



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação

Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa

Ana Patrícia Monteiro Lourenço

Orientação: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

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

Porto, julho de 2018

“Nós queremos mudar as crianças. Quando o que nós temos de mudar é a nossa perspetiva sobre elas. Descobri que temos de deixar de falar para as escutar. Descobri que estamos cheios de emoções e que precisamos de encontrar as emoções das crianças. Eles serão os futuros diretores/as das nossas empresas. Serão o futuro marido que saberá respeitar a sua mulher. Serão a futura senhora que saberá respeitar o meio ambiente. E é por isso que é tão importante educar para a empatia, sensibilidade e respeito. E é por isso que esta profissão é tão importante. Entre todos, deveremos colocar a educação no lugar que ela merece. Porque de nós, professores e professoras, depende fazer este mundo um lugar melhor.”

César Bona, 2016

Cântico Negro

"Vem por aqui" - dizem-me alguns com
os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém.
- Que eu vivo com o mesmo sem-
vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe

Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós
responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos
lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés
sangrentos,
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia
inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e
coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...

Corre, nas vossas veias, sangue velho
dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os
desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tectos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e
sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na
noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos
lábios...

Deus e o Diabo é que guiam, mais
ninguém.
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o
Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas
intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se
soltou.
É uma onda que se alevantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
- Sei que não vou por aí!

**José Régio, Poemas de Deus e do
Diabo”, 1926.**

Agradecimentos

À minha avó e à minha mãe, mulheres-coragem, que me dotaram de resiliência e vontade de trabalhar, ensinando-me que só os caminhos ao redor da nossa zona de conforto e de segurança, nos permitirão conhecemo-nos profundamente. No céu e na terra, serão sempre as minhas estrelas guias e a minha força de viver.

Às minhas irmãs (um amor para a vida toda), ao meu avô (no teu colo serei sempre uma criança), ao meu padrasto e ao meu pai, às minhas tias e tios, primas e primos, ao Jorginho e ao Sr. Orlando. Obrigada pelos abraços apertados e sorrisos bondosos!

Às professoras Daniela Gonçalves e Isabel Cláudia, que me transmitiram a força para percorrer os mesmos caminhos de sempre, mas dando-lhes sempre soluções diferentes e a vontade para percorrer os caminhos desconhecidos, sem medo de reformular a minha intervenção.

À Silvia, à Lúcia, à Glória e Susana, pelo carinho e pelos sorrisos.

À Sílvia e à Lurdes, que me demonstraram que o mais importante é seguir de mão dada com as nossas crianças, superando garantidamente quaisquer adversidades, confiando no que ensinamos e, sobretudo, no que aprendemos com elas. Obrigada pela partilha de experiências e saberes.

À família Cardoso, ao Diogo (porto de abrigo que veio vestido de calma, paciência, de bondade e de carinho), à Rita, à Mina, ao Rui, ao Balú, ao Sérgio, à Ana, ao Pedro, pelo carinho, pelos sorrisos, pela bondade, ficarão para sempre no meu coração!

À Andreia Teixeira e ao Diogo Maia, porque “os amigos são aqueles que nos ajudam a colocar de pé quando as nossas asas esquecem de voar”.

Aos meus amigos de vida e para a vida, serei sempre eternamente grata por vos ter na minha vida e estarei sempre convosco, à Catarina Fonseca, à Marta Teixeira, à Catarina Torres, à Francisca Reis, à Tânia Silva, à Maria Vieira, à Daniela Pinto, à Joana Vianez, à Patrícia Santos, à Ana Luísa, ao João Silva, à Melanie, à Raquel Fernandes!

A todas as minhas crianças, dos estágios, do centro de estudo, à Margarida (minha pipoca crescida), ao Martim e à Maria, a minha sorte grande por ter crescido convosco!

À Professora Ivone Neves, pela orientação deste relatório de investigação, assim como a partilha de experiências e saberes.

Sem cada um de vocês, não teria conseguido! São os melhores do Mundo!

Resumo

O presente relatório de investigação apresenta como temática a prática reflexiva em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, assim como o seu impacto na intervenção educativa. Esta investigação foi realizada ao longo de dois anos, através do estágio profissionalizante em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como sujeito de estudo as crianças de ambos os contextos educativos.

Este estudo foi desenvolvido numa abordagem de estilo qualitativo, suportado por uma revisão de literatura, sobre o conceito de prática reflexiva, a prática reflexiva na construção profissional, modelos pedagógicos que privilegiam esta prática e a pedagogia-participativa em contexto educativo, assim como, uma apresentação e análise de dados e instrumentos mobilizados, como portefólio reflexivo, avaliações, instrumentos de participação e avaliação pelas crianças, assembleias de grupo, diário de turma, atividades pedagógicas e entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes.

Nesta investigação relevou-se a importância do estabelecimento de relações de empatia com todas as crianças e elementos da equipa educativa, valorizando a opinião e participação das mesmas no seu processo de ensino-aprendizagem.

Ficou claro, ao longo de todo este processo investigativo, que a prática reflexiva no contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, promove uma melhoria da intervenção educativa. E que dar voz aos diferentes atores sociais que integram um contexto educativo, assegurando que todos eles são essenciais, permite ao profissional de educação enriquecer todo o seu trabalho pedagógico, criar aprendizagens de sucesso, alicerçadas na integração, cooperação, interesse e participação das crianças.

Este caminho fomentou a construção profissionalizante da estagiária e o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, crítica e construtiva, assim como, desenvolver nas crianças em estudo, competências sociais, a sua participação, a consciencialização e reflexão sobre diferentes temáticas e o trabalho cooperativo, aproximando-se significativamente daquilo que a educação deve proporcionar às mesmas, sendo ela o reflexo das exigências totais da sociedade.

Palavras-chave: Profissional Reflexivo, pedagogia-participativa, intervenção educativa.

Abstract

The following investigation report has as its main purpose to make know the importance of a reflexive posture, for and about the action which aims at quality and improvement of the intervention of an education professional.

This investigation is supported on a theoretical framework, by the pedagogical practice developed by the student over the course of two years, the interviews with the cooperating kindergarten teacher and primary school teacher and the analysis of all data collected. Focusing on resources and pedagogical instruments such as the activities with children, group assemblies, reflections and practical evaluations, achieved for the sake of a meaningful and constructive intervention, instating pedagogical intentionality and differentiation for the groups of children involved.

In that sense, disparate moments of reflection were fostered, namely a reflexive practice that values the opinion and participation of its children in its own learning-teaching process, and the educational stakeholders that helped pave this way to professionalization through an internship in Pre-school and Primary School Education.

To establish this reflexive world, it was vital for the intern to foment a transparent confident responsible relation with all her children and members of the educational staff. Strengthening all relations in favor of an improvement of the educational environment and cognitive and social upbringing of the children in question. The reflexive posture allowed the intern to grow on several levels, as many as the paradigms, contexts and themes that emerged on the educational environment, for which the reflection impliedly intervened to its improvement.

It was clear, over the course of this process, that to give voice to the different active roles that embed an educational environment, assuring that all are essential, allows the educational professional to enrich the whole of her pedagogical work, to create successful learnings, rooted on the integration, cooperation, interest and participation of the children. Furthermore, to reinvent the world in the classroom, to reframe its work planning as many times as necessary, as many as the needs of its students, significantly approaching to what education must provide to the children by being the reflex of the total demands of the society.

Keywords: Reflexive Professional, Participatory Pedagogy, Educational intervention.

Índice

Introdução	4
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo I – Abordagem conceptual da reflexão	7
1. O ato de pensar e refletir	7
2. O caminho profissional: desenvolver a reflexão através da observação e avaliação	9
Capítulo II - A praxis da reflexão	14
1. A prática reflexiva das crianças segundo alguns modelos curriculares	14
2. Pedagogias participativas como locus da prática reflexiva	18
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	22
1. Outros Estudos	22
Capítulo III – Apresentação da investigação	25
1. Problemática em Estudo	25
1.1. Metodologia de Investigação	28
1.2. Pergunta partida e objetivos	30
1.3. Caracterização do contexto de intervenção em educação pré-escolar	31
1.4. Caracterização do contexto de intervenção em educação do 1º ciclo do ensino básico	32
1.5. Sujeito em estudo	33
1.5.1. Caracterização das crianças do contexto de EPE	34
1.5.2. Caracterização das crianças do contexto de 1ºCEB	35
1.5.3. Caracterização da educadora e professora cooperantes	36
1.6. Preocupações éticas	36
2. Estratégias e instrumentos de recolha de dados	37
2.1. Observação-participante	37
2.2. Análise documental	39
2.3. Portefólio Reflexivo	39
2.4. Avaliações	41
2.5. Instrumentos de participação e avaliação pelas crianças	42
2.5.1. Assembleias de grupo	43
2.5.2. Mapa cooperativo “Quem ajudou?”	45
2.5.3. Mapa de auto-avaliação	45

2.5.4. Diário de Turma	45
2.6. Atividades e dispositivo pedagógicos	46
2.6.1. Atividades pedagógicas	46
2.6.2. Dispositivo pedagógico	46
2.7. Entrevista	47
Capítulo IV – Análise e tratamento dos dados	47
1. Apresentação e análise dos dados da intervenção no contexto de ensino pré-escolar	48
1.1 Portefólio reflexivo da estagiária	48
1.2 Avaliações da estagiária	52
1.3 Instrumentos de participação e avaliação pelas crianças	53
1.3.1. Assembleias de grupo	53
1.3.2. Mapa cooperativo “Quem ajudou?”	55
1.4 Atividades e dispositivo pedagógicos	56
1.4.1. “O que andamos a investigar”	56
1.4.2. “Pais na escola”	57
1.4.3. Dispositivo pedagógico “O livro da culinária”	58
1.5. Entrevista à educadora no contexto de EPE	59
2. Apresentação e análise dos dados da intervenção no contexto de 1º CEB	62
2.1. Portefólio reflexivo da estagiária	62
2.2. Atividades pedagógicas	63
2.2.1. “O nosso género, gostos/preferências e o nosso corpo”	65
2.2.2. “O que é ser amigo”	66
2.2.3. “Um ditado diferente”	66
2.2.4. “Flutua ou não flutua”	67
2.2.5. “O nosso supermercado”	68
2.3. Instrumentos de participação e avaliação pelas crianças	69
2.3.1. Mapa de auto-avaliação e Diário de turma, Instrumentos de avaliação das aulas e assembleia de despedida	69
2.4. Entrevista à professora no contexto de 1º CEB	73
Considerações finais	75
Bibliografia	79

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

CDC- Convenção dos Direitos das Crianças

EPE – Ensino Pré-escolar

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

AG – Assembleia de Grupo

AE – Avaliação da estagiária

RE – Reflexão da estagiária

DGE – Direção Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - O ensino face à aprendizagem (Rui Trindade, 2002:8)

Quadro 2 – A instituição de infância enquanto espaço democrático
(Formosinho, 2011:102)

Introdução

O presente relatório de investigação assume uma descrição clara e transparente do trabalho desenvolvido pela estagiária finalista, caracterizada neste estudo por estagiária, ao longo de dois estágios curriculares, integrados no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, referentes a cada um destes ciclos de estudo.

No que diz respeito à sua temática, o mesmo corresponde a uma investigação profunda que vai ao encontro à experiência da prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, assim como o seu impacto na qualidade da intervenção educativa.

No que concerne ao primeiro estágio profissionalizante, o mesmo decorreu numa sala de ensino pré-escolar, com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, no ano letivo de 2016/2017. O segundo estágio profissionalizante, que decorreu no ano letivo 2017/2018, na sala do 1º ano do Ensino Básico, com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, sob a supervisão da Doutora Daniela Gonçalves.

Antevendo a atividade profissional futura, os estágios profissionalizantes anteriormente relevados foram essenciais, na medida em que para além de representarem uma implicação na construção da identidade profissional, possibilitaram à estagiária a reunião de recursos importantes para analisar, rever e reestruturar a sua atuação em prol da melhoria da qualidade da intervenção educativa, assim como, do crescimento cognitivo e social das crianças. Tendo sempre presente a revisão da literatura efetuada, assim como a análise de documentos legislativos produzidos pelo Ministério da Educação que pressupõe a planificação, organização e avaliação do ensino e nos documentos de gestão e regulamentação das instituições implicadas.

Refletindo sobre o que advoga Neves:

“Não sendo possível preparar ninguém para viver antecipadamente os dilemas e as tensões da profissão, é possível e necessário, contudo, que nos contextos de formação inicial se criem hábitos de reflexão que suscitem o desenvolvimento de competências não em função dos problemas futuros a viver mas dos problemas que se vivem no presente. Quer seja no contato com ideias, conceitos e problemas quer seja nos debates a promover para que estas ideias, estes conceitos e estes problemas sejam objeto de apropriação ou de resolução quer seja ao nível do conjunto de relações que se estabelecem no decurso das atividades que têm lugar nas instituições. Será esta vivência que constitui a

oportunidade de contribuir para a formação de profissionais reflexivos.”
(2016:9).

Na mesma margem de pensamento e confiando que a intervenção do profissional de educação pressupõe claramente a implicação e reflexão dos profissionais que acompanham as crianças ao longo do seu caminho, é também transmitido o papel da visão e experiência da estagiária que se foi adaptando e reforçando ao longo de todo o estágio profissionalizante, representando a união das suas características enquanto pessoa e profissional ao deparar-se com os contextos e necessidades apresentadas pelas crianças e contextos educativos ao seu redor.

Neste sentido, as aprendizagens desenvolvidas pela estagiária, competências desenvolvidas, técnicas e métodos experienciados, documentos como planificações, reflexões e avaliações produzidos, relações e interações construídas com as crianças, equipas educativas e comunidade, cumpriram um plano coerente e adaptado aos contextos vividos, com o principal objetivo de reformular a intervenção profissional, no intuito da melhoria e da qualidade de ensino adaptada aos grupos de crianças elencados.

No que diz respeito à estruturação e organização deste relatório, o mesmo encontra-se organizado por quatro capítulos com subcapítulos, respetivamente.

Primeiramente, é dado a conhecer o enquadramento teórico do objeto em estudo elegido, composto por três capítulos de pesquisas diferentes, mas convergentes. Que representou uma análise intensiva e revisão de literatura publicada pertinente sobre as opiniões dos autores no que diz respeito à prática reflexiva do profissional de educação e das crianças, enfoque ao amadurecimento do conhecimento normativo, sustentando a intervenção que se pretendia realizar no contexto prático ao nível do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

No quarto capítulo, que diz respeito ao estudo empírico, nomeadamente, as estratégias e instrumentos de recolha de dados, são dados a conhecer os contextos organizacionais, a descrição das características dos grupos de crianças, instrumentos mobilizados, são traçadas questões de partida que sustentaram a investigação e reflexão realizada, tal como a metodologia de investigação (observação, entrevistas, assembleias de grupo, documentos de reflexão e avaliação) e os respetivos procedimentos de recolha e análise dos dados recolhidos.

No quinto capítulo é realizada a análise e triangulação de dados mobilizados.

Encerrando este relatório de investigação, apresentam-se as considerações finais, na qual a estagiária reflete sobre os resultados da sua prática pedagógica, ampliada ao

Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa.

longo dos estágios profissionalizantes, analisando todos os caminhos percorridos que pressupõem o amadurecimento e crescimento pessoal e profissional, através de vivências que complementaram pertinentemente a sua experiência e preparação para o futuro que advém e que foram certamente imprescindíveis para a construção do seu papel profissional.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Abordagem conceptual da reflexão

1. O ato de pensar e refletir

Pensar e refletir poderão ser atos estudados como conceitos particulares, mas nunca como conceitos isolados, se considerarmos que se encontram em linhas perpendiculares que se tendem a cruzar em determinada parte do seu caminho, nomeadamente no caminho do pensamento reflexivo, que une os dois conceitos, tal como a seguir defendido.

Debruçando-nos sobre o pensar, poderemos nos apoiar nas palavras de John Dewey, quando questiona o que é pensar e nos transmite que “Ninguém pode dizer a outra pessoa como deve pensar, da mesma forma que ninguém deve instruí-lo a respirar ou fazer o seu sangue circular” (2010:19). Conferindo ao ato de pensar uma importância igualável a atos essenciais e instintivos do nosso dia a dia, como a respiração e a circulação do sangue. Possibilitando-nos inferir também que se o ato de pensar se representasse num caminho, o mesmo teria de ser percorrido pelo próprio indivíduo e não por outro alguém, sendo que cada indivíduo que o percorresse retiraria dele diferentes sensações e lições.

John Dewey, dá a conhecer diferentes formas de pensar no homem, entre as quais, umas melhores do que outras, poderão ser aprofundadas e melhoradas por ele mesmo. Destacando entre as melhores formas de pensar, o pensamento reflexivo, defendendo que este “é o tipo de pensamento que consiste em dar voltas a um tema na cabeça e tomá-lo seriamente com todas as suas consequências” (2010:19). Ainda nesta margem de pensamento, o autor defende que o pensamento reflexivo impulsiona a investigação, transmitindo-nos que “O que constitui o pensamento reflexivo é o exame ativo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustêm e das conclusões a que leva.” (2010:24).

Refletindo sobre o que nos é transmitido por Dewey, sobretudo no lado involuntário de “pensar”, poderemos considerar pertinente o processo em que o indivíduo deixa de o fazer involuntariamente, para o fazer, refletindo profundamente, de forma voluntária, sentindo que a prática reflexiva é verdadeiramente compensadora para

si e para o seu trabalho e tomando-a, por opção própria, uma forma de estar e de ser, enquanto pessoa e profissional.

Na mesma conceção, Matthew Lipman aborda o pensamento de ordem superior, referindo que o ensino do mesmo poderá trazer “consequências enriquecedoras para os alunos e professores” (1995:38) e que, na sua perspetiva, poderá ser impulsionado através da filosofia, nomeadamente “fazendo uso de uma comunidade de investigação” (Idem). Não obstante, preserva uma observação alargada dos fatores que poderão fomentar o pensamento na sala de aula, acrescentando que “apesar da filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a filosofia para promover o pensamento de ordem superior” (Idem), demonstrando que:

“Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina. Além disto, uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão.” (Idem).

Ainda sobre o pensamento de ordem superior, elevando-o à educação, o autor transmite-nos que o mesmo se traduz na união do pensamento crítico e criativo. Se considerarmos que esta união integra o pensamento flexível e rico em recursos, na medida em que “ele tem ideia de onde procurar os recursos de que necessita e flexível no sentido de que é capaz de movimentar-se livremente dispondo destes recursos a fim de que sejam totalmente eficazes” (Idem). O autor dá a conhecer consequências relevantes do pensamento de ordem superior, nomeadamente no qual, e “através de uma comunidade de investigação e do diálogo, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas que os permitem alcançar um julgamento com respeito aos critérios e valores.” (1995:40).

No ano de 1993, na perspetiva de outros autores sobre Van Manen, abordam os quatro níveis fundamentais de reflexão criados pelo mesmo, que se complementam pelo:

- Pensamento quotidiano;
- Reflexão acidental e limitada sobre a nossa experiência prática;
- Reflexão sistemática, com o objetivo de chegar a compreensões teóricas e insights críticos;

- Reflexão sobre a reflexão, que examina como o conhecimento funciona e como ser aplicado à prática.

No que concerne às ciências sociais, a distinção entre o ato de pensar e o ato de refletir não é incontestável e por isso, ao invés de contrapor o pensamento e a reflexão, segundo Perrenoud (2002), perante a corrente reflexiva de Schon na qual distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O autor remete assim a noção de prática reflexiva a estes dois processos mentais, vinculados e de extrema importância, justificando este paralelismo de processos, transmitindo-nos que, quanto à reflexão para a ação:

“Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação.” (2002:30-31).

Sendo que neste processo nos questionamos sobre o que está a acontecer, o que irá acontecer, aquilo que podemos e devemos fazer, os métodos para o alcançar ou modificar, as precauções e os cuidados que deveremos ter.

Quanto à reflexão sobre a ação: “Nesse caso, tomamos a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la.” (2002:30-31).

Confirmando as características essenciais de um profissional de educação, que o tornam um promotor da prática reflexiva ao longo da sua intervenção educativa, pressupondo o seu próprio caminho e o caminho das crianças, tal como Perrenoud nos transmite “a prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particular.” (2002:44).

2. O caminho profissional: desenvolver a reflexão através da observação e avaliação

Reconhecendo que “À educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas.” (Lalanda & Abrantes, 1996:55). Nesta margem de pensamento, poderemos assim confirmar a importância de uma atitude que

privilegia a prática reflexiva, por parte do profissional, em vista a uma intervenção que possibilite às crianças o desenvolvimento de competências para uma atitude de questionamento, problematização e construção perante o conhecimento.

