

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Quem disse que os meus sonhos não devem passar de sonhos?”

(Ariel in *A Pequena Sereia*, 1989)

Dizem que tenho sempre a cabeça na lua e que devia pousar os pés na terra. O que muitos não sabem é que gosto de voar por caminhos e para lugares onde não há chão. Hoje, chego ao fim de uma das minhas viagens e agradeço a todos aqueles que acreditaram e acompanharam as peripécias dela.

À minha mãe, em especial, que sempre fez de tudo para que eu não sentisse o peso da gravidade e me impulsionou para que pudesse chegar cada vez mais alto. Obrigada por seres o meu pilar e teres lutado para que isto fosse possível, amo-te.

À minha família, que fez de mim o ser humano que sou hoje. Obrigada pela educação com que me presentearam e por todo o amor em forma de gargalhadas que fazem questão de partilhar comigo.

À minha eterna Bff e par pedagógico, que foi o copiloto da minha viagem. Obrigada por teres aceite voar comigo, por nos completarmos nas nossas diferenças, por me ensinares que o valor da vida está na simplicidade e sobretudo por teres ultrapassado ao meu lado as mais difíceis tempestades. Irei sempre esperar por ti ao sol.

Às minhas “bés” Jú, Bicho, Cat, Andreia, Sofia, Nês, Maria Inês, Rui e Di, que sempre me apoiaram e com quem partilhei as minhas ideias, maluqueiras, gargalhadas sem fim e toda uma amizade que irei guardar no coração.

À minha madrinha, titi Lili, titi Joana e Sexy Titas, por serem a minha família exclusiva, que apareceu no meu caminho e fez com que a frase “os amigos da faculdade são para a vida” não soasse nunca a clichê.

Ao meu legado, Beatriz Rosado, Rafaela Fontes, Diana Lemos e José Pedro Lemos, por me terem desafiado e por me fazerem sempre voltar.

À praxe da ESE e à minha tuna - Cantuna, que se encarregaram de colocar pessoas maravilhosas no meu caminho, com quem aprendi muito e vivi momentos intensos.

Às Supervisoras Institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Paula Flores, por fazerem com que superasse as minhas capacidades e por todas as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me proporcionaram. Agradeço a disponibilidade, dedicação e amabilidade com que orientaram este meu percurso, contribuindo, significativamente, para a formação da minha identidade profissional.

À Orientadora Cooperante do contexto de Educação Pré-Escolar, Educadora Cândida Moita, pela partilha de conhecimentos, por ter sido um desafio, por me ter feito crescer e por me ter aberto tão bem as portas da sua sala, tornando-a também um bocadinho minha.

À Orientadora Cooperante do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professora Carla do Lago, por ter sido a minha maior surpresa nesta jornada. Obrigada por nos ter recebido, ainda que a medo, de braços e coração aberto, por ter sido sempre sincera, por ter transmitido tanto amor e dedicação pela profissão e por me ter feito acreditar.

Por fim, às minhas crianças, a quem dedico esta viagem. Obrigada por me terem ajudado a perceber que de outra maneira não teria o mesmo sabor. Obrigada pelas demonstrações de afeto que derretem sempre o meu coração, pela energia contagiante e por serem mesmo o melhor deste mundo!

RESUMO

O presente relatório de estágio integra-se na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada e apresenta-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme DL n.º 79/2014, de 14 de maio. Este documento surge como indagação crítica em torno do desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional da mestranda, espelhando o seu processo formativo decorrente ao longo do estágio realizado em ambos os contextos.

Numa perspectiva dialógica entre teoria e prática, o mesmo mobiliza conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos que, aliado ao conhecimento dos contextos educativos, permitiu a realização de uma prática educativa sustentada e contextualizada, tendo em conta o paradigma socioconstrutivista da educação. O desenvolvimento profissional docente teve ainda como eixo basilar as etapas da metodologia de investigação-ação, veiculando uma transformação da educação e formação docente, através da observação dos contextos da prática, da criação e implementação de práticas criativas e renovadas que respeitaram orientações curriculares e um currículo de base humanista promotor de metodologias ativas e que fomentaram um perfil de educadora e professora do 1.º CEB reflexivo, investigador e transformador da ação.

Assim, este relatório constitui-se como um momento de reflexão sobre, na e para a ação através de dinâmicas de colaboração e supervisão, que contribuíram para a construção da identidade profissional da mestranda, desenvolvendo um saber, saber fazer/agir, ser e estar mais profícuo e seguro, alicerçada nas suas competências e valores.

Palavras-Chave: Prática Educativa, Socioconstrutivismo, Formação inicial docente, Investigação-Ação.

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice course and is presented as a partial requirement to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, according to DL n. 79/2014, of 14 of May. This document emerges as a critical inquiry about the personal and professional development and learning of the master's student, mirroring her formative process during the internship in both contexts.

In a dialogical perspective between theory and practice, it mobilizes scientific, methodological, pedagogical and didactic knowledge that, together with the knowledge of the educational contexts, allowed the realization of a sustained and contextualized educational practice, considering the socioconstrutivist paradigm of education. The professional development of teachers also had as a basic axis the stages of the research-action methodology, leading to a transformation of teacher education and training, through observation of the contexts of practice, creation and implementation of creative and renewed practices that respected curricular guidelines and a humanist-based curriculum that promotes active methodologies and that fostered a profile of a reflective, investigating and transforming educator and teacher of the 1st Cycle of Basic Education.

Thus, this report constitutes a moment of reflection on, in and for the action through dynamics of collaboration and supervision, that contributed to the construction of the professional identity of the master student, developing a knowledge, a know-how/act and how to be more profitable and secure, based on their skills and values.

Keywords: Educational Practice, Socioconstrutivism, Initial teacher education, Research-Action.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Lista de Abreviações	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Educação: Um conceito em evolução	3
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar.....	11
3. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Capítulo II – Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologias de Investigação.....	30
1. Caracterização da Instituição Cooperante.....	30
1.1. Caracterização do Contexto em Educação Pré-Escolar	34
1.2. Caracterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
2. Metodologia de Investigação	48
Capítulo III – Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	53
1. Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar	54
2. Ações Desenvolvidas no Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	67
Metarreflexão	83
Referências Bibliográficas	86

LISTA DE ABREVIACOES

AAAF - Atividades de Animação e Apoio  Família

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DL - Decreto de Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim-de-Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG - Plano Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, presente no plano de estudos do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio, que visa apresentar uma descrição, fundamentação e reflexão do percurso da mestranda na construção de competências pessoais e profissionais. Esta UC promoveu ainda a incursão em estágio curricular nos dois níveis educativos, com a duração de um total de 440 horas, entre outubro e junho do presente ano letivo.

Neste sentido, habilitando para a docência profissional de perfil duplo em EPE e em 1.º CEB (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), a unidade curricular visa o desenvolvimento das seguintes competências: (i) mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; (ii) saber pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; (iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; (iv) Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; (v) coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; (vi) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2018).

O presente documento encontra-se estruturado em três capítulos fundamentais, que sustentam todo o processo de desenvolvimento da mestranda, aos quais se acrescentam a presente introdução e uma metarreflexão, acerca das aprendizagens vivenciadas ao longo deste percurso.

O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico e legal, sustentador e orientador da prática, sendo este composto por concepções comuns aos dois níveis educativos e, posteriormente, inerentes a cada nível específico.

O segundo capítulo reporta a caracterização geral das instituições de desenvolvimento da prática pedagógica, os elementos associados ao contexto educativo - os grupos com os quais foi desenvolvida a ação educativa – e, contempla ainda, a especificação da metodologia de investigação utilizada.

Relativamente ao terceiro capítulo, o mesmo apresenta a descrição e análise crítico-reflexiva das atividades pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos, mobilizando as concepções e as informações evidenciadas nos dois capítulos anteriores, como forma de fundamentação para as decisões pedagógicas tomadas.

Seguidamente, tal como referenciado anteriormente, no que concerne à metarreflexão, a mesma versa a análise reflexiva e retrospectiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestrandia, através da identificação de potencialidades e constrangimentos vivenciados tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como de 1.º CEB. E, termina com a parte pós-textual, que abarca as referências bibliográficas e os anexos que refletem a prática pedagógica desenvolvida.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo invoca os referenciais teóricos e legais que orientaram e sustentaram as opções metodológicas tomadas na ação pela mestrandia - explanadas no capítulo III. Assim, iniciar-se-á este capítulo a “partir de uma análise do passado histórico” (Cardona, 1997, p. 13) da educação, por forma a compreender melhor o presente e a perspetivar o seu futuro. Posteriormente, serão elucidados alguns paradigmas educacionais relativos à formação e profissionalidade docente, comuns à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), seguidos de particularidades do seu perfil e prática, específicas de cada um dos anteriores níveis educativos indicados.

1. EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM EVOLUÇÃO

A educação, como “experiência especificamente humana” (Freire, 1996, p. 61), tem vindo, ao longo dos anos, a ganhar cada vez mais relevância em Portugal, uma vez que esta se revela “uma forma de intervenção no mundo” (*idibem*). Desta forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), bem como a Convenção dos Direitos da Criança (1989), robustecem o direito à educação como um dos princípios basilares e fundamentais no desenvolvimento do ser humano. No entanto, nem sempre este direito, que é tomado nos dias de hoje como garantido pela sociedade moderna, foi assim tão acessível.

Até finais do século XVII, a criança era vista como um adulto pequeno, não havendo uma compreensão das suas características e necessidades de desenvolvimento. O conceito de infância era totalmente desvalorizado, na medida em que, autores como Santo Agostinho e Descartes, defendiam que as

crianças viviam no erro e eram completamente desprovidas de razão e juízo crítico – condições divinas, ditas exclusivas aos adultos. Contudo, o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau veio modificar esse pensamento europeu, reformulando o conceito de infância, sobretudo nas “famílias pertencentes aos níveis socioeconómicos mais elevados” (Cardona, 1997, p. 25). Ainda em 1649, é escrito o primeiro tratado de educação – *Didactica Magna* – por Coménio, salientando a importância da educação formal das crianças, com a máxima de “ensinar tudo a todos” (Coménio, 1966), mesmo que sob a visão católica da época. A partir do século XVIII, a criança começa a ser considerada sujeito e não objeto. Porém, no século XIX, transformações sociais resultantes da Revolução Industrial e da expansão imperialista tiveram impacto em diversas áreas da expressão humana. Em consequência da grande mobilização de mão de obra feminina, “o pensar na guarda das crianças começou então a ser uma necessidade social” (Cardona, 1997, p. 25), portanto, em 1834, foram criadas as primeiras instituições para crianças. Como diz Canário (2006), o século XX ficou marcado pelo triunfo pleno da escolarização. A educação foi assinalada indelevelmente pela República, proclamada a 5 de outubro de 1910, principalmente, com a expulsão das ordens religiosas do país. Assim, preocupados com a decadência do sistema escolar português, os primeiros governos da República iniciaram a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino, apostando também na formação docente. Em 1978, é criada a rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação e, em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), corroborando o direito à Educação por parte de todos os cidadãos, tal como consignado na Constituição da República Portuguesa, e organizando o sistema educativo – definindo-se o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Já no século XXI, mais concretamente no ano 2001, são contemplados - no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto e no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto – os perfis gerais e específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, encontrando-se nestes plasmados os deveres

comuns à função pública e os deveres estritamente profissionais em relação aos alunos, à escola e outros docentes, aos pais e encarregados de educação.

Nas últimas décadas, a Educação tem sido alvo de evolução significativa, prova disso é o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, tendo-se verificado uma crescente valorização e mutação na esfera educacional, no que concerne à forma de pensar a educação, à formação de profissionais e à perspetivação do currículo. Por conseguinte, acredita-se que a mesma deve preparar a criança para uma vida adulta ativa, tirando proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade, na qual tudo pode ser considerado um momento de aprendizagem e desenvolvimento de talentos, com o principal objetivo de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (Unicef, 1989, p.21), absorvendo assim o conceito de que a “educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI” (Delors et al. 2010, p.32). Posto isto, a fim de dar resposta às suas missões, nomearam-se os quatro pilares da educação elencados por Delors et al. (2010, p.31): “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, que permitem que a criança desempenhe um papel ativo na construção do seu conhecimento, abandonando a prática de modelos transmissivos anteriormente praticados, nos quais a criança é entendida como um sujeito passivo.

O sistema educativo é considerado um subsistema do sistema social (Pacheco, 2001). Desta forma, é fundamental compreender as mudanças sociais, políticas e económicas que a sociedade envolvente tem vindo a sofrer, atendendo a que as instituições de EPE e a escola obrigatória as devem acompanhar, dinamicamente. Além disso, visando a formação e o desenvolvimento de indivíduos críticos e participativos, a conceção de um currículo revela-se crucial, pois é a partir das suas conceções, valores e necessidades, que se estruturam as respostas da instituição escolar, atendendo a um contexto socio temporal (Pacheco, 2001). O currículo, por seu lado, é entendido como o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999a,

p.23), por isso, não deve ser entendido como um conjunto de conteúdos a ensinar, completamente descontextualizado da realidade.

Neste âmbito, intimamente conectada à concepção de um currículo, encontra-se a gestão curricular e a sua eminente necessidade de flexibilização que, em coerência com o disposto no DL n.º241/2001, de 30 de agosto, é da responsabilidade do docente, configurando-se este como mediador entre a proposta materializada no currículo e a concretização das aprendizagens previstas pelas crianças, representando uma responsabilidade que exige o desenvolvimento de novos conhecimentos e atitudes (Roldão, 1999a). No entanto, a flexibilização do currículo apenas será alcançável através de uma verdadeira escola democrática, perspectivada como “o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que darão vida à democracia” (Apple & Beane, 2000, p.31).

Tal como foi referido previamente, a formação docente adquire uma grande importância no decurso do século XIX e justifica-se pela “urgência de preparar profissionais capazes de darem corpo aos novos desafios educativos” (Nóvoa, 1996, p.418), numa era eminentemente digital e mais focada na pessoa, em que se favorecem cada vez mais atitudes de compreensão, tolerância, pluralismo e democracia (Delors, et al.,2010). Sendo os docentes os protagonistas das reconstruções educativas, através das suas concepções e formas de agir, a sua formação constitui-se uma peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. Desta forma, afigura-se essencial que o profissional de educação tome consciência das potencialidades da inclusão de TIC na educação, impulsionando uma dinâmica de resposta à mudança e adequação a uma dinâmica de reconstrução de paradigma, por forma a renovar as suas práticas (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017), uma vez que as tecnologias assumem potencialidades capazes de “responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada” (Delors et al., 2010, p.164)

Por consequência, importa refletir sobre o perfil docente, uma vez que se assume “como um profissional de educação, com a função específica de ensinar” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), não descurando a dimensão

pessoal característica da profissão, até porque “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensina o que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (adaptado Nóvoa, 2009, p.6). A profissão de educador de infância e de professor transporta um caráter ético bastante acentuado, por agir de forma a promover e fortalecer hábitos, costumes, atitudes e valores (Lopes da Silva, 1997). E existe, portanto, um particular dever de exemplaridade, sendo necessário que o docente dignifique e prestigie a profissão, mesmo fora de funções (Monteiro, 2008), obrigando a “um modo particular de ser e de estar” (Lopes da Silva, 1997, p.170). Prosseguindo na perspectiva de definir um bom docente, Nóvoa (2009) faz referência a cinco facetas consideradas como disposições essenciais, sendo estas: o “conhecimento”, a “cultura profissional”, o “tato pedagógico”, o “trabalho em equipa” e o “compromisso social”. Tendo em conta estes conceitos, um docente deve assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas, através de formação adequada que lhe permita exercer a sua função com competência e qualidade, bem como capacidades profissionais orientadas para a prática (Ponte, 1999; DL n.º 43/2007 de 22 de janeiro).

