intrínseca da criança, podemos considerar a postura da estagiária, retratada a partir da evidência referida, como aproveitadora do conhecimento que detinha dos interesses e do tipo de atividades que motivavam os seus alunos, para planificar novamente um momento em que trabalhou várias áreas com base nesse conhecimento. Desta forma, ao analisarmos

a evidência mencionada, podemos constatar que de facto os alunos se sentiam motivados intrinsecamente revelando assim satisfação durante o decorrer da atividade. Posto isto, podemos considerar que a estagiária praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.6b), com a aceitação e cooperação por parte da professora.

3.4- GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação – 1º Ciclo do Ensino Básico

As evidências abaixo descritas e analisadas, constam na Grelha de Observação-Avaliação – 1º Ciclo do Ensino Básico do anexo nº 1.4b.

1.4.1.a) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo à avaliação centrada nos produtos, torna-se importante salientar, que a evidência referida reflete o facto de a avaliação em contexto de 1º ciclo ser alicerçada pela obtenção de produtos que são refletidos através de classificações quantitativas, no entanto dado o caráter obrigatório deste tipo de avaliação no contexto de 1º ciclo do ensino básico, não se poderá afirmar que a professora, tal como podemos verificar a partir do referido assume o papel de praticante de uma pedagogia transmissiva (ver anexo nº 5.12b). Acresce referir que a avaliação diagnóstica e formativa foram também formas de avaliação utilizadas pela professora.

1.4.2.a) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo à avaliação centrada na comparação das realizações individuais com a norma, podemos considerar a evidência referida, uma vez que enquadra um exemplo de uma situação onde a prestação dos alunos é comparada com a norma. No entanto, esta não exerce um papel de classificação ou de rótulo mas sim um meio para que as assimetrias encontradas entre os alunos possam ser concertadas quando diagnosticadas a tempo. Ao analisarmos a evidência, podemos constatar que esta exerce características relacionadas com prática de uma pedagogia transmissiva, que neste caso em concreto, o professor utiliza para adequar as suas estratégias de um modo mais eficaz à evolução dos seus alunos, revelando consideração pelos mesmos e preocupação com as suas características individuais, ou seja, considerando a individualidade de cada um (ver anexo nº 3.5.b).

1.4.2.b) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia transmissiva, considerando o critério relativo à avaliação centrada na comparação das realizações individuais com a norma, podemos constatar a partir da evidência referida, a preocupação revelada pela professora, pelas aquisições do aluno em questão. Esta tomou partido da comparação das realizações da mesma com a norma para poder agir em função do progresso da criança. Desta forma, podemos constatar que esta desenvolveu praticamente uma pedagogia transmissiva mas que no entanto a utilizou para beneficiar o progresso do aluno face às dificuldades apresentadas (ver anexo nº 3.6b).

1.4.3.a); 1.4.3.c) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação centrada nos processos, podemos considerar a partir das evidências referidas nos anexos nº 2.15b e 3.7b, a persistência da professora pela adequação e reformulação da sua prática pedagógica em função da prosperidade dos resultados dos seus alunos. Podemos sem dúvida considerar ao analisar tais evidências, que a mesma praticou uma pedagogia em participação uma vez que considerou as individualidades dos seus alunos, considerando que são detentores de necessidades distintas e procurando a eficácia do ensino, em função da diminuição de défices e do desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

1.4.3.b) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação centrada nos processos, podemos constatar a partir da evidência referida, que a estagiária sempre deu extrema importância ao processo pelo qual a aprendizagem das crianças e por isso avaliou constantemente a sua prática pedagógica tentando adequar estratégias às diferentes necessidades dos seus alunos, desenvolvendo por exemplo atividades lúdicas, praticando diferenciação pedagógica dando apoio individualizado entre outros (ver anexos nº 2.22b, 2.6b, 2.21b, 5.11b, 5.1b, 5.2b, 2.16b). Esta atitude foi corroborada e esteve em sintonia com a professora.