Observando a reflexão como um pensamento mais complexo e profundo, no qual, para além de pensar o indivíduo reflete sobre esse mesmo assunto, é fundamental debruçarmo-nos sobre a importância de as crianças, enquanto futuros cidadãos, aprenderem a pensar e desenvolver o pensamento reflexivo compreendendo todas as riquezas vivenciadas, muitas delas inesquecíveis, ao longo da sua vida. Se pensarmos que a reflexão modifica significativamente as suas atitudes e formas de estar para com os paradigmas e pessoas ao seu redor, devemos também refletir sobre a responsabilidade que o profissional, precisa de assumir para possibilitar às crianças estas vivências e aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento, Matthew Lipman (1995) alerta-nos para o facto de as crianças não estarem realmente a aprender a pensar, apesar do mundo ser cada vez mais complexo e exigir um maior número de seres reflexivos. Elevando-nos para a importância dos comportamentos e processos que devem ser fomentados enquanto profissionais de educação, em vista à prática reflexiva dos alunos na transversalidade de vários níveis do ensino, assim como a sua mais atitude racional e imparcial. Defendendo também que as salas dos contextos educativo devem ser organizadas enquanto comunidades de investigação, assim como a disciplina da filosofia, que deverá transmitir valores e conceitos.

Advoga ainda que educadores, em meados da década de 70, dotados da vontade de reformular o ensino, que “se centrava monotonamente no aprendizado por repetição” (1995:45), discutiram a possibilidade de as crianças serem “estimuladas a pensar ao invés de fazê-las aprender o que os seus professores haviam aprendido anteriormente”, mais ainda, “advogaram que as crianças deveriam pensar em si próprias” (Idem).

No que concerne à capacidade de desenvolver a prática reflexiva, nomeadamente, através da transformação de uma reflexão ocasional numa forma de estar reflexiva, Perrenoud, transmite-nos que “cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre a sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciências nem mudanças.” (2002:43). Este pensamento transmite-nos que a reflexão deverá ser um ato regular para o profissional de educação e que só a rotina reflexiva poderá implicar mudanças por parte dos profissionais de educação. Reforçando que a consciencialização e a mudança que

advém das práticas reflexivas, e que é tão importante, não surge de forma estanque ou fechada, precisa de ser sustentada e trabalhada. Mais ainda, precisa de estar presente na rotina do grupo, ao invés de surgir sem contexto ou linha condutora, precisa de fazer sentido, ter significado e interesse para o grupo.

Para que a prática reflexiva possa efetivar-se, crescer e desenvolver-se, com implicações significativas para o grupo de crianças, é essencial o envolvimento do profissional de educação. Para isso, o profissional de educação precisa de destinar muito do seu tempo a uma observação detalhada do contexto que vive, das crianças, das suas necessidades, da sua própria intervenção, para que possa estar em constante melhoria e conseguir implicações significativas para as suas crianças. Acreditando que, tal como nos transmite Cristina Parente, “A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes.” (2002:166), mais ainda “a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” (Idem).

Segundo o Modelo High Scope, também a avaliação assume um papel essencial na intervenção do profissional de educação, na medida em que “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar crianças, interagir com elas, e planear para elas receberem toda a energia e atenção do adulto” (1995:8). Identificando uma postura-chave por parte dos profissionais de educação que “em cada dia reúnem informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças” (Idem). Complementando a ideologia de que o profissional de educação se deve manter como orientador e encorajador do processo de crescimento das crianças.

Surgem diversos autores que defendem apresentam a sua opinião sobre a bagagem e a postura que o profissional de educação deverá aplicar ao longo deste processo de construção da prática reflexiva, de seguida apresentados.

Perrenoud (2002:44), advoga que o profissional de educação:

“conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais [...] constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação [...] reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes”.

O autor, elenca motivos significativos para a formação dos professores para que possam refletir sobre a sua prática (2002:48), nomeadamente, esperando que a prática reflexiva:

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre colegas;
- aumente as capacidades de inovação.

Na mesma margem de pensamento Isabel Alarcão, defende que na sucessão de mudanças nos docentes, que os capacitam a evoluir do saber para o saber-fazer, o processo reflexivo deve ser considerado como um instrumento chave e fundamental. Na medida em que através da reflexão e de conhecimentos sobre os quais se possa claramente refletir, um novo conhecimento será adquirido (1996).

Mais tarde, Alarcão e Tavares (2003:34), defendem que os momentos de atitude reflexiva por parte do indivíduo, nomeadamente, sobre as suas experiências, contextos que conhecem e as interações que vivenciam poderão ser caracterizados como contextos reflexivos. O que comprova mais uma vez a fundamentalidade da reflexão, durante e posteriormente, à prática, como fonte de abrigo ao conhecimento.

Poderemos reconhecer assim um novo género de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que alimenta um desenvolvimento profissional contemplando não só a prática do professor, mas sim uma díade entre a interação e relação dos papéis do professor, aluno perante o conhecimento.

De acordo com Dewey, “a função do pensamento reflexivo, é o de transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (1910, citado por Alarcão, 1996). Transmitindo-nos assim que refletir será a melhor forma de pensar, pois dar-nos-á o poder de transformar situações e a capacidade de desmistifica-las para voltar a agir.

Na perspetiva de uma prática social, o Professor Zeichner (1993) refere-se à reflexão, defendendo que quando se reúnem com outros professores as possibilidades de fomentar um crescimento de acordo com um ensino de qualidade são emergentes.

Nesta mesma linha de pensamento, na opinião da educadora Maria do Céu Roldão (2000), a qualidade de ensino é significativamente influenciada pela reflexão diante uma perspetiva de melhoria da qualidade da educação, sempre apoiada no fator teórico e investigativo que sustentam este conceito.

Segundo Alice Paige-Smith e Anna Craft (2010:59), a reflexão sobre a prática deverá privilegiar funções, por parte do profissional de educação infantil, como a comunicação e o envolvimento dos pais para apoiar o desenvolvimento dos espaços e de instrumentos que ajudem as crianças. O profissional deverá assim “refletir sobre a prática identificando informações chave, nomeadamente, como é que a criança aprende, o que valoriza na sua aprendizagem e a sua perspetiva perante o mundo que a rodeia” (2010:59).

John Dewey (2010:45) escreve sobre as atitudes que se deverão cultivar na finalidade de assegurar a adoção da reflexão e o seu uso, nomeadamente:

- “Mentalidade aberta” - referindo-se à capacidade do indivíduo para ouvir outras opiniões, perspetivas, pontos de vista, sem que se encontre sobre qualquer hábito que o limite e impeça de considerar novos problemas e ouvir novas ideias;
- “Entusiasmo” - Estar não só interessado como principalmente entusiasmado e sentir emoção perante o que reflete;
- “Responsabilidade” - Como a capacidade moral de assumir as consequências desses atos e a capacidade de assumir sobretudo essas consequências mesmo que se afastam do pensamento ou expectativas iniciais.

Perante Schon (2000:33), o professor poderá apoiar-se na reflexão e no conhecimento tácito para valorizar a sua experiência. Simplificando, o conhecimento tácito deve ser alcançado pelo docente apoiando-se na reflexão sobre a ação. Mais ainda, a reflexão que resulta da ação uma função crítica, que na sua abrangência questiona a própria estrutura do processo de conhecimento sobre a ação.

Segundo Alice-Smith e Anna Craft (2010), refletir, nomeadamente, mobilizando a prática pedagógica, caracteriza-se por um processo exigente, que carece da consciência permanente do papel que desempenhamos no momento de reflexão, em vista a não influenciar ou colocar os resultados dessa reflexão em causa. Neste sentido, as autoras

defendem que é responsabilidades dos profissionais, planear atividades, fortalecer o trabalho de equipa, elevar as crianças à aprendizagem, assim como construir uma relação forte com elas, oferecendo disponibilidade, recursos e oportunidades para as crianças aprenderem e melhorarem a sua prática, dar oportunidade às crianças de expressar ideias, entre tantas outras responsabilidades igualmente relevantes.

Na perspetiva de Perrenoud (2002), a prática reflexiva resultará em vantagens como a organização e adaptação da ação, que permite uma intervenção mais rápida, segura e direcionada, um reforço positivo da imagem do profissional enquanto profissional reflexivo e a reunião de saberes que permitem lidar e compreender problemas profissionais.

Capítulo II - A praxis da reflexão com crianças

1. A prática reflexiva das crianças segundo alguns modelos curriculares

Na perspetiva da criança, segundo as OCEPE (2016), a criança necessita de aprimorar o seu pensamento e construção de pensamento reflexivo, em virtude de conseguir corresponder a aprendizagens das várias áreas de conteúdo, que envolvam ações como conhecer, reconhecer, cooperar, desenvolver, respeitar e valorizar, entre outras.

Segundo o modelo High Scope, “a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação.” (1995:23) O que nos transmite que ao invés de aceitarmos como pretexto o facto de existir demasiada informação e um mundo problemático ao nosso redor, deveremos sim privilegiar estas características, levando esse universo de informações e paradigmas a ser discutido e refletido pelas próprias crianças, mais ainda, surgindo soluções propostas em assembleias e discussões significativas, nas quais as crianças se debruçam sobre os conteúdos, partilham as suas ideias e propõem perspetivas e soluções.

Constatando que para transformar a escola num:

“especial regime democrático, é essencial existir espaço, tempo e meios para o debate informado, seja entre os protagonistas de pontos de

vista concorrentes e conflituantes, seja entre a opinião pública [...] e para esse debate é essencial a disponibilidade de informação, em quantidades, qualidade e diversidades, para que todos os interessados possam formar a sua opinião e lhes seja possível tomar, a outro nível, tomar decisões fundamentadas” (2012:8-9).

Refletindo sobre o que nos diz Ivone Neves perante a fomentação da prática reflexiva com as crianças “(...) é desejável que comece com as crianças da educação pré-escolar e seja estimulada ao longo de toda a formação, inicial e contínua dos indivíduos, de forma a contribuir para a sua autonomia reflexiva e crítica” (2016:59), transmitindo-nos que a autonomia reflexiva e crítica se caracteriza num processo contínuo.

De acordo com esta margem de pensamento, o profissional de educação, deve assim planificar e intervir com a consciência de que, tal como nos transmite o modelo High Scope, na realidade “É um fato frequentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, quando estas iniciam a sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas” (1995:22).

O mesmo modelo pedagógico, transmite-nos também que:

“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.” (1995:247).

O que nos transmite, que de forma consciente e inconsciente, entre a sua participação na sala e em brincadeiras, a criança vai desenvolvendo a sua consciência para a reflexão e que a mesma lhes permite sentir que são capazes e que a sua opinião é importante.

Por outro lado, John Dewey, advoga que um dos problemas na formação de hábitos de pensamento reflexivo, não está nas crianças, mas sim no “problema de estabelecer condições que irão despertar e orientar a curiosidade; de determinar associações entre as coisas experienciadas que posteriormente promoverão um fluxo de sugestões e criar problemas e objetivos que favorecerão o encadeamento lógico na sucessão de ideias” (2010:54)

Consideramos então que, se a prática reflexiva pressupõe que o profissional de educação entenda as crianças e a sua curiosidade, pois esta leva às suas sugestões e intervenção e participação ativa.

O que comprova que está nas mãos de todos os profissionais de educação, em parceria com a comunidade e com os pais/famílias, fomentar aprendizagens significativas e estruturais para o crescimento das crianças, aproveitando cada uma destas características já presentes nas crianças. Acreditando que “existe sempre, em diferentes lugares no planeta, uma minoria de educadores animados pela fé na necessidade de reformular o pensamento e de regenerar o ensino. São estes educadores que possuem o sentido perspicaz da sua missão.” (Morin, Motta & Ciurana, 2003:107).

Reconhecendo, segundo o MEM, “o modo como através da valorização dos interesses das crianças se afirma a necessidade de construir situações educativas que tenham em conta o grau de desenvolvimento da criança e as suas especificidades.” (Trindade, 2012)

Na perspetiva de Trindade e Cosme (2013:12), este modelo pedagógico caracteriza-se “por entender a centralidade dos alunos como o eixo gravitacional em torno do qual os projetos de educação escolar deverão ocorrer.”, constatando as mudanças no sistema de ensino, dando importância ao aluno e ao modo como o sistema educativo o deve observar.

Neste prisma e como podemos concluir, muitos autores defendem que a escola deverá valorizar e proporcionar a dinâmica de “aprender a aprender”, mais do que qualquer aprendizagem de conhecimento e que a prática reflexiva é um meio significativo para esse processo e aprendizagens.

É precisamente debruçando-nos sobre a perspetiva da criança que elencamos de seguida algumas das diversas e fundamentais competências que o modelo de prática reflexiva, como motor de desenvolvimento pessoal e social desenvolve nas mesmas.

Apesar de cada vez mais profissionais se debruçarem sobre uma postura reflexiva, nomeadamente, quanto à reflexão que diz respeito à sua prática e modo de intervenção, tende-se a fomentar a prática reflexiva em vista a objetivos isolados.

Nesta margem de pensamento, segundo o Modelo High Scope:

“em certo sentido isto é correto: no sentido em que os pensadores autónomos são aqueles que pensam por si mesmos, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem os seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam a sua própria

visão do mundo e desenvolvem as suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser, e o tipo de mundo que gostariam que fosse.” (1995:36).

Debruçando-nos sobre este lado social privilegiado no modelo de prática reflexiva, ainda segundo o Modelo High Scope, “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos.” (1995:20). Para este modelo pedagógico, as experiências sociais “ocorrem no contexto das atividades da vida real, do dia-a-dia, que as próprias crianças planearam e iniciaram, ou estão integradas em acções iniciadas pelos adultos, mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.” (Idem).

Se refletirmos que “a aprendizagem pela ação representa um processo físico e mental complexo debruçado sobre a ação direta sobre os objetos, reflexão sobre a ação, motivação intrínseca, invenção e produção e resolução de problemas” (1995:22), confirmamos mais uma vez as diversas competências que a prática reflexiva fomenta, sobretudo associadas a uma aprendizagem pela ação, acreditando que “é possível encontrar pequenos espaços de participação que, ainda que com efeitos limitados, sobretudo na produção de transformação, conferem às crianças oportunidades que valorizam e sobre as quais aprendem a desenvolver uma postura crítica e reflexiva” (2017:9).

Ainda no que diz respeito à participação das crianças, mas neste caso, envolvendo-as na prática reflexiva, poderemos nos basear no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que complementou significativamente este estudo, na medida em que nos dá a conhecer o “Diário de Grupo”, um instrumento que se trata “do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (2014:56), mais ainda, “no fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos em grupo” (Idem). Este instrumento, tal como outros instrumentos que possibilitam a participação da criança e uma planificação do educador debruçada nos resultados observados nessa mesma participação, tornam-se profundamente importantes para este estudo, na medida em que se representam por uma orientação pertinente para o aproveitamento destes instrumentos para a fomentação da prática reflexiva em prol da melhoria da qualidade da intervenção da intervenção educativa.

Refletindo que a escola e as relações sociais que as crianças estabelecem neste meio educativo, se reproduzem em experiências similares às da sociedade e que,

segundo Carlos Estêvão, a escola pode ser interpretada “como espaço de várias visões do mundo, ou de vários referenciais de acção pública, e, por conseguinte, de definições diferenciadas de bem comum e de princípios de justiça” (2004:51), poderemos concluir que, fomentando competências ao nível da cidadania:

“A escola e a cidade entendem-se como espaços socializadores, também na dimensão política, ajudando a criança a obter diferentes fontes de perceção e conhecimento do mundo, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança, de influência que serão, elas próprias, características de processos políticos de tomada de decisão” (2017:9).

2. Pedagogias participativas como locus da prática reflexiva

Refletindo sobre o que nos transmite Ivone Neves, no que diz respeito ao papel da escola como instituição socializadora, “(...) importa pensar nas alternativas a este paradigma escolar, de forma a que a Escola possa cumprir, de forma mais coerente e congruente, as suas funções como instituição socializadora.” (2016:18).

A participação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem é cada vez mais valorizada, na medida em que se traduz em resultados profundamente significativos no que diz respeito ao seu crescimento pessoal e social, na sua própria reflexão e interação com assuntos pertinentes que desenvolvem o seu papel enquanto cidadã (o) com direitos e deveres.

“Tal como defendido pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:192).

Esta mesma participação pode também ser considerada como uma pedagogia, uma pedagogia participativa e que produz “a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor.” (Formosinho, 2011:100).

Este género de pedagogia apresenta como objetivos primordiais os “do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” (Idem)

Este confronto entre a pedagogia tradicional e a pedagogia participativa, eleva-nos também para as mudanças sobre a forma como o ato de “educar” sofreu ao longo do tempo, nomeadamente, se nos debruçarmos sobre o seguinte quadro criado por Rui Trindade (2002:8) que confronta o ensino face à aprendizagem.

	<i>Educere</i> (Alimentar)	<i>Educare</i> (Conduzir)
O que é o conhecimento?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se o conhecimento com informação pré-organizada, hetero produzida, completa e acabada. • O conhecimento é um produto que se adquire. • O conhecimento é entendido como um corpo inquestionável de saberes preexistentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento resulta da interação entre o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui. • O conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo.
O que é ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> • É difundir um conhecimento pré-fabricado e impor normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. 	<ul style="list-style-type: none"> • É apoiar os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.
O que é aprender?	<ul style="list-style-type: none"> • É um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • É um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais preexistentes.

Quadro 1 - O ensino face à aprendizagem (Rui Trindade, 2002:8)

Ainda sobre a pedagogia participativa distingue-se da pedagogia de transmissão, na medida em que “A pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer vincular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.” (Formosinho, 2011:98).

No que diz respeito à participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem:

“Se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças indelévelmente ligada – ora constrangidas, ora estimuladas – pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. (...)” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:190).

Esta forma de pensar no que diz respeito à participação das crianças nas suas próprias aprendizagens, transporta-nos, tal como nos transmite Rui Trindade, para a importância de “(...) uma maior centralidade ao aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e a atribuição de um outro papel aos professores neste nível (...)” (2002:9).

Nesta margem de pensamento poderemos considerar que esta mudança no papel da criança no ensino, carece também de uma mudança sobre o papel do seu educador e professor, que se afasta de um ensino apenas transmissivo, aproximando-se de um orientador das aprendizagens das suas crianças. Considerando assim que:

“a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.” (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007:197)

Segundo a UNICEF, no que diz respeito às medidas relativas à infância, “será dada prioridade aos melhores interesses da criança.” (2002:14).

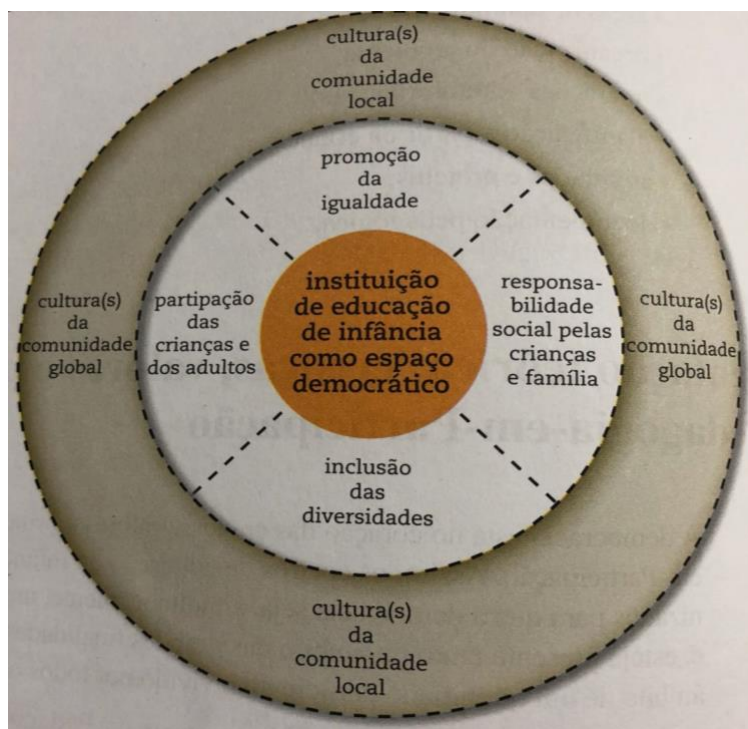
Por sua vez, o ME defende que:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (1997:15).

As referências anteriormente apresentadas, elevam-nos para a inclusão emergente do papel ativo da criança na educação e a importância da educação para o desenvolvimento de competências sociais e participativas das crianças na sociedade.

A pesquisa mobilizada sobre a pedagogia participativa, deteve um papel importante para este estudo, na medida em que o mesmo pretende também demonstrar de que modo a prática reflexiva das crianças, a sua participação e a escuta ativa e inclusiva da sua voz, melhorou a intervenção e resultados pedagógicos, elementos reforçados pela pedagogia-em-participação, que privilegia as interações adulto-criança, a planificação a partir da criança e atividades. (Formosinho, 2011:101). Acrescentando que, “A atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e o (a) educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em cooperação” (Idem). Esta ideia, vai ao encontro aos objetivos que a prática reflexiva detém quando se realiza antes da ação (planificação), durante a ação (execução) e depois da ação (reflexão).