Estudos na área da educação revelam, frequentemente, a necessidade e a importância do papel do profissional como mediador na aprendizagem e na construção do conhecimento da criança (Pascal e Bertram, 1999), sustentados em perspectivas construtivistas do desenvolvimento humano e na pedagogia participativa defendida por Dewey (1993), Freinet (1974), Piaget (1995) e Vygotsky (1991). Destaca-se assim o psicólogo Jean Piaget, que teve um valioso contributo para o entendimento do desenvolvimento das mesmas e para a compreensão esquemática do mundo, defendendo que o crescimento cognitivo do sujeito ocorre através da sua ação sobre o objeto. De acordo com esta perspectiva, os docentes devem optar por criar situações e condições para que as crianças tenham a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, levantando-se, assim, questões que desencadeiem conflitos cognitivos. Ademais, o trabalho de Vygotsky demonstrou que “a aprendizagem das

crianças é uma atividade social que progride através da sua interação com os adultos e as outras crianças” (Pascal e Bertram, 1999, p.22), em estimulação da ZDP, que assume um “papel estratégico fundamental no âmbito da relação a construir entre desenvolvimento e aprendizagem” (Trindade, 1998, p.128). Consequentemente, fomenta-se a perspectiva socioconstrutivista, que prioriza a compreensão dos contextos sociais e intelectuais da criança, tornando-se significativa quando relaciona esses conhecimentos de forma integrada (Bruner, 1973).

Uma vez que uma interpretação socioconstrutivista da aprendizagem exige uma interpretação, igualmente, socioconstrutivista ao nível da intervenção pedagógica (Coll, 2001), é também da inteira responsabilidade do educador de infância e do professor do 1.ºCEB adaptar o currículo de acordo com as especificidades, as características, os interesses e as necessidades do grupo de crianças ou turma. Só assim poderá colocar em prática os “andaimes” – conceito de *scaffolding* criado por Bruner –, auxiliando a criança na realização de aprendizagens e ajudando-a a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997, p.37). Seguindo o ponto de vista anterior, Alonso (1994), referido por Carvalho (2010, p.75), considera que cabe aos professores “abordarem o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores”. Se a escola se assume de todos e para todos, torna-se imprescindível que o currículo seja perspectivado como um percurso diferenciado e significativo.

Não basta, apenas, considerar os interesses e as necessidades das crianças para que existam aprendizagens significativas e efetivas. É crucial ter em conta que elas se diferenciam entre si em várias componentes: cognitiva, linguística, sociocultural e de género. Para que se assegure o sucesso de todas, e com o intuito de respeitar a individualidade de cada criança e os seus próprios ritmos, surge a diferenciação pedagógica, que permite ao educador agir com intencionalidade educativa. A operacionalização desta estratégia permite que o profissional estabeleça “objetivos mais individuais e processos pedagógicos mais particulares e adequados a cada criança” (Ramos, 2015),

valorizando sempre o seu percurso. No entanto, o docente só conseguirá criar um ensino diferenciado se se apoiar em processos de observação, avaliação e reflexão, recolhendo informações individualizadas, orientando as suas motivações, as estratégias e metodologias, selecionando as que melhor se adequam e as necessidades que são reveladas pelas crianças e tomando consciência daquilo que fez/ daquilo que pode fazer melhor, numa perspetiva de educar com sentido e significado, superando-se profissionalmente.

Ademais, se o papel de um docente implica propiciar ambientes estimulantes de promoção do desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança, não se pode ignorar a sua integração em níveis educativos superiores (Vasconcelos, 2009). Segundo Portugal (1992), as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (p. 40), desta forma, existem receios e inseguranças se encontram aliadas a esta fase. No caso das transições educativas, estas “afiguram-se como fulcrais e estruturantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2016, p.436) e, por isso, torna-se fundamental o apoio por parte de todos os intervenientes do processo educativo da mesma, uma vez que a mudança para um novo contexto não deve ser realizada apenas por esta, mas também pelas pessoas com quem esta já estabeleceu relações importantes no contexto anterior (Martins, 2014; Portugal, 1992). Ainda, é indispensável referir a articulação, sendo necessário que a instituição seja entendida como um todo, no qual todos contribuem para a aprendizagem de cada um, de acordo com as características, a individualidade e os ritmos dos envolvidos. Ou seja, dando sentido ao perfil duplo, torna-se imprescindível estabelecer uma ligação significativa entre a EPE e o 1.º CEB, para que exista articulação curricular e transições favoráveis ao bem-estar das crianças.

Nos documentos orientadores é visível a existência dessa preocupação, o que significa que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB promovem, ou deveriam promover, atividades interligadas, que privilegiem a

comunicação entre duas etapas formativas tão ricas e complementares, pois, para além de contribuírem para o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional docente, permitem que se minimize a distância entre ambos os níveis e, sobretudo, tornam a passagem de um para o outro menos dolorosa e desconhecida. No entanto, o que se verifica, muitas vezes, na prática é uma “falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e as dos professores do 1.º ciclo do ensino básico” (Alarcão, 2008, p.205), sendo essencial compreender que, independentemente dos níveis educativos, há um cuidado transversal: a criança. E o seu crescimento. Por essa razão, é perentório não erguer muros, mas, pelo contrário, construir pontes.

Sendo a MTP, uma metodologia transversal aos dois níveis educativos, numa perspetiva de desenvolvimento holístico torna-se fundamental destacá-la como uma “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (Gâmbua, 2011, p.49). Uma vez que a característica “essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação” com o docente (Katz & Chard, 1997, p. 3), contribui para a construção de aprendizagens com sentido e significado, pois envolve as crianças na resolução de problemas, através de uma pesquisa em torno de respostas desconhecidas. Em simultâneo, ao possibilitar uma grande interação entre os pares, favorece a expressão das crianças sob a forma de partilha e confronto das suas experiências, opiniões e ideias, que podem despertar o interesse e desencadear o desenvolvimento de projetos (Niza, 2013). Assim, a mestrandia inspirou-se nesta metodologia em ambos os níveis educativos, considerando que “o trabalho de projeto constitui uma alteração no sistema de ensino tradicional” (Leite, Malpique & Santos, 1993, p.45), na medida em que, favorece uma abordagem consciente e investigativa dos problemas que lhe dizem respeito, situados em realidades específicas, pressupondo uma construção do conhecimento ampla, flexível, singular e afetiva.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como forma de iniciar este subcapítulo, elenca-se a definição de Educação Pré-Escolar veiculada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro de 1997, que se refere a esta como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita 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 (Capítulo II, Artigo 2º).

Como suprarreferido na breve contextualização histórica sobre educação no início do presente capítulo, o conceito de infância só começa a ser valorizado no século XVIII. No entanto, “só a partir do final dos anos 70 é que se começou a observar um grande desenvolvimento da educação de infância” (Cardona, 1997, p. 13), como consequência de várias transformações sociopolíticas adjacentes e avanços nos estudos da psicologia do desenvolvimento.

Após a Revolução Industrial, países mais industrializados como a Inglaterra e a França criaram as primeiras “instituições para crianças pequenas” (Cardona, 1997, p. 26) – em 1816 e 1826 respetivamente. Porém, uma vez que essa transição não se fez sentir tanto em Portugal, só em 1834 após a revolução liberal, é que foi criada a primeira instituição. Um grande avanço na educação pré-escolar se fez sentir no pós-25 de Abril, com a fundação das primeiras escolas públicas de formação de educadores de infância e da rede pública, tendo esta como objetivos principais “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (Lei n.º5/77, de 1 de Fevereiro de 1977). Ainda, nessa mesma lei, é introduzido e clarificado o conceito de JI, desconhecido até então, destinando-se este a crianças desde os 3 anos até à idade de entrada no ensino básico. Importante ainda salientar que o Ministério da Educação, centrado na sua função

educativa, sempre defendeu a necessidade de planificar a rede institucional de educação de infância em conjunto com o Ministério da Segurança Social, com enfoque na função social, no entanto essa coordenação não se chegou a concretizar, implicando a coexistência dessas duas redes paralelas.

A par destas mudanças, em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo representando uma evolução importante, no entanto é em 1997 que se inicia uma nova “fase de instigação à qualidade da educação pré-escolar”, precisamente, por ser publicado “um conjunto de leis, normativos e orientações com a intenção de evidenciar, privilegiar e fomentar a qualidade da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 33) no panorama educativo do país, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Este documento legislativo, começou gradualmente a assegurar a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar e por isso há uma expansão da rede pública e um aumento da percentagem de frequência de crianças neste nível educativo. Ainda, nesse mesmo ano, assumindo-se como um “documento de apoio à construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5), são construídas com o contributo de várias especialistas nesta área, incluindo os educadores de infância e aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se mantiveram em vigência durante quase 20 anos.

As OCEPE foram alvo de avaliação e reformulação em 2016 e apesar da sua aplicabilidade se ter mantido, são visíveis algumas alterações entre a versão de 1997 e a de 2016. Tendo a mestrandia a oportunidade de consultar e analisar ao longo da sua formação inicial os dois documentos, uma vez que a sua formação teve início antes da publicação das OCEPE de 2016, torna-se pertinente elencar as suas alterações. Ao nível da sua organização, as OCEPE, dividem-se em três secções sendo estas: “Enquadramento Geral”, “Áreas de Conteúdo” e “Continuidade Educativa e Transições”. A primeira secção expõe fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, abordando a intencionalidade educativa sob a forma da construção e gestão do currículo e, por último, a organização do ambiente educativo. A segunda secção, relativa às Áreas de Conteúdo, divide-se na: área da Formação Pessoal e Social – onde se

fomenta um ambiente relacional para que a criança construa a sua identidade e autoestima; independência e autonomia, e consciência de si como aprendiz, num convívio democrático e de cidadania, desenvolvendo-se esta competência transversalmente nas diversas áreas; na área de Expressão e Comunicação – que se divide em domínios abrangendo a Educação Física, a Educação Artística (que apresenta subdomínios como as artes visuais, o jogo dramático/teatro, música e dança), na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Matemática; e por fim na área do Conhecimento do Mundo – enraizada na curiosidade natural da criança, uma vez que esta faz parte do meio que a rodeia, compreendendo o mundo na sua globalidade e complexidade através da fusão entre as ciências físico-naturais, as ciências humanas e sociais e as ciências tecnológicas e digitais. A terceira e última secção, destina-se à reflexão em torno da Continuidade Educativa e das Transições (horizontais – do seio familiar ou do contexto de creche para a EPE; e verticais – da EPE para o 1.º CEB, que dizem respeito à passagem de ciclos institucionalmente estabelecidos por etapas, que devem ser premeditadas e articuladas, ambas referidas por Brofenbrenner). Desta forma, retomando a reformulação das OCEPE de 1997, as alterações mais visíveis dizem respeito à sua estrutura, sobretudo na segunda secção, no acrescento do domínio da Educação Física e da Educação Artística, que até então faziam parte do Domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical. Observa-se também uma alteração na terminologia utilizada para designar a Expressão Plástica, dando origem, no documento mais recente, ao Subdomínio das Artes Visuais. E, ainda, a introdução de um capítulo onde enfatizam/se refletem acerca de questões como a continuidade educativa e as transições.

O educador de infância é responsável por conceber e gerir “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º). Desta forma, as OCEPE constituem um documento de referência, sobretudo, quando são aliadas a projetos curriculares da instituição e do grupo, porque auxilia no processo de ação, na construção e gestão do próprio

currículo e, além disso, atribui intencionalidade educativa às atividades. Vasconcelos (2011, p.9) afirma que o currículo, “é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador”. Por conseguinte, não existindo um programa prescritivo neste nível de educação, contrariamente ao ensino básico, o educador deve adaptar e adequar essas mesmas orientações ao meio onde se insere e às necessidades e interesses do grupo e de cada criança, em colaboração com a equipa educativa e as famílias. Porém, “não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável” (Vasconcelos, 1990, p. 19).

Não se pode falar de currículo na EPE, sem referir a avaliação, uma vez que esta, na sua dimensão formativa, surge como elemento integrante e regulador do processo contínuo e interpretativo que é a prática educativa (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). A avaliação, como “suporte da intervenção educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011), assume-se, não como um meio de classificação, mas sim como um processo de regulação do currículo que permite progredir e redirecionar a aprendizagem, valorizando os processos em detrimento dos resultados. Assim, o profissional deve documentar o percurso de cada criança de forma sistemática, apoiado em instrumentos de observação e registo diversificados, permitindo desta forma “ver a criança sob vários ângulos” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011) em colaboração com a equipa pedagógica e a família. Na EPE, a avaliação não se designa como um paradigma tão controverso, como se pode assistir nos níveis de ensino da escolaridade obrigatória, porém, observa-se que as instituições e as famílias começam já a fazer uma ligeira pressão nesse sentido, tendendo para uma escolarização precoce indesejada. Há que ter em atenção que “não compete, pois, ao jardim de infância antecipar as aprendizagens escolares” (Ribeiro, A., 2002, p.49), mas “é a Escola que deve continuar o processo educativo iniciado no jardim-de-infância” (Correia, 2002, p.6).

Uma vez que, a EPE surge como uma ação “complementar e ou supletiva da acção educativa da família” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ponto 2 do

artigo 4.º), “com a qual deve estabelecer estreita cooperação”, contribuindo para “o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), o educador de infância deve planear e avaliar a sua ação com a participação das famílias, prevendo estratégias que lhe permita conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças, acautelando que um dos contextos nunca pode substituir o outro. É fundamental que as famílias sejam consideradas como parceiros do JI e desenvolvam uma interação constante, pois as suas “práticas educativas e cultura própria influenciam o desenvolvimento e aprendizagem” das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Assim, promovendo uma educação de qualidade, a aprendizagem das crianças deve ser realizada de forma bilateral, já que o JI e a família se caracterizam por “ambientes de aprendizagem e aquisição de valores” (Homem, 2002).

O cuidar e o educar são dois conceitos indissociáveis na educação pré-escolar, que ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças dizem respeito. O educar não começa na entrada da criança para o JI, mas sim, desde o primeiro momento de vida, sendo que é desde o seu nascimento que ocorre o desenvolvimento de saberes essenciais e estruturantes a aprendizagens futuras. As interações entre adulto e criança desempenham um papel fundamental na vertente do cuidar. Estas devem ser caracterizadas por elevados níveis de “respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106), uma vez que se espera que um educador de infância crie e mantenha, acima de tudo, as “necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Assim, pode se dizer que o sucesso educativo é influenciado pelas relações afetivas estabelecidas, referentes ao cuidar ético exigido pela profissão.

As crianças desenvolvem-se como um todo, conjugando dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Desta forma, o JI deve estimular ambientes provocadores, fecundando aprendizagens de forma holística e plena nas crianças, para que estas atribuam significado ao mundo que as rodeia, compreendendo relações que estabelece com os outros e

construindo a sua própria identidade (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Brincar assume-se como uma atividade natural por iniciativa da criança, que revela a sua forma holística de aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). É através do ato de brincar, que as crianças aprendem a escolher, tomar decisões, avaliar, distinguir, decidir e a descobrir as pessoas, coisas e o mundo à sua volta. É um comportamento que explora “o autoconhecimento, o conhecimento do mundo físico e social e os sistemas de comunicação” (Garvey, 1990), fazendo parte da cultura da infância, no entanto,

“para que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente no desenvolvimento das crianças, respeitando o direito das mesmas a essa atividade que lhes é tão própria” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 56).

Uma vez compreendida a evolução da importância dada à EPE e as suas implicações, é relevante afirmar que as opções pedagógicas tomadas ao longo da PES – visíveis no capítulo III do presente relatório – tiveram por base uma pedagogia participativa, sustentada em alguns modelos curriculares para a educação de infância. A adoção de um ou mais modelos curriculares pelos profissionais de educação deste nível educativo é “um fator de qualidade da sua prática” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.12). Assim, numa primeira instância, é pertinente fazer um breve esclarecimento sobre a conceção de modelo curricular.

Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.12)

A par das OCEPE e projetos curriculares relativos à instituição e ao grupo, os modelos curriculares adotados servem como guia para a ação do educador de infância, não querendo isto dizer que os mesmos tenham de os seguir rigidamente. Os modelos curriculares derivam de teorias que “explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma

de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que elas saibam” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.15), deste modo afirma-se que todos eles devem ter em comum ideias de respeito pela criança, promovendo o seu desenvolvimento global e colocando-a no centro da ação educativa. Ao longo da PES, os modelos curriculares que apoiaram a ação desenvolvida e que por sua vez permitiram sustentar conceções e decisões no sentir, pensar e fazer pedagógico, reuniram contributos das abordagens High/Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, refletindo-se numa Pedagogia-em-Participação que enaltece a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), tendo como objetivos “viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, e promover o desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.8)

O modelo pedagógico High/Scope tem como referência principal a aprendizagem pela ação, uma vez que “a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de atividade auto iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22). Nesta abordagem, o adulto deve apoiar as crianças e dar-lhes “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27), orientando-as para a compreensão da imagem de mundo que vão criando. Para além disto, é essencial salientar a importância do ambiente educativo, dos materiais usados e da rotina diária, uma vez que estes possuem grande influência sobre o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nas crianças.

A abordagem Reggio Emilia tem como máxima a “reconceptualização da imagem da criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 115), perspectivada como um sujeito de direitos, com competências específicas e como um aprendiz ativo que constrói e testa de forma contínua teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia. Reggio Emilia entende o ambiente educativo

como um terceiro educador, defendendo que os espaços devem servir como desafios e não barreiras para todo o processo de aprendizagem e educação. Desta forma, estes devem proporcionar às crianças oportunidades para que “possam explorar, criar, manipular, criar perguntas e hipóteses, iniciando a elaboração das suas próprias teorias.” (Baracho, 2011, p.35). Ainda, no âmbito da pedagogia das relações, realça o recurso ao trabalho em pequenos grupos, com um valor fundamental para a experiência dos primeiros anos de vida e “permitindo negociações e dinâmicas mais frequentes, interessantes, produtivas e diversas” (Malaguzzi, 2001, p. 58).

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Célestin Freinet, apoia-se em três princípios – a cooperação, a comunicação e a formação democrática. Assim, encarando a sua prática educativa como uma iniciação e exercitação da intervenção democrática, propõe-se a formar os educandos, através do desenvolvimento de regras e de objetivos fundamentais numa democracia, “através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades, e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.142).

Perante estes três modelos, que se pautam por uma perspetiva construtivista, importa referir que o trabalho de projeto é tido como metodologia comum e bastante importante no desenvolvimento da criança. A MTP, já referida no início deste capítulo, contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança e também do profissional e para a construção de aprendizagens com sentido e significado, envolvendo as crianças na resolução de problemas através de uma pesquisa em torno de respostas desconhecidas. Assim, dado que “a inclusão do trabalho de projeto num currículo para a educação da primeira infância promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz & Chard, 1997, p. 3), é de ressaltar a organização do grupo nas atividades/projetos (pares, pequeno e grande grupo), pois possibilita a interação e proporciona às crianças momentos de partilha de ideias e de tomada de decisões, promovendo a autonomia e a participação de cidadãos “atentos, capazes de pensar e agir”

(Kilpatrick, 2007, p. 28). Ainda, a adoção desta metodologia ativa, através de processos de colaboração e cooperação, fomenta um perfil docente reflexivo, investigador e transformador da ação, influenciando, assim, a sua identidade.

Em suma, um educador ético e afetivo deve promover um equilíbrio na ação entre o educar e o cuidar, criando “ambientes securizantes, nos quais as crianças não só se sentem bem, como se sentem valorizadas e escutadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26), proporcionando assim múltiplas oportunidades de aprendizagem. Ainda, um educador de infância deve manter-se informado e estar sempre a par da atualidade, uma vez que parte da natureza docente tomar uma atitude atenta, reflexiva e investigativa, procurando atualizar-se numa sociedade em constante evolução. Com efeito, sabendo que “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...) como no seu quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93) e acompanham a atualidade, é de salientar a exploração das TIC, como recurso de aprendizagem, reconhecendo a sua “mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais (...) cuja convivência enriquece o processo educativo da criança” (Marta, 2017, p.43) e cuja dinamização potencia a “transversalidade dos saberes e do desenvolvimento de competências” (Quadros-Flores, Campos Marta & Marques de Sá, 2018, p.63), respondendo desta forma aos interesses desta nova geração. Ainda, a criança deve ser vista pelo adulto como um sujeito ativo, competente e capaz, uma vez que é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Assim, na tentativa de responder a esta expectativa, assumindo competências derivadas da ética do respeito e de atenção ao outro, o educador deve basear a sua ação na observação, na escuta e na criação de condições que correspondam às necessidades e interesses da criança, através da negociação, adotando uma pedagogia ativa, flexível e de natureza participativa, rejeitando processos educacionais de caráter transmissivo.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO

Atualmente, vive-se uma perspectiva de educação globalizante que contradiz o processo de aprendizagem unidirecional que dava a palavra exclusivamente ao professor e reconhecia a autoridade do seu saber (Nóvoa, 1995; Oliveira-Formosinho et al., 2013), confinando-lhe o ensino das competências básicas contempladas nos objetivos primordiais da Instrução Primária no Decreto de 15 de novembro de 1836.

No entanto, a par de evoluções no sistema educativo, a visão tradicional e transmissiva, atrás referida, tem vindo a ser alterada e que aponta a educação escolar “como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da vivência na sociedade” (Alarcão, 2001, p. 10), passando a fazer parte das funções do professor a socialização das crianças e o seu desenvolvimento pessoal (Arends, 2008). Desta forma, o ato educativo passou a ser considerado como “toda a acção que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa” (Tavares, 1999, p. 91) e, nesta linha de pensamento, acredita-se numa visão socio construtivista.

O 1.ºCEB apresenta-se, assim, como uma etapa integrante e fundamental da formação posterior à EPE, de carácter “universal, obrigatório e gratuito”, que acolhe crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade e se prolonga ao longo de quatro, dos nove anos totais previstos de duração do ensino básico. À semelhança de outros níveis educativos, o 1.ºCEB acarreta algumas particularidades, caracterizando-se pela predominância de uma monodocência, que é coadjuvada em determinadas áreas curriculares (Alonso & Roldão, 2005), tendo como objetivo criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso de cada aluno, mediante descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Dessa forma, evoca-se uma profissionalidade docente, numa vertente deontológica das suas funções, que

incita à cooperação, interação e intervenção no meio envolvente do professor do 1.ºCEB com os demais agentes educativos, promovendo aprendizagens “de competências socialmente relevantes” num “clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Efetivamente, ao longo dos anos a profissão ter vindo a ser (re)construída historicamente no “confronto de leituras e pressões sociais diversas” (Roldão, 2005b, p. 13). Se tradicionalmente o professor era considerado um símbolo de autoridade e moralidade (Roldão, 2007; Gomes A. A., 2008), nos dias de hoje sabe-se que para ser professor não basta transmitir saberes, pois ser professor não é uma “técnica”, nem é um “dom”, tal como chegou a ser considerado num passado mais distante, – ser professor é sim saber adotar um papel ativo, personalizado e criativo na construção de significados de forma a “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” (Roldão, 2005b, p. 14), é saber promover o gosto pela aprendizagem e constante atualização do conhecimento, é saber fomentar a participação ativa e autonomia das crianças, é saber desenvolver valores de colaboração, respeito e solidariedade, é saber desenvolver capacidades e construir conhecimentos técnicos específicos (Flores, 2010) através de experiências significativas numa visão socioconstrutivista que coloca o aprendente no centro da aprendizagem, e é saber ser um profissional de ensino com paixão e tato pedagógico, “legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (Roldão, 2007b, p. 102).

Considerando os novos desafios que atualmente a sociedade enfrenta, “decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), é fundamental desenvolver nos alunos um conjunto de competências específicas, elencadas num novo currículo para o ensino básico, de caráter humanista. Este – que recentemente tem sido alvo de várias alterações e reorganização curricular, uma vez que nas últimas décadas os documentos aprovados careciam de articulação entre si e falta de humanismo – é estabelecido por “princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os

conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), e não pretende uniformizar, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (p.1), com o objetivo de formar pessoas autónomas, responsáveis e ativas, como futuros cidadãos do século XXI (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Assim, contribui para a convergência e a articulação de decisões inerentes ao desenvolvimento curricular e assenta na transversalidade que concorre para as Aprendizagens Essenciais, fomentando pontes, estando expressas em conhecimentos, capacidades e atitudes que apresentam diretrizes para uma prática pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada criança, através do desenvolvimento focalizado nas competências ao nível da pessoa.

Complementando estes documentos, evoca-se ainda os programas e metas curriculares, documentos interdependentes estipulados para as diferentes componentes que integram em concordância com as matrizes curriculares homologadas, que servem como referência para os conhecimentos e capacidades a desenvolver nas crianças de cada ano do mesmo ciclo, “constituindo a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Ainda, de acordo com o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro e o mais recente DL n.º 55/2018, de 6 de julho, no concernente à matriz curricular do 1.º CEB, fazem parte quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras – que se exploram durante vinte e cinco horas semanais, das quais sete são para Português e sete para Matemática (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), perfazendo um total de 11 horas divididas pelas restantes áreas curriculares da matriz; áreas não disciplinares de frequência obrigatória – Apoio ao Estudo e Oferta Complementar –, sendo que Educação Moral e Religiosa é disciplina de frequência facultativa– e, por fim, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são de carácter

também facultativo, com uma carga horária semanal de cinco horas, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural. Importa referir que no 3.º e 4.º anos, a matriz curricular do 1.º CEB incorpora ainda a área curricular de Inglês, pois tornou-se obrigatória a partir do 3.º ano, no entanto não é lecionada pelo professor titular (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro) e que as componentes do currículo Cidadania e Desenvolvimento e TIC passam a integrar as matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico, como áreas de natureza transdisciplinar, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Por fim, fazendo uma breve análise sobre a matriz curricular, é possível verificar uma predominância em termos horários das áreas curriculares de Português e Matemática em relação às restantes, contrariando a descentralização e a progressiva autonomia das instituições escolares e dos docentes na organização e gestão curricular (Alonso, 2002), o que, na prática, poderá querer dizer que apenas os temas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras são trabalhados de forma transversal.

Em conformidade com a matriz apresentada, é fulcral que cada escola reflita, juntamente com os professores, acerca do currículo, mobilizando os conhecimentos acerca dos planos de estudo homologados e adaptando às linhas gerais de um outro documento complementar e específico da instituição – o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Devem ainda, adequá-las ao contexto educativo, bem como às especificidades das crianças e das turmas, através de um Plano de Atividades de Turma (PAT), que procura uma visão crítica e reflexiva da ação educativa, favorecendo a continuidade entre os níveis de Educação e a realização de projetos curriculares (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Zabalza, 2001). Deste modo, perspetiva-se a dinamização de práticas que promovem a articulação vertical e horizontal com o princípio de se defender a unidade do saber (Sacristán, 1999), assim como se prevê a contextualização das aprendizagens, compreendendo esta conceção como “a atenção ao local, ao aluno, à diversidade cultural, aos saberes disciplinares e às práticas pedagógicas” (Mouraz, Fernandes e Morgado, 2012, citado por Fernandes & Figueiredo, 2012, p. 164).

Assim, alertando para o facto de que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999a, p.21), apesar de os documentos curriculares serem necessários, orientando a prática do professor do 1.ºCEB, devem ser repensados “no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo escrito” (Roldão, 2005a, p. 30), sendo fundamental que o mesmo tenha uma relação estruturada com o conhecimento do conteúdo específico a lecionar e que compreenda que a “relação de proporção entre os conhecimentos do conteúdo, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto e conhecimento dos alunos é primordial para uma integração eficiente e produtora de impacto no ensino” (Santos, 2013, p. 82). Com efeito, a flexibilidade e articulação curricular na gestão do currículo, segundo métodos, abordagens e procedimentos adequados e contextualizados, poderá contribuir para contrariar o carácter prescritivo do currículo, na medida em que as mesmas conferem “às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Deste modo, dá um voto de confiança à escola e professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular conhecedores da realidade próxima, responsabilizando por um ensino de qualidade promotor de aprendizagens efetivas e significativas, para que todas as crianças reúnam o conjunto de competências e conhecimentos necessários para a sua inserção na sociedade do século XXI (Despacho normativo n.º5908/2017, de 5 de julho).

Nos dias de hoje, o currículo enfrenta uma fase de mudança de paradigma, na qual não se deve ensinar os mesmos conteúdos, com os mesmos métodos, como se todas as crianças fossem uma só (Cosme & Trindade, 2012, p.65), assim, torna-se “fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). A visão instrutiva e tradicional (Perrenoud, 2000) anteriormente praticada, obstruía o

objetivo primordial da educação de proporcionar a todas as crianças oportunidades de aprender, num processo significativo e gratificante, através da diferenciação pedagógica – elencada no início deste capítulo. Com efeito, reconhecendo agora que cada uma é um ser único e diferente dos demais, prestando atenção às necessidades de aprendizagem de cada criança através da diversificação de práticas e recursos pedagógicos, decorrentes de uma avaliação eficaz e contínua (Tomlinson & Allan, 2002), encontramos-nos perante uma abordagem pedagógica centrada no aprendiz e não no professor (Perrenoud, 2000) – o socioconstrutivismo.

Como consequência dessa mudança, apela-se aos professores essa adaptação, refletindo a transformação da sociedade nas suas próprias salas, privilegiando a investigação, a formação contínua e a procura de atualização constante (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), planificando práticas inovadoras que desafiem, transformem e aperfeiçoem as suas ações educativas, perante uma sociedade cada vez mais evoluída científica e tecnologicamente (Goulão, 2011). Desta forma, considera-se imprescindível inovar, adequar metodologias, experimentar novas estratégias e explorar/diversificar recursos, com o intuito de criar oportunidades de sucesso a todas as crianças e de tornar as aprendizagens das mesmas significativas e prazerosas (Tomlinson & Allan, 2002), pois “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5765).

No seguimento deste pensamento, torna-se também pertinente refletir acerca de um instrumento dogmático, que pode sucumbir a interação em sala de aula e anular a flexibilidade das práticas pedagógicas (Tormenta, 1996) e que, no entanto, ainda se encontra bastante presente nas salas de aula sendo frequentemente utilizado como suporte securizante – o manual escolar. Segundo Quadros-Flores, Flores e Ramos (2018), atualmente existe o manual escolar em suporte físico e digital, embora um reproduza o outro e ambos os modelos respondam à lógica da cultura de imprensa, caracterizada por

empacotar informações, ideias e conhecimento organizado e que assumem um modelo de desenvolvimento curricular estandardizado e em massa.

No entanto, há uma tendência do modelo em suporte digital começar a dar os primeiros sinais de mudança, pois já manuais da escola virtual possibilitam: o acesso a um avatar com informações, exercícios com possibilidade de correção e informações conclusivas, imagens interativas de exploração de conteúdo, acesso a PowerPoints explicativos e fichas interativas que podem ser guardadas na plataforma, ou em pasta do próprio aluno. Assim, sendo os manuais “instrumentos de acesso ao conhecimento” (Santo, 2006, p. 104) que podem ser “um constituinte, na maior parte das vezes, pouco flexível das práticas pedagógicas” (Tormenta, 1996, p. 9), é necessário que o professor do 1.ºCEB atenda ao desenvolvimento holístico dos seus alunos, implicando que este combata o sectarismo vicioso da apropriação do conhecimento enquanto método de ensino e responda “ao desafio da era moderna” (Santo, 2006, p. 104), utilizando-o de forma criativa, em complementaridade e em mobilização com outros recursos pedagógicos – TIC - cujo potencial educativo e motivacional se encontra explorado no início deste capítulo.