1.4.4.a); 1.4.4.c); 1.4.4.d) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação interessada nos produtos e nos erros podemos considerar as evidências referidas nos anexos nº 3.8b, 3.10b e 3.9b, que a professora titular da sala se interessou nos produtos

e nos erros, tendo em consideração que sempre demonstrou que a sua intencionalidade preconizava a construção de aprendizagens efetivas. Desta forma, esta praticou uma pedagogia diferenciada, apoiando os seus alunos nas suas dificuldades específicas acompanhando-os individualmente fazendo com que estes pudessem refletir sobre os seus erros e corrigi-los. Sendo assim, podemos considerar que esta praticou uma pedagogia em participação.

1.4.4.b) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação interessada nos produtos e nos erros, podemos considerar o facto de também a estagiária procurar descobri-los, construindo instrumentos que permitiam averiguar/ encontra-los de forma mais eficaz, partindo do princípio que serviriam para adequação da sua prática pedagógica de modo a apoiar os seus alunos.

Ao analisarmos a sua atitude podemos considerar que esta praticou uma pedagogia em participação (ver anexo nº 2.19b), em consonância com colaboração da professora.

1.4.5.a); 1.4.5.b) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação centrada na criança individual, podemos considerar nas evidências referidas (ver anexos nº 2.25b e 5.13b), a valoração dada pela estagiária às características individuais das crianças e por isso, à adequação da sua intervenção em função do apoio das dificuldades reveladas pelas mesmas. Ao analisar a postura verificada nas evidências referidas, podemos constatar que esta considera a criança como detentor dos seus próprios gostos, características, motivações e por isso dificuldades ou facilidades, sendo deste modo refletida a prática de uma pedagogia em participação, apoiada pela abertura da professora.

1.4.5.c) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério relativo à avaliação centrada na criança individual, podemos constatar a partir da evidência referida no anexo nº 3.15b, uma situação onde a avaliação se centra na criança e na sua individualidade. A professora recorreu, como estratégia a uma avaliação anterior, ou seja, a um conhecimento da prestação da criança em atividades anteriores para que pudesse ser-

lhe atribuído um reforço positivo uma vez que a sua realização não transpareceu as suas capacidades.

Sendo assim, podemos considerar a partir do acontecimento mencionado, que a professora formulou mais uma vez estratégias sustentadas na avaliação individual dos seus alunos, para promover o seu sucesso escolar, praticando assim uma pedagogia em participação.

1.4.5.d) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação centrada na criança individual, podemos considerar a partir da evidência referida no anexo nº 3.11b, um contentamento demonstrado a partir da atitude da professora pelo fato de uma das crianças poder beneficiar a partir de dada altura, da oportunidade de frequentar duas atividades extra curriculares, contribuindo estas para o aumento da construção do conhecimento da mesma. Ao analisarmos a evidência referida, podemos constatar que esta revelou praticar uma pedagogia em participação uma vez que demonstrou uma particular satisfação com o progresso ou o sucesso individual dos seus alunos.

1.4.6.a) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação centrada no grupo, podemos considerar a partir da evidência referida no anexo nº 3.12b, o facto de a professora considerar que os seus alunos deveriam estar informados sobre em que é que se iria focar a avaliação no novo período, bem como se sentirem agentes responsáveis pelas suas aquisições. Sendo assim, a partir do acontecimento mencionado, podemos considerar que a professora praticou uma pedagogia em participação, uma vez que foi retratada uma evidência onde a avaliação, para além de se centrar na criança individual, revela-se centrada também no grupo, de modo a que estes possam refletir sobre os critérios em comum, pelos quais são avaliados.

1.4.6.b) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação centrada no grupo, podemos desta vez considerar uma evidência (ver anexo nº 5.13b onde a intervenção realizada pela estagiária revelou centrar-se na preocupação quanto à avaliação do grupo na sua totalidade. Esta praticou uma pedagogia da participação, uma vez que desenvolveu uma estratégia que lhe permitisse perceber quais as verdadeiras dificuldades dos seus alunos, de modo a que posteriormente todos

conseguissem beneficiar da sua explicação/exploração, criando-se assim situações de aprendizagem ricas em aprendizagens significativas, praticando assim uma pedagogia em participação, apoiada pela professora.