Ainda no que concerne aos ambientes educativos enquanto espaços que fomentam a participação das crianças, representando-se muitas vezes como espaços democráticos, o seguinte quadro apresentado (Formosinho, 2011:102), observou-se pertinente para este estudo, na medida em que transmite que a instituição de educação de infância, enquanto espaço democrático, deverá privilegiar a promoção da igualdade, a participação das crianças e dos adultos, a inclusão das diversidades e a responsabilidade social pelas crianças e família, em prol das culturas de comunidade global.



Quadro 2 – A instituição de infância enquanto espaço democrático (Formosinho, 2011:102)

Neste sentido, podemos assim observar que a participação das crianças, pensando no ambiente educativo como uma das primeiras e profundas aproximações à democracia, é cada vez mais valorizada. O que nos eleva para a importância que a prática reflexiva detém na afirmação desta participação da criança, nomeadamente, refletindo sobre assuntos diversos, englobados nas dimensões pessoais e sociais.

Esta pesquisa permitiu perceber alguns eixos pedagógicos das pedagogias de participação, em prol da construção de identidades socio-histórico-culturais, nomeadamente, ser, explorar, participar, criar, estar, comunicar, pertencer e narrar (Formosinho, 2011:105).

É fundamental refletir assim que “A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um <<modismo>> (aliás antigo, de mais de um século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova).” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:197).

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

O estudo empírico desta investigação é complementado pela investigação da estagiária sobre estudos que têm sido desenvolvidos perante instrumentos utilizados pelos profissionais de educação suportando a sua prática reflexiva.

No que diz respeito ao capítulo III, apresentamos os dados mobilizados pela estagiária na intervenção educativa que decorreu ao longo dos estágios profissionalizantes.

No capítulo IV, analisamos os dados mobilizados no capítulo anterior, em vista à concretização das conclusões finais, nomeadamente, perante os objetivos traçados por esta investigação.

1. Outros Estudos

Na perspetiva de Alarcão e Roldão, refere a reflexão permite que se construam estratégias mais adequadas e que dão resposta à diversidade das situações. Neste sentido, os profissionais que privilegiam a prática reflexiva, detêm uma função de construção do currículo e não apenas de reprodução dos mesmos. Para estes autores, só assim será possível progredir ao nível da autonomia, independentemente da diversidade dos contextos, assim como das suas especificidades e condicionalidades. (2008)

Na mesma visão, Ana Rita Pinto, defendeu uma investigação debruçada nos “contributos da construção do portefólio reflexivo para o desenvolvimento profissional docente” (2015). Com este estudo, quis sobretudo transmitir que a educação não deve apenas se representar pelo saber, mas também pelos diferentes papéis que os profissionais de educação devem desempenhar e a sua capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspetiva, Maria Antónia Félix, no seu estudo sobre “A Utilização do Portefólio no Desenvolvimento Profissional do Docente” (2011), questiona-se sobre de que forma a construção do portefólio promove uma atitude reflexiva e pode ser responsável pela autoavaliação do professor, apoiando o desenvolvimento profissional do próprio professor. Com este estudo, destaca conclusões como:

“O Portefólio promove a auto-reflexão e a auto-avaliação dos docentes, na medida em que, permite evidenciar os seus pontos fortes e melhorar os pontos menos favoráveis contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional dos professores. Quanto aos constrangimentos encontrados na construção do portefólio, salientamos a falta de tempo para a sua construção permanente, permitindo uma reflexão mais sistemática e profunda dada às solicitações constantes pretendidas pela escola.” (2011:4).

Ainda sobre este tema, Neuza Maria Silva, transmite-nos através da apresentação do resumo da sua investigação sobre “O portfolio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional” (2016), que “O processo portfolio reflexivo estrutura-se e desenvolve-se ao “ritmo da vida”, que tantas vezes justifica e condiciona o “aprender a aprender” (2016). Defendendo esta mesma ideia, Nunes e Moreira referem que “a utilização do portefólio no processo de ensino-aprendizagem está em harmonia com o pensamento pedagógico reflexivo pois faculta ao estudante oportunidades para refletir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua própria aprendizagem” (2005:53).

No que diz respeito ao estudo desenvolvido sobre “A Prática Reflexiva na Formação Docente: implicações na formação inicial e continuada” (2006), Silvia Petrilli transmite-nos que “as transformações das práticas docentes só se efetivarão a medida em que os professores ampliarem e tomarem consciência da sua própria prática, envolvida num complexo mecanismo político, social, cultural, que, direta ou indiretamente interferem na sua atividade docente.” (2006:8).

Também na mesma margem de pensamento, Paula Silvestre transmite-nos através do estudo “A Supervisão Pedagógica na dinâmica da prática reflexiva e os novos modelos de aprendizagem” (2011), que na educação não existem métodos e modelos exclusivos ou falíveis, acrescentando que, apenas o questionamento e a discussão poderão levar à melhoria e ao encontro de soluções por parte do profissional de educação.

Surgem também investigações ao nível de ferramentas que ajudam o profissional a superar os constrangimentos e limitações da exigência da construção do portefólio reflexivo. Como por exemplo, o estudo de Maria José Ferreira, sobre “Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor.” (2010). Nesta investigação, Maria José Ferreira, transmite-nos “As potencialidades das tecnologias da informação ao serviço do desenvolvimento de portefólios de ensino transformam a sua concepção e o seu desenvolvimento, rasgando os horizontes de abrangência deste instrumento” (2010:61).

Também Maria Schenkel e Isabel Cabrita, investigaram sobre “A construção do e-portfolio reflexivo na formação inicial de professores”, em 2013. Defendendo que “De fato, defende-se que o aluno, ao recolher, seleccionar, organizar e refletir sobre os materiais que o integram, constrói conhecimento e desenvolve uma série de outras capacidades e atitudes, numa relação dialógica com o saber e com outros intervenientes no processo.” (2013:200). Acrescentando ainda que “Inicialmente entendido como instrumento de avaliação das aprendizagens tem, mais recentemente, sido encarado como um precioso instrumento ao serviço da própria aprendizagem.” (2013:200).

Ainda sobre esta ferramenta de apoio à construção do portefólio reflexivo, dão a conhecer, Daniela Ferraz, Maria José Ferreira e Maria João Gomes, o artigo “Webfolio de aprendizagem: contributos para a promoção da autonomia e reflexividade em estudantes do 12º ano de escolaridade” (2013). Neste mesmo artigo, as autoras comprovam vantagens desta mesma ferramenta, nomeadamente, o facto de se única e pessoal, levar à reflexão, evidenciar o progresso e permitir a partilha. Defendendo ainda que “Os portefólios, no contexto de sala de aula, assumem-se como instrumento privilegiado numa perspetiva educacional que prevê o aluno como responsável pelas suas aprendizagens, procurando valorizar e desenvolver no mesmo capacidades de autorregulação, autonomia e empenho no processo de construção de aprendizagens” (2013:16)

No que concerne à prática reflexiva colaborativa, Jader Souza-Silva e Eduardo Davel, dão a conhecer o seu estudo “Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de

prática” (2007). Este artigo teve como principal objetivo “descrever o papel que a reflexividade desempenha em ambientes marcados por interações sociais e pelo intercâmbio de experiências conectadas a uma prática” (2007:53), alcançando assim resultados que “permitem desenvolver o conceito de colaboração reflexiva, discutindo sua importância na promoção de ideias inovadoras sobre uma prática, intensificando, conseqüentemente, a aprendizagem e a geração de novos conhecimentos” (Idem).

Encontramos investigações ao nível do profissional reflexivo, não só relacionadas com os profissionais ligados à prática de ensino supervisionada, como também com docentes de outras valências de ensino e, claro está, a outros profissionais de áreas díspares. Reconhecendo a prática reflexiva como processo chave para qualquer processo de formação, ao longo da vida.

Como por exemplo, Roseli Ferreira Silva (2009), através de “Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina”, defendendo que “Todo o processo de construção do conhecimento é sempre mediado e enriquecido pelos professores e preceptores, seja no contato individual com o estudante, no acompanhamento de suas práticas, nos pequenos grupos de reflexão ou na construção do portfólio reflexivo.” (2009:563).

Capítulo III – Apresentação da investigação

Neste capítulo pretende-se organizar e dar a conhecer os procedimentos metodológicos elegidos, no intuito de alcançar os objetivos traçados para o estudo que fundamentou a realização deste relatório de investigação.

Primeiramente, debruçamo-nos sobre a delimitação da metodologia qualitativa, identificando as suas potencialidades e limitações e justificando a escolha desta mesma metodologia em prol da investigação presente. Em segunda instância, apresentamos as estratégias e instrumentos de recolha de dados igualmente importantes para esta investigação.

1. Problemática em Estudo

No que concerne ao enquadramento teórico elaborado sob uma revisão cuidada e construtiva da literatura, considera-se o mesmo fundamental, na medida em que nos possibilitou organizar e estruturar o estudo empírico, nomeadamente, relativamente à

temática em estudo e claro está à intervenção da estagiária junto dos contextos e intervenientes que complementam este estudo.

A estagiária, enquanto futura profissional de educação, tem particular interesse em aprofundar a temática da prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico assim como o seu impacto na qualidade e melhoria da intervenção educativa.

A temática deste estudo surgiu do facto da estagiária ter tomado como exemplos de profissionais de qualidade, profissionais que privilegiavam a prática reflexiva, acreditando que a mesma implica melhorias significativas na intervenção educativa e igualmente na integração da participação e escuta ativa da voz das crianças.

Definir uma problemática pressupõe assim um estudo prévio, na medida em que a elaboração da mesma “decompõe-se em duas operações: primeiro, fazer o balanço das problemáticas possíveis a partir das leituras e das entrevistas;” (Quivy & Campenhoudt, 1995:257), pelo que neste estudo em específico, sendo este um tema transversal a muitos paradigmas da educação, fomentou diversos caminhos que poderiam ser escolhidos e, de seguida, “escolher e explicitar a orientação ou a abordagem por meio do qual tentará responder-se à pergunta partida.” (Idem).

Neste sentido, e neste capítulo, iremos adequar toda a investigação realizada e dar a conhecer todos os recursos, instrumentos e intervenções significativas que possibilitaram este estudo.

Caracterizando-se como uma investigação-ação, a mesma pressupôs uma envolvimento implicada da estagiária ao longo da sua intervenção, pelo que este caracteriza-se por um tipo de investigação “aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.” (Bodgan & Biklen, 1994:293) nomeadamente, na disponibilidade e reflexão assente em momentos de valoração da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, no intuito de crescer, pessoal e profissionalmente, de forma construtiva, adequando sempre os seus instrumentos às necessidades dos contextos e intervenientes. Tendo consciência ao longo de todo o estudo, que “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bodgan & Biklen, 1994:292), neste caso, privilegiar-se mais a prática reflexiva na intervenção educativa.

No que diz respeito ao contexto onde decorreu a investigação, o estágio profissionalizante aconteceu em duas instituições em particular. Primeiramente, numa Instituição de Ensino Privado, situado no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, no

ano letivo de 2016/2017, dando lugar à prática de Ensino Supervisionado no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Seguidamente, numa Escola Básica pública, localizada no concelho e distrito do Porto, no ano letivo de 2017/2018, onde decorreu a prática de Ensino Supervisionado no Mestrado em Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o ano letivo de 2016/2017, a estagiária interveio num contexto de ensino pré-escolar, representado, ao longo da investigação pela sigla EEPE, acompanhando um grupo de 16 crianças de três anos de idade. Seguidamente, complementou o seu estágio profissionalizante no contexto de ensino básico, representado pela sigla 1ºCEB, com um grupo de 27 crianças de idade compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Neste sentido, os recursos e dispositivos implementados e, por sua vez, as práticas reflexivas e atividades e planificações pedagógicas desenvolvidas que comprovam uma participação tendo por meio a prática reflexiva em prol da qualidade e melhoria da intervenção, encontram-se apresentadas por ordem cronológica. Primeiramente, as reflexões, avaliações, instrumentos e atividades concretizadas no contexto de EPE, e posteriormente, as reflexões, instrumentos e atividades concretizadas no contexto de 1ºCEB.

Foi considerado, ao longo de todo este estudo desenvolvido, que os contextos vivenciados pela estagiária durante os seus estágios profissionalizantes, foram variáveis elementares e essenciais, o que justifica a importância de caracterizar estes contextos e também a educadora e professora cooperantes, representadas pelas siglas EEPE (educadora cooperante do contexto de ensino pré-escolar) e PEB (professora cooperante do contexto de ensino básico).

Embora, tal como defendem Bodgan e Biklen, a investigação-ação possa utilizar “tanto os métodos qualitativos como quantitativos” (1994:293), a presente investigação, apresenta um modelo qualitativo pois constitui uma abordagem com dados de natureza qualitativa. Sendo que os métodos qualitativos se devem basear “na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.” (Idem). Este estudo encontra-se sustentado numa intervenção construtiva na qual todos os recursos, dispositivos, observações, planificações e reflexões, se tornaram num processo só, no intuito de aproveitar os resultados de cada um desses momentos, em prol de outros. E também na análise e partilha documental dos documentos com a EEPE e de uma entrevista realizada à mesma.

No olhar da estagiária, a melhoria do ambiente educativo encontra-se estreitamente dependente da forma como o profissional observa, planifica, age avalia e reflete sobre a sua ação, mesmo que isso implique, em algum momento, modificar o que

estava planeado e adaptar a sua intervenção para corresponder de forma mais eficaz às necessidades do grupo de crianças. Mesmo que isso implique, em algum momento, assumir que algo correu menos bem e que precisa de ser melhorado. Sempre, no intuito de progredir continuamente a sua intervenção e de fomentar mudanças significativas e essenciais, que contribuam para o crescimento do seu grupo de crianças num ambiente positivo, valorativo, familiar, onde se sintam confiantes e ouvidas.

Quando realizou a sua primeira reflexão, a estagiária percebeu que refletir ia muito mais além do que apenas pensar sobre um determinado assunto, na verdade, esse mesmo documento permitiu que investigasse autores que discutissem e apresentassem perspectivas e soluções sobre o assunto, e por sua vez, reformular ela mesma a sua intervenção em estágio.

A primeira vez que foi observada uma assembleia de grupo, identificou-se claramente com a postura da EEPE enquanto esta fomentava a participação das crianças através de boas perguntas e, como o ambiente educativo vivamente transformado, se igualava ao de uma pequena sociedade onde as crianças se sentiam à vontade para transmitir as suas opiniões e respeitam igualmente as dos outros, alcançando decisões conjuntas. Confirmando-se assim que uma prática reflexiva e seus instrumentos de suporte, constituem, uma dimensão indispensável na construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora e professora.

1.1. Metodologia de investigação

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, determinada pelos propósitos que este estudo pretende alcançar e transmitir, retratando como primordial objetivo uma realidade autêntica e concreta, que nos permita analisar e compreender de que forma a prática reflexiva, individual e em parceria com os vários intervenientes educativos (como as crianças do contexto EPE e do contexto 1ºCEB, a educadora do contexto EPE e a professora do contexto 1ºCEB), tem impacto na qualidade e melhoria da intervenção do profissional de educação. Outro objetivo, perceber de que forma um profissional que se assuma como reflexivo pode contribuir para estreitar uma relação de proximidade com as crianças e a equipa educativa. Em vista a alcançar estes objetivos, recorreu-se à observação-participante e a entrevista em profundidade, que tal como defendem Bogdan e Biklen, *são as* “estratégias mais representativas da investigação qualitativa” (1994:16).

Respeitando os diferentes tipos de metodologia ao serviço da investigação, observamos, que a metodologia quantitativa pretende controlar e antecipar fenómenos, enquanto que a qualitativa procura um lado compreensivo e crítico que lhe permita intervir no contexto (Coutinho & Chaves, 2000), confirmando assim que a metodologia qualitativa seria a que complementaria mais eficazmente e enriqueceria os objetivos e resultados deste estudo em particular.

A análise e abordagem dos dados apresentam assim como fonte a realidade de estágio, vivenciada nos dois contextos educativos, na qual a origem dos dados e o processo de análise seria privilegiada e não apenas os seus resultados, acreditando que:

“a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”
(Bogdan & Biklen, 1994:205)

A metodologia qualitativa pressupõe por sua vez uma pesquisa qualitativa, que “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspetivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.” (Flick, 2009:16)

Em primeira instância, a observação participante do grupo de crianças, apoiada em grelhas de observação, avaliações semanais detalhadas, a implementação de assembleias e diários de turma, algumas atividades concretizadas e que foram ao encontro das sugestões das crianças, a avaliação das próprias crianças através de instrumentos criados pela estagiária e a análise documental dos documentos institucionais, que possibilitam uma investigação mais segura e representativa da realidade.

Em segunda instância, através dos portefólios reflexivos desenvolvidos pela estagiária ao longo dos estágios profissionalizantes, de dimensão paradigmática do reflexo da reflexão antes da ação, na ação e posteriormente à ação, que espelham a influência e as mudanças pessoais, sociais e cognitivas observadas no grupo de crianças, no ambiente educativo e na própria estagiária.

Em última instância, mas de importância similar, os questionários concretizados à EEPE e PEB, nas duas valências sujeitas a estudo (EPE e 1ºCEB).

Este estudo pretende assim analisar de que forma a prática reflexiva no contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico tem impacto na intervenção educativa.

1.2. Pergunta partida e objetivos

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 1995:31).

Debruçando-nos sobre o que nos transmitem estes autores acerca do papel fundamental da investigação, independentemente das dificuldades que encontre ao longo do seu caminho, esta perspetiva eleva-nos para a responsabilidade de transmitir numa pergunta partida todo esse caminho que foi percorrido.

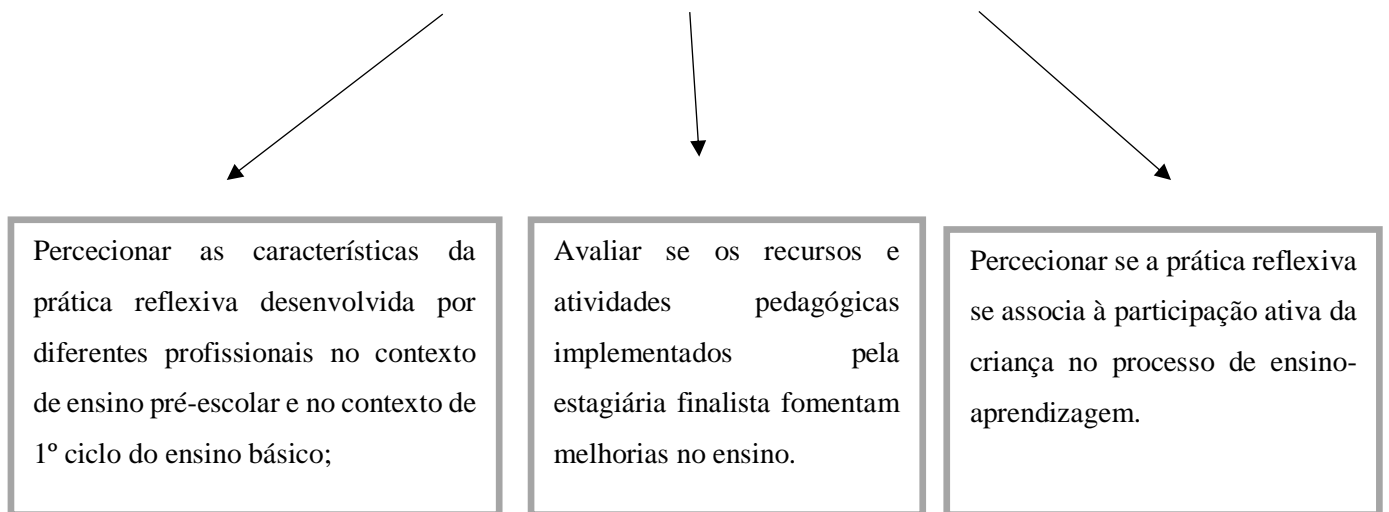
Neste sentido, e em prol da importância que este assunto representa para a estagiária, foi colocada a questão orientadora deste estudo:

- De que forma, a prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico tem impacto na intervenção educativa?

No intuito de dar resposta a esta questão, surgiu a necessidade de definir objetivos pertinentes que estreitem a aproximação a conclusões pertinentes da investigação, nomeadamente:

- Percecionar as características da prática reflexiva desenvolvida por diferentes profissionais no contexto de ensino pré-escolar e no contexto de 1º ciclo do ensino básico;
- Avaliar se os recursos e atividades pedagógicas implementados pela estagiária finalista fomentam melhorias no ensino.
- Percecionar se a prática reflexiva se associa à participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.