De facto, a motivação é a “energia que põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, 2005, citado por Veríssimo, 2013, p.74), levando a que as crianças procurem estratégias e soluções de problemas, enfrentem desafios de forma ativa e envolvida, exteriorizem entusiasmo, interesse e curiosidade e se sintam mais capazes e eficazes (*idem*). Motivados, os alunos “aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo” (Veríssimo, 2013, p.74), prazeroso e satisfatório. Posto isto, não descurando o potencial do manual escolar e não querendo considerar errada a sua utilização, julga-se que este recurso didático e pedagógico não deve ser exclusivo nas práticas de um professor do 1.ºCEB, mas sim constantemente analisado e refletido aquando da sua utilização, uma perspetiva de saber adequar os recursos à sua ação educativa, procurando diversificar, dar resposta aos seus interesses e motivar ao máximo os seus alunos, como é o caso das novas tecnologias e materiais.

Perspetivando uma educação que prima pela diversificação de recursos pedagógicos que permitam atingir objetivos educativos e motivar os alunos, tornou-se fundamental incluir recursos digitais, como recursos didáticos que respondem aos objetivos da aula e aos interesses das crianças (cf. Capítulo III). Uma vez que as evoluções tecnológicas têm alterado significativamente o cotidiano da sociedade, é impossível que os professores ignorem essa mudança social e descurem o grande potencial que as mesmas podem vir a ter na educação - quando utilizadas de forma informada e com sentido - não esquecendo o pendor interativo, autônomo, motivador e investigativo que estes recursos pedagógicos podem vir a ter, ampliando o leque de oportunidades de aprendizagem das crianças.

No 1.ºCEB, o desenvolvimento de competências essenciais à atual sociedade de informação, decorrente do papel ativo da criança no processo de aprendizagem, podem e devem ser continuamente mobilizadas ao longo da sua formação. De acordo com o perfil do aluno, essas competências envolvem “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” e “são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Nesta sequência, realçam-se metodologias ativas, nomeadamente aprendizagem baseada em projetos, por descoberta e resolução de problemas (cf. Cap.III), pois acredita-se que promovem a participação ativa da criança, enquanto protagonista na construção do seu próprio conhecimento (Gambôa, 2011), permitindo-lhe através das diversas fases compreender concretamente “o que é caminhar passo a passo para realizar uma tarefa” (Allessandrini, 2002, p. 170), envolvendo-se efetiva e afetivamente na construção da sua própria aprendizagem. Estes modos de aprender também estimulam uma aprendizagem colaborativa através da experiência com os pares e da consequente análise e reflexão dessa mesma ação, traduzindo-se na apropriação de valores morais efetiva e significativamente compreendidos (Gambôa, 2011).

Posto isto, retomando questões inerentes ao currículo, surge por último a avaliação como elemento integrante e regulador da prática, que contribui

para a melhoria da qualidade do processo educativo (Abrantes, 2002). Segundo Diogo (2010) “a avaliação só pode desempenhar o seu verdadeiro papel se sobressair o seu papel formativo, a sua capacidade de fornecer as informações necessárias para que possam reformular a sua ação”(p.96), como tal, esta deve ocorrer de forma contínua e sistemática, de modo a recolher informação que depois de analisada apoiará a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Zabalza, 1999). Este contexto as grelhas de observação e avaliação com o objetivo de melhorar as aprendizagens das crianças e responder de forma personalizada às suas dificuldades são um instrumento fundamental promotor de aprendizagens efetivas. (cf. Capítulo II e III). É da responsabilidade do professor do 1.ºCEB avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens das crianças “em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e [desenvolver] nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). De acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e compreende as seguintes modalidades: Formativa e Sumativa (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). A primeira – a avaliação formativa - é contínua e permanente, permitindo a sistemática recolha de dados que servirão para ajustar, regular e adequar metodologias e estratégias pedagógicas, como grelhas de observação através de escalas de valoração qualitativas com definição prévia de objetivos, como foram aplicadas em todas as sequências didáticas da PES (cf. Capítulo II e III). Segundo Abrecht (1994), este tipo de avaliação favorece um acompanhamento permanente das aprendizagens, permitindo ao professor tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades das crianças. E a segunda – a avaliação sumativa – “traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho) e tem como objetivo informar “sobre o

desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Esta modalidade de avaliação apresenta um caráter, essencialmente, quantitativo, associado bastante a testes sumativos de avaliação, podendo apenas ser considerada qualitativa quando realizada de forma intercalar (Cortesão, 2002).

Face ao exposto ao longo deste subcapítulo, torna-se evidente que os desafios colocados atualmente ao professor do século XXI são complexos e exigem do mesmo um olhar atento, crítico e reflexivo sobre os assuntos inerentes à profissão. Segundo Tardif (1991) os saberes da experiência são o núcleo vital dos saberes docentes, pois incorporam-se como “um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (p.218). Assim, o profissional sendo responsável pelo desenvolvimento individual, social e cultural de várias crianças, é também responsável pelo desenvolvimento dos seus saberes docentes, a par do seu crescimento como ser humano, pois torna-se impossível desassociar as dimensões pessoal e profissional, que se complementam e se interligam. Salienta-se, desta forma, a colaboração e coadjuvação entre docentes “como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, [que privilegia] a partilha de saberes e de experiências” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), uma vez que se assume como uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação (Roldão, 2006).

De seguida, apresenta-se no próximo capítulo as caracterizações dos contextos educativos, onde a PES se desenvolveu e de que modo esta se desenvolveu, realçando as etapas da Investigação-ação como essenciais para a transformação da práxis.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a teoria ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner, o meio representa um dos fatores mais influentes no desenvolvimento holístico da criança, de modos que se torna impreterível que um profissional de educação não observe e não compreenda o ambiente envolvente e os sistemas que o influenciam (Portugal, 1992), no sentido de desenvolver uma ação educativa com qualidade centrada na criança.

Assim, o presente capítulo invoca a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES em Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico e, além disso, acresce o subponto da metodologia investigativa adotada que foi utilizada como estratégia de formação e desenvolvimento profissional ao longo da prática.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso da PES foi desenvolvido num Agrupamento pertencente ao concelho da Maia, que se autocaracteriza como “um conjunto de infraestruturas escolares ímpares ao serviço dos nossos alunos, das suas famílias e da comunidade em que se inserem.” (Projeto Educativo, 2016-2019). Fundado em 2008 e situado na área metropolitana do Porto, a unidade organizacional é sediada numa escola Básica e Secundária e engloba ainda três centros escolares, uma escola EB1 e uma escola EB1/JI, que se regem por um projeto pedagógico em comum.

O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são “instrumentos do processo de autonomia das escolas”, que garantem uma harmonia na organização e gestão das mesmas (Decreto-Lei n.o

115-A/98 de 4 de maio). Desta forma, é emergente “mobilizar vontades e recursos, a fim de dar respostas aos problemas de todos e de cada um”, convergindo os esforços para um mesmo fim – “transformar a escola numa comunidade atenta, responsável, interventiva, com capacidade reflexiva, avaliativa e de melhoria contínua” (P.E., 2016-2019).

Uma vez que o meio envolvente se assume como um sistema interativo crucial para a construção pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2011, p.59), é importante num primeiro momento caracterizá-lo.

A freguesia que alberga a instituição cooperante está localizada numa área privilegiada do concelho, dotada de bons acessos e redes de transportes públicos que permitem a sua ligação aos centros urbanos. Maioritariamente dedicada ao comércio e à indústria, a freguesia que era caracterizada pela sua economia rural começou a atrair um número significativo de novos residentes e como consequência - uma população bastante heterogénea ao nível socioeconómico, com níveis de escolarização/formação diversificados. Assim, uma vez que estas implicações podem condicionar certos comportamentos das crianças, torna-se imperativo considerar a diversidade para garantir a equidade, reconhecendo o objetivo educativo da UNESCO de uma “Educação para Todos”, onde todos aprendem. (P.E., 2016-2019).

A PES realizou-se em dois contextos pertencentes ao Agrupamento em questão, sendo que a prática em EPE se concretizou num dos seus centros escolares e a do 1.ºCEB na EB1/JI pertencente. Assim, no que diz respeito ao Centro Escolar onde foi realizada a prática educativa em educação pré-escolar, pode-se observar desde o exterior que este apresenta duas fases de construção, mais especificamente pelo estado de conservação de ambos os edifícios. A primeira fase, iniciada em 1976 e prontificada em 1978, contempla um edifício com quatro salas de aula onde laboram quatro turmas de primeiro ciclo do ensino básico, um gabinete para a coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, uma sala (resultante do aproveitamento da antiga cozinha) e duas arrecadações. A segunda fase, com início em 2010, contempla o edifício mais recente que é partilhado pela EPE e o 1.º CEB. Este possui dois pisos: o piso zero com três

salas de atividades destinadas à educação pré-escolar, uma sala de professores/educadores, uma casa de banho para o pessoal docente e não docente da instituição, uma casa de banho unissexo de apoio às crianças da EPE e uma arrecadação, e o primeiro piso com quatro salas de aula destinadas ao primeiro ciclo, duas casas de banho, um polibã para banhos, uma sala destinada a guardar a central do sistema informático e outra arrecadação.

Entre ambos os edifícios podemos encontrar um espaço destinado ao refeitório, pertencente à segunda fase de construção do centro escolar e que é partilhado pelas crianças da EPE e do 1.º CEB, em horários distintos, uma vez que as limitações relativas ao espaço e aos recursos humanos não permitem que todas as 264 crianças da instituição o frequentem em simultâneo.

Por forma a articular o funcionamento da escola/JI e assegurar o acompanhamento das crianças nos períodos de interrupção das atividades letivas - em resposta social no domínio de apoio à família - foi criada uma estratégia assente em três vertentes: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); e Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF) (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto).

Assim, tal como suprarreferido, o edifício mais antigo possui um polivalente. Este é utilizado nos horários de acolhimento (07h30 às 09h) e de prolongamento (15h30 às 19h) pelas crianças da EPE, incluídos nas AAAF - promovidas pela Câmara Municipal, sendo que nos dias em que as condições atmosféricas não permitem a realização de atividades de expressão motora no exterior, o polivalente é também utilizado para esse efeito.

Relativamente ao espaço exterior, este dispõe de um campo de jogos (com horários fixos de utilização por turmas), uma zona de terra batida rodeada de árvores de grande estatura e espaços destinados à exploração da natureza, uma zona ampla em pedra coberta e uma zona de pavimentação em borracha. Este espaço exterior encontra-se ainda munido de bancos de pedra, bancos de madeira e dois chafarizes com água potável, disponíveis para a livre utilização das crianças. No entanto, este logradouro é usufruído exclusivamente pelas crianças do 1ºCEB, sendo que as crianças da EPE

utilizam apenas um pequeno espaço, acessível através de cada uma das salas, delimitado por pneus reutilizados para esse efeito. É de salientar as belíssimas vistas para a cidade e para o mar e a delimitação da escola na sua totalidade por um gradeamento e dois portões de nível mais elevado, com acesso por escadarias e uma rampa.

No que diz respeito à E.B.1/JI, onde se procedeu a PES no contexto do 1.ºCEB, adianta-se que a mesma se apresenta como uma instituição bem mais recente que a anterior mencionada, entrando em funcionamento apenas em novembro de 2007 com a designação de centro escolar. No entanto, em 2014, devido a obras de ampliação que permitiram a abertura de onze salas – oito para o 1.ºCEB, duas para a EPE e uma destinada à Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência, bem como a remodelação de espaços comuns – refeitório, cozinha, sala de reuniões, cinco gabinetes, campo de jogos e polivalente multiusos – o centro escolar passa a designar-se E.B.1/JI, acolhendo cerca de duzentas e trinta crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 13 anos de idade.

Para além das crianças, existe uma equipa educativa responsável por criar um clima de apoio, de forma a fomentar proximidade nas relações, uma vez que as interações são um dos quatro pilares para os processos formativos e que “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2003, p.65). Esta equipa é constituída por uma coordenadora de estabelecimento, pelo corpo docente – do qual fazem parte oito professores do 1.º CEB e três educadoras de infância no centro escolar e oito professores do 1.ºCEB, duas educadoras de infância e duas professoras de apoio à U.E.A.M na E.B.1/JI – e pelo corpo não docente – constituído por seis assistentes operacionais no centro escolar e por nove assistentes operacionais na E.B.1/JI. Desta forma, destacando ainda a importância das interações entre os profissionais, verifica-se que quando estes trabalham em cooperação e entrelaçada “as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e a levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2003, p.75).

Nas instituições cooperantes em causa são desenvolvidos projetos e comemorações entre os dois níveis educativos. Consultando o Plano Anual de Atividades, observam-se os seguintes momentos: “Receção ao aluno Pré e 1ºano”; “Dia da Música”; “Dia da Alimentação”; “Halloween”; “Magusto”; “Visitar Terras da Maia”; “Festa de Natal/Encerramento do 1º Período”; “Reis”; “Carnaval”; “St. Valentine’s Day”; “Dia do Pai”; “Dia da Árvore”; “Primavera”; “Teatro Faunas”; “Teatro ETC”; “Semana da Leitura”; “Páscoa”; “Dia da Mãe”; “Dia Mundial da Criança”; “Peça de Inglês”; “Passeio de Finalistas 4ºano”; “Passeio(s) de Escola”; “Festa Final de Ano” e “Almoço expressivo”. Ainda, é possível verificar projetos desenvolvidos em parceria (Câmara Municipal, serviços de saúde e instituições de ensino superior), uma vez que a cooperação com estes recursos da comunidade alarga e enriquece as situações de aprendizagem, apoiando a criança no sucesso educativo e integração social (Bertram & Pascal, 2009) como: “Projetos do Gabinete Saúde da Maia”; “Supertabi”; “PRESSE”; “PRESSEzinho”; “Prevenção acidentes/Primeiros Socorros em meio escolar”; “Higiene Corporal”; “Batas Brancas”; “Palavras à Solta”; “Projeto+”; “Contos Contigo Conto”; “Biblioteca Itinerante”; “Educação para a Cidadania”; “SOBE”; “Quinta da Gruta – Experiências” e “LUDI+”.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este período de prática pedagógica teve início na valência de educação pré-escolar, caracterizada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

O grupo com a qual o par pedagógico interagiu é constituído por 20 crianças, das quais 11 pertencem ao sexo feminino e 9 ao sexo masculino. É visível uma grande amplitude geracional, – onze crianças de três anos; três de quatro anos; cinco de cinco anos e uma de seis anos – que se traduz em níveis

de desenvolvimento bastante díspares, sendo desta forma emergente ter em consideração os interesses e motivações de cada criança, estimulando as suas potencialidades e esbatendo possíveis dificuldades e necessidades apresentadas. Ainda, o facto de todas elas frequentarem este JI pela primeira vez, sendo que as crianças mais velhas no ano transato frequentaram outras instituições, é um indicador da dificuldade inicial a nível de adaptação ao ambiente educativo, observada pelas mestrandas ao longo da PES.

Segundo Ramos (2015), o conceito de heterogeneidade pode ser “verificado a vários níveis e características” (p.2). Assim, destaca-se essa heterogeneidade não só nos fatores acima referidos, mas também relativamente às nacionalidades e etnias, devido à existência de duas crianças de nacionalidade brasileira, uma outra de etnia cigana e as restantes portuguesas. Por conseguinte, e seguindo a premissa de que cada criança é autêntica e que a escola, como um ambiente social, acaba por espelhar a sociedade envolvente, considera-se esta diversidade uma mais valia para todo o grupo.

Relativamente a aspetos do contexto familiar das crianças, sabe-se que todas residem em freguesias vizinhas e que apenas duas crianças vivem em famílias monoparentais. No entanto, constata-se que a maioria dos agregados familiares são pouco numerosos, uma vez que são compostos apenas por três ou quatro elementos (pai, mãe e irmão/ã). Não foi possível obter dados relativos às habilitações literárias, situação profissional e faixa etária dos progenitores, sendo desta forma impossível complementar estas informações às já adquiridas através do Projeto Curricular de Grupo.