1.4.7.a); 1.4.7.b); 1.4.7.c) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação na pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação reflexiva das aquisições e realizações, podemos considerar as evidências referidas nos anexos nº 3.13b, 3.7b e 3.9b uma vez que revelam o desenrolar de várias situações onde a professora proporcionou aos seus alunos a necessidade de estes refletirem sobre os produtos das suas realizações. Esta ao questioná-los e confrontá-los fê-los refletir, contribuindo assim para que estes se sentissem implicados no seu processo de construção do conhecimento. Para além da professora se sentir responsável pelos produtos dos seus alunos, esta fê-los perceber que também podem contribuir, desde que sejam exigentes consigo próprios. A partir das evidências referidas, podemos verificar que esta praticou uma pedagogia em participação, uma vez que deu aos seus alunos a possibilidade de se auto avaliarem, de refletirem sobre os seus erros ou aquisições, passando para um trabalho em conjunto sustentado na interação adulto-criança com o objetivo de alcançar o desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

1.4.7.d) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação reflexiva das aquisições e realizações, podemos considerar a partir da evidência mencionada no anexo nº 3.14b, que realmente as crianças são capazes de refletir sobre as suas realizações. Ao analisarmos a evidência referida, percebemos o quanto a atitude da estagiária foi essencial para que a criança estabelecesse uma relação entre o que lhe foi pedido e entre o que a mesma realizou. Ao mesmo tempo, podemos perceber também que existiu um respeito pelo trabalho da criança e não a sua desvalorização instantânea, fazendo com que esta, mesmo assim se sentisse valorada e competente. Ao analisarmos esta evidência podemos perceber que a estagiária praticou mais uma vez uma pedagogia em participação, na esteira do que a professora preconiza.

1.4.7.e) De acordo com a grelha de observação relativa à Avaliação em pedagogia em participação, considerando o critério que se refere à avaliação reflexiva das aquisições e realizações é refletida a partir da evidência referenciada no anexo nº 5.14b uma intervenção pedagógica, baseada na reflexão do professor sobre a forma de como os seus alunos poderiam refletir também sobre a sua prestação. É sem dúvida verificada, a adequação e estruturação de uma prática pedagógica, que proporcionasse ou permitisse aos alunos desenvolverem a sua autonomia e a reflexão sobre o seu trabalho. Desta forma, podemos considerar, com base na evidência referida, que a estagiária praticou uma pedagogia em participação, considerando a criança como um ser detentor da sua individualidade como indivíduos aptos de desenvolver capacidades distintas e complexas, numa linha preconizada pela professora.

4- Discussão dos dados de investigação em 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da apresentação e análise das evidências referidas na grelha de observação referente ao *Método* em 1º ciclo do Ensino básico, tivemos a oportunidade de constatar uma relação entre a prática da pedagogia transmissiva e da pedagogia em participação uma vez que conseguimos verificar que apesar de muitas das situações de aprendizagem se centrarem inicialmente na professora, na transmissão e na preocupação com a obtenção de produtos, esta providenciou que a participação dos seus alunos seria algo indispensável.

Referindo-nos ainda à mesma grelha de observação, podemos constatar a partir das evidências que nela foram retratadas, que a professora baseou o seu método no desenvolvimento de várias situações de aprendizagem a partir da descoberta, exploração e experiência, adequando a sua intervenção uma vez que a observação, pesquisa e observação o permitiram, proporcionando deste modo aprendizagens significativas aos seus alunos, uma vez que as suas necessidades, motivações e os seus interesses foram considerados como necessários para formular a sua prática e definir as suas intencionalidades pedagógicas.

Em segundo lugar, fazendo uma análise dos dados considerados na grelha de observação referente ao *Processo de Aprendizagem*, podemos verificar que existe uma maior quantidade de evidências referenciadas, que indicam a prática de uma pedagogia da participação, sendo expostas várias situações de aprendizagem ou atividades, suportadas pelo desenvolvimento do jogo educacional, pela preocupação com a construção ativa da realidade física e social da criança, ou seja, pelo processo de aprendizagem dos alunos.

Ao longo da narração dos acontecimentos referidos, podemos perceber que existe realmente um cuidado e uma reflexão por parte da professora e da estagiária pelo processo pelo qual os alunos constroem o seu conhecimento e concebem aprendizagens efetivas tendo em conta que desenvolveram e planificaram atividades onde fosse originada a satisfação, o interesse e a motivação intrínseca da criança.