De que forma, a experiência da prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico tem impacto na intervenção educativa?



- Estratégias para o envolvimento das crianças na prática reflexiva;
- Planificações, avaliações e reflexões mobilizadas pela estagiária;
- Implementação de recursos e atividades pedagógicas;
- Assembleias, diário de turma e avaliações de aulas pelas próprias crianças.
- Entrevista à Educadora e Professora cooperantes.

Esquema 1 – Desenho do Estudo

1.3. Caracterização do contexto de intervenção em educação pré-escolar

A instituição, caracterizada por instituição A, é uma instituição de cariz privado que se encontra localizada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto. É uma instituição que privilegia a formação contínua de todos os intervenientes e uma melhoria igualmente consistente nas condições para todos os seus intervenientes. Esta instituição apresenta um Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno muito próprio, sendo

que este foi analisado pela estagiária no intuito de adequar a sua intervenção, mas não será aqui apresentado em consideração à proteção de dados da instituição.

Apresenta como missão “Ajudar a voar todas e cada uma das crianças que o frequentam, possibilitando-lhes explorar, até ao limite, as suas capacidades e orientando-as para a construção e liderança de um projeto de vida que lhes permita ser felizes consigo próprias e com os outros.” (PE, 2017, Instituição A).

É importante referir que a valência de ensino pré-escolar integra um programa com conteúdos do currículo nacional e atividades de oferta complementar (Anexo nº1), nomeadamente, Línguas Inglesa e Espanhola, Xadrez, Natação, Educação Física e um projeto de Educação Artística com música, jogo dramático e artes visuais, componentes estas que funcionam de forma articulada, tal como descrito na caracterização deste grupo de crianças.

Esta instituição disponibiliza as seguintes valências: Creche, Ensino Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

1.4. Caracterização do contexto de intervenção em educação do 1º ciclo do ensino básico

A instituição, caracterizada por instituição B, é uma escola pública que se encontra localizada no concelho e distrito do Porto e pertence a um agrupamento de escolas da mesma região.

É uma instituição que “tem como missão a criação de condições para uma vida em conjunto numa escola singular, potenciando competências cada vez mais necessárias, num mundo plural. Esta missão concretiza-se através de três eixos fundamentais: Sucesso Educativo; Cidadania e Comunidade; Liderança e Gestão.” (PE do Agrupamento).

É importante referir que para além da componente educativa central as crianças têm acesso às Atividades Extracurriculares, nomeadamente, Inglês, Música e Educação Física e também a atividades que fomentam a relação com a Comunidade Educativa e Social envolvente, tal como apresentado no horário da turma de crianças em estudo (Anexo nº2).

Este polo que integra o ensino pré-escolar e o ensino básico, acolhe 400 crianças do 1º ciclo, distribuídos por 16 salas e todas as turmas integradas no *Projeto Fénix*, um

desafio criado pela Direção Geral da Educação¹, no objetivo de “proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que combater o insucesso, interessa qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade” (DGE).

Este edifício disponibiliza espaços como a biblioteca com área de informativas e uma cozinha pedagógica para atividades com as crianças, entre outros, igualmente importantes.

1.5. Sujeito em estudo

Será igualmente pertinente dar a conhecer os sujeitos envolvidos no presente estudo. Neste caso, os sujeitos são as crianças do contexto de ensino pré-escolar, daqui em diante caracterizado por EPE e do contexto de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, daqui em diante denominado de 1ºCEB. Mais ainda, a educadora e a professora cooperantes dos dois contextos, caracterizadas daqui em diante por EEPE e PCEB, consecutivamente.

O facto de os dois grupos de crianças em estudo representarem o primeiro ano do contexto de ensino em que estão integrados, permitiu que o desenvolvimento da prática reflexiva se vivenciasse ao mesmo tempo que a adaptação e integração dos grupos à EPE e ao 1º CEB, consecutivamente.

É igualmente importante referir que apesar de este estudo integrar a participação de crianças que são caracterizadas como alunos, dado o seu ofício e responsabilidades enquanto alunos e, por se inserirem num contexto de 1ºCEB, se considerou que as crianças não deverão deixar de ser assim consideradas, pelo que neste documento são identificadas como crianças.

1.5.1. Caracterização das crianças do contexto de EPE

A caracterização das crianças do contexto de ensino pré-escolar, foi realizada através de uma reflexão, no início do estágio profissionalizante no contexto de ensino pré-escolar, no intuito da estagiária conhecer as crianças e de adequar a sua intervenção ao grupo, tal como refletido pela estagiária:

“Conhecer o grupo de crianças que temos diante de nós e com o qual iremos percorrer com cada um, um percurso diferente, mesmo que juntos, ao

¹ Projeto Fénix, apresentado pela DGE: <http://www.dge.mec.pt/fenix>

longo de todo ano, é fundamental. Arriscaria dizer que, é chave de todo o sucesso.” (Anexo nº1-excerto da reflexão).

O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade, sendo este constituído por 16 crianças dividido de forma homogénea ao nível do género, sendo que 8 crianças de cada género, tal como observado através do gráfico 1 abaixo apresentado.

Tal como refletido pela estagiária:

“Estas diferenças são bastante notórias ao nível do comportamento de certas crianças, que ainda se encontram numa fase bastante individualista, brincando inclusive sozinhas, evidenciando dificuldades na partilha espaços, brinquedos ou tarefas. No que concerne ao tempo de concentração nas atividades também se observou que a heterogeneidade das idades influencia bastante, representando esta uma das questões sobre as quais mais quero me debruçar e trabalhar com estas crianças, aproveitando a intencionalidade pedagógica como ferramenta de sucesso para redobrar a sua atenção e concentração e consecutivamente, a sua participação nas atividades e no dia-a-dia.” (Anexo nº1-excerto da reflexão)

O género é uma das características que poderá influenciar um grupo com esta idade, na medida em que tendencialmente as crianças costumam brincar com outras crianças do seu género. No entanto, foi observado que no que concerne ao grupo em estudo, as crianças do mesmo género não brincam sempre com as mesmas crianças, ou do mesmo género. Mais ainda, têm gosto por experimentar quase todas as áreas da sala.

Segundo as OCEPE, existem diversos fatores que influenciam o funcionamento de um grupo, tais como, “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.” (1997:35).

No que diz respeito à nacionalidade das crianças, importante para este estudo, na medida em que a estagiária se debruçou no Desenvolvimento Pessoal e Social e na integração destas crianças, através da participação e prática reflexiva, foi realizado um gráfico demonstrativo das três nacionalidades diferentes, nomeadamente, Portuguesa, Chinesa (uma criança) e Coreana (uma criança).

Tal como constatado pela estagiária:

“A observação da intervenção da Educadora Cooperante nestas situações tem sido bastante vantajosa para mim. É importante destacar que a Educadora introduziu um jogo no início do ano, aquando do momento de

acolhimento, em que ao longo de várias semanas cada criança escolhe e experiencia a forma como quer ser cumprimentado (abraço, beijo ou aperto de mão)” (Anexo nº1-excerto da reflexão).

Um facto comprovado de como a postura reflexiva dos profissionais de educação perante as necessidades das crianças lhes possibilita dar resposta significativa às mesmas.

Foi também estudada a Área de Formação dos Pais, na medida em que esta informação foi também aproveitada aquando da realização de atividades que possibilitassem a sua participação, nomeadamente, através da sua profissão, tal como demonstrado na apresentação dos dados.

Por fim, mas igualmente importante, é também apresentação nesta reflexão sobre a caracterização das crianças (Anexo nº1), um gráfico que diz respeito às Atividades Curriculares da Instituição A, dado que esta informação foi privilegiada nos momentos em que a estagiária precisou de organizar a sua intervenção de acordo com estas Atividades.

É importante referir que, através desta caracterização, foi possível organizar uma intervenção que integrava a diferenciação pedagógica, tal como percecionado pela estagiária:

“Para que isto seja possível, é fundamental adequar o processo ensino/aprendizagem de forma a promover um desenvolvimento integral e integrante das crianças. Este conhecimento da evolução do desenvolvimento da criança, permite uma diferenciação pedagógica, para que a partir do que a criança já sabe, se desenvolvam os seus interesses e consequentemente a sua aprendizagem.”. (Anexo nº1-excerto da reflexão)

1.5.2. Caracterização das crianças do contexto de 1ºCEB

No que diz respeito à caracterização das crianças no contexto de 1ºCEB, foram várias as informações recolhidas, no entanto, apresentamos as informações mais pertinentes e fundamentadas para este estudo, nomeadamente, a idade, o género e o seu horário.

Esta turma era constituída por um grupo de vinte e sete crianças, sendo dez do género feminino e dezassete do género masculino. Deste grupo, a maior parte das crianças já frequentavam a instituição no contexto de ensino pré-escolar.

Tal como refletido pela estagiária, “esta informação deteve bastante interesse por parte da estagiária assim que começou o estágio profissionalizantes em 1º CEB, na

medida em que conhecer a idade das crianças poderia, de certa forma, ajudar a compreender algumas dificuldades/facilidades no relacionamento com os outros e também no tempo de concentração em aula. Neste sentido, foi criado o seguinte gráfico que confirma a idade das crianças da turma de 1º ano.” (Anexo nº2).

Mais ainda, “Foi também importante o conhecimento do género das crianças, na medida em que esta informação permite conhecer as razões para a formação de pequenos grupos de brincadeira criados, que se encontravam extremamente relacionados com o género das crianças, sendo que partilhavam brincadeiras com maior facilidade, com crianças do mesmo género.”. (Anexo nº2)

No que diz respeito ao horário da turma, o mesmo representou-se por um documento importante, “na medida em que dadas as exigências externas para o cumprimento do programa, a estagiária se debruça sobre este mesmo horário para as suas planificações. Mais ainda, poderia assim observar de que forma conseguiria fomentar a prática reflexiva e atividades que envolvam a mesma, ao longo do dia.” (Anexo nº2)

1.5.3. Caracterização da educadora e professora cooperantes

A educadora e professora cooperantes com quem a estagiária contactou, aprendeu e cresceu ao longo destes estágios profissionalizantes, são respetivamente: a educadora (EEPE) do contexto de ensino pré-escolar, que complementou 12 anos de serviço e que deteve formação ao nível da prática reflexiva e da supervisão pedagógica (Anexo nº27) e a professora (PCEB) do contexto 1º ciclo do ensino básico, que complementou 17 anos de serviço e que partilhou, através da sua entrevista, deter também formação ao nível da prática reflexiva, nomeadamente no seu estágio profissionalizante (Anexo nº46).

É importante referir que todos os dados mobilizados através da entrevista a estas profissionais, serão analisados nos subcapítulos destinados à análise e entrevista da EEPE e PCEB.

1.6. Preocupações éticas

Acreditando que a investigação não se deve sobrepor ao respeito dos dados dos sujeitos em estudo, neste caso do anonimato das crianças, assim como das respetivas instituições e dos seus profissionais, nomeadamente informações pessoais que pretendiam ser mantidas como confidenciais por parte das instituições, foram respeitadas pela estagiária ao longo de toda a investigação.

Neste sentido, os resultados mobilizados que registavam informações como o nome das crianças, foram organizados em quadros criados pela estagiária respeitando o anonimato dessas informações. Assim como foram utilizadas siglas, que são dadas a conhecer na apresentação desta investigação, em vista à não identificação das profissionais cooperantes de ambos os estágios profissionalizantes. Também as fotografias das crianças sofreram um tratamento em vista ao anonimato das suas características físicas, indo ao encontro do respeito pela privacidade das crianças.

É ainda importante referir que todas as atividades e instrumentos mobilizados pela estagiária tiveram o consentimento das profissionais cooperantes, assim como das orientadoras dos estágios profissionalizantes.

2. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

Acompanhando-se sempre do seu objetivo primordial de descobrir e aprofundar, o investigador deve recorrer a instrumentos metodológicos que melhor se apropriem à sua investigação e que representem uma recolha de dados, o mais credível e completa possível.

Neste sentido, a estagiária debruçou-se sobre díspares instrumentos metodológicos, com singular importância quando envolvidos na ação pedagógica. Nomeadamente, a análise de documentos, a criação do portfólio reflexivo enriquecido com as reflexões que surgiam de forma individual ou partilhada com os orientadores da prática pedagógica, as grelhas de avaliação semanal que permitiam avaliar e definir novos objetivos (a curto e médio prazo), para si enquanto profissional e para o grupo de crianças, as planificações semanais fundamentadas sobre a análise das assembleias de grupo, momentos chave da prática reflexiva com as crianças e as avaliações realizadas pelas crianças sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas.

2.1. Observação-participante

Desde que o estágio se iniciou e que surgiu um primeiro contacto com as responsabilidades diárias sobre um grupo de crianças e sobre o seu crescimento, que a prática reflexiva, em diversos modos de representação, esteve diariamente presente, constituindo uma forma essencial de gerir todas as informações e exigências do mundo educativo ao redor. Nomeadamente, momentos espelhados na relação educador-professor/criança, criança/criança, e claro está, na individualidade de cada criança.

Inicialmente, o motor principal para a prática reflexiva foi sem dúvida, a observação ativa do meio educativo e da intervenção exemplar dos profissionais cooperantes, reforçando que qualquer prática reflexiva pressupõe a observação analista do meio, do grupo, e também momentos de distanciamento da ação.

Destacam-se assim objetivos-chave desta mesma observação, nomeadamente, observar o exemplo da intervenção da educadora e professora cooperantes, conhecer o grupo de crianças dos diferentes contextos educativos, fomentar uma aproximação com a instituição e os seus valores e, claro está, transmitir e conquistar a confiança e segurança destes novos contextos.

Esta observação foi muitas vezes mobilizada, por parte da estagiária, em torno das características de desenvolvimento do grupo e as idades das crianças, sendo que os grupos de crianças dos dois contextos, representando-se pelos primeiros anos desses mesmos contextos, ou seja, anos de adaptação, caracterizavam-se por grupos de crianças com idades e níveis de desenvolvimento díspares, que ainda estavam a desenvolver características e atitudes de partilha e empatia, na medida em que apresentavam algumas dificuldades em brincar com os colegas e de entender outras opiniões, diálogo, e exprimir sentimentos.

Neste sentido, no primeiro mês de intervenção, a estagiária dedicou-se a observar e conhecer o grupo, em diferentes momentos do dia-a-dia, entre os quais momentos formais, de rotina, regras, e momentos não formais como o recreio. A observação de todos estes momentos e o tempo dedicado à observação da intervenção da educadora cooperante foi imprescindível para fomentar uma relação de aproximação e confiança com as crianças e a respetiva equipa educativa.

As primeiras atividades desenvolvidas pela estagiária, nos dois contextos, estiveram também relacionadas com o objetivo primordial de conhecer os sonhos, medos, gostos e preferências das crianças e de desenvolver o nível de formação pessoal e social do grupo.

Através da observação-participante, para além do objetivo primordial de desenvolver uma relação de confiança e partilha com as crianças e entre as crianças, a estagiária pretendia desenvolver vários indicadores do domínio da formação pessoal e social, facilitadores da participação das crianças.

O desenvolvimento destes objetivos e a construção desta cooperação e partilha em grupo seriam imprescindíveis para o sucesso do próximo objetivo: a realização das assembleias de grupo e avaliações das crianças sobre as atividades pedagógicas.

2.2. Análise documental

Segundo Bardin, a análise documental representa “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (1977:47).

Neste sentido, foram analisados documentos como o RI, PE, PAA e documentos cedidos pela EEPE (fichas de anamnese) e PCEB (grelhas de avaliação), em vista de complementar as informações sobre as crianças, os contextos educativos e a adequar a intervenção da estagiária.

A análise documental representou-se importante nos dois contextos educativos, na medida em que independentemente das diferenças entre contextos, os documentos legislativos e das instituições são extremamente relevantes para a intervenção do profissional.

Estes documentos foram assim analisados pela estagiária, por possibilitarem uma aproximação aos contextos educativos, às suas missões e objetivos, tal como permitirem de adequar a sua intervenção, mas que, no entanto, não serão aqui apresentados em consideração à proteção de dados das instituições.

2.3. Portefólio Reflexivo

No decorrer dos estágios profissionalizantes a estagiária realizou inúmeras reflexões que aprofundavam problemáticas, exigências e paradigmas que iam surgindo ao longo da sua intervenção. Estas reflexões complementaram assim dois portefólios, sendo que cada um concretizado nos dois contextos de estágio.

Segundo Alarcão (1996:11):

“A formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, é esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com quem vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam”.

Confirmamos a profunda importância da prática reflexiva no ofício do educador e professor, enquanto ser que se encontra em constante reflexão que possibilita a sua

aprendizagem, crescimento pessoal e profissional e capacidade de colmatar problemáticas e tomar decisões.

Estas reflexões decorriam de 15 em 15 dias e resultaram na conjugação das observações das crianças e do contexto educativo e consequente pesquisa de aprofundamento conceptual que possibilitasse encontrar soluções, criar instrumentos, dinamizar atividades, explorar e aprender mais sobre os diversos assuntos, em suma, intervir de forma mais segura, madura e informada. Em suma, contribuíram para a construção profissional da estagiária e o desenvolvimento de respostas mais adequadas e diferenciadas de acordo com os contextos educativos.

A prática reflexiva da estagiária decorreu em diferentes momentos - antes da ação, durante a ação e depois da ação, em diferentes contextos – modo individual, com a educadora cooperante ou com as crianças e através de diferentes meios/recursos, sendo que as reflexões da mesma representam uma das várias formas de proceder à prática reflexiva.

Neste sentido, ao longo do estágio profissionalizante, principalmente, sendo este um dos instrumentos avaliativos da intervenção da estagiária, a mesma construiu um portefólio reflexivo ao longo dos dois estágios profissionalizantes. Nas reflexões que complementam estes portefólios, a estagiária debruçava-se sobre temas propostos pelas orientadoras de estágio ou temas escolhidos por si. A escolha destes temas surgia de forma natural, na medida em que a estagiária se mobilizava sobretudo reflexões perante assuntos que surgiam ao longo da sua intervenção, nomeadamente, sobre as expectativas de estágio, a caracterização do grupo de crianças, inquietações perante o que observava no contexto educativo, a relação estabelecida com as crianças, a relação da escola com a família, a importância de uma educação sobre os valores e para a cidadania e a importância da avaliação da sua própria intervenção, ou seja, assuntos que sentia necessidade de explorar para se sentir mais segura na sua intervenção. O que vai ao encontro da perspetiva de Perrenoud (2002), quando nos transmite que a prática reflexiva resultará em vantagens como a organização e adaptação da ação, que permite uma intervenção mais rápida, segura e direcionada, um reforço positivo da imagem do profissional enquanto profissional reflexivo e a reunião de saberes que permitem lidar e compreender problemas profissionais.

Para além destes temas, surgiram tantos outros, igualmente importantes, nos quais a estagiária refletia a partir de momentos de observação, formal e informal, do grupo, que fomentaram uma necessidade de escrever sobre aquilo que sentia, observava,

sobre inquietações, tudo o que representava uma melhoria significativa e sobre o que gostaria de dinamizar para dar resposta às diferentes necessidades e interesses do grupo.

2.4. Avaliações

Assim como as reflexões, também as avaliações se representaram por um instrumento pedagógico singular no objetivo de reestruturar a intervenção educativa da estagiária, sendo apresentado de diferentes formas, na medida em que, ao longo dos estágios profissionalizantes, em ambos os contextos, as avaliações foram um instrumento mobilizado, com o objetivo convergente de melhorar a intervenção educativa da estagiária, mas com um modo de utilização diferente, nomeadamente:

- No contexto de EPE, a estagiária realizou avaliações semanais da sua própria prática (complementadas com o registo das observações feitas pela EEPE e pelas opiniões reveladas pelas crianças nas AG);
- No contexto de 1ºCEB, a estagiária mobilizou avaliações das próprias crianças sobre as atividades realizadas, que por terem sido mobilizadas através dos instrumentos de participação e avaliação pelas crianças (de seguida apresentados), serão analisadas no nesse mesmo subcapítulo.

No que diz respeito ao contexto de EPE, a estagiária criou um documento pessoal, melhorado com o apoio da EEPE e orientadora de estágio, no qual, semanalmente, em simultâneo com as assembleias de grupo e conversas com a EEPE, a estagiária realizava a avaliação da sua intervenção e do grupo de crianças, numa tríade debruçada sobre o “Planear, Fazer e Rever”, sendo que nesse mesmo documento dava resposta aos seguintes indicadores:

- O que foi planificado;
- O que foi planificado e realizado;
- Resultados significativos da intervenção (as mudanças que teve para o grupo de crianças ou para algumas em particular);
- O que não foi realizado e as razões para não ter sido;
- Aspetos a melhorar;
- Estratégias de intervenção (traçadas com o apoio da educadora e orientadora de estágio);
- Atividades ou estratégias a implementar (traçadas a partir das assembleias de turma)

2.5. Instrumentos de gestão do quotidiano e participação

Os instrumentos de gestão do quotidiano e participação, serão caracterizados ao longo deste estudo como instrumentos de participação e avaliação pelas crianças, sendo que foram instrumentos que permitiram não só gerir o quotidiano e a participação, como também avaliar a intervenção educativa.