As crianças nesta faixa etária, ao nível da caracterização psicológica, encontram-se no estágio pré-operatório - segundo Piaget – fase esta que ocorre aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade. Este estágio de desenvolvimento, sendo caracterizado pela evolução do pensamento simbólico, prevê a demonstração de avanços cognitivos na compreensão de relações causais e na associação de representações mentais a significados, a par da compreensão de número e dos princípios de contagem e classificação. Posto isto, identifica-se que o grupo em questão revela ainda algumas

dificuldades ao nível da compreensão e sentido de número, pois a maioria conta com fragilidades na contagem numérica superior a 10 e sobretudo ao nível da linguagem, ressaltando a dificuldade na articulação de palavras e formação de frases, evidenciada maioritariamente na faixa etária dos 3 anos. Na sua maioria, revelam grande desenvolvimento ao nível da motricidade, perceptível através do bom controlo do seu corpo e ao nível do desenho, sendo este um dos maiores interesses do grupo, no entanto o recorte com tesoura considera-se a atividade de maior dificuldade, exigindo um domínio dos membros superiores mais minucioso. Ademais, por esta ser uma fase caracterizada pelo egocentrismo, é possível observar-se alguns conflitos entre as crianças causada pela partilha de objetos a par de uma elevada descentração nos assuntos, querendo estas partilhar apenas vivências próprias e assuntos relacionados com as suas famílias.

A observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades (Oliveira-Formosinho, 2013, p.61).

Desta forma, através de uma observação direta e participante pode-se conhecer e registar os interesses das crianças, constatando que estes assentam no elevado interesse pela concretização de atividades de dança, exercícios motores e musicais; no gosto pela e reconto de histórias, lengalengas e pequenos poemas; na preferência pela área da “casinha” e na área dos jogos e construções, privilegiando o brincar ao faz de conta; vontade constante em comunicar com os outros, de forma espontânea, partilhando histórias do seu quotidiano e interesse bastante evidenciado na exploração sensorial de objetos que os rodeiam, bem como na pintura, desenho e sobretudo modelagem.

O ambiente educativo, como “terceiro educador” e como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lino, 2013, p.111 ; Lopes da Silva et al., 2016, p.5), deve atuar como “uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, p.40). Nessa linha de pensamento, serão de seguida analisadas as quatro dimensões para os

processos formativos, sendo elas a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do tempo e a organização das interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo educativo, pois só desta forma é possível obter um conhecimento mais detalhado acerca do contexto (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do espaço educativo deve ter como base as características gerais do grupo, as suas necessidades e os seus interesses. No entanto, estes dois últimos fatores podem ser influenciadores de alterações sobre a mesma ao longo do ano, uma vez que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.68). Segundo o Plano Curricular de Grupo, e seguindo o modelo High-Scope, a sala de atividades do centro escolar em questão encontra-se dividida em sete áreas de interesse, cuja organização permite encorajar diferentes tipos de atividades: a área do acolhimento, a área do faz de conta, a área da biblioteca, a área da escrita, a área da expressão plástica, a área dos jogos e construções e a área das ciências.

A área do acolhimento caracteriza-se por ser o espaço mais amplo da sala de atividades e é composta por um tapete colorido, local onde as crianças se sentam para ouvir e ler histórias, cantar canções, fazer jogos, partilhar ideias, opiniões ou novidades com o grupo e onde planificam e avaliam as atividades realizadas e a realizar ao longo do dia. A área do faz de conta, sendo a par da área dos jogos a mais requisitada, comumente conhecida como “área da casinha” e imersa na vida familiar, encontra-se equipada com um quarto e uma cozinha com variados materiais do quotidiano das crianças, sendo estes símbolos de elementos da cultura. Esta área permite que as crianças realizem atividades de exploração e jogo simbólico, promovendo o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, a interação e o respeito pelo outro, a capacidade de iniciativa e a autonomia. A área da biblioteca usufruí de uma grande quantidade de luz natural, já que se encontra situada nas laterais das janelas que ladeiam a sala, e é composta por uma mesa com pufes e uma estante com livros. Esta área é caracterizada como um centro de documentação, de brincadeira e de cultura onde as crianças podem contactar

com diversos tipos e formatos de livros, obras de literatura infantil, documentos, revistas, jornais e até mesmo trabalhos realizados pelas mesmas, sendo também este um espaço de encontro e interação com a literacia emergente onde a criança contacta desde cedo com a escrita impressa e manuscrita.

A área da expressão, bastante requisitada principalmente pela faixa etária dos 3/4 anos, dispõe de materiais como folhas de vários tamanhos, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, marcadores, borrachas, esferográficas, tesouras, colas e um cavalete com tintas, copos e pinceis na sua base. Para Postic (1993), a imaginação é uma atividade de reconstrução do real, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós. Assim sendo, e uma vez que observamos que “a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal” (Stern, s.d., p. 8), pode-se afirmar que este espaço é uma mais-valia numa sala de atividades pois promove não só o desenvolvimento de competências de motricidade fina, como também o sentido estético e a criatividade das crianças.

Ainda, a área dos jogos e construções, predileta de todo o grupo, é composta por uma estante que agrupa jogos por gavetas devidamente etiquetadas por imagens, próxima da área de acolhimento e das mesas da sala, por forma a proporcionar à criança um espaço amplo para as suas criações. Esta área, apetrechada por jogos de mesa, jogos de construção e materiais como legos, pista de carros e de comboio, camiões, blocos de madeira e animais, permitem a brincadeira em pares e/ou pequenos grupos, fomentando desta forma o trabalho colaborativo e a capacidade de resolução de problemas/conflitos. Importante dizer que os jogos disponibilizados, para além de serem em quantidade e diversidade, promovem o desenvolvimento de capacidades como a memória, o raciocínio lógico, a orientação espacial, construções, resolução de problemas e sequências. Como última e mais recente implementada na sala de atividades, a área das ciências, cujos materiais disponíveis eram uma balança, jogos com ímanes, óculos com mistura de cores, lupas e elementos associados às estações do ano. Caracterizava-se como

um local propício à dinamização de experiências e à manipulação de materiais científicos, que podem influenciar tanto oportunidades de desenvolvimento conceptual e procedimental, como também oportunidades de desenvolvimento de atitudes na relação que a criança tem com os outros, nos cuidados consigo mesma e também nos hábitos que cria no seu dia a dia, através do respeito pelo ambiente e pela cultura.

Para além das áreas de interesse, que se considera estarem bem definidas encorajando diferentes tipos de brincadeiras, a sala dispõe ainda de uma secretária com computador e colunas e um armário que ocupa na totalidade uma das paredes da sala. Nesse armário pode-se observar uma banca com água potável e espaço de apoio e arrumação com materiais de higiene, segurança e documentação. Toda a sala disponibiliza um elevado grau de conforto, higiene e segurança para as crianças, sendo o piso macio e suave, os móveis sempre limpos e de texturas lisas, esquinas suaves e arredondadas e os materiais com cores e texturas agradáveis. As paredes são de cores neutras e bastante extensas, propícias para a afixação de produções realizadas pelas crianças ou outros documentos, pois tal “constitui uma forma de comunicação que, sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), sendo, por isso, fundamental a sua apresentação e partilha.

Considera-se, portanto, que o espaço é “atraente”; que as áreas de interesse asseguram a “visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas”, que os materiais são “em quantidade e apoiam uma grande variedade de experiências” e que a sua arrumação “proporciona a execução do ciclo encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2003, p.164).

“O espaço é condição necessária, mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem activa”. Assim, torna-se imprescindível que o educador faça uma boa gestão do tempo, que embora seja “pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança”, incluindo o processo planear-fazer-rever. (Oliveira-Formosinho, 2013, p.71). A existência de uma rotina diária permite às crianças “antecipar aquilo que se passará a

seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p.8)., no entanto, “é necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.71).

O tempo foi gerido pela orientadora cooperante e pelas estagiárias em conjunto com as crianças, dando-lhes voz para propor sugestões e modificações ao seu quotidiano, uma vez que este “é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Assim, a rotina diária inicia-se aquando da abertura do centro escolar, pelas 7h30, com o acolhimento das crianças que frequentam as AAAF, sendo às 9h iniciadas as atividades educativas. Habitualmente da parte da manhã existem períodos destinados a atividades orientadas, à higiene pessoal, tomada do lanche e a atividades espontâneas na sala e/ou no espaço exterior. Posteriormente segue-se o tempo destinado ao almoço – no refeitório da escola. As atividades educativas da parte da tarde ocorrem entre as 13h30 e as 15h30, terminando com o regresso a casa das crianças que não frequentam o horário não letivo, e o início do prolongamento (AAAF) para as restantes. À quinta-feira, da parte da manhã, o grupo frequentava atividades de expressão musical e à sexta-feira atividades de expressão motora.

Por último, importa ainda fazer referência às interações, sendo estas determinantes na qualidade da construção do conhecimento. Neste sentido, o educador de infância deve desenvolver um olhar atento às interações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família, uma vez que estes “encontros” são “espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.55).

Ao nível das interações criança-criança importa mencionar que o grupo, apesar da sua amplitude etária, comunica de forma positiva, revelando atitudes de cooperação, respeito e amizade. Segundo Lopes da Silva (2016), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.24).

No entanto, cabe ao educador a tarefa de criar oportunidades para que, através de processos cooperativos, se construam aprendizagens significativas, enfatizando a capacidade que as crianças têm de aprender umas com as outras, num ambiente onde “todos ensinam e aprendem” (Niza, 2013, p.141). Esse ambiente “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.24). Relativamente à interação adulto-criança, é de salientar a relação de autonomia, confiança, estimulação e sensibilidade por parte da orientadora cooperante perante o grupo, encarando as crianças, desta forma, os problemas, erros e conflitos como “oportunidades para aprender através da ação” (Hohmann & Weikart, 2003, p.72).

Uma vez que “a criança é um ser essencialmente social, que pertence à família e à comunidade”, enfatiza-se uma educação “baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação” (Lino, 2013). Assim, foi ainda possível verificar interações positivas e colaborativas tanto nas dinâmicas internas, como entre toda a comunidade educativa, que conseqüentemente são espelhadas para as crianças, e se justificam não só pela promoção da discussão de ideias e de partilha de práticas pedagógicas, mas também pela produção de efeitos motivadores e de segurança individual na superação de conflitos que originam cognições mais conscientes e frutíferas. Ainda, evidencia-se a importância da parceria comunicativa e articuladora entre escola-família, caracterizada pelo PCG como “o principal parceiro do JI”, de forma a criar bases seguras de apoio, de bem-estar emocional e de qualidade nas transições ecológicas das crianças.

Posto isto, reconhece-se que o conhecimento e compreensão da instituição, do grupo e do meio, integrando as quatro dimensões do ambiente educativo – espaços, materiais, tempo e interações – contribuiu para o desenvolvimento profissional da mestrandia e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma ação mais coerente e significativa, providenciando oportunidades de aprendizagem adequadas.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O período de prática pedagógica no contexto do 1.ºCEB foi realizado numa turma do 1ºano de escolaridade, constituída por 24 crianças, das quais 12 pertencem ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Todos os alunos do grupo em questão auferiam de nacionalidade portuguesa, com exceção de duas crianças que apresentavam ascendências estrangeiras – ucraniana e marroquina. Ambas frequentavam a terapia da fala e eram acompanhadas por terapeutas em serviços exteriores à escola, sendo que a criança de origem ucraniana era bilingue e revelava perturbação na produção dos sons da fala. Constatou-se, ainda, a existência de duas crianças identificadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), que revelavam capacidades específicas e comportamentos desadequados da restante turma, no entanto, eram acompanhadas por profissionais exteriores à instituição e tinham o apoio constante e olhar atento dos docentes e das outras crianças. Este facto revela que as nossas planificações incluirão a diferenciação pedagógica tendo em atenção as características particulares destas crianças.

Através da análise do Plano de Turma (PT), foi possível verificar que, de um modo geral, o grupo de crianças era oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio, apesar de seis agregados familiares assumirem condições socioeconómicas desfavoráveis tendo recebido a atribuição do Apoio Socioeducativo. Ainda, no mesmo documento, verificou-se que a faixa etária dos progenitores da turma inseria-se entre os 30 e os 64 anos e constatou-se que apenas 24% possuía habilitações literárias superiores (licenciatura, bacharelato ou mestrado) – repartindo-se os restantes pelo ensino secundário e pelo 2º e 3º ciclo. Relativamente às situações profissionais dos mesmos, apenas duas pessoas se apresentavam desempregadas, sendo que os restantes se dividiam em áreas diversificadas. Importa ainda salientar que nem todas as crianças beneficiavam de um ambiente familiar estruturado, proporcionador

de equilíbrio e bem-estar emocional, uma vez que existiam dois alunos com famílias monoparentais, provenientes de pais separados/divorciados, sem a guarda partilhada.

A maioria das crianças frequentava AEC's no final do horário letivo (quinze crianças), sendo que apenas nove crianças iam diretas para casa com os pais ou avós. Desta forma, conclui-se que o acompanhamento da vida escolar destes alunos era, grosso modo, realizado em casa ou no A.T.L., após essas atividades. No entanto, importa ressaltar o caso de dois alunos que frequentavam a sala de acolhimento/prolongamento da instituição. Uma vez que estes passavam inúmeras horas na escola, desde as 7:30h da manhã até às 19:00h, o afastamento do aconchego familiar por um período de sensivelmente doze horas traduziu-se em crianças com manifestações de carinho constantes, demonstrando ainda sinais de cansaço ao final do dia (Plano de turma, 2018-2019). Tendo em consideração este facto, iremos refletir sobre os trabalhos de casa diariamente pedidos aos alunos.

Na faixa etária em questão, e de acordo com a nomenclatura utilizada no subcapítulo anterior, as crianças encontravam-se num período de transição de estádios de desenvolvimento (Piaget, 1995). As transformações mais visíveis deste período – estágio das operações concretas – passam pela descentralização do eu, ultrapassando o egocentrismo tão característico do estágio pré-operatório, evolução ao nível do pensamento lógico, percebendo a reversibilidade das ações, e, essencialmente, compreensão da existência de conceitos e relações entre os mesmos. No entanto, durante esta fase de transição de ciclo, a docente cooperante revelou que os anos de frequência na educação pré-escolar eram um fator influenciador do nível de desenvolvimento de cada criança, pois os alunos que apenas frequentaram um ou dois anos na EPE demonstravam, ao início do ano letivo, lacunas quando expostos em atividades de consciência fonológica, bastante rigidez no modo como pegam no lápis e dificuldade ao cobrir tracejados, extrema lentidão na execução de qualquer tarefa e algum défice em manter a atenção. Além disso, verificou-se que ao nível da transição é costume na escola/agrupamento realizarem-se algumas atividades em coadjuvação com os dois níveis

educativos, sendo desejo das mestrandas ao longo do estágio promover essa continuidade pedagógica, visto que se caracteriza como um “processo vital para o sujeito aprendente” (Ribeiro, Quadros-Flores & Sá, 2018, p.325).

Relativamente ao ambiente vivenciado em sala de aula, foi possível verificar um espírito de entreatajuda e de cumplicidade ao nível das interações entre professor e alunos e entre os alunos, uma vez que sempre foram estimulados a ajudarem-se mutuamente, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem. Não obstante, é ainda de salientar o processo de interação entre a escola e a família, uma vez que a orientadora cooperante fazia questão que os pais acompanhassem regularmente a progressão dos seus filhos, envolvendo-os no processo. Ao demonstrar disponibilidade exímia para atender as famílias e esclarecer qualquer dúvida, tanto em horários de atendimento como fora dos mesmos, fomentava uma relação de confiança, segurança, proximidade e, por sua vez, de qualidade, dimensões fundamentais no processo educativo.