Para tal, recorreram à aplicação do lúdico, à interação criança-criança ou criança- adulto proporcionando o envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Será importante referir, que foram também retratadas evidências alusivas à prática de uma pedagogia transmissiva mas que se justificam pelo facto de neste contexto educativo ser obviamente condicionado ou tornado necessário, que várias situações de aprendizagem se centrem na transmissão e no ensino tendo em conta que existe a obrigatoriedade do cumprimento de programas e metas curriculares onde o cerne do ensino se justifica como a forma mais ágil e eficaz para trabalhar conteúdos científicos dos quais os alunos não teriam a oportunidade de aprender de outra forma, ou seja, por outras palavras, existe a necessidade de ser o professor a instruir e a ensinar devido àqueles condicionalismos. Por último, podemos perceber que no contexto vivenciado não se verifica o desenvolvimento de situações de aprendizagem através do jogo livre e de atividades espontâneas, uma vez que estes são reservados aos períodos de intervalo entre aulas ou então como forma de entretenimento e não de aprendizagem.

Já no que concerne à análise das evidências referidas na grelha de observação referente à *Motivação*, podemos considerar que existiu uma prevalência da prática da pedagogia da participação uma vez que foram desenvolvidas várias situações de aprendizagem ou atividades baseadas na motivação intrínseca da criança bem como nos seus interesses revelados, observados e considerados pela professora e pela estagiária, como sendo essenciais para definição das suas intencionalidades pedagógicas.

Ao analisarmos as evidências relativas à prática de uma pedagogia transmissiva, podemos constatar que persiste novamente a necessidade de serem proporcionadas aos alunos, situações de aprendizagem onde a motivação para as mesmas foi gerada a partir de estímulos exteriores, provenientes da professora e da estagiária, uma vez que estas tentaram cumprir os programas e metas curriculares para as diferentes áreas do saber.

Por último, analisando os dados obtidos relativamente à *Avaliação* em 1º ciclo do Ensino Básico, podemos constatar em primeiro lugar, que existe novamente uma interligação entre a prática de uma pedagogia em participação e a prática de uma pedagogia transmissiva, uma vez que as situações de aprendizagens/atividades mencionadas a partir das evidências, beneficiam de uma combinação das duas pedagogias, que funcionam com o intuito de desenvolver com efetividade, momentos que prescreviam aprendizagens significativas.

5- Síntese dos dados de investigação recolhidos em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Considerando-se em primeiro lugar que desenvolver práticas promotoras de uma pedagogia da participação engloba, quanto ao *Método* a criação de situações de aprendizagem centradas na criança, quanto ao *Processo de aprendizagem*, a criação de situações de aprendizagem potenciadoras da construção ativa do conhecimento, quanto à *Motivação* a planificação de situações de aprendizagem que se baseiam na motivação intrínseca da criança e quanto à *Avaliação*, o desenvolvimento de situações de aprendizagem centradas nos processos devemos considerar os dados recolhidos, verificados em evidências e constados nas diferentes grelhas de observação para que possamos compreender se realmente se evidenciam estas práticas.

Ao analisarmos as evidências referidas quanto aos contextos de estágio profissionalizantes, podemos desde já referir que se verificou a existência de uma grande diferença face às práticas desenvolvidas pela educadora e pela professora.

Em educação pré-escolar, destaca-se essencialmente a prática de uma pedagogia transmissiva onde a preocupação pelos produtos, e pela perfeição dos mesmos se tornou o fio condutor, direcionador da prática pedagógica desencadeada pela educadora. Para além do demais, evidenciou-se também a desconsideração dos interesses, motivações e capacidades das crianças uma vez que se podem, através das evidências referidas, enumerar várias situações em que tal se verificou. Posto isto, podemos também constatar a necessidade refletida pela educadora, em cumprir planos pré-estabelecidos pela mesma, ausentando desta forma a existência de uma planificação sustentada na observação, pesquisa e reflexão dos interesses e motivações das crianças bem como a consciencialização do papel desempenhado pelo profissional. Esta postura não refletida, originou a generalização das individualidades das crianças, tomando-as como um todo e não como partes individualizadas constituintes de um todo, praticando-se desta forma uma pedagogia com base na transmissão e na utilização das mesmas estratégias, não se praticando deste modo uma pedagogia diferenciada, nem em participação.