Mobilizam-se assim como objetivos destes instrumentos:

- A participação das crianças no quotidiano e percecionar a sua própria avaliação das atividades;
- Mobilizar a avaliação realizada pelas crianças e reformular a intervenção educativa.

Esta decisão vai ao encontro ao que defende Júlia Oliveira-Formosinho, quando transmite que “A organização pedagógica do quotidiano é um sustentáculo indispensável da Pedagogia em Participação. Os instrumentos colaborativamente construídos para proceder a essa gestão são indispensáveis no fluir democrático do quotidiano (...)” (2011:26).

É importante referir que em alguns momentos de avaliação das aulas por parte das crianças, no contexto de 1º ciclo do ensino básico, a estagiária recorreu ao brainstorming, no objetivo de construir uma ponte entre os conteúdos abordados, como por exemplo através de uma história e temas como a amizade, e aprendizagens realizadas sobre a mesma, assim como algumas decisões que surgiam em turma. Segundo Rui Trindade, o brainstorming, caracteriza-se por uma atividade tendente à promoção da investigação (2002:11). Advogando que esta é “uma técnica que permite estimular a produção de ideias” (2002:12), ideia que vai ao encontro ao objetivo da estagiária quando mobilizou esta atividade em prol de outras.

A aprendizagem através da resolução de problemas, tornou-se num princípio convergente a todos os instrumentos mobilizados neste estudo e de seguida apresentados.

Na aprendizagem através da resolução de problemas, os mesmos “(...) surgem como um dispositivo associado à necessidade de contribuir para a valorização dos alunos como indivíduos capazes de aprender a enfrentar, progressivamente, de forma inteligente e autónoma, situações problemáticas de natureza diversa.” (Cosme; Trindade, 2001 a, citado por Trindade, 2002:18).

Nesta margem de pensamento, e através das problemáticas, profundamente relevantes, que surgiam por parte das crianças nas assembleias de turma concretizadas no contexto de ensino pré-escolar, a estagiária aproveitava os registos destas assembleias e as opiniões evidenciadas pelas crianças para estimular uma aprendizagem através da resolução de problemas.

Desta forma, a estagiária aproveitava os registos sobre “o que não gostamos” e “o que queremos fazer”, onde muitas vezes as crianças partilhavam situações de conflito no recreio, de ruído dentro da sala e propostas para mudanças nas áreas da mesma, para definirem em conjunto estratégias para essas problemáticas, que eram posteriormente discutidas em grupo, elegidas e colocadas em prática. Era igualmente para complementar estes momentos, a realização de uma avaliação destas mesmas estratégias ou decisões de grupo, sendo que muitas vezes, surgiam nas assembleias posteriores, comentários das crianças sobre a resolução destes problemas.

Conhecendo os dois objetivos anteriormente mencionados, similares a todos os instrumentos mobilizados, apresentamos, nos subcapítulos seguintes, os respetivos instrumentos criados para a avaliação da intervenção educativa por parte das crianças e alguns objetivos transversais.

2.5.1. Assembleias de grupo

No que diz respeito às assembleias de grupo, as mesmas foram concretizadas no contexto de ensino pré-escolar e realizavam-se, normalmente, à sexta-feira, por se representar como último dia da semana e permitir uma reflexão mais apropriada sobre o decorrer da mesma. Nas quais, e com o apoio de fotografias e registos escritos realizados pela estagiária ou educadora cooperante, as crianças recordavam a sua semana, destacavam o que tinham ou não gostado e o que queriam fazer na semana seguinte. Toda esta partilha era registada e para a semana seguinte a estagiária planificava de acordo com as necessidades descritas pelas crianças.

Estas assembleias, tinham como fundamental objetivo, disponibilizar às crianças momentos de diálogo e partilha nos quais pudessem ser escutadas e criar juntas soluções para os paradigmas que iam surgindo no contexto educativo e no seu quotidiano.

É importante referir que, para a realização das assembleias foi essencial criar, anteriormente, uma relação forte com o grupo de crianças, em que o mundo da confiança e partilha estava fomentado com entre as crianças e a estagiária, assim como entre todas as crianças. Estes momentos de reflexão com o grupo, foram

intencionalmente planificados de formas diferentes, no intuito de fomentar o interesse e curiosidades das crianças, dada a sua idade e dificuldade de concentração.

Deste modo, a estagiária mudou por várias vezes a organização do grupo nas assembleias (pequenos/grandes grupos), o local (nas mesas, no tapete de acolhimento, na sala interior de recreio), o mote e recursos para as mesmas (uma caixa mágica deixada por uma fada à porta da sala, uma carta na caixa de correio da sala, fotografias, apontamentos escritos, cartolinas com nuvens, histórias, situações e ideias que surgiam das crianças).

Não obstante, manteve sempre a mesma díade de perguntas-reflexão (o que fizemos, o que gostamos de fazer, o que não gostamos de fazer e o que queremos fazer), organizadas em colunas, e o mesmo local de exposição da assembleia, fazendo com que as crianças, apesar de não saberem ler ou escrever, já conseguissem perceber o que correspondia a cada coluna e recorressem muitas vezes ao registo da assembleia para relembrem a um colega, educadora, auxiliar ou estagiária o que tinha sido falado.

Também os registos fotográficos se tornaram fundamentais tendo em conta que representaram instrumentos facilitadores em dois níveis díspares. Primeiramente, na medida em que ao longo da rotina diária do contexto educativo, nem sempre é possível a realização no momento, sobre aquilo que está a ser observado. Neste sentido, a estagiária recorria a estes registos para posteriormente poder concretizar a sua reflexão. Em segunda instância, estes registos, eram mobilizados pela estagiária ao longo da semana e utilizados pela mesma nas assembleias de turma, em vista a apoiar a capacidade das crianças de recordarem momentos relevantes para a reflexão semanal.

Estas assembleias foram um recurso fenomenal para a intervenção da estagiária que pretendia corresponder às necessidades das crianças enquanto individualidades e grupo em construção, mas tornaram-se ainda mais importantes quando associadas a uma margem de trabalho assente em momentos “planear-fazer-rever”, nos quais as assembleias não se finalizam no registo das observações das crianças, mas sim dão espaço a (re)avaliações, (re) observações, (re)planificações e (re)construções, que apesar de estarem ligadas a momentos anteriormente vivenciados pelas crianças, poderão gerar diferentes (re)soluções do futuro!

É importante referir que para este estudo, as assembleias são apresentadas em grelha e não através das fotografias reais, no intuito de proteger os dados das crianças, sendo que as mesmas registavam o seu nome nas assembleias.

2.5.2. O mapa cooperativo “Quem ajudou?”

O mapa “Quem ajudou?”, foi um instrumento criado pela estagiária com o objetivo de valorizar positivamente as atitudes de entreajuda das crianças do grupo, em contexto de ensino pré-escolar. Neste sentido, a estagiária atualizava semanalmente este mapa com fotografias de várias crianças, recorrendo ao mesmo em momentos de AG, recordando que observou atitudes de entreajuda e respeito entre elas ao longo da semana.

Este instrumento foi ao encontro de fomentar uma relação de maior proximidade entre as crianças, que tal como descrito na caracterização das crianças deste contexto, estavam ainda a desenvolver o domínio da formação pessoal e social.

2.5.3. Mapa de auto-avaliação

O “Mapa de auto-avaliação”, caracterizou-se por um instrumento criado com o objetivo de avaliar as aulas, nomeadamente, respeitando que as crianças ainda estavam a aprender a escrever e facilitando a sua avaliação das aulas. Através deste instrumento, as crianças colocavam a sua fotografia no local “Gostei muito de aprender” ou, por outro lado, “ainda tenho dúvidas”. A escolha destas frases foi propositada, na medida em que mesmo tendo dúvidas, algumas crianças demonstravam que tinham gostado na mesma de aprender e, desta forma, sentiam mais necessidade de justificar as suas respostas pois o facto de colocarem a fotografia no local que queriam, não lhes era suficiente para esclarecer e por isso faziam-no oralmente.

2.5.5. Diário de turma

Segundo Rui Trindade, o Diário de Turma “é um instrumento de trabalho que visa promover e instituir um espaço de regulação e auto-regulação da vida das turmas, servindo para que os alunos e os professores possam registar os incidentes quotidianos, emitir opiniões, produzir propostas e sugestões ou avaliar sugestões.” (2002:58).

Caminhando de acordo com esta ideia e no que diz respeito ao estágio profissionalizante no contexto de 1º ciclo, a estagiária criou um diário de turma em vista ao reconhecimento das suas opiniões no que concerne ao que:

- Gostamos mais de fazer;
- O que queremos melhorar;
- Ideias e sugestões.

Para alcançar a escolha destas questões-reflexão foi importante pesquisar sobre alguns diários de turma realizados por outros autores e profissionais de educação e o apoio da orientadora de estágio profissionalizante no 1º ciclo do ensino básico. É importante referir que a questão “O que queremos melhorar” foi propositadamente elegida na medida em que apresenta um reflexo positivo, ao invés de “o que não gostamos”, transmitindo às crianças que é sempre possível melhorar e que, juntamente com a estagiária, encontrariam uma solução.

Através das informações recolhidas do diário, a estagiária ia ao encontro a estas opiniões de diferentes formas, planificando de acordo com algumas destas necessidades, realizando conversas informais individuais, através de uma aproximação e empatia com o aluno no intuito de juntos chegarem a um consenso, solução ou até reverem alguns conteúdos, realizar conversas informais com toda a turma, caso a opinião fosse partilhada por várias crianças.

2.6. Atividades e dispositivos pedagógicos

2.6.1. Atividades pedagógicas

As atividades pedagógicas apresentadas neste estudo, caracterizam-se por atividades fomentadas em prol da integração das ideias/sugestões, necessidades das crianças, assim como atividades planificadas para dar respostas a problemáticas observadas e refletidas pela estagiária, concretizadas em ambos os contextos educativos. Acreditando que “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2011:100).

2.6.2. Dispositivo pedagógico

A criação de um dispositivo pedagógico para este estágio profissionalizante foi muito importante, na medida em que permitiu dar resposta a um tema relevante para as crianças e englobar um registo de várias receitas familiares, para o qual as crianças vivenciaram uma aproximação à sua família e cultura, na medida em que preencheram este dispositivo de receitas familiares e com registos fotográficos dos mesmos.

2.6.2.1. Dispositivo pedagógico “O nosso livro da culinária”

Ao longo do estágio profissionalizante em contexto de ensino pré-escolar, foram mobilizados alguns dispositivos pedagógicos em prol da resposta dada às sugestões das crianças ao longo das assembleias, no entanto, foi “O nosso livro da culinária” o

dispositivo escolhido e que é dado a conhecer na apresentação dos dados deste estudo que concernem à prática realizada.

Este livro foi ao encontro à caracterização anteriormente referida no subcapítulo dispositivos pedagógicos, tal como aos objetivos de um recurso pedagógico, na medida em que este foi um material de caráter pedagógico criado a pensar no prazer das crianças em atividades de caráter culinário, mais ainda, no seu gosto em falar com os colegas sobre momentos culinários que vivenciavam com os pais.

2.7. Entrevista

Complementou-se ainda uma entrevista à Educadora Cooperante do estágio em EPE e à Professora Cooperante do estágio em 1ºCEB.

Estas entrevistas pretendem dar a conhecer, na voz ativa destas profissionais diretamente implicadas pela intervenção da estagiária, os indicadores que representaram mudanças e aprendizagens através desta intervenção partilhada, assim como perceber a importância da prática reflexiva e as características essenciais destes profissionais na perspetiva das profissionais cooperantes e a sua formação ao nível da prática reflexiva. Demonstrando de que forma a prática reflexiva da estagiária, pessoal, com a equipa educativa e com as crianças, representou mudanças significativas no ambiente educativo e na melhoria da sua intervenção enquanto futura profissional de educação.

Capítulo IV – Análise e tratamento dos dados

Neste capítulo irá ser descrito o decurso de pesquisa, observação e intervenção concretizado ao longo dos estágios profissionalizantes decorridos nos anos letivos 2016/2017, em educação pré-escolar, e 2017/2018 em 1º ciclo do ensino básico.

Primeiramente, iremos dar a conhecer a intervenção realizada pela estagiária através de atividades pedagógicas, dispositivos criados e momentos de prática reflexiva, como as reflexões e algumas avaliações realizadas pela estagiária e assembleias de turma ou avaliações das atividades decorridas, feitas com as crianças envolvidas no estudo.

Ao longo desta descrição, os dados obtidos serão confrontados com a revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico.

Em segunda instância, iremos apresentar a triangulação entre os dados obtidos e a descrição das entrevistas à educadora e professora cooperantes.

1. Apresentação e análise dos dados da intervenção no contexto de ensino pré-escolar

1.1. Portefólio reflexivo da estagiária

É interessante observar que a disponibilidade e carência da estagiária para refletir sobre problemáticas e necessidades do grupo de crianças, na procura incessante de respostas para as mesmas, lhe permite crescer em simultâneo com todas as crianças, assumindo uma postura de abertura perante os problemas e possíveis soluções.

Tal como foi dado a conhecer ao longo deste estudo, a estagiária mobilizou inicialmente reflexões relacionadas diferentes temáticas, numa ligação intrínseca ao desenvolver dos dias do estágio e à aproximação com as crianças e contexto educativo.

Neste sentido, no que diz respeito ao contexto de EPE, o portefólio reflexivo da estagiária complementou reflexões que escreveu sobre:

- “O que as expectativas nos fazem.” (Anexo nº3)
- “Conhecer o grupo: O processo que se inicia mas que nunca acaba” (Anexo nº4) – a importância de conhecer as crianças e cada criança.
- “STOP! Vamos relaxar!” - A importância dos momentos de relaxamento (Anexo nº5) como resposta à instabilidade no ambiente que se dava em transições de tarefas ou à insegurança das crianças nos momentos de acolhimento;
- “Educar pelos valores e pela vivência em democracia” (anexo nº6) – a importância do respeito pelo outro e a vivência em democracia.
- “Os modelos pedagógicos e a sua influência no meio educativo” (Anexo nº7) - quando sentiu necessidade de melhorar as diferentes áreas da sala e de desenvolver projetos sobre assuntos que as crianças queriam explorar, e para esse efeito precisava de conhecer diferentes modelos educativos e os diferentes objetivos que estes modelos sustentavam, tal como a fragmento de cada um que faria mais sentido para aquela sala e aquele grupo de crianças;
- “Desenvolver a relação escola/família (Anexo nº8) - quando percebeu que tinha diferentes culturas no grupo e que faria sentido conhecer mais profundamente as suas crianças para facilitar a sua integração;

- “A criatividade na infância pelo olhar do profissional e da criança” (anexo nº9) - quando percecionou que as crianças participavam e se sentiam mais interessadas em desenvolver competências quando as mesmas eram apresentadas ou experienciadas de formas criativas e aliadas a outras áreas do mundo artístico;
- “A importância da expressão motora para as crianças.” (Anexo nº10) – quando percecionou um interesse muito grande das crianças na expressão motora e aliou as planificações a temas importantes para si como “os castelos de princesas e príncipes”;
- “O profissional Reflexivo e a avaliação da sua prática pedagógica em prol do grupo de crianças – quando percecionou que a avaliação semanal assumia efetivamente mudanças na própria ação, na medida em que, a estagiária assumia e confrontava as suas próprias dificuldades e receios, procurando dar-lhes resposta e não estagnar a sua intervenção.”

Analisando este portefólio reflexivo, é possível percecionar que desde cedo, a vontade de observar e refletir perante o que observava, esteve presente:

“Os dias de estágio começaram e apesar de saber que este é o caminho que quero fazer, sinto-me parada no meio de tantas ideias e reflexões que faço diariamente. Sei o que tenho diante de mim e todos os dias me questiono sobre tudo o que será mais vantajoso para o grupo, mas depois chegam tantas outras personagens a quem temos que corresponder e começa o desfoque. Desfoque daquilo que deveria ser o mais importante, o grupo de crianças que tenho à minha frente, que arregalam os olhos para dizer bom dia e só querem coisas simples e felizes.” (Anexo nº3 - excerto da reflexão 1).

Esta reflexão sobre o grupo continuou mais tarde “Depois da reflexão “O que as expectativas nos fazem” que retrata todos os receios e medos que se apoderaram dos primeiros dias de intervenção nesta valência. Achei que o melhor seria começar por encher a bagagem de conhecimentos sobre as características e o estágio que se esperam em crianças com 2 e 3 anos, idades presentes no meu grupo.” (Anexo nº4 – excerto da reflexão 2). Assim como a reflexão “Stop: Vamos relaxar!” na qual, como tantas outras, a estagiária observava uma necessidade ou problemática no grupo, refletia sobre aquilo que tinha observado e reestruturava a sua planificação. Neste exemplo anteriormente apresentado, a estagiária refletiu “Desde que comecei a observar o grupo, que sinto que

o mesmo precisa muito de momentos de relaxamento, pois o seu dia-a-dia está tão preenchido e exige tanto a sua energia, que existem efetivamente alguns momentos em que o relaxamento é a chave do seu sucesso.” (Anexo nº5 – excerto da reflexão 3), posteriormente, “senti necessidade de investigar mais a este nível. Pois acredito que, nomeadamente, nos momentos que antevêm a ida para almoço, entre atividades e o recreio, o grupo distende-se muito de forma desorganizada e cria pequenos atritos durante as brincadeiras.” (Anexo nº5 – excerto da reflexão 3) e, por fim, planificou de acordo com o que foi observado, realizando atividades de relaxamento (Anexo nº21). De acordo com o facto de privilegiar a participação das crianças, nomeadamente, observando a escola como um espaço de cidadania ativa, a estagiária refletiu “O jardim-de-infância tem um papel importante e reúne condições para possibilitar às crianças a construção de relações fomentadas em valores. É nesta fase que há um maior contato com o outro. Um grande número de momentos que ocorrem nesta valência implicam a partilha, a cooperação, o trabalho em equipa, entre outros.” (Anexo nº6 – excerto da reflexão 4). Assim como refletiu sobre a necessidade de conhecer os modelos pedagógicos e a influência dos mesmos no meio educativo onde confirma que “devo destacar que a nível teórico-prático esta reflexão apoiou-me fundamentalmente de três formas diferentes, nomeadamente: aprimorar e experienciar na prática o MEM (movimento da escola moderna), o trabalho de projeto e ainda assentar o perfil de educador que permitirá todas estas mudanças em contexto de sala.” (Anexo nº7 – excerto da reflexão 5). Posteriormente, refletiu também sobre a relação da escola/família, onde transmite:

“Enquanto ia conhecendo o grupo de crianças, observei e ouvi muitas vezes as crianças mencionarem este assunto, reforçando que gostavam que os Pais as visitassem mais vezes no contexto escolar, ou até demonstrando um grande entusiasmo e felicidade sempre que algum dos Pais os visitava, mesmo que fosse o pai de um colega e não o seu. Neste sentido, e ao longo do ano, foram já algumas as atividades que em conjunto com a educadora, dinamizamos, nesta área de trabalho relacional escola-família.” (Anexo nº8-excerto da reflexão 6).

Esta reflexão deu asas à atividade “Pais na escola”, já apresentada neste estudo, (Anexo nº23). Mais tarde, surge a reflexão sobre a criatividade no ensino pré-escolar, na qual a estagiária se interroga e justifica, transmitindo “Porquê a criatividade? Como poderá este elemento tão simples como tantos outros no ensino tornar-se naquele sobre o qual reflito? Pois acredito que numa geração em que se exigem respostas rápidas, dado a

velocidade e quantidade a que as informações nos chegam, será cada vez mais difícil para as crianças lidar com o imprevisto, nomeadamente, com a resolução de determinados conflitos. Não tornará este facto a dimensão criativa tão fundamental na educação?” (Anexo nº9-excerto da reflexão 7), reflexão esta que também deu asas a muitas atividades que privilegiaram a criatividade. Surgiu também a reflexão sobre a importância da expressão motora, uma área na qual a estagiária não se sentia tão à vontade e segura e pretendia explorar, constatando que:

“investirmos a prática pedagógica sobretudo nas áreas nas quais ainda não nos encontramos tão preparadas, as quais ainda nos deixam ansiosas, assumindo isso mesmo como parte fundamental deste nosso percurso. Aliado a este facto, sabia também que a prática de desporto e outros exercícios físicos são importantes não só para o desenvolvimento da motricidade de uma criança como principalmente nestas idades, para as ajudar a ganhar uma relação entre elas e com o mundo que as rodeia.” (Anexo nº10-excerto da reflexão 8).