No geral, as crianças do 1ºA eram bastante afetuosas e com muitas demonstrações de carinho, eram interessados e bastante empenhados, não adotando, na sua maioria, comportamentos agressivos ou indisciplinados. A par disso, através de um processo de observação realizado pelo par pedagógico ao longo da PES, pode constatar-se que a turma era bastante participativa, manifestando de forma espontânea os seus pensamentos, emoções e vontades. Porém, assistia-se frequentemente a uma participação desorganizada, coincidindo com uma certa desadequação do discurso na interação social, bem como no cumprimento de regras ao nível do saber-estar, pelo que, foi fundamental, sempre que possível, planificar estratégias de motivação que colmatassem essas dificuldades e com o intuito de tornar o ensino-aprendizagem apelativo e agradável para todos, pois sabe-se que as estratégias orientam as ações dos alunos (Arends, 2008).

O processo de observação acima mencionado permitiu ao par pedagógico compreender não só as dificuldades e necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, como também os seus interesses, dimensões importantes na base de um currículo humanista. Assim, percebeu-se que estas

crianças manifestavam particular interesse e motivação por adquirir novos conhecimentos, por atividades de pintura, de música, de exploração e descoberta, pelo uso de recursos tecnológicos e jogos lúdicos e principalmente por atividades que privilegiassem a organização em pequenos e grandes grupos e a utilização dos espaços exteriores à sala de aula. Desta forma, o par pedagógico tentou sempre responder a estes dados observados com estratégias e atividades variadas, uma vez que estas “constituem um leque de experiências desencadeadoras de desenvolvimento cognitivo”, desenvolvendo nos alunos vastas capacidades (Almeida & Vilela, 1996, p. 22).

No que respeita à organização do espaço e dos materiais, a sala do 1ºA era ampla, adequada ao número de crianças, atrativa e essencialmente propícia a um ambiente de aprendizagens positivas e significativas. O facto de uma das laterais da sala ser composta por três janelas de grande dimensão possibilitava uma boa iluminação e bem-estar no seu interior, assim como o facto de ter uma porta envidraçada, com acesso privilegiado para o exterior, sugeria o desenvolvimento de ações diversificadas. No entanto, destaca-se a organização das mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, dispostas em quatro filas horizontais que lhe conferiam uma aproximação de uma metodologia de ensino mais tradicional, pois este tipo de organização não proporciona a partilha através das interações e o contacto visual entre todas as crianças, visando melhores aprendizagens mediante a comunicação unidirecional e pares de carteira. Na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, o par pedagógico sentiu a necessidade de procurar respostas, refletindo estas questões com a professora cooperante, na tentativa de encontrar possibilidades de promoção de ambientes de aprendizagem ativos, promotores de uma aprendizagem colaborativa e dinâmica. Todavia, o espaço da sala de aula revelava harmonia e funcionalidade, apresentando riqueza ao nível dos materiais e recursos didático-pedagógicos disponibilizados e necessários durante a abordagem de diferentes conteúdos. Dispunha de um computador, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco, uma coluna de som, quatro armários para a arrumação organizada dos materiais das crianças e da orientadora cooperante, uma estante com inúmeras obras

literárias e uma banca com canalização – onde as crianças tinham práticas constantes de higiene. Ao redor da sala e ao nível do alcance dos alunos podiam encontrar-se materiais recicláveis, jogos educativos estruturados ou realizados pelos mesmos, livros adequados à faixa etária e materiais de desenho e pintura, tendo-se observado que as crianças desta turma desenvolviam práticas autónomas no acesso e arrumação dos materiais, sem esquecer o cuidado na utilização e a preservação dos mesmos. Por fim, salienta-se a qualidade estética que conferia à sala uma certa harmonia, pois a orientadora cooperante tinha bastante em consideração e tentava sempre transpor para as crianças, visível através das produções realizadas e afixadas nas paredes da sala.

No 1.ºCEB, a organização e gestão do tempo constituem uma dimensão fulcral da ação pedagógica. Assim, relativamente a esta turma, podemos dizer que se organizava segundo um horário, dividido em tempos letivos que abrangiam as seguintes componentes do currículo: Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressões, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Ainda, relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), a oferta educativa da instituição contemplava a Atividade Física e Desportiva (AFD), Artes, Apoio Individual e AGIR. Apesar desta definição, em termos de horário, servir como orientação para o professor, o tempo foi sempre gerido pela orientadora cooperante e pelas mestrandas de forma flexível, a fim de responder a todas as necessidades dos alunos, não interrompendo o ritmo de aprendizagem de todos e de cada um, assim como as áreas curriculares misturavam-se transversalmente articulando saberes para dar sentido ao conhecimento. A rotina diária iniciava-se pelas 9h00 com o tempo letivo planeado, sendo que existiam dois momentos de intervalo destinados a tempos não letivos – das 10h30 às 11h00 para a tomada do lanche da manhã e para brincar no espaço exterior (se as condições climatéricas assim o permitirem) e das 12h00 às 14h00 para a refeição do almoço e para tempo de brincadeira livre novamente – às 14h00 retomava-se o tempo letivo até às 16h00, sendo que a essa hora era o momento que as crianças tomavam o lanche da tarde,

para que depois pudessem ir para casa com os seus familiares, para um ATL ou continuar na escola a usufruir das AEC's das 16h30 às 17h30.

Relativamente a projetos que contaram com a participação ativa e significativa da turma, observados ao longo da PES, destacam-se a Oficina de Escrita Criativa e o Projeto de Música, sendo estes conjuntos de sessões com regularidade semanal com atividades organizadas e planificadas em coadjuvação e estreita articulação com o professor titular de turma. Estes tinham como principais objetivos: estimular a realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa com vista à aquisição de uma compreensão leitora; incentivar uma cultura de cooperação e de corresponsabilização entre os diversos parceiros da comunidade educativa; e envolver os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Em suma, tendo em conta todos os aspetos evidenciados ao longo desta caracterização para a realização de práticas interventivas com qualidade educativa, torna-se essencial acima de tudo criar um clima securizante à criança para que esta se possa entregar à descoberta e participar cognitiva e socialmente no processo de ensino-aprendizagem (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997). Assim, importa reconhecer os alunos enquanto pessoas dotadas de património sociocultural, sentimentos, interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades, adotando sempre práticas educativas que tenham em conta não só a pluralidade da turma, com uma “educação para todos”, mas que também evidenciem essa individualidade, desenvolvendo competências cada vez mais humanistas (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho).

2- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tradicionalmente, ensino e investigação eram duas atividades que coexistiam separadamente, uma vez que os conceitos de teoria e prática eram completamente contraditórios e dissociáveis. Enquanto que a teoria era vista como um “conjunto de conhecimentos sobre a natureza do mundo, obtidos através da investigação científica” (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008), o

ensino era visto como uma técnica de saber aplicar essa mesma teoria. Assim, o papel dos investigadores era apenas o de indicar aos docentes o caminho a seguir, ou seja, como utilizar esse conhecimento científico a fim de conquistar práticas educativas eficazes. No entanto, como essa investigação tradicional se focou mais em criar teorias sobre educação, ao invés de realmente melhorar as suas práticas, essa distanciação e separação acabou por “atrasar bastante a melhoria da qualidade da educação” (*idem*).

Perante o atraso referido e o acelerado desenvolvimento socioeconómico, cultural, científico e tecnológico dos tempos ocorrentes, a teoria e a prática bem como a investigação e a ação, passam a ser atividades estreitamente unidas, mantendo diálogo constante, pois considera-se que “não há prática docente de qualidade que não se apoie nos resultados da investigação, nem há investigação que não encontre na prática o espaço natural para indagar, analisar e aplicar os seus resultados” (Latorre, 2003, p.13). A educação passa a ser vista como “uma prática social complexa, socialmente construída, interpretada e realizada pelos docentes” (Latorre, 2003, p.9), exigindo aos profissionais novas tarefas, objetivos e desenvolvimento de outras competências.

Tendo em conta esta nova imagem de educação, no decorrer dos períodos de estágio, quer na valência de EPE, quer na valência de ensino do 1.ºCEB, a mestranda procurou sustentar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional com a utilização de uma metodologia baseada nas diretrizes da investigação-ação (IA), que evidenciará no presente capítulo, revelando-se numa excelente estratégia de apoio ao desenvolvimento da ação.

O conceito de investigação-ação varia consoante a ideologia que se subscreve, no entanto, entre uma diversidade de definições, pode ser compreendido como uma metodologia que “se relaciona com os problemas práticos quotidianos vivenciados” (Elliot, 2000, p.24), uma vez que parte de questões emergentes da realidade, utilizando uma postura crítica, indagadora e reflexiva, estabelecendo uma “ligação bidirecional entre a teoria e a prática” (Coutinho, et al., 2009). Atendendo a que o investigador não é um elemento externo ao contexto e que é sujeito e participante na IA, este deve adotar uma

postura crítica, reflexiva e, conseqüentemente, investigativa, a fim de melhorar as suas práticas, inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p.9). Pode-se caracterizar esta metodologia como uma “investigação autorreflexiva, (...) [que permite aos docentes] melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (Kemmis, 1984, citdo por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Não é ao acaso que a PES se inscreveu numa perspetiva “colaborativa, potenciadora da autonomia e desenvolvimento individual e colectivo” (Leal, Dinis, Massa e Rebelo, 2010, p.2), na medida em que vários participantes – formandas e orientadoras cooperantes – se reuniram e comunicaram sistematicamente com vista a resolver problemas identificados, emergidos nos contextos, proporcionando um enriquecimento mútuo (Coutinho, 2014). Ainda, importa referir que a metodologia de IA se reveste de um encadeamento dinâmico e em espiral, composto por cinco fases – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Lopes da Silva, 1996). Este processo diz-se cíclico, uma vez que alterna entre ação e reflexão crítica, e que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida no ciclo anterior. Segundo Dahlgren & Whitehead (1991), o investigador que segue a metodologia de IA deve: sentir e experimentar um problema; imaginar a solução de um problema; pôr em prática a solução imaginada; avaliar os resultados das ações desenvolvidas; modificar a prática à luz dos resultados.

A prática quotidiana exige uma intervenção pedagógica fundamentada, fazendo uma constante articulação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, entre o pensamento e a realidade (Estrela, 1994). Assim, parte-se do pressuposto de que “o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.10). O docente observa para conhecer a realidade e poder atuar sobre ela, “colocando a teoria à prova da realidade”, de forma a proporcionar uma

pedagogia diferenciada (Estrela, 1994, p.27). Para isso, existem formas de observação, ou seja, conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa.

Procedendo à análise de cada uma das técnicas de recolha de dados utilizadas, aborda-se, desde logo, a primeira etapa do ciclo de IA – a observação. A observação realizada pelo par pedagógico assume-se como naturalista, sistemática e participativa, uma vez que o par, envolvido na vida do grupo, procurou registar todos os comportamentos e evidências de forma recorrente, usando diferentes tipos de instrumentos de registo (Coutinho et al., 2009; Estrela, 1994; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990; Ketele & Roegiers, 1993). Como tal, decidiu-se efetuar registos utilizando como instrumentos metodológicos: as notas de campo – que foram materializadas sob forma escrita, em “anotações condensadas”, ou sob a forma audiovisual, em suporte áudio, vídeo ou fotográfico, pelo seu carácter momentâneo, ilustrativo e imediato; e o diário de formação – que se encontra com uma escrita mais extensa e detalhada, uma vez que o seu registo representa um lado mais pessoal do trabalho de campo e implica mais interpretação no pormenor e vivacidade nos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008, p.88-89). Esse processo intelectual, apresentou-se como uma técnica particularmente útil, visto ter permitido conhecer diretamente o contexto (Máximo-Esteves, 2008, p.87), organizando perceções e tomando consciência de todas as sensações.

A planificação – segunda etapa da IA – revela-se essencial já que possibilita uma gestão flexível e partilhada do plano de ação em torno das principais necessidades, interesses e objetivos das crianças, através de informações prévias, provenientes do processo de observação. Apesar das planificações ao longo da PES apresentarem um carácter estrutural diferente para cada nível educativo (cf. Apêndice A1 e Apêndice A2), foram cruciais como instrumentos reguladores de ação, espelhando conhecimento metodológico, pedagógico e didático, bem como o conhecimento dos documentos orientadores, imprescindíveis para a sua realização. O culminar da planificação, tendo como base a observação, a análise e a reflexão dos dados

recolhidos, revela-se na ação, devendo ser o mais adequada possível ao grupo de crianças, de modo a contemplar e valorizar as suas competências, interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2007). É no momento da ação – terceira etapa da IA – que se implementam estratégias que visam a mudança e a transformação das práticas e dos discursos pedagógicos, sendo premente efetuar uma recolha de informações relativa aos efeitos dessas mesmas mudanças, por forma a contribuir para a resolução de problemas. Considera-se, ainda, que este momento foi o mais vivenciado ao longo da PES de forma singular, como consequência das interações com as crianças e com os restantes intervenientes na ação, permitindo deste modo desenvolver ações pedagógicas significativas e de qualidade, aludidas no capítulo III.

A reflexão é considerada por Dewey (1993, citado por Alarcão, 1996) – o pai do pensamento reflexivo – “uma forma especializada de pensar (...) e ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). Sendo a fase de reflexão na metodologia de IA uma fase transversal a todas as etapas, uma vez que implicam a reflexão para a ação, na ação e sobre a ação (Schön, 2000), importa destacar alguns registos que foram cruciais para este processo. Numa dimensão retrospectiva, destaca-se a produção de guiões de pré-observação, que tiveram em conta reflexões constantes em díade e tríade e que permitiram atribuir sentido à ação. Numa dimensão interativa evidenciam-se todas as situações momentâneas que exigiram reflexão e reformulação imediata, em função de imprevistos no seu decorrer (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010). E numa dimensão prospetiva ressalta-se a importância das reuniões de reflexão pós-ação com as supervisoras institucionais e com as docentes cooperantes e o impacto do diário de formação, e das narrativas profissionais nele contidas, no desenvolvimento individual da mestranda, caracterizando-os como oportunidades continuadas de momentos reflexivos, tomando consciência de algum crescimento, tanto na dimensão pessoal como profissional, transformando-se ao longo do tempo o diário num documento biográfico que revela o percurso entre o viver e o aprender na ação (Sá-Chaves, 2005). Por consequência, estes dois momentos contribuíram também para a identificação de problemas/fragilidades nos

contextos em questão, assumindo, desta forma, uma grande relevância para a prática educativa (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Aliada à reflexão, emerge a avaliação como um elemento regulador das práticas educativas que permite “a recolha sistemática de informação sobre a qual se pode formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Abrantes & Araújo, 2002, p. 27). O seu carácter contínuo e sistemático, permite ao docente compreender os progressos das crianças na aprendizagem, assumindo-se como um momento fulcral na IA, outorgando a compreensão e aferição dos dados recolhidos na prática num momento ulterior, possibilitando a reflexão acerca das alterações resultantes.

Em suma, a metodologia de IA revela ser um método ao serviço da aprendizagem, uma vez que produzir a mudança “pode constituir-se num importante processo emancipatório” (Máximo-Esteves, 2008, p.11). Ainda, seguindo a premissa de que cada docente é responsável pela ativação e desenvolvimento dos próprios sistemas formativos, é fundamental ter em conta uma articulação de fundamentos teóricos e processos de ação, apoiados num ciclo de IA e numa postura reflexiva, com o objetivo de “formar para transformar” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p.25).

A prática pedagógica é “um dos componentes fulcrais do processo de formação” docente (Alarcão & Tavares, 2003), uma vez que se assume como um meio “privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Esta fase, de natureza indagatória, permite que o docente, através da interação entre sujeitos e de uma constante reflexão crítica e sistemática sobre, na e para a ação (Schön, 2000), construa a sua identidade e transforme a sua ação profissional, “assente numa epistemologia praxeológica” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p.3116) - que estabelece uma “relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Vieira, 2005, p.118).