Verificou-se também uma preocupação com a transmissão de conhecimentos, com a primazia do ensino, com a memorização e não com a aprendizagem, tendo as crianças a obrigação de se adequar e acomodar às escolhas da educadora. Sem

exceção, as atividades planificadas pela mesma, desenvolviam uma motivação extrínseca à criança, proveniente dos esforços da mesma, não se verificando deste modo uma negociação ou uma planificação onde as crianças pudessem participar.

Quanto à estagiária, podemos referir que esta, não teve a oportunidade de desenvolver um grande número de situações de aprendizagem uma vez que se encontrava também obrigada a corresponder aos planos e objetivos que a educadora predeterminou para as diferentes semanas. No entanto, esta perante as atividades que conseguiu desenvolver praticou evidentemente uma pedagogia em participação, tomando partido de que as crianças são seres capazes, agentes no seu processo de aprendizagem, detentores de conhecimento, interesses e motivações particulares.

Por último, devemos refletir sobre o facto de neste contexto de sala, com este grupo de crianças, a educadora praticar nos dias de hoje uma pedagogia essencialmente transmissiva. Posto isto, talvez seja possível considerar que esta atitude seja verificada, partindo do princípio de que a sua formação inicial pode ter implicado e influenciado a sua prática pedagógica. E, uma vez que esta apresenta uma idade compreendida entre os 45 e os 50 anos, talvez não tenha assumido nas suas práticas os novos modos de fazer pedagogia e as recentes perspetivas da educação, certamente diferentes daquelas que recebeu durante a sua formação inicial. Neste sentido, em grande escala, se alterou a visão do papel da criança e do educador bem como se investigou sobre metodologias e estratégias a desenvolver. Para além disso, destaca-se também, que no caso desta educadora, talvez a possibilidade de uma formação contínua, uma busca de novas perspetivas pudesse contribuir para a reformulação da sua prática, evitando deste modo um método centrado no adulto, e na obtenção de produtos perfeitos para expor à comunidade educativa, tal como se evidenciou ao longo do estágio profissionalizante.

Por outro lado, consideremos também, que esta, em conversas informais, podendo um momento destes ser verificado numa das evidências referidas, parece ter mostrado conhecimento sobre o que é a pedagogia em participação, mas que no entanto esta não a pratica, evidenciando desta forma uma distância entre o seu discurso e a sua prática.

Já no que concerne ao contexto de investigação em 1º Ciclo do Ensino Básico, evidenciaram-se aspetos da pedagogia transmissiva e sobretudo, da pedagogia em participação, resultando numa articulação, que originou situações de aprendizagem bastante ricas.

Sem dúvida, neste contexto, se sentem constrangimentos que levam a praticar uma pedagogia transmissiva, uma vez que existem programas e metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação, que devem ser cumpridas. Esta obrigatoriedade exigiu da professora a utilização do método centrado no adulto bem como na transmissão de conhecimento. No entanto, apesar de tal ser verificado, esta contou com a participação e o envolvimento da criança no decorrer dessas mesmas situações de aprendizagem em função de perceber se o método utilizado tinha sido eficaz. Este facto evidenciou-se perante a intervenção pedagógica da professora e da estagiária, fomentando-se deste modo um equilíbrio entre uma pedagogia transmissiva e uma pedagogia em participação.

Ao longo das evidências referidas e constadas nas grelhas de observação referentes indicadores: Método, Processo de Aprendizagem, Motivação e Avaliação em 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos constatar a existência de um papel desempenhado pela professora e de um papel desempenhado pelo aluno/criança, bastante distintos do que se evidenciou no contexto anteriormente referenciado.

Neste sentido, podemos considerar que o adulto desempenhou uma postura de mediador, de preparador de espaços e tempos e situações que proporcionassem às crianças a oportunidade de aprender a partir da descoberta e da experiência.

Outro aspeto bastante notório, consiste no facto de a professora considerar as individualidades que tinha na sua sala, considerando deste modo, a criança como uma das partes constituintes de um todo, como sendo detentora de uma personalidade distinta de todas as outras, de características específicas e, por isso, com necessidades especiais que deveriam ser consideradas e trabalhadas de forma individualizada e diferenciada.