Por fim, mas igualmente importante, surge uma reflexão sobre a avaliação da prática pedagógica do educador, em prol da qualidade da intervenção junto das crianças, no qual a estagiária reflete que:

“Quando começamos esta viagem nunca a iniciamos a saber tudo e ao longo do caminho precisamos de aceitar estar errados e ter vontade de refletir e reformular a nossa prática. Como se a nossa sala fosse um campo fértil e airoso, as crianças cada semente por florir e cada olhar nosso tivesse que estar preparado para colher cada transformação a qualquer momento. Precisamos de ser exigentes com o nosso olhar, mas de ao mesmo tempo, sermos pacientes. Sabermos esperar que esse campo acabe por florir por si.” (Anexo nº11-excerto da reflexão 9).

Através destas reflexões, percebeu-se a transversalidade de temáticas reflexivas que surgem de forma natural, transversalmente à observação do grupo de crianças, em ambos os contextos de ensino em estudo, na medida em que muitos destes temas foram posteriormente temática de reflexão no contexto de 1ºCEB.

Recordando que ambos os portefólios reflexivos apresentavam um objetivo semelhante: refletir sobre temáticas relevantes para o contexto educativo, no intuito de melhorar a intervenção educativa, poderemos também concluir que as reflexões foram de encontro aos objetivos deste estudo, nomeadamente “avaliar se os recursos e atividades pedagógicas implementadas pela estagiária fomentam melhorias no ensino.” E

“percecionar as características da prática reflexiva desenvolvidas por diferentes profissionais em ambos os contextos” (Capítulo IV – pergunta partida e objetivos).

1.2. Avaliações da estagiária

Foi possível concluir através destes instrumentos de avaliação, que apesar da avaliação semanal, despendido de tempo e disponibilidade de observação, reflexão e reestruturação constante da sua ação por parte dos profissionais, se transforma diariamente em tempo ganho aquando da intervenção junto do grupo, na medida em que essa intervenção está mais organizada e adequada ao mesmo.

Estas avaliações mobilizaram alterações e a respetiva justificação de planificações realizadas pela estagiária, como por exemplo “Quando planifiquei a atividade de Matemática com os legos, idealizei a mesma com 3 níveis de dificuldade. No entanto, quando estava a construir os cartões optei por criar cartões que fomentassem ao máximo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e com 4 níveis de dificuldade.” (Anexo nº12-excerto da avaliação 1). Assim como ideias e sugestões que iam de encontro aos registos das assembleias, nomeadamente “Planificar uma aula de expressão motora na próxima semana; continuar a planificar momentos de recreio com jogos tradicionais; tenho sentido que a relação das crianças em grande grupo tem melhorado muito desde que explorei e dei a conhecer mais jogos no recreio; saber qual a opinião das crianças sobre que mudanças podemos ainda realizar na sala.” (Anexo nº13-excerto da avaliação 2). Ao longo destas avaliações da estagiária vemos a sua atitude implicada em vista à melhoria, quando avalia que “A aula de Expressão Motora foi planificada com jogos bastante dinâmicos e do interesse das crianças. Tal como os materiais. No entanto, foram demasiados jogos planeados para um tempo curto, o que tornou mais confuso ao invés de ajudar.” (Anexo nº13-excerto da avaliação 2).

Sendo este um instrumento essencial para a melhoria da intervenção da estagiária enquanto futura profissional de educação, também foram realizadas pela mesma, reflexões sobre a importância de privilegiar a avaliação. Este foi um tema refletido pela estagiária em ambos os contextos, o que nos transmite que mais uma vez, existe objetivos e instrumentos similares nos contextos de EPE e 1ºCEB, para os quais, a prática reflexiva se caracterizou num facilitador da melhoria da intervenção da estagiária. São exemplos desta prática reflexiva, no contexto de EPE, a reflexão “O

Profissional Reflexivo e a avaliação da sua prática pedagógica em prol do grupo de crianças” (Anexo nº11-reflexão 9) e a reflexão, no contexto de 1ºCEB, “Objetivos definidos, o que aprendi e o que considero mais relevante” (Anexo nº29).

Estas avaliações vão ao encontro dos objetivos deste estudo, na medida em que demonstram de forma real, que através das reflexões e avaliações sinceras, sobretudo, sobre as suas inquietações e fragilidades, como por exemplo a área da expressão motora, a estagiária traçava estratégias de intervenção em vista à melhoria da intervenção educativa. (Capítulo IV-pergunta partida e objetivos)

1.3. Instrumentos de participação e avaliação pelas crianças

1.3.1. Assembleias de grupo

As assembleias de grupo (Anexo nº15) representam um papel de extrema importância ao longo deste estudo e intervenção que o suportou. Na medida que, foi através de todas as assembleias realizadas, que foi possível descobrir, perceber, refletir, discutir, todas as opiniões das crianças em estudo, para posteriormente, a estagiária, reformular a intervenção junto das mesmas.

Para isso, foi fundamental estudar, tal como presente no enquadramento teórico deste estudo, de que modo a participação das crianças poderia ser motivada, considerando que todas elas são diferentes e apresentam um mundo de necessidades, personalidades, formas de estar, comunicar, envolver e de aprender, igualmente diferentes (Capítulo I).

É importante referir que a EEPE já realizava com o grupo de crianças alguns momentos de prática reflexiva, nomeadamente, no momento do “Planear, Fazer e Rever”, no qual, antes de irem para as áreas as crianças conversavam em grande grupo e justificavam as suas escolhas, transmitindo à EEPE, que registava, o que pretendiam fazer nas áreas escolhidas. Posteriormente, assim que a brincadeira nas áreas terminava, as crianças voltavam a reunir-se em grande grupo e conversavam sobre o que tinham feito, refletindo assim sobre o que pretendiam fazer antes da ação, o que fizeram e, claro está, caso não o tinham feito, as razões para o mesmo e melhorias que poderiam ser implementadas para melhorar este ambiente e espaços da sala.

Com o apoio da EEPE, a estagiária ficou responsável por organizar as assembleias de grupo. Ao longo da intervenção, as assembleias decorreram sempre em grande grupo,

mas em diferentes espaços da sala, experienciando desde o estar sentado em roda no tapete de acolhimento, até ao estar sentado em cadeiras nas mesas da sala. Foi observado que o facto de realizar as assembleias sentados nas cadeiras e em roda, transportou para este momento mais responsabilidade e fomentou a concentração das crianças que ia evoluindo ao longo do tempo. Tendo sido observado que nos últimos três meses de estágio, as crianças já realizavam as assembleias de forma natural, participativa e envolvida, pelo que a motivação e interesse pela mesma foram facilitadores desse ambiente.

Foram também introduzidas fotografias, registos escritos que a estagiária recolhia ao longo da semana. Observou-se que estes elementos colmataram o facto de algumas crianças terem dificuldades em recordar o que tinha acontecido e que através deles participavam cada vez mais recordando alegremente os momentos vivenciados. Para além disso, observou-se que as crianças ficavam felizes por verem esses momentos registados pela estagiária serem escolhidos para a assembleia, pois sentiam que lhes tinha sido dado valor e atenção.

Os registos das assembleias sofreram também transformações, pelo que inicialmente eram escritos pela estagiária e ao longo do tempo, sendo que as crianças iam aprendendo a escrever o seu nome, os registos eram complementados com o nome escrito pela criança e alguns desenhos. Foi observado que esta mudança enriqueceu os momentos de assembleia, na medida em que para além de se sentirem escutadas, as crianças, ao longo da semana, dirigiam-se ao local onde estava afixado esse registo, apontavam para a folha e partilhavam com colegas o que tinham mencionado na assembleia.

Mais ainda, é fomentada uma relação de empatia e partilha com as crianças e entre as crianças, que sentem que efetivamente a sua voz é escutada e integrada no que acontece dentro da sala. Na medida em que os seus pedidos, sempre que possível, eram aproveitados para as planificações seguintes e que, por outro lado, os seus pedidos, quando não eram possíveis de realizar, recebiam um feedback por parte da estagiária e EEPE, o que lhes transmitia sinceridade nestas relações estabelecidas.

É importante referir que os temas mais registados nas assembleias de turma foram os pedidos das crianças para realizar mudanças na sala, alguns integrando o gosto pelos animais. Sendo que estes pedidos foram correspondidos pela estagiária, com o apoio da EEPE, ao longo do ano, reforçados por um estudo prévio de modelos que defendem a adequação dos espaços da sala, tal como anteriormente referenciado neste estudo. Apresentamos algumas destas opiniões registadas nas assembleias, nomeadamente:

- “Um coelho, uma girafa, uma joaninha, um crocodilo, um passarinho, um cão pequeno, um tucano, um sapo, um elefante, um coelho, um cão, um papagaio, um gato e uma vaca.”; (Anexo nº16-excerto quadro 1 de AG)
- “Máquina para secar a roupa.” (Anexo nº16-excerto quadro 1 de AG)
- “Ver joaninhas.” (Anexo nº16- excerto quadro 1 de AG)
- “Precisamos de um sofá” (Anexo nº17- excerto quadro 2 de AG)
- “Precisamos um estendal e um telhado na casinha” (Anexo nº17-excerto quadro 2 de AG)
- “Queremos mudar as áreas” (Anexo nº20-excerto quadro 2 de AG)

Através desta análise, é possível observar que este instrumento foi ao encontro dos objetivos traçados para este estudo, pelo que permite avaliar que este recurso fomentou uma melhoria na intervenção educativa, assim como perceber que a prática reflexiva se associa à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem (Capítulo IV-pergunta partida e objetivos).

1.3.2. O mapa cooperativo “Quem ajudou?”

Este instrumento presente na sala (Anexo 15), foi ao encontro de dois dos objetivos deste estudo, nomeadamente, avaliar se os recursos e atividades pedagógicas implementados pela estagiária fomentam melhorias na intervenção educativa, assim como, perceber se a prática reflexiva se associa à participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que, tal como transmitido pela estagiária “É também importante referir que desde que voltei a explicar a dinâmica do espaço da sala “Quem ajudou?” que as crianças compreenderam melhor o sentido da mesma, na medida em que assim que cheguei ao colégio muitas contavam-me situações em que viram os colegas ajudarem outros. Observo que o facto de conversar com o grupo sobre as boas atitudes e entreajuda entre as crianças, promove a ligação e aproximação das mesmas.” (Anexo nº13 – excerto da avaliação 2).

1.4. Atividades e dispositivos pedagógicos

1.4.1. “O que andamos a investigar”

Tal como já referido na apresentação das estratégias e instrumentos mobilizados neste estudo, surgiram propostas por parte das crianças através das assembleias de grupo,

debruçadas sobretudo nas suas necessidades e opiniões. Assim como numa das avaliações semanais da estagiária, que define como uma ideia “Criar um espaço na sala para as pesquisas das crianças. Esta ideia surgiu com a ida à biblioteca com um pequeno grupo, pesquisar sobre os astronautas e octonautas.” (Anexo nº12 – excerto da avaliação 1)

Neste sentido, muitas dessas propostas foram escutadas pela estagiária e resultaram na concretização de atividades que aliavam os objetivos a serem desenvolvidos segundo as OCEPE (2016) a estas propostas.

Tendo surgido dois constrangimentos, primeiramente, o facto de não ser possível concretizar todas as propostas realizadas pelas crianças, dado que as atividades já implementadas pelo PAA também eram importantes, e segundo, o facto de algumas propostas serem defendidas ou necessidade de apenas algumas crianças e não por todas, a estagiária implementou um espaço na sala denominado de “O que andamos a investigar”.

Ao longo do dia, nos momentos de escolha das áreas para brincar, as crianças poderiam escolher as pesquisas na biblioteca (Anexo nº22). Neste sentido, a estagiária registava, nas assembleias de grupo, as propostas de temas que as crianças gostavam de aprofundar, posteriormente, reunia informações, imagens e vídeos sobre esses temas, e nos momentos em que escolhiam esta área para brincar, a estagiária dirigia-se à biblioteca, com esses pequenos grupos de crianças para aprofundarem e explorarem os assuntos propostos.

No final, surgiam neste espaço da sala, os registos e trabalhos realizados pelas crianças. Foi observado que ao longo do tempo, as crianças se sentiam motivadas por este espaço e gostavam de se dirigir a ele para recordar as pesquisas feitas e as fotografias tiradas na biblioteca.

É importante referir que este espaço implementado possibilitou assim a superação destes constrangimentos, alcançando determinados objetivos, nomeadamente:

- Prática reflexiva das crianças sobre diversos temas do seu interesse;
- Partilha e apresentação por parte das crianças que exploraram os temas aos restantes colegas;
- Sentimento de escuta e integração das suas propostas por parte das crianças;

Os principais temas explorados nestas foram maioritariamente sugeridos pelas crianças tais como os animais, os astronautas e octonautas, os piratas, o arco-íris e as

cores, como poderemos observar numa das assembleias de grupo (Anexo nº18-excerto do quadro 3 de AG).

Estas atividades foram significativas, tal como transmitido pela estagiária

“A visita do pequeno grupo à biblioteca correu muito bem! Para além de lhes ter demonstrado uns vídeos sobre os astronautas e octonautas, todos juntos procuramos livros que nos dessem mais algumas informações sobre o tema. O pequeno grupo esteve muito recetivo e deu várias sugestões para a nossa pesquisa. Será criado na próxima semana um espaço na sala para afixar as descobertas sobre estes temas e outros temas que possam surgir de futuro.” (anexo nº12-excerto da avaliação 1).

Revendo os objetivos traçados para este estudo, estas atividades foram ao encontro de dois objetivos, neste caso, avaliar se os recursos e atividades pedagógicas implementados pela estagiária finalista fomentam melhorias no ensino e perceber se a prática reflexiva se associa à participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, esta atividade deu resposta a temas que as crianças sentiram necessidade de explorar e foram mobilizadas através da sua participação-ativa. (Capítulo IV-pergunta partida e objetivos)

1.4.2. “Pais na escola”

Ao longo de várias assembleias e em conversas informais, muitas das crianças partilhavam com a estagiária que gostavam que os pais viessem à sua sala, um desses exemplos foi o pedido de uma das crianças registado em assembleia de grupo no espaço “O que queremos fazer”, no qual a criança partilhou “A mãe vir à sala, ela lê histórias.” (Anexo nº18-excerto quadro 3 de AG).

Neste sentido, a estagiária, com o apoio da EEPE, planificou uma atividade onde as crianças realizaram um convite aos pais para virem à escola. Para este convite, as crianças decidiram que na parte da frente do envelope poderiam desenhar a sua escola, assim os pais saberiam que o convite era para os virem visitar. A estagiária aproveitou esta atividade para desenvolver algumas técnicas de pintura e a motricidade das crianças. (Anexo nº23).

Na carta enviada aos pais, dentro do envelope, as crianças convidavam os seus pais a irem à escola realizar uma atividade que poderia estar relacionada com algo que costumam fazer juntos, as suas profissões, entre outros.

Foi observado que este convite foi recebido pelos pais com muito gosto, na medida em que vários contactaram a EEPE para marcar um dia. É importante referir que os pais de uma das crianças com nacionalidade estrangeira, realizaram uma atividade de culinária sobre uma comida típica da sua cultura, o que possibilitou que essa criança se sentisse mais integrada e familiarizada com o ambiente educativo. Mais ainda, muitos pais optaram por ir à escola dar a conhecer a sua profissão, o que se traduziu em momentos muito especiais para as crianças (Anexo nº24).

Também nas assembleias de turma foi possível observar a opinião das crianças sobre a visita dos Pais à escola (Anexos nº16 a 20), como por exemplo no espaço “Gostei”, partilharam ideias como “De fazer yoga. É importante para fazer uma árvore.”, “Fizemos yoga com a mãe da SL”. Este assunto foi também refletido pela estagiária na sua avaliação semanal, quando transmite:

“A vinda dos Pais do G. à sala surge como resultado do convite que enviamos aos Pais no início do ano. A concretização destas horas da família foi sem dúvida dos momentos mais importantes para mim ao longo deste ano. Fico muito feliz que tenham surgido de necessidades partilhadas pelas crianças através da assembleia e das mesmas sentirem que tiveram resposta.” (Anexo nº14-excerto da reflexão).

1.4.3. Dispositivo pedagógico “O livro da culinária”

Ao longo das assembleias a estagiária percebeu que as crianças partilhavam muitas situações de culinária com a família e um gosto muito especial pela mesma, nomeadamente quando no espaço “O que queremos fazer”, as crianças partilharam “Uma quiche de ervilhas.” (Anexo nº18-excerto quadro 3 de AG) e “Queremos fazer uma tarte de maçã” (Anexo nº20-excerto quadro 5 de AG).

Neste sentido, e dando resposta a muitos destes pedidos, a estagiária começou a planificar vários momentos de culinária. Aproveitando estes momentos para abordar conteúdos propostos pelas OCEPE (2016), nomeadamente, conteúdos relacionados com o desenvolvimento sensorial, atividades de expressões e as capacidades matemáticas.

Ao fim de alguns destes momentos e no sentido de valorizar as diferentes culturas presentes no grupo, a estagiária criou com as crianças “o livro da culinária”. Este dispositivo pedagógico foi ao encontro de objetivos como:

- Fomentar a relação escola/família;
- Reunir diferentes receitas culinárias para que as crianças pudessem disfrutar e conhecer os seus colegas e estas culturas;
- Desenvolver a comunicação e motivação das crianças e entre crianças, sendo que semanalmente, sempre que o livro era atualizado, as crianças tinham gosto em demonstrar ao grupo a receita que tinham feito em casa.

Este dispositivo pedagógico, para além de reunir as receitas escritas e fotografias das crianças durante a sua conceção, representou uma atividade muito especial, pois para além de ter desenvolvido diferentes áreas do conhecimento, envolveu todas as crianças e famílias e fomentou a relação de união e partilha no grupo (Anexo nº25).

Através da análise deste dispositivo pedagógico podemos observar que os resultados do mesmo foram ao encontro dos objetivos traçados por este estudo, na medida em que permitiu avaliar se os recursos e atividades pedagógicas implementados pela estagiária finalista fomentam melhorias no ensino e perceber se a prática reflexiva se associa à participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem. (Capítulo IV – pergunta partida e objetivos)

1.5. Entrevista à educadora no contexto EPE

A realização desta entrevista à educadora cooperante, que será designada pelas siglas EEPE, teve como principal objetivo perceber a sua opinião perante a importância da prática reflexiva, sobre as características deste profissional e a melhoria da intervenção educativa em reflexo à intervenção da estagiária, através do portefólio reflexivo e instrumentos mobilizados, que privilegiam a prática reflexiva. Neste sentido, foi primeiramente realizado um Guião da entrevista (Anexo nº25).

Na informação complementar que diz respeito aos anos de serviço da EEPE, constatou-se que a mesma trabalha enquanto educadora há 12 anos. Debruçando-nos sobre esta informação complementar, mas no que diz respeito à PCEB, que exerce a sua profissão há 17 anos, foi possível observar que apesar de ambas as profissionais privilegiarem a prática reflexiva, a EEPE integra mais a mesma na sua intervenção educativa, o que poderá estar relacionado com o seu percurso formativo.

No que diz respeito ao Bloco A – Importância do Profissional Reflexivo, é importante referir que a EEPE teve formação no âmbito da reflexão e supervisão pedagógica.” (Anexo nº26-excerto da entrevista). A EEPE partilha que “(...) cabe a todos

os profissionais na área da educação refletirem acerca das suas práticas.” (Anexo nº26-excerto da entrevista) e acrescenta “(...) considero de extrema importância a reflexão ao longo de toda a vida profissional.”(Anexo nº26-excerto da entrevista). No desejo da EEPE “Espero que continuem a formar educadores reflexivos para que possam ao longo da sua vida questionar constantemente de forma a dar resposta a cada uma das crianças ajudando-as como nos diz, Fernão Capelo Gaivota, a voar mais alto.” (Anexo nº26-excerto da entrevista). Ainda no mesmo Bloco, no que concerne às características do profissional reflexivo, a EEPE evidencia “(...) a capacidade de planificar, executar, avaliar e ao longo de todo o processo.” (Anexo nº26-excerto da entrevista), dando igual importância a “(...) refletir sobre a sua intervenção no grande grupo (...)” e “(...) e com cada uma das crianças.” (Anexo nº26-excerto da entrevista). A EEPE defende também que “Cabe ao educador refletir, sozinho, mas também com a equipa pedagógica, com os pais e com as crianças, avaliando e reavaliando constantemente a sua ação.” (Anexo nº26-excerto da entrevista), objetivos que vão ao encontro ao tema em estudo, na medida em que a mesma partilha da opinião de que o facto de privilegiar a prática reflexiva permite aos profissionais melhorar a qualidade do seu trabalho, na medida em que reestruturam várias vezes a sua ação. Acrescentando, ainda neste Bloco, que “só com a reflexão se consegue reavaliar e reajustar estratégias, atividades, interações, (...)”(Anexo nº26-excerto da entrevista).