Assim, com base no enquadramento teórico e legal apresentado no capítulo I e na contextualização do ambiente educativo presente no capítulo II – que sustentaram a prática educativa vivenciada – segue-se o presente capítulo, que se dedica a uma descrição, análise e reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso formativo da criança e da mestrandia. Este será percebido através de uma análise crítica sobre as ações desenvolvidas nos dois níveis educativos: na EPE e no 1.ºCEB, segmentados em dois subcapítulos em virtude da sua especificidade.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE, assente num processo de observação e reflexão constante, que sustentou a construção de planificações adequadas, e “na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), revelou-se uma experiência bastante desafiante, que definitivamente enriqueceu o percurso formativo da mestrandia e consequentemente o das crianças.

Sem esquecer o objetivo primordial de proporcionar às crianças oportunidades múltiplas e diversificadas de aprendizagem, capazes de satisfazer os seus interesses, necessidades e ritmos, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e global (Zabalza, 2001), a equipa pedagógica procurou incrementar significativamente esse desenvolvimento holístico, através de uma adequação de “estratégias reflexivas e dialogadas” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44), efetuando desta forma práticas eficazes, inovadoras e motivadoras capazes de responder às situações emergentes observadas no grupo.

Após as primeiras semanas de observação foi possível constatar que o grupo em questão – caracterizado no capítulo II – evidenciava bastantes fragilidades à chegada ao JI e consequente momento de despedida dos familiares, dificuldades ao nível das interações, salientes nos momentos de brincadeira espontânea, mais especificamente no período de acolhimento onde se reúnem em grande grupo no tapete, e inibição aquando surgiam oportunidades de diálogo por parte de algumas crianças perante o grupo. Assim, tendo em conta que este era composto por crianças com níveis de desenvolvimento bastante díspares, a nível de aprendizagem, como consequência da diferença etária, e que era a primeira vez que frequentavam o JI, considerou-se fundamental agir perante as dificuldades elencadas a nível de adaptação ao ambiente educativo.

Segundo Brazelton (2009), a frequência no JI “é a primeira oportunidade e a mais importante que a criança tem para aprender a adaptar-se ao mundo exterior” (p.407). Este momento de transição revela-se bastante impactante para a criança, uma vez que constitui uma grande mudança na sua vida e na vida da família, passando a pertencer a um novo grupo social – o contexto educativo (Borges, 2014, p.27). Assim, sendo a adaptação “um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 1975, p.17), foi essencial num primeiro momento e ao longo da PES criar uma profunda “relação de parceria, individual e coletiva” (Lopes da Silva et al., 2016, p.98), entre o JI e a família, através de uma forte comunicação, de maneira a que cada criança encarasse esta fase da forma mais tranquila e positiva possível, não esquecendo que “cada criança enfrenta a fase de adaptação de uma forma dissemelhante” (Borges, 2014, p.28). Ainda, para que esta transição acontecesse de uma forma mais equilibrada, a equipa pedagógica procurou criar momentos de exploração livre do espaço e de interação, para que cada criança, ao começar a criar “laços”, com as outras crianças e com os adultos presentes na sala de atividades, se sentisse cada vez mais segura e mais à vontade, promovendo desta forma o seu bem-estar.

Concomitantemente a esta fase transitiva, o grupo em questão manifestava atitudes muito centradas no “eu”, reveladoras de uma fase de desenvolvimento mais egocêntrica. Desta forma, reconhecendo a mais-valia em desenvolver a ação educativa segundo a MTP, sendo esta uma metodologia ativa com as suas vantagens explanadas no capítulo I, urgiu partir de necessidades de aprendizagem, observadas pela tríade e registadas no diário de formação, relacionadas com o auto e hétero conhecimento, a valorização/respeito de si próprio e do outro e do incremento da curiosidade e espírito crítico das crianças, para o desenvolvimento de um projeto por parte das crianças, que ao explorar as questões identitárias das próprias, fomentasse a sua partilha e comparação. Parte-se agora para a descrição e reflexão acerca de algumas atividades dinamizadas em prol do desenvolvimento gradual do projeto, que se estendeu até ao período de término da prática educativa.

Atendendo a que o educador deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, de forma a partir destes para o desenvolvimento de outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o projeto denominado de “Quem sou eu?” foi abraçado pelas crianças que revelaram interesse imediato na partilha dos saberes que já possuíam acerca de si mesmas, uma vez que a temática tinha a vantagem de ser bastante identificadora, devido ao seu caráter pessoal e identitário. Desta forma, perante a vontade demonstrada pelas crianças, decidiu-se realizar um mapa concetual (cf. Apêndice B1), através do diálogo em grande grupo, registando todos os contributos sobre os conhecimentos, experiências e curiosidades, discutindo aquilo que as crianças queriam descobrir/fazer e onde/como gostariam de pesquisar mais sobre o assunto, permitindo-lhes ganhar “consciência da orientação que pretend[ia]m tomar” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Nesta fase – fase 1 – através do diálogo desenvolvido, a díade e a orientadora cooperante observaram um envolvimento progressivo e bastante ativo ao nível da comunicação, fomentando uma participação ativa, uma vez que a partilha de curiosidades, particularmente sobre eles próprios e sobre as famílias, era um dos grandes interesses do grupo – como exemplo: “Sou uma pessoa” (MS), “Tenho uma mãe e um pai” (SR), “Eu fiz 3 anos” (DN), “Tenho uma família” (J), “Sou um menino” (DL), “Eu sou portista” (MS), “Eu moro numa casa” (J), “Eu sou de Portugal” (DL), “As gémeas nasceram no mesmo dia” (MF). Destaca-se esta interação, que se considera muito vantajosa para todas as crianças, pois impulsiona a “consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44).

O projeto “Quem sou eu?” envolveu inúmeros momentos de pesquisa, partilha, planificação e posterior ação (fase III) que se traduziu na construção de aprendizagens com sentido e significado. Por conseguinte, constando que a educação pré-escolar incita à “construção articulada do saber” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.6), integrando as diferentes áreas de forma global e concebendo o saber como um-todo transversal e não como compartimentado, importa salientar que a tríade, ao desenvolver o projeto com as crianças, sempre se

preocupou que todas as crianças aprendessem pelo fazer, pelo ser e pelo saber-estar (indo ao encontro das dimensões do conhecimento e pilares educativos mencionados no capítulo I) e proporcionou momentos de brincadeira, uma vez que este “é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.6). Ainda, é de referir que este projeto ao estar intimamente conectado com a área da Formação Pessoal e Social da criança e sendo esta área reconhecida como integradora de todo o processo educativo e considerada como área transversal, viabiliza o desenvolvimento de “competências, atitudes e valores que lhes permita tornarem-se cidadãos conscientes da realidade do meio, capacitando-os para a resolução de problemas e, ao mesmo tempo, favorecer a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário” (Serrão, 2009, p.1).

Um projeto é um trabalho que deve estar em constante evolução onde questões e curiosidades surgem a todo o momento. Nomeadamente na fase III do projeto, dedicada à execução do mesmo, foram exploradas várias questões, nomeadamente relativas aos aniversários das mesmas, as suas alturas, rimas com os seus nomes, os cinco sentidos e respetivos órgãos, as cores preferidas, suas misturas e emoções associadas e, por fim, sobre as suas famílias. Assim, dadas as características estruturantes deste relatório e considerando a panóplia de atividades desenvolvidas na PES, a descrição e análise realizadas pelo par pedagógico não contemplarão toda a ação educativa, atribuindo-se particular enfoque apenas à descrição, análise e reflexão das atividades “Gosto de Rimar”, “O Artista Dalí” e “Vamos melhorar o nosso recreio”, dando a conhecer a qualidade da ação desenvolvida durante toda a realização do projeto.

Assim, inicia-se pela atividade “Gosto de rimar”, que foi desenvolvida aquando do término de uma exploração sobre as medidas de altura das crianças do grupo, no seguimento de uma observação realizada por uma das crianças e prolongada ao longo de sensivelmente duas semanas. Durante a PES, num momento de acolhimento, uma das crianças observou com um ar

muito surpreso que, no discurso da educadora cooperante, duas palavras rimaram e fez uma intervenção perante o grupo: “Olha! Até fizeste uma rima. As palavras sentar e levantar rimam” (DM). Perante esta observação, várias questões e expressões de incompreensão nas caras das crianças rapidamente surgiram, pelo que se tornou necessária uma exploração sobre a temática. Assim, questionou-se à mesma criança: “DM, tu sabes o que significa a palavra rimar? Queres explicar aos teus amigos?”, respondendo a criança que “Sentar e levantar são palavras parecidas. A minha mãe ensinou-me. Querem ver? Daniel rima com papel” (DM). Todas as crianças riram, pois acharam a rima do DM muito divertida e demonstraram interesse em ter também uma rima para o seu próprio nome.

Barreto (2002) afirma que “é conhecido o fascínio que as rimas exercem sobre a criança, tanto na apreensão oral de textos que lhe são narrados, como no seu processo de aproximação à literatura” (p.453), uma vez que “a sonoridade das palavras e a presença de onomatopeias, os elementos repetitivos e a brevidade dos textos são outros tantos segredos do seu êxito junto das crianças” (Costa, 1992, p. 29). Destarte, tornou-se imperativo para a tríade estimular a oralidade para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, desenvolvendo a capacidade de estas identificarem rimas pela audição de sons.

Uma vez que as rimas “não só têm a sua qualidade de linguagem, como também são prazerosas para as crianças sendo que podem ser acompanhadas por gestos, por jogos, ou simplesmente aparecerem em histórias” (Mendes, 2015, p.9), a tríade optou por trazer para a sala de atividades a história “Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares e procedeu à sua leitura, na área de acolhimento, sabendo que as histórias lidas ou contadas são um “instrumento poderoso” através da qual as crianças atribuem sentido ao mundo e à experiência (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 179). Uma das características desta história é ser narrada em verso e, como consequência desse atributo, cativa a atenção das crianças através das suas rimas apresentadas de forma recorrente. Com isto, observou-se que as crianças conseguiram identificar as rimas presentes no texto, dando exemplos num

momento posterior de exploração, compreendendo-as. Ainda, a história foi de tal forma vivida através de um elevado grau de atenção e interesse, que foi sugerido pelas crianças a criação de um teatro sobre a mesma na sala de atividades, sendo necessário para isso a construção de máscaras e adereços, fundamentais para a caracterização das personagens (cf. Apêndice B2 e B3).

Concluída a construção das máscaras e adereços e findada a representação da história, repetida por várias vezes a pedido das crianças, observamos que o interesse e a curiosidade pelas rimas persistiam, sobretudo nas crianças com idades superiores. Assim, a equipa educativa decidiu apresentar ao grupo, através da audição e observação do seu respetivo vídeo no computador, a música “Gosto de Rimar” de Alda Casqueira Fernandes. Pocinho (2007) afirma que a música ajuda “a criança a uma tomada de consciência do seu Eu”, sendo o canto “uma expressão musical mais espontânea do que o uso dos instrumentos, anterior à linguagem e mais libertadora por não precisar de um intermédio musical” (p. 22). Desta maneira, apesar de a tríade se ter inicialmente preocupado bastante com o facto de algumas das crianças mais novas não estarem a acompanhar tão bem esta exploração das rimas, rapidamente percebemos que “com o tempo, e o hábito da audição das rimas infantis, a criança apropria-se do que escuta, passando assim a ser também um emissor”, proporcionando-lhe “uma maior facilidade de adquirir a linguagem” (Madaule, 1983, p. 90, citado em Pocinho, 2007, p. 107). Este fenómeno acontece porque, desde cedo, “as crianças imitam quase involuntariamente todos os sons” (Bustarret, 1988, p. 52, como citado em Pocinho, 2007, p. 106), assim, afirma-se que o canto de canções infantis ilustra “o modo como a criança se aproxima da linguagem” (Madaule, 1983, p. 87, como citado em Pocinho, 2007, p. 107), considerando-se uma boa estratégia para desenvolver gradualmente tanto a morfologia, a sintaxe e a semântica da criança, como a construção de “uma noção de si mesma, do outro, do espaço, do símbolo e do tempo”(Reis & Silva, 2015, p.231).

Aquando da audição da música, repetida ao longo das vezes que as crianças desejaram escutar pois queriam aprender a reproduzi-la, foi realizada uma atividade de elucidação e perceção da compreensão das rimas, através de

um jogo de imagens. Através deste jogo didático (cf. Apêndice B4), correspondendo imagens aos sons “-ar” e “-ão”, a tríade constatou que realmente todas as crianças, independentemente do seu nível de aprendizagem, conseguiram compreender que “as rimas são palavras que terminam no mesmo som” (MS). Assim, de seguida, fizeram-se registos, através de recorte, colagem e desenho, de rimas com o nome das crianças, tal como solicitado previamente.

Reconhecendo o interesse evidenciado na audição e interpretação de canções, observados pela díade, propôs-se às crianças que criassem a sua própria música com rimas, alterando a letra da anterior apresentada, pelo que estas, abraçaram de imediato o desafio, uma vez que já estavam tão envolvidas nesta exploração e quiseram tornar a música deles próprios ao (re)construí-la (cf. Apêndice B5). Desta forma, considero que o processo de construção de rimas para a nova letra da canção foi bastante rico tanto para as crianças como para a formação do par pedagógico, uma vez que o grupo teve um grau bastante elevado de envolvimento e que foi possível ser observado pelas mestrandas o impacto que uma simples observação de uma criança pode ter no envolvimento do grupo e desenvolvimento de atividades pedagógicas orientadas.

Depois da criação de uma nova letra, decidiram, com o apoio da equipa educativa, realizar um *videoclip* (cf. Apêndice B6) – “Podíamos fazer também um vídeo como vimos no computador. O meu pai tem um telemóvel que dá para filmar e depois conseguimos ver no computador” (DM). Para a realização deste *videoclip* foi fundamental a utilização de diversos recursos tecnológicos desde um gravador, uma câmara de filmar, um tripé, uma câmara *GoPro*, um computador e umas colunas de som, que foram uma agradável surpresa para todas as crianças, uma vez que: ou desconheciam a sua existência e utilidade, ou reconheciam facilmente esses instrumentos, devido à aquisição dos mesmos. Quando as crianças viram o resultado de toda esta exploração, traduzida em formato de vídeo, ficaram de tal forma orgulhosas e contentes, que quiseram divulgar o *videoclip* às outras salas do JI (cf. Apêndice B7), salas do 1º ciclo do ensino básico (cf. Apêndice B8) e com toda a comunidade

educativa, por meio de um cartaz exposto numa área comum da instituição, onde todos conseguiram ver o vídeo através de um código *QRCode* – escolhido como estratégia de divulgação posteriormente explorada (cf. Apêndice B9).

Esta produção, como uma ação inovadora e criativa na educação pré-escolar, permite que a criança tenha contacto com diferentes ferramentas tecnológicas e que, no visionamento do vídeo, consiga interpretar a sua própria imagem, vendo-se e ouvindo-se, uma vez que foi “incentivada a ser ativa, participativa, colaborante e crítica” (Marta, 2017, p.2) ao longo de todo este processo. Ainda, o interesse que o grupo despoletou em partilhar com as outras salas de JI e 1.ºCEB as suas produções, adquirindo um papel ativo e relevante na partilha do saber - uma vez que foram as próprias crianças a dialogar com as outras, contando o que fizeram, como fizeram e porque fizeram - permitiu-lhes “sentir[em] confiança nas suas capacidades” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97), fortalecendo a sua autoestima, assumindo-se esta como uma estratégia facilitadora da promoção da transição educativa. Posto isto, considera-se que o contributo da leitura da história, da representação da mesma, da canção, do jogo pedagógico, dos registos e do vídeo possibilitou às crianças compreenderem de forma eficaz as rimas e tudo o que envolve a sua construção, tornando-se evidente a significação desta atividade para a aprendizagem, dado o seu carácter holístico e a intencionalidade educativa expressa em todos os seus momentos.