Ao contrário do que foi evidenciado no contexto de educação pré-escolar, assistiu-se a uma consideração da importância do conhecimento prévio dos interesses e das motivações do grupo e da criança individual, para se proceder à elaboração de uma planificação que realmente promovesse situações de aprendizagens significativas para a criança. Foi portanto em torno de criar significado, que se desenvolveu uma pedagogia onde a criança participava ativamente no seu processo de aprendizagem.

Para além de não existir uma planificação conjunta com as mesmas, esta contou com a investigação de estratégias e instrumentos que promovessem aprendizagens efetivas, constatando-se desta forma, que a preocupação instalada, não era para com os produtos mas sim com os processos pelos quais estes seriam desenvolvidos. Foi

considerada desta forma, uma consciência de que o ser e pertencer se torna um fator indispensável para o sucesso das crianças.

Novamente aludindo às evidências referidas, verificamos deste modo a prática de uma pedagogia em participação, em que todas as atividades contaram com a participação ativa das crianças e com a avaliação dos seus produtos e erros não como uma preocupação de mostrar algo perfeito à comunidade, mas como forma proveitosa para perceber como o professor deveria adequar a sua ação, a sua intencionalidade, incluindo as estratégias que deveria implementar para diminuir as dificuldades, existindo assim a concepção de um desenvolvimento interativo entre a criança e a professora.

Concluindo, podemos concluir que as experiências vivenciadas nos diferentes contextos assumiram perspectivas de educar bastante diferentes. A ação desempenhada pela educadora e pela professora constituíram a possibilidade de perceber como podemos trabalhar em pedagogia transmissiva ou em pedagogia em participação, concebendo-se sem exceção uma consciência do papel da criança também bastante distinta.

Considerando as idades como um fator influenciante, devemos referir que a professora participante compreende uma idade que dispara pelo menos 10 anos a menos do que a educadora e que possivelmente poderá justificar a diferença entre as suas práticas pedagógicas uma vez que o intervalo verificado entre as suas idades consagra uma grande modificação e reestruturação daquilo que é considerado adequado ou não em educação.

Considerações Finais

Considerando o interesse suscitado por desenvolver uma investigação no âmbito da análise e caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágio em EPE e 1ºCEB, bem como das atividades e processos de ensino existentes, sentimos a necessidade de investigar teoricamente sobre duas pedagogias distintas, mais concretamente a Pedagogia Transmissiva e a Pedagogia em Participação.

Neste sentido, tivemos a oportunidade de perceber que no centro da Pedagogia Transmissiva “ estão os saberes considerados essenciais e imutáveis logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 14). Nela, o professor, por sua vez, “ (...) é visto como um mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (Idem, Ibidem, p. 14).

No que concerne à criança, a imagem que se apresenta “ (...) é a da tábua rasa, da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fieldade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Idem, Ibidem, p. 14).

De acordo com a investigação realizada, conseguimos também perceber que a pedagogia em participação produz uma rutura com a pedagogia transmissiva uma vez que os objetivos da mesma integram o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem com base na experiência contínua e interativa (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Deste modo, o papel do professor “ (...) é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e responder (...) ” sendo deste modo desenvolvido um processo de aprendizagem “, (...) em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Idem, Ibidem, p. 15).

Quanto à imagem da criança, “ (...) é a de um ser com competência e em atividade” (Idem, Ibidem, p. 15).

Retomando o objetivo geral desta investigação que consiste em reconhecer e caraterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de estágio de EPE e 1º CEB, e analisando as evidências recolhidas, podemos considerar que os resultados obtidos nesta investigação revelaram que em contexto de Educação pré-escolar, a educadora participante, praticou, com o seu grupo uma pedagogia transmissiva apesar de revelar conhecimentos relativos a como se pratica uma pedagogia em participação. Deste modo, evidenciava-se uma distância entre o seu discurso e a prática exercida. Ao

considerarmos a sua idade, podemos colocar deste modo a possibilidade de se justificar a sua prática, tendo em conta a sua formação inicial que de algum modo pode ter influenciado a sua forma de agir, resultando assim numa prática desatualizada face ao que consideramos correto nos dias de hoje.