No que diz respeito ao Bloco B – Instrumentos mobilizados pela estagiária, a EEPE referencia que a estagiária “(...) recorreu a registos (fotográficos, escritos, de áudio) e instrumentos de recolha de informação que lhe possibilitaram refletir acerca da sua prática.” (Anexo nº26-excerto da entrevista), acrescentando que “(...) ao longo de todo o processo, a estagiária foi elaborando reflexões de modo a melhorar os seus registos tornando-os cada vez mais funcionais e adequados ao grupo e a cada uma das crianças.” (Anexo nº26-excerto da entrevista).

No Bloco C – Impacto da reflexão da estagiária na ação educativa, a EEPE transmite que “A estagiária demonstrou-se ao longo do estágio extremamente crítica quanto à sua intervenção e mostrou uma postura de questionamento constante face ao que era elaborado, traduzindo-se assim na organização/reorganização das suas atividades e das suas intervenções no grupo e com cada uma das crianças.” (Anexo nº26-excerto da entrevista), acrescentando que “Ao nível da planificação e da avaliação semanal, bem como nos registos, a estagiária foi demonstrando um crescimento e uma capacidade de reflexão progressivamente maior.” (Anexo nº26-excerto da entrevista) e que “Nos tempos

de recreio a estagiária participou nos jogos e nas brincadeiras livres, ajudando na modelagem de comportamentos adequados dentro do grupo.” (Anexo nº26-excerto da entrevista). Neste bloco podemos assim destacar a modelagem de comportamento no grupo de crianças, o crescimento pessoal e social, na medida em que tal como transmite a EEPE “Considero que a estagiária evoluiu muito ao longo do estágio nas suas diversas dimensões (principalmente ao nível pessoal e social)” (Anexo nº26-excerto da entrevista).

No que diz respeito ao Bloco D – Impacto da reflexão da estagiária na ação educativa na educadora cooperante, a EEPE reconhece que “(...) existiram vários momentos: formais e informais. Refletimos nas avaliações e nas planificações conjuntas, mas também ao longo dos vários dias, através de conversas informais em que referíamos características de cada criança e a forma como interagem, tentando valorizar a individualidade de cada um para que fosse uma mais-valia para todo o grupo.” (Anexo nº26-excerto da entrevista) e destaca, “(...) sinto que beneficiei com esta questão pois fomos tirando sempre o maior proveito destas reflexões ao longo dos vários dias e nos variados momentos (...)” (Anexo nº26-excerto da entrevista).

Analisando as respostas dadas pela EEPE podemos observar que a prática reflexiva tem uma grande relevância para a educadora, e compreender desta forma que a relação criada entre a educadora e a estagiária, mais ainda, todas as aprendizagens partilhadas, tornaram-se ainda mais significativas por esta se identificar com este tema, na medida em que “(...) a partilha de experiências, em diferentes fases da vida, a partilha de conhecimentos recentes, de novos estudos, entre outros são sempre uma mais valia no trabalho de parceria com os estagiários.” (Anexo nº26-excerto da entrevista). Foi observado que a relação mútua de trabalho e de respeito pela reflexão, entre a EEPE e a estagiária, em prol da melhoria da ação junto das crianças foram um motor facilitador e imprescindível para que todo o trabalho pudesse ser desenvolvido e levado a bom porto.

2. Apresentação e análise dos dados da intervenção no contexto de 1º CEB

Ao longo de todo o estágio profissionalizante foi possível perceber que todos os contextos são diferentes, têm características muito particulares e que merecem a atenção e respeito por parte de todos os profissionais.

No que diz respeito ao contexto de 1º ciclo do ensino básico, foi sentido que existe uma exigência e pressão externa maior para o facto do currículo e dos conteúdos terem de ser efetivamente lecionados e que as atividades que pressupõem a prática reflexiva, a participação das crianças e até as conversas que permitem conhecer significativamente as mesmas, são vistas por vezes, como um constrangimento ao tempo letivo e às exigências curriculares.

Neste sentido, a estagiária mobilizou os dados obtidos através de conversas formais e informais e pedidos das crianças que surgiam das avaliações das aulas e do diário de turma, para realizar atividades que permitiam desenvolver a prática reflexiva, ao mesmo tempo que respeitavam os conteúdos que tinham de ser lecionados. Este constrangimento, transformou-se em resultados significativos que, do ponto de vista da estagiária, demonstram que com dedicação e trabalho para conciliar um pouco de todas as exigências externas, é possível corresponder ao currículo, ao mesmo tempo que se realizam atividades do interesse das crianças e que fomentam a sua participação ativa.

Foi percebido ainda que através destas atividades as crianças da turma tiveram a possibilidade de se conhecer melhor, partilhar, respeitar, conversar, melhorar e aprenderem através de um trabalho cooperativo.

2.1. Portefólio reflexivo da estagiária

No decorrer do estágio, foi sentido que os temas para reflexão propostos pela orientadora cooperante convergiam com as preocupações que a estagiária sentia necessidade de refletir para melhorar a sua intervenção. Desta forma, foram elaboradas reflexões sobre os mais díspares temas, designadamente:

- Educar no Século XXI (Anexo nº27-reflexão 1);
- O meio educativo, a relação e os métodos pedagógicos (Anexo nº28-reflexão 2);
- Objetivos definidos e o decorrer do estágio (Anexo nº29 - reflexão 3);
- O que aprendi e com quem aprendi (Anexo nº30 – reflexão 4);
- Avaliação das dificuldades e objetivos traçados (Anexo nº31-reflexão 5);
- O decorrer do estágio (Anexo nº32-reflexão 6);
- Princípios Educativos (Anexo nº33-reflexão 7).

É importante referir, que estas reflexões se tornaram facilitaram a intervenção da estagiária, na medida em que através das mesmas eram esclarecidas dúvidas, solucionados receios, questionadas conceções teóricas que levaram a pesquisas e estudo aprofundado das várias problemáticas. Para além disso, as reflexões eram corrigidas pela orientadora cooperante, o que permitia à estagiária ter um feedback e acompanhamento adequado que possibilitava o seu crescimento pessoal e profissional, mais ainda, uma adequação às exigências do estágio e uma reestruturação da mesma que permitia alcançar resultados mais significativos.

É interessante observar que a disponibilidade e necessidade da estagiária para refletir sobre problemáticas, situações emergentes da prática pedagógica, na procura incessante de respostas para as mesmas, lhe permitiu desenvolver competências pessoais e profissionais concomitantemente com todas as crianças, assumindo assim, uma postura crítica e reflexiva.

Através das respostas da EEPE na entrevista realizada, foi possível comprovar a premissa de que um profissional reflexivo contribui para a melhoria da intervenção educativa, designadamente, na elaboração de planificações que para além de darem resposta aos objetivos plasmados no PAA, têm como finalidade dar resposta às necessidades das crianças, à organização dos espaços educativos, recursos e materiais, à aproximação e reconhecimento dos intervenientes da ação educativa (crianças, equipa educativa e pais das crianças) e à gestão das rotinas e atividades dentro e fora da sala.

Concluimos assim que o portefólio reflexivo, partilha temáticas similares nos dois contextos de intervenção.

2.2. Atividades pedagógicas

Neste subcapítulo serão apresentadas algumas atividades emergentes das sugestões do diário de turma, observações da estagiária de temáticas importantes a abordar no contexto educativo e conteúdos programados pelo manual, mas que foram abordados e experienciados pelos alunos, através de diferentes materiais.

É importante referir que, na análise de dados deste contexto, as atividades pedagógicas complementam uma aula, e que neste caso, cada tema irá corresponder a uma aula lecionada segundo diferentes atividades.

Apresentam-se cinco temáticas, respeitando a ordem pela qual foram lecionadas, duas aulas de Estudo do Meio, duas aulas de Português e uma aula de Matemática, embora

que planificadas de forma interdisciplinar com as expressões. Elegeram-se aulas de cada período letivo, pelo que demonstram com maior vivacidade, a capacidade e disponibilidade das crianças refletirem sobre os assuntos abordados.

Foram várias as aulas lecionadas ao longo do estágio profissionalizante, com o objetivo de melhorar a intervenção junto das crianças, através da sua prática reflexiva e participação. No entanto, foi considerado pertinente apresentar apenas as atividades de seguida descritas, sendo que as mesmas são um reflexo de todo o trabalho realizado:

- “O nosso género”, “Os nossos gostos/preferências” e “O nosso corpo”; (Anexo nº34)
- “O que é ser amigo” (Anexo nº35);
- “Flutua, ou não flutua” (Anexo nº36);
- “Um ditado diferente” (Anexo nº37);
- “O nosso supermercado” (Anexo nº38).

Ao longo de toda a intervenção de estágio profissionalizante a estagiária assumiu uma postura de atenção perante as crianças, que releva a participação das mesmas como um dos objetivos da prática reflexiva docente. Neste sentido, e para que a prática reflexiva das crianças se fosse desenvolvendo de forma natural e quando as mesmas se sentiam confiantes com o ambiente educativo, colegas e profissionais que as acompanhavam, a estagiária optou por começar a desenvolver atividades que, aliadas aos conteúdos a serem lecionados, lhes permitissem:

- Conhecer os colegas, professora e estagiária;
- Fomentar uma relação unida e de partilha na turma, de respeito entre todos e para com todas as opiniões;
- Percecionar os gostos e preferências das crianças, as suas necessidades e dificuldades, aquilo com que se sentem menos à vontade;
- Transmitir a toda a turma que a sua sala e a escola é um lugar seguro, familiar, no qual podem confiar e partilhar os seus sentimentos e onde serão efetivamente escutados.

Nesta perspetiva e no que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, foram concretizadas atividades como “O nosso género”, “Os nossos gostos/preferências” e “O nosso corpo”.

A estagiária optou por relacionar todas estas atividades, com o objetivo de que as crianças percecionassem que independentemente do seu género, dos seus gostos,

preferências e das suas características físicas e psicológicas, todos poderiam criar laços de amizade, brincar juntos, partilharem momentos e trabalharem juntos.

Estas atividades organizaram-se através da escolha do seu género, pintura do mesmo com as suas cores preferidas, registo dos seus gostos e preferências, abordagem às várias partes do corpo, desenho das partes do corpo em falta para além da sua cabeça (imagem já colocada pela estaria, que as crianças teriam de completar), construção de um quadro com os resultados dos trabalhos – que levou a uma conversa no qual as crianças concluíram que:

- Crianças do mesmo género têm gostos, preferências, características e opiniões diferentes;
- Crianças de géneros diferentes têm gostos, preferências, características e opiniões iguais;
- Poderiam aproveitar gostos e preferência em comum para brincarem juntos;
- Todas as crianças têm direitos, diferenças e igualdades que devem ser respeitados.

Por fim, é importante referir que as crianças sentiram necessidade de afixar na sala o resultado deste trabalho e fizeram um pacto de turma no qual se respeitariam e ajudariam sempre que necessário, sendo que apesar das suas diferenças todas teriam direito de participar, partilhar e de se expressar. Esta participação e resultados da atividade, mobilizam assem características de cidadania ativa, desenvolvendo nas crianças competências sociais, fundamentais, para a vida.

Foi observado pela estagiária, e partilhado de forma positiva pela PEB, que em alguns dos momentos de conflito no recreio, as crianças, assim que chegavam à sala, chamavam alguns dos colegas e lembravam, junto destes trabalhos, o pacto que tinham feito na realização do mesmo.

No que diz respeito à atividade “O que é ser amigo?” (Anexo nº35) a mesma foi lecionada na disciplina de Português, mas planificada de forma interdisciplinar com as expressões artísticas, dado que as crianças ainda estavam a aprender a escrever e se sentem mais capazes quando realizam registos artísticos.

Constatou-se que na turma existiam alguns conflitos entre as crianças, nomeadamente, algumas crianças ficavam sempre sozinhas no recreio por gostarem de brincadeiras diferentes das dos outros colegas. Em muitos momentos, as aulas

começavam e logo no início alguns das crianças vinham ter com a professora titular e estagiária para desabafar de pequenos conflitos que tinham surgido no recreio.

Neste sentido, a professora estagiária achou importante que este fosse um dos assuntos a refletir com as crianças, no intuito de colmatar alguns destes conflitos demonstrando-lhes a importância da amizade. Constatando que a relação que as crianças estabelecem com os seus colegas, influencia os sentimentos que irão despertar pela escola, e por consequência, o seu interesse na participação e aprendizagem. Refletindo que “O grau de equilíbrio pessoal do aluno, a sua auto-imagem e auto-estima, as suas experiências anteriores de aprendizagem, a sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajudar, são alguns aspectos de carácter pessoal que desempenham um papel importante na disposição do aluno face à aprendizagem” (Miras et al, 2001:55)

É importante referir que a estagiária mobilizou de forma intencional uma história apresentada no manual em vista à aprendizagem da letra J, “O João e a Janela”, para introduzir o tema da amizade, na medida em que, esta era a história de duas crianças que viviam uma à frente da outra e enviavam entre as suas janelas, aviões de papel com desenhos ou mensagens de amizade. Neste sentido, através da interpretação da história, a estagiária levou as crianças a chegarem à questão-partida: “O que é ser amigo?”. De seguida, realizaram um brainstorming com as opiniões dadas pelas crianças, nomeadamente, chegar a um acordo, brincar, ajudar, dar amor, não magoar, não gozar, respeitar.

Posteriormente, a estagiária questionou a turma sobre se sentiam que realmente atuavam de acordo com estas ideias e partilhou com as crianças que se sentia triste por ver crianças sozinhas no recreio, quando a amizade seria tudo aquilo que haviam mencionado de forma positiva, explorando com crianças brincadeiras que conhecessem e que possibilitassem colmatar este problema.

Por fim, decidiram em conjunto enviar uma carta através de um foguetão com um desenho para alegrar um amigo, sem destinatário em concreto e aproveitaram o momento para assumir o compromisso de refletir mais sobre as nossas atitudes para com os colegas e amigos. Surgiram assim as cartas das crianças, que foram mais tarde secretamente distribuídas pela professora estagiária pelas mesas de cada aluno, num dia de manhã, antes dos mesmos entrarem dentro da sala. (Anexo nº35)

Decorrente das dinâmicas mobilizadas através desta aula, foi observado que a mesma originou uma alteração no comportamento das crianças, levando a que a união das crianças da turma e possibilitou o conhecimento e partilha de jogos no recreio.

No que diz respeito à atividade realizada na aula de estudo do meio, “Flutua ou não flutua?” (Anexo nº36), através da mesma, a estagiária pretendia que as crianças refletissem sobre a poluição dos mares e a responsabilidade de cuidarem e respeitarem o ambiente. A estagiária aproveitou alguns dos conteúdos curriculares propostos no Programa de Estudo do Meio do 1º ciclo do ensino básico, as experiências, nomeadamente, os objetos que flutuam e não flutuam, e planificou uma aula na qual as crianças, para além de abordarem este conteúdo, iriam em jeito de avaliação da aula, completar a porta da sala com as imagens dos objetos utilizados na experiência no local correto e refletir sobre a poluição marítima que observam quando vão à praia, pois muitos destes objetos ficam a flutuar no mar. Através desta aula, as crianças não só aprenderam os conceitos flutuar e não flutuar, como desenvolveram competências de responsabilidade social perante a natureza, compreendendo o papel dos humanos na poluição do mundo e de que forma poderiam fazer a diferença.

No que diz respeito à atividade “um ditado diferente” (Anexo nº37), realizada durante uma aula de Português, a mesma surgiu de uma observação realizada pela estagiária durante um momento de ditado realizado pela PEB. Durante esta mesma aula, na qual as crianças estavam a realizar um ditado com a professora cooperante, algumas crianças partilharam que gostavam de ver a professora e a estagiária corrigir as suas respostas e que essa era uma das partes preferidas das aulas, mas que lhes custava ver os colegas que tinham sempre erros no ditado e que ficavam muito nervosas com esta atividade. Como a estagiária observou que os ditados se caracterizavam muitas vezes em momentos de tensão para as crianças e, no intuito de tornar estas aulas mais dinâmicas e de colmatar a forma como as crianças sentiam esta aprendizagem, aproveitou os casos de leitura que precisavam ser abordados e planificou uma aula para um ditado com uma estratégia pedagógica diferente. Neste sentido, abordou conteúdos propostos pelo Programa de Português do 1º ciclo do ensino básico, como os casos de leitura, e possibilitou às crianças verem algumas das suas ideias serem concretizadas.

Através desta atividade, foi partilhado por algumas crianças que se sentiram com uma grande responsabilidade em corrigir os trabalhos dos colegas e que agora teriam mais cuidado com a sua letra. Mais ainda, dado que estes recursos suscitaram mais atenção e curiosidade para a aula, e que as crianças visualizaram as palavras de diferentes formas ao longo da aula antes do próprio ditado, observou-se que as crianças que costumavam ter mais dificuldades conseguiram escrever mais palavras no ditado e se sentirem mais capazes.

Constatamos assim, que mais uma vez, as crianças desenvolveram competências sociais, nomeadamente, o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos colegas e pelas suas dificuldades, assim como perceberam que o esforço por manter a sua caligrafia perceptível resultará numa melhor compreensão e correção das suas respostas.

Por fim, e no que concerne à atividade de “O nosso supermercado” (Anexo nº38), a mesma surgiu da ideia da estagiária e tinha como principal objetivo lecionar conteúdos estipulados pelo Programa de Matemática para o 1º ciclo do ensino básico aliando os mesmos à fomentação da prática reflexiva. Neste sentido, foram lecionados conteúdos como: reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário, saber que uma moeda com um determinado valor pode ser composta por cêntimos, ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos e efetuar contagens de quantias de dinheiro;

Através desta atividade foi possível desenvolver a prática reflexiva com as crianças das mais diversas formas, nomeadamente:

- A necessidade de tomar decisões em grupo, escutando as ideias de todos e chegando a um consenso comum;
- Refletir sobre quais os produtos mais importantes que deveriam trazer do supermercado, como os mais saudáveis;
- Refletir sobre como poderiam economizar o seu dinheiro;
- Refletir que o dinheiro surge para trocas entre produtos e serviços;
- Refletir sobre a importância do dinheiro no que concerne às necessidades.

Esta reflexão, permitiu às crianças desenvolverem competências sociais e fomentar a sua consciencialização económica, assim como perceberem a responsabilidade de escolherem alimentos saudáveis e essenciais, ao invés de desperdiçarem o seu dinheiro em alimentos ou produtos prescindíveis.

É importante referir que para esta atividade a estagiária convidou algumas crianças do 2º ano, que tinham abordado recentemente estes conteúdos em aula e poderiam assim proceder a uma aprendizagem mútua, na qual não só recordavam estes conteúdos como ensinavam os colegas do 1º ano e ao mesmo tempo percebiam a exigência de ensinar. Por sua vez, as crianças do 1º ano vivenciaram a importância de um trabalho cooperativo e viram concretizada a sugestão de trabalhar com crianças mais velhas.

2.3. Instrumentos de participação e avaliação pelas crianças

Neste capítulo, iremos apresentar instrumentos de participação e avaliação, criados pela estagiária em vista à fomentação da reflexão crítica e construtiva sobre o seu processo de ensino, assim como à perceção de melhorias a implementar para melhorar a intervenção educativa por parte da estagiária.

É importante referir que, os primeiros dois instrumentos poderiam ser utilizados em qualquer aula, enquanto que os instrumentos apresentados posteriormente, foram criados para aulas em particular, encontrando-se relacionados com a própria temática da aula.

O último instrumento, caracterizado pela assembleia de turma, foi utilizado, neste contexto educativo, especificamente para a aula apresentada.

2.3.1. Mapa de auto-avaliação, Diário de Turma, instrumentos de avaliação das aulas e assembleia de despedida

No intuito de fomentar a participação e reflexão das crianças na intervenção perante a ação educativa, foi fundamental a criação de mapas e instrumentos de participação e avaliação (Anexo nº39), nomeadamente:

- Mapa de auto-avaliação;
- Diário de Turma;

Estes instrumentos surgiram de forma gradual, ao longo da intervenção da estagiária, e de acordo com as necessidades que surgiam por parte das crianças da turma.

Inicialmente, e como este era um grupo que estava ainda a aprender a escrever, as crianças realizavam a avaliação das aulas através de desenhos, escolha de *smiles*, utilização da sua fotografia no local correto expressando a sua opinião e conversas formais e informais com a estagiária. É importante referir que nesta fase, a estagiária percebeu a relevância de fazer boas perguntas, precisou assim de planificar de forma organizada e pensada as perguntas que iria colocar às crianças nos momentos de reflexão, na medida em que, como inicialmente retratavam os acontecimentos e se exprimiam oralmente, as opiniões de umas poderiam influenciar as de outras que não se sentiam tão

à vontade para comunicar e apenas referiam que concordavam. Neste sentido, as perguntas que a estagiária preparava permitiam criar um fio condutor ao longo da conversa e levar as crianças a refletir de forma mais profunda e implicada e a dar efetivamente a sua opinião.