Contudo, o mesmo não se evidenciou perante os resultados de investigação obtidos em 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que apesar de existir a necessidade de serem cumpridos programas e metas curriculares pré-estabelecidas, a partir de uma exploração caracteristicamente transmissiva, a professora contava com a participação ativa dos seus alunos no processo de construção do conhecimento, criando situações anexas à transmissão, onde se evidenciava a consideração dos alunos como seres capazes, detentores de conhecimento, que pensam e que agem, desenvolvendo deste modo situações de aprendizagem com base na experiência, investigação e descoberta.

Em suma, podemos constatar que em contexto de Educação pré-escolar a Pedagogia em Participação não existia, enquanto, no 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de todos os condicionantes, foi possível apesar de tudo, constatar a sua presença, suscitando-nos alguma admiração uma vez que constitui uma realidade onde normalmente dizem não haver espaço para tal prática.

Como possíveis fatores influenciadores nos resultados obtidos, destacamos o facto de existir uma formação inicial realizada por parte da educadora e da professora, com um intervalo de pelo menos 10 anos, considerando deste modo a possibilidade de esta implicar as diferenças constatadas face às suas práticas pedagógicas.

Posto isto, surge a curiosidade de investigar futuramente se tal se evidencia em contextos diferentes, em instituições diferentes, de modo a tentar perceber se realmente a idade dos profissionais de educação e o ano em que concluíram a sua formação inicial, influencia a pedagogia adotada pelos mesmos, podendo deste modo constituir um tema interessante para o desenvolvimento de estudos futuros.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7ª Edição. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé I. (1999). *Aprender a Ensinar na Educação Infantil*. Tradução por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância, nº3. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, I. L. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Craveiro, M.C. (2007). *A Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Edwards, C., Grandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M., (2012). *O Aprender a aprender no pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. APPACDM de Braga: Secção de Artes Gráficas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra editora.
- Gomes, J., (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gonçalves, I.M., (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. 1ª Edição. Editorial Novembro.
- Kishimoto, T. M. & Oliveira - Formosinho, J. (orgs.), (2013), *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Porto Alegre: Penso.
- Lessard-Hébert M., Goyette G., & Boutin G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Artes Gráficas Lda.
- Ministério da Educação (1989). *Reformas do Ensino em Portugal: Reforma de 1911*. 1ª Edição. Lisboa: Secretaria – Geral; Editorial do Algueirão
- Ministério da educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Departamento do Ensino Básico.

- Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Miranda G., & Bahia S. (orgs.) (2010). *Psicologia da Educação-Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. 2ª Edição. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Monteiro A. R. (2005). *História da Educação: Uma perspetiva*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora, Lda.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Oliveira – Formosinho J. (org), Andrade F.F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em- Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira – Formosinho, J & Araújo S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Oliveira - Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira - Formosinho, J. (org), Spodek, B., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2º Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão*, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PORDATA: Base de Dados Portugal Contemporâneo (sd), Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino – Portugal. Acedido janeiro 12, 2016 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1241>

Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. 2ª Edição. Aveiro: Editora Estante.

Sequeira, M., & Batista J. (1997). *Ensino Básico (1986-1996)*. Ministério da Educação, (1997). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP: Estudos Temáticos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp.113-190.

Ultima atualização: 2016 -01-22

Vasconcelos, T. (2000). *Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade*. In Revista Ibero Americana de Educação, nº22, pp.93-115. Acedido 3 de fevereiro, 2016, em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>

Zabalza, M. (1994), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação, Lei n.º 538/79 de 31 de outubro; Acedido outubro 14, 2015 em http://www.dgpi.mj.pt/sections/leis-da-justica/livro-iv-leis-criminais/pdf3/dl-538-1979/downloadFile/file/DL_538_1979.pdf?nocache=1181842056.73

Assembleia da República, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo; Acedido janeiro 10, 2016 em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Assembleia da República, Lei nº. 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei- Quadro da Educação Pré- Escolar. Acedido abril 29, 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Acedido maio 5, 2015 em http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf

Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001; Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1º Ciclo de Ensino. Acedido maio 15, 2015 em

http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf

Assembleia da República, Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Acedido dezembro 13, 2015 em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/Ensino_EB_ES/Legislacao/Lei%20de%20Bases/Lei_n85_2009.pdf

Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Acedido 12 janeiro, 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