No que diz respeito ao “Mapa de auto-avaliação”, este instrumento foi utilizado em algumas aulas, nomeadamente, no primeiro e segundo período, sendo que as crianças ainda estavam a aprender a escrever. Assim que escolhiam onde colocar a sua fotografia, com o intuito de avaliar a aula, a estagiária fomentava uma conversa com a criança e o restante grupo, no intuito de:

- Percecionar quais seriam as suas dificuldades, como poderia a estagiária ajudar a esclarecer as mesmas (explicando ela ou pedindo a alguns colegas da turma que o fizessem se assim preferissem);
- No caso de não terem tido dificuldades, aquilo que tinham gostado mais na atividade e o que poderia melhorar;

Por fim, como os dias de estágio eram apenas três em cada semana e a estagiária sentia como um constrangimento, os dias em que não estava e perdia alguns momentos de onde surgiam opiniões e partilhas importantes das crianças, foi criado um diário de turma. Observou-se que inicialmente as crianças revelavam alguma insegurança em recorrer ao diário de turma para explicitar as suas opiniões, tendo sido necessário a explicitação por parte da estagiária de que aquele instrumento tinha apenas uma perspetiva de melhoria e não para acentuar aspetos negativos.

Através do que as crianças escreviam no diário, a estagiária ia dando feedback às mesmas, na medida em que isso contribuía para que as crianças ficassem mais envolvidas e satisfeitas com as respostas às suas sugestões.

Também a referência “O que queremos melhorar” tinha feedback por parte da estagiária, quando, por exemplo, aproveitava momentos iniciais das aulas para rever com as crianças algumas regras importantes que melhoravam o ambiente da aula, dando assim resposta às suas opiniões apresentadas no diário de turma, como por exemplo: “Irmos menos vezes à casa de banho”, “Melhorar o comportamento”, “Estar com atenção”, “Ter a mesa arrumada” entre outras (Anexo nº39-excerto dos registos do DT).

Nestes momentos, a estagiária tentava sempre que as regras fossem explicadas às crianças, não como uma obrigação, mas sim como algo que fazia sentido para elas, ou seja, muitas vezes aproveitava situações positivas para reforçar que foi o respeito pelas regras que lhes possibilitou alcançar resultados significativos. Como por exemplo,

quando ao longo da aula observava que várias crianças tinham a mesa organizada e aproveitava esse aspeto positivo para partilhar com a turma que estava orgulhosa por ver que a sala da turma era um exemplo notável, e que efetivamente o trabalho corria muito melhor quando os materiais estavam organizados e facilitavam as aprendizagens. Foi observado que este reforço pela positiva se transformava num exemplo para as crianças pois em momentos de conflito as mesmas começaram também a conversar com os colegas através de atitudes respeitadoras e de apoio.

Tal como anteriormente referido, a avaliação das aulas foi um instrumento utilizado pela estagiária no intuito de complementar o seu trabalho reflexivo em prol da melhoria da intervenção educativa. Estes mesmos instrumentos eram complementados com o diálogo com algumas crianças ou a própria turma.

Através destas avaliações foi possível:

- Observar as dificuldades sentidas pelas crianças em vista a apoiar as mesmas;
- Percecionar os elementos das aulas que são mais importantes e que fomentam a sua atenção e participação (o que correu melhor);
- Compreender quais as melhorias que podem ainda ser implementadas (o que poderia correr melhor);

A estagiária começou assim a planificar propositadamente um tempo de cada aula para a avaliação de todas as atividades decorridas, dando assim espaço à avaliação e à prática reflexiva das crianças, através de diversos instrumentos de auto-avaliação. (Anexos nº40-42)

É importante referir que o feedback por parte das crianças perante estes instrumentos de auto-avaliação foi evoluindo, na medida em que as mesmas, por iniciativa própria, já participavam, exploravam e justificavam mais as suas ideias, esforçando-se até por escrever tudo o que conseguiam, mesmo estando ainda a aprender a fazê-lo. Constatou-se ainda que no decorrer do tempo as crianças perceberam que estes momentos lhes permitiam refletir sobre as atividades, dar a sua opinião e que através deles poderiam esclarecer dúvidas e solucionar dificuldades sozinhos ou com o apoio da estagiária.

Foi também observado a importância de formular boas perguntas, pois estas influenciam a auto-avaliação que é feita pelos alunos sobre as aulas e as aprendizagens em geral, ou seja, perguntas bem fundamentadas possibilitam uma reflexão mais profunda.

No que diz respeito ao contexto de 1ºCEB, a estagiária recorreu a instrumentos de avaliação das aulas, neste caso, para a avaliação das próprias crianças sobre as aulas (Anexos nº40,41 e 42).

Com vista ao último dia de estágio profissionalizante a estagiária decidiu organizar “A despedida” (Anexo nº43), sendo que começou por decorar a porta sala (tal como recorreu muitas vezes ao longo do ano à decoração da porta com elementos relacionados com os conteúdos no intuito de fomentar o interesse e curiosidade das crianças para a aula), oferecer às crianças um marcador de livros com uma frase do principezinho (recordando os momentos de reflexão que começavam com frases do mesmo) e realizar uma assembleia de grupo, na qual as crianças refletiram sobre:

- O que significa o 1º ano para mim: “Foi divertido porque a Ana fez muitas atividades”; “Foi aprender com as melhores professoras do mundo” (Anexo nº 43-excerto dos registos da AT)
- O que mais gostei: “Eu gostei de ouvir a o que Ana disse”, “Aprender com a professora Ana e a professora” (Anexo nº 43-excerto dos registos da AT)
- Que momentos vou recordar para sempre: “Eu quero recordar sempre a Ana.” (Anexo nº 43-excerto dos registos da AT)
- Com quem aprendi?: “Com a Ana com a professora e gostei muito fiquei muito feliz” (Anexo nº 43-excerto dos registos da AT)

Para ajudar as crianças a recordar tudo o que aconteceu ao longo do ano e para valorizar todo o seu empenho, participação, dedicação e vontade de aprender, a estagiária recorreu a fotografias que recolheu ao longo do tempo.

Constatou-se, não só nesta assembleia como em tantas outras, que as crianças se expressavam mais facilmente ao ver as suas fotografias e recordar os momentos vividos, mais ainda, a recordação destes momentos enriquecia a sua relação de união e partilha.

2.4. Entrevista à professora no contexto de 1ºCEB

A realização da entrevista à professora cooperante (Anexo nº45), que será designada pelas siglas PCEB, deve como principal objetivo aprofundar o tema em estudo, neste sentido foi importante a criação de um guião da entrevista (Anexo nº44).

No que diz respeito ao Bloco A – Importância do Profissional Reflexivo, é importante referir que a EEPE teve formação no âmbito da reflexão durante a sua prática pedagógica “(...) enquanto aluna e estagiária(...)” (Anexo nº45-excerto da

entrevista). A PEB transmite que a prática reflexiva é importante “(...) na medida em que nos ajuda ao longo do nosso percurso, enquanto educadores (...)” (Anexo nº45-excerto da entrevista), acrescentando que “(...) por vezes leva à alteração das nossas práticas ou reestruturação destas.”, ou seja, “(...) a melhorar/reestruturar a nossa prática pedagógica.” (...)” (Anexo nº45-excerto da entrevista).

Ainda neste Bloco, no que concerne às características do profissional reflexivo, destacam-se a adaptação a situações imprevistas, a capacidade de escuta e o ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, tal como transmitido pela PEB “Saber adaptar-se a situações imprevistas (...)” (Anexo nº45-excerto da entrevista) e “(...) ser bom ouvinte; ter consciência cidadã e essencialmente ser um bom mediador do processo ensino-aprendizagem” (Anexo nº45-excerto da entrevista). A PEB transmite também que a prática reflexiva e o trabalho com um estagiário reflexivo “Poderá levar o professor a refletir sobre possíveis reestruturações de estratégias/metodologias a aplicar visando sempre o desenvolvimento da criança.”.

No que diz respeito ao Bloco B – Instrumentos pedagógicos mobilizados pela estagiária, foram evidenciados “Os instrumentos/recursos utilizados pela estagiária foram o “Diário de turma”, afixado na parede da sala (...)”, “(...) atividades que fomentaram a aproximação aos alunos (...)” e a “(...) avaliação das aulas e diálogo com os alunos” (Anexo nº45-excerto da entrevista). Ainda neste bloco, a PEB acrescenta que “O Diário de turma foi elaborado mais tarde, ficou visível e acessível a todos, de forma a irem lá escrever o que mais gostaram, o que sentiram mais dúvidas e sugestões de melhoria, normalmente das regras da sala” (Anexo nº45-excerto da entrevista).

No que concerne ao Bloco C – Impacto da reflexão da estagiária na ação educativa, a PEB refere que “A prática reflexiva promoveu o diálogo, uma maior abertura das crianças perante o grupo na partilha de angústias/dificuldades e gostos/saberes (...)” (Anexo nº45-excerto da entrevista), mais ainda “(...) assim como, uma reflexão individual sobre as suas regras/postura na sala de aula.” (Anexo nº45-excerto da entrevista). Acrescenta, por outro lado, um constrangimento a esta prática referindo que, “No entanto, saliento que nesta faixa etária, as crianças ainda têm dificuldade em se expressarem por escrito, pois é nesta idade que começam a iniciar a escrita.” (Anexo nº45-excerto da entrevista). A PEB acrescenta ainda, no que diz respeito às melhorias sentidas no decorrer do estágio que sentiu “(...) uma maior abertura para o diálogo/debate sobre determinados conteúdos.”

No que diz respeito ao Bloco D – Impacto da reflexão da estagiária na ação educativa no professor cooperante, no que concerne aos momentos de reflexão partilhados com a estagiária, a PEB descreve em que circunstância aconteciam, transmitindo “Sim. Sobre quase todas as aulas dadas pela estagiária, sobre determinadas práticas pedagógicas, sobre como motivar os alunos em sala de aula, entre outros... (...)” (Anexo nº45-excerto da entrevista). A PEB refere também que beneficiou do facto de ter uma estagiária que privilegia a prática reflexiva, “Na medida em que os alunos se mostraram mais à vontade para expor as suas dificuldades, constrangimentos, assim como o oposto” (Anexo nº45-excerto da entrevista).

Ainda neste bloco, no que concerne às sugestões que poderiam ser dadas, a PEB eleva constrangimentos à prática reflexiva, que vão ao encontro aos constrangimentos apresentados na análise de dados referente ao contexto de 1º ciclo de ensino básico, nomeadamente, “(...) saliento que com o currículo demasiado extenso que as crianças de hoje se deparam, nem sempre permite tempo para estas práticas, nomeadamente as escritas” (Anexo nº45-excerto da entrevista).

Através da presente análise à entrevista da PEB, poderemos concluir que mais uma vez, o trabalho conjunto entre uma estagiária e professor cooperante, nomeadamente, com uma estagiária que privilegia a prática reflexiva, poderá trazer resultados significativos ao longo da ação pedagógica com as crianças, revelando a importância da reformulação da intervenção do profissional de educação.

Considerações finais

Reforçando a apresentação e triangulação dos dados anteriormente apresentada, constatamos que a prática reflexiva desenvolvida pela estagiária - sobre a sua intervenção, através das reflexões, ação, avaliações, e sobre a intervenção educativa das crianças, através de atividades que fomentam a sua participação e dão respostas aos seus interesses, assim como a sua própria avaliação das atividades, através de assembleias de turma e diários de grupo – mobilizou uma aproximação e trabalho cooperativo entre a família e a escola (através da vinda dos pais à escola apresentarem as suas profissões), a aproximação entre culturas (através do dispositivo pedagógico), estreitar relações entre e com a crianças, o conhecimento de temáticas diversas, a mudança das áreas da sala, a descoberta

de jogos para todos e de todos, a empatia e o respeito entre todos (através de atividades planificadas que privilegiavam os interesses, sugestões e a voz das crianças).

Primeiramente, é importante salientar que para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária ao longo deste percurso investigativo foi importante a partilha de experiências e conhecimentos, entre a EEPE, PEB e a estagiária que se traduziu na constituição de díades. Tal como transmitido pela PEB, quando refere, no que diz respeito aos momentos de partilha entre as mesmas, “Sim. [conversamos] Sobre quase todas as aulas dadas pela estagiária, sobre determinadas práticas pedagógicas, sobre como motivar as crianças em sala de aula, entre outros... (...)”, salientando ainda, “(...) assim como, a troca e partilha de saberes.” (Anexo nº45-excerto da entrevista, Bloco D).

Esta mesma partilha tornou-se significativa, na medida em que permitiu à estagiária reformular e melhorar a sua intervenção e desenvolver competências profissionais, tendo em vista alcançar aprendizagens significativas para as crianças, tornando a sua intervenção mais segura, construtiva e capaz, assim como colmatar os seus receios, naturais, neste seu crescimento profissional. Acreditando-se que, da mesma forma que a empatia entre o educador e as crianças é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, as relações estabelecidas pelo estagiário com os intervenientes do contexto educativo, foram igualmente relevantes e especiais para a sua construção da sua profissionalização.

Na apresentação e análise de dados, constatamos que existiram temáticas, inquietações na prática reflexiva da estagiária, necessidades e sugestões das assembleias de turma, assim como opiniões da EEPE e PCEB, transversais e similares aos dois contextos educativos.

Em segunda instância, e no que diz respeito às planificações, reflexões e avaliações realizadas pela estagiária, é importante salientar que também foi sentida uma evolução desde o início do estágio profissionalizante. Na medida em que, através da familiarização, aproximação e reconhecimento dos documentos institucionais, das OCEPE e dos Programas para o 1º Ciclo do ensino básico, do estudo profundo sobre modelos pedagógicos como o MEM, os seus objetivos e instrumentos, tal como a envolvência natural e implicada no contexto educativo, nomeadamente, nas rotinas, necessidades, experiências e no conhecimento das opiniões das crianças, estes documentos eram escritos com maior facilidade e construtividade, pois os objetivos se tornavam cada vez mais claros e os meios para os alcançar também. Esta tríade de processos reflexivos permitiu sobretudo, conhecer as crianças envolvidas no estudo, num

olhar individual e pessoal, mas também de grupo, e reestruturar a intervenção da estagiária em prol da construção de um ensino onde há lugar para desenvolver os domínios do conhecimento assim como da formação pessoal e social das crianças.

Constatou-se que nesta experiência da prática reflexiva, fomentou-se o respeito e necessidade de integração de uma diferenciação e intencionalidade pedagógica, na medida em que a estagiária, através da sua observação, recolha de dados, e sobretudo, aproximação às crianças e ao contexto educativo, pretendia dar respostas mais profundas e adequadas a todas as crianças e a cada uma delas, respeitando as suas diferentes características e ritmos de aprendizagem.

Esta investigação iluminou ainda mais o respeito pelo processo de ensino-aprendizagem, acreditando que a aprendizagem:

“contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objeto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação. [...] Neste processo, não só modificamos o que já possuíamos como também interpretamos o novo de uma forma muito peculiar, de modo a integrá-lo e torná-lo nosso” (Solé & Coll et al, 2001:19).

No que diz respeito às assembleias de grupo e diário de turma, estes caracterizam-se por instrumentos essenciais que permitiram desenvolver a prática reflexiva das crianças, perante as problemáticas reais existentes no contexto educativo, desde as suas necessidades envolvidas na sala, no recreio, nas relações fomentadas com os colegas e profissionais, mais ainda, permitiu à estagiária, tal como demonstrado ao longo deste estudo, fomentar uma proximidade e empatia com as crianças e sobretudo, conhecer profundamente os seus receios e opiniões, apoiando a sua consciência e construção participativa perante o seu processo de ensino-aprendizagem, que se caracteriza por tantas vezes e de diferentes formas, na representação de um espaço de cidadania ativa.

Nesta margem de pensamento, e numa postura interventiva que dava diariamente resposta a todas estas revelações, a estagiária comprovava de forma prática e clara às

crianças que todas elas eram importantes e que a sua voz era escutada e integrada, acreditando que o melhor da educação, são as oportunidades que nascem através dela.

No que diz respeito às vantagens de trabalhar com um estagiário que privilegia a prática reflexiva junto das crianças, e tal como referido pela PEB, a mesma torna-se muito significativa “Na medida em que os alunos se mostraram mais à vontade para expor as suas dificuldades, constrangimentos, assim como o oposto.” (Anexo nº45-excerto da entrevista, Bloco D). Acrescentando que, no que concerne à importância da parceria com um estagiário reflexivo, a mesma “Poderá levar o professor a refletir sobre possíveis reestruturações de estratégias/metodologias a aplicar visando sempre o desenvolvimento da criança” (Anexo nº45-excerto da entrevista, Bloco D). Também a EEPE transmitiu a sua opinião sobre este tema, que vai ao encontro à opinião da PEB, na medida em que refere que “(...) a partilha de experiências, em diferentes fases da vida, a partilha de conhecimentos recentes, de novos estudos, entre outros são sempre uma mais valia no trabalho de parceria com os estagiários.” (Anexo nº26-excerto da entrevista, Bloco D).

Este crescimento mútuo das crianças, do educador e da equipa educativa, pressupõe que todos estes papéis sejam valorizados e uma relação de confiança e transparência, no qual o profissional de educação, ao invés de intervir de forma fechada, intervém nutrindo todas estas parcerias em prol do crescimento na transversalidade de díspares níveis das crianças, enquanto educandos e futuros cidadãos.

Tal como mencionado pela EEPE, “Espero que continuem a formar educadores reflexivos para que possam ao longo da sua vida questionar constantemente de forma a dar resposta a cada uma das crianças ajudando-as como nos diz, Fernão Capelo Gaivota, a voar mais alto” (Anexo nº26-excerto da entrevista, Bloco A).

Refletindo que:

“(..) o estágio pode ser considerado como um momento decisivo no domínio do confronto com a realidade, por via dos medos, expectativas e inseguranças que as estagiárias vivenciam e que, inevitavelmente, se encontra associado à mudança de estatuto de estudante num projeto de formação inicial para o exercício de funções docentes, próximas das dos educadores no contexto educativo onde todos passam a intervir. (Formosinho, 2001; Jacinto & Sanches, 2002, citado por Ivone Neves, 2016:241).

Acreditamos que os dois estágios profissionalizantes se tornaram imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional da estagiária.

Por fim, mas igualmente importante, podemos assim confirmar através deste estudo e intervenção profunda e implicada, que os resultados mobilizados vão ao encontro dos objetivos traçados por este estudo, comprovando que a prática reflexiva nos dois contextos de ensino, representou impacto na intervenção educativa. Assim como, confirmar que:

“(...) educar não consiste tanto em recusar intervir, mas em recusar intervir de forma abusiva. Isto é, intervir substituindo a criança nas tarefas que só a ela dizem respeito, fazendo por ela o que só a ela compete fazer, impondo-lhe um ritmo de aprendizagem que lhe é estranho, desvalorizando os seus interesses e as suas necessidades ou subestimando a importância de estimular e valorizar as suas experiências pessoais aos mais diversos níveis.” (Trindade, 2012:42).

Bibliografia

Alarcão, I. (Ed.). (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, 2, 80-101.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.

Brooker, R., & O'Donoghue, T. A. (1993). Promoting Reflection During Practice Teaching in an Australian University: Clarifying the Rhetoric and the Reality. Australian Journal of Teacher Education, 18(1).

Cool, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). O construtivismo na sala de aula.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia

Dewey, J. (2010). Como pensamos: a relação entre o pensamento reflexivo e o processo educativo. Barcelona:Paidós. Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação 15(1),221-243.

Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. In Desenho da pesquisa qualitativa.

Folque, M. (Ed.) (2014). O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J., Formosinho, João & Andrade, F. (2011). O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação. Porto: Porto Editora.

Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa.

Hohmann, M. & Weikart, David. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Lipman, M. (2001). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Morin, E., Motta, R. D., Ciurana, É. R., Pereira, S., & Lages, M. (2003). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*.

Neves, I. (2016). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola, 166-216.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências sociais, trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, 2ª Ed.(1ª ed. 1995), Lisboa: Gradiva.

Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade & Culturas, 25(1), 183-206.

Schön, D. (2000). Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Arned Editora.

Smith, A. & Craft, A. (2010). O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.

Trindade, R. (2002). Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Lisboa: Edições ASA

Trindade, R. (2012). O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola. Porto: Universidade do Porto.

Trindade, R. & Cosme, A. (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais Leituras

ANEXOS