Aquando desta abordagem relativa às rimas, na fase de execução mais avançada do projeto “Quem sou eu?”, salienta-se a atividade pedagógica seguinte, dinamizada pela díade, que surgiu perante observação de duas situações em momentos de atividade espontânea, nomeadamente numa situação de mistura de plasticina de cores diferentes e numa situação de encaixe e sobreposição de cores de papel celofane diferentes (cf. Apêndice B10).

Uma vez que é bastante frequente observar-se as crianças nas mesas da sala com plasticina quando se criam oportunidades de atividade espontânea, sendo este um dos maiores interesses do grupo, num desses momentos, uma das crianças decidiu misturar a plasticina verde com a plasticina laranja,

formando uma nova cor de plasticina na sala – a plasticina castanha (cf. Apêndice B11). As restantes crianças ficaram bastante intrigadas e daí surgiram várias questões relacionadas com a mistura de outras cores, como por exemplo “Ohh, a DV tem uma plasticina diferente, onde é que ela foi buscar?” (DM), “Ela misturou as plasticinas! Não se pode fazer isso!” (MS), “Agora temos uma nova cor de plasticina! Posso mexer?” (J), “Acho que está estragada, temos de pôr ao lixo” (MF), “Não, a plasticina ficou castanha porque se misturamos verde e cor de laranja dá a cor castanho” (DM). Seguidamente, num outro momento dedicado à exploração espontânea nas áreas de interesse, o DM decidiu ir para a área das ciências brincar com os tubos coloridos que se construíram previamente com papel celofane e rolos de papel higiénico, dando-lhes um novo significado. Em vez de a criança espreitar os tubos e observar o ambiente com cada cor, colocou um tubo dentro do outro e ficou espantado com o seu resultado. Quando ele encaixava o tubo azul no tubo vermelho, conseguia observar a sala com a cor roxa. Posto isto e uma vez que um dos aspetos evidenciados pelas crianças ao longo da planificação do projeto estava relacionado com a exploração dos seus gostos individuais e coletivos, decidiu-se ir ao encontro dos interesses do grupo e explorar as cores, relacionando as cores favoritas de cada criança com as misturas de cores primárias e secundárias.

Esta atividade pedagógica, dinamizada pela díade, teve auxílio do projetor, tela, computador e colunas de som da sala, e iniciou-se com a apresentação de uma personagem virtual – O artista Dalí – criado através da aplicação *Voki* (cf. Apêndice B12). Este artista interagiu com as crianças através de uma conversa virtual, cativando a atenção do grupo, envolvendo-o e conduzindo, dessa forma, o rumo da atividade, não esquecendo as transições e as rotinas. Num segundo momento, depois das atividades espontâneas no espaço exterior, recorreu-se novamente ao artista apresentado anteriormente. Este despertou momentos de curiosidade ao grande grupo, através do envolvimento numa pequena história, lançando desafios realizados em pequenos grupos, onde todas as crianças tiveram um papel ativo. Salienta-se desde já essa forma de organização em pequenos grupos ao longo dos desafios

surgindo como estratégia adotada pelo par pedagógico, a nível de organização, uma vez que esta realça a riqueza existente nos grupos heterogêneos, permitindo que as crianças “partilhem e discutam o que se encontram a fazer, aprendendo umas com as outras e ajudando-se mutuamente” (Hohmann & Weikart, 2003, p.370).

Importa referir que à medida que os desafios eram lançados pela personagem Dalí, uma carta mistério (cf. Apêndice B13), que continha o nome das crianças que iriam realizar as tarefas, aparecia escondida, ao encargo de cada adulto na sala de atividades. Esses adultos – estagiárias, orientadora cooperante e supervisora institucional – caracterizados pelo Dalí como ajudantes, foram também envolvidos na atividade e tinham a tarefa de ler os nomes dessas crianças e de mediar os desafios. Dessa forma, esta foi uma das estratégias utilizadas para aumentar a curiosidade na criança, integrando-a num ambiente de surpresa, aliado ao facto de ser uma grande ajuda na medida em que “esta aplicação tem um limite de interação, é possível programar a interação com as crianças, mas não reage ao feedback” (Quadros-Flores, Campos Marta & Marques de Sá, 2018, p.71).

No primeiro desafio, o artista escolheu, para realizar a atividade, um grupo composto por 4 elementos, que teve como tarefa misturar a tinta azul com a tinta vermelha com as mãos, através de um jogo de roda com palmas. Desta forma, foi visível a cor roxa nas mãos das crianças por todo o grupo e comentado o seu resultado “Olha!! Azul e vermelho dá roxo!” (N). No segundo desafio, outro grupo, com o mesmo número de elementos, teve à sua disposição uma placa de acrílico, tinta vermelha, tinta amarela e berlindes (cf. Apêndice B14). A mistura dessas duas cores, formando a cor laranja, foi visível num jogo de equilíbrio e coordenação entre as crianças que seguraram esse acrílico pelas suas pontas e fizeram mover os berlindes. No terceiro desafio, o grupo dispôs de um grande papel de cenário colocado à medida do tapete de acolhimento, de tinta azul e de tinta amarela, onde mergulhou os pés descalços (cf. Apêndice B15). Ao som de um ritmo de uma música, o objetivo passou por observar a mistura de ambas as cores, resultante do movimento de dança das crianças desafiadas, formando assim a cor verde. No quarto e último desafio,

findada a exploração das cores primárias e secundárias, a tarefa direcionou-se para a cor branca e a cor preta, sendo estas cores de grande contraste. As crianças desse grupo tiveram à sua disposição papel de cenário, tinta branca, tinta preta e palhinhas (cf. Apêndice B16). Desta forma, através do sopro pela palhinha mergulhada, alternadamente, entre as tintas mencionadas, irá criar a cor cinzenta. Importa mencionar que todos estes desafios foram sendo registados num cartaz ao longo da atividade (cf. Apêndice B17), posteriormente exposto na sala, à medida que cada grupo superava essa tarefa e descobria a mistura resultante e que, findada a mesma, o artista felicitou todas as crianças que participaram e superaram os desafios com sucesso, despedindo-se do grupo e encaminhando-o para o momento do almoço.

Relativamente a esta atividade, salienta-se o trabalho através das expressões artísticas como uma mais-valia no JI, uma vez que é na expressão artística que a criança encontra a oportunidade de contactar com diversas vivências e interagir com o mundo, “onde se envolvem ideias, valores e sentimentos na construção de um “eu” (Canelas, A. P. R. G., 2015, p.17). Desta forma, procurou-se, através da identificação e compreensão de cores primárias e secundárias e suas misturas, promover o desenvolvimento da criatividade da criança, através das diferentes técnicas de misturas de cores e do movimento corporal, estimulando o gosto pela arte e apreciando diferentes técnicas e manifestações de artes visuais. Focando a atenção do leitor no recurso a tecnologias como ferramenta de apoio à prática pedagógica, e oportunidade de sensibilizar na criança a importância das TIC na vida de grupo, ressalva-se o impacto que o artista Dalí – personagem virtual realizada pela díade através da aplicação *Voki* - teve perante um ambiente de alguma impaciência por parte das crianças, através de desafios bastante interessantes e diversificados, trabalhando assim a atenção e a concentração do grupo.

Assim, findado este projeto com a exploração de outras questões acima mencionadas relativas à individualidade e coletividade das crianças, segue-se a quarta fase do projeto, a fase de divulgação/avaliação das aprendizagens. Partindo da vontade das mesmas em partilhar tudo aquilo que exploraram ao longo do projeto “Quem sou eu?”, decidiu-se em grande grupo que a melhor

forma para o fazer, seria através de uma exposição afixada numa área comum da instituição (cf. Apêndice B18), por forma a convidar toda a comunidade educativa e as respetivas famílias. Nesta exposição, constou nomeadamente um dos cartazes realizados pelas crianças, relativo às atividades “Gosto de rimar”, tendo sido imperativo, para a divulgação do vídeo, a criação de um *QRCode*. O acesso a este vídeo através do leitor, apenas por parte das famílias das crianças, foi a estratégia que o par pedagógico optou, de forma a acautelar as imagens das crianças. Ainda, contemplando todos os registos efetuados ao longo deste tempo partilhado, decidiu-se realizar livros individuais “Quem sou eu?” (cf. Apêndice B19), que refletiram tanto a individualidade como a coletividade do grupo até então explorada. Estes livros, foram também apresentados nessa exposição às famílias e comunidade educativa, na qual as crianças foram os mensageiros. Salienta-se, ainda, a participação das famílias neste momento como uma dimensão bastante significativa para as crianças, que ao verem a exposição demonstraram sentimentos de admiração, orgulho, surpresa e carinho pelas aprendizagens realizadas (cf. Apêndice B20).

Esta fase do projeto, caracterizada pelo seu “processo cognitivo sofisticado e elaborado” (Vasconcelos, 1998, p. 143), privilegiou-se não só pelo impacto de seriedade que provocou no envolvimento do grupo, mas também por ter permitido maturar diversas competências observadas na avaliação do mesmo. Para tal, foi elaborado um cartaz (cf. Apêndice B21) onde se fez o registo das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, atendendo ainda àquilo que estas gostaram e não gostaram de fazer ao longo do projeto e de facto, tendo por referência as vozes das crianças, conclui-se que este grupo adquiriu novos saberes e que este teve um impacto positivo na sua aprendizagem: “Aprendemos a nossa altura” (DM), “Aprendemos que cada menino tem o seu nome” (ML), “Aprendemos que cada um tem a sua cor preferida” (N), “O que gostei mais foi de falar da minha família” (SR), “Gostei muito de aprender a rimar” (J), “Gostei de fazer o videoclip. Não houve nada que eu não gostei” (MS). Assim sendo, pode-se afirmar que esta última fase permitiu, “evidenciar o envolvimento, a implicação e a participação ativa das crianças onde a sua voz

se escutou, se ouviu quer na dimensão cognitiva, quer na emocional” (Marta, 2017, p. 44) em toda a ação.

Outro projeto que surgiu através da observação atenta e constante da díade prendeu-se com a preocupação relativa à falta de organização do espaço e materiais do espaço exterior. Uma vez que as mestrandas têm por base um quadro teórico que fundamenta a importância do espaço exterior como um “local de qualidade tanto para aprendizagem como para o desenvolvimento das crianças” (Froebel, citado por Pound, 2014). Assim, na perspectiva de transformar este espaço educativo tão menosprezado pelas instituições, considerou-se urgente requalificá-lo com as crianças, sendo estas as principais usuárias do espaço. Fazendo um levantamento das propostas das crianças através do diálogo em grande grupo, percebeu-se que estas manifestavam intenção de construir algo que lhes permitisse criar momentos lúdicos com as outras crianças do JI: “Podemos construir um jogo para brincar com os outros meninos das outras salas” (SR). No entanto, foi visível através dos seguintes diálogos: “Já sei! Nós temos carrinhos novos, mas nunca tivemos uma pista.” (ST), “Sim, eu adoro pistas! Em casa tenho uma muito grande, com uma cidade à volta” (J), “Oh, mas depois quando chover não podemos brincar na pista” (MS), que a melhor opção seria construir uma pista em materiais recicláveis que as crianças pudessem facilmente transportar. Desta forma e em grupo, construiu-se assim a pista (cf. Apêndice B22), que rapidamente se tornou uma das brincadeiras prediletas e mais requisitadas entre as crianças na sala de atividades e no espaço exterior.

Sabe-se que os educadores de infância tendem a desvalorizar o espaço exterior, encarando-o como um local de recreio que, limitado a um reduzido período de tempo, serve essencialmente para as crianças “libertarem energias” (Bento & Portugal, 2016). Desta forma, perante esta primeira transformação, pudemos constatar que a criança ao brincar no exterior com a pista teve oportunidades de promover a sua imaginação, criatividade, as suas competências sociais e a oportunidade de aprender/modelar os seus comportamentos (Parsons, 2011). Assim, e uma vez que o brincar no espaço exterior se assume como um meio privilegiado para as crianças “aprenderem a

lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (Bento & Portugal, 2016, p. 87), o par pedagógico decidiu surpreender as crianças transformando, mais uma vez, o espaço exterior, criando mais uma oportunidade para momentos de brincadeira entre todas as crianças. Em díade, optou-se pela realização de um jogo interativo e tradicional, que permite desenvolver a linguagem matemática e a ordem dos numerais, através da contagem dos saltos – o jogo da macaca (cf. Apêndice B23). No entanto, importa salientar que fragilidades de nível institucional impossibilitaram a pintura permanente do chão deste espaço, sendo necessário utilizar o giz como alternativa de reavivar a estrutura definida, contornando, desta forma, este entrave.

Posto isto, como conclusão incidente sobre as ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar, considera-se que as vivências veiculadas e a sua reflexão inerente contribuíram de forma bastante significativa para o desenvolvimento da identidade profissional da mestranda. Contudo, apesar de se ter findado este ciclo de formação, existe a necessidade de continuar a formação ao longo da vida para construir novos saberes, fortificando as aprendizagens construídas durante este período, pois, voltando a referir uma citação de Freire (1996), “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (p.27).

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (Freire, 1987, p. 40).

O presente subcapítulo incide sobre as ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB, no âmbito da PES, e sustenta uma análise reflexiva da mestrandagem acerca dessas experiências, que se assumiram como significativas, transformadoras e estimuladoras de momentos de aprendizagem e construção de conhecimento.

Importa desde já salientar que este processo formativo se alicerçou num conjunto de competências e concepções teórico-legais, explanadas no capítulo I, teve em conta o tipo de contexto e os interesses e necessidades da turma em questão, evidenciados no capítulo II, e pautou-se por um encadeamento dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), preconizado pela metodologia de investigação-ação (cf. Cap. II).

Nesta conformidade e à semelhança do subcapítulo anterior, apresentam-se de seguida as ações de maior relevância, desenvolvidas ao longo da PES neste contexto, onde a criança, os seus interesses, potencialidades e fragilidades foram posicionadas no epicentro do processo de ensino-aprendizagem, considerando sistematicamente uma articulação de forma transversal e mobilização dos saberes curriculares das diferentes áreas, uma vez que a articulação curricular “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165) das crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento holístico.

Neste âmbito realça-se a atividade “O Capuchinho Vermelho”, que teve como intenção de preparar os alunos para as fichas de avaliação - uma vez que a turma se encontrava na semana de avaliações do final do 2º período - pelo que se recorreu à sistematização articulada de conteúdos de três áreas curriculares, – Português, Matemática e Estudo do Meio. Esta articulação não só facilita a compreensão, como também dilui as horas concedidas às áreas curriculares, aumentando sobretudo a do estudo do meio.

Segundo os autores Martins da Silva, Sampaio Lima e Bandeira Andriola (2016, p. 90), "os futuros professores devem ser preparados para enfrentar os desafios atuais de uma sociedade em constante mudança. Para tanto, torna-se

essencial que aconteçam mudanças significativas”. Assim, numa perspetiva de adequação de práticas através de metodologias ativas que permitam concretizar o currículo de perfil humanista, e em simultâneo consigam surpreender, motivar e dar resposta às exigências de um perfil de aluno que vive no século XXI, a díade inspirou-se na abordagem “Made by them to them: The Students in the Learning Process” (Quadros-Flores, Flores & Ramos, 2019) cujo design eleva o aluno como motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção.

Note-se que o *Flipped Classroom*, ou sala de aula invertida – “estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais” (Bergmann e Sams, 2018, p. 6), de outra forma, considerando teorias socioconstrutivistas anteriormente referenciadas no presente relatório, também nesta abordagem metodológica o professor é visto como um mediador e não como um transmissor, e cabe ao mesmo “fazer acontecer”, sendo que a ideia central de tais práticas consiste em colocar o aluno e a sua aprendizagem no centro da ação. Ainda, segundo esta metodologia, o perfil docente está estabelecido tendo em conta quatro pilares, traduzidos pela sigla FLIP, que consistem na criação de um ambiente flexível (*Flexible environment*), onde os alunos possam realizar as suas próprias aprendizagens mediante o tipo de conteúdos; numa cultura de aprendizagem (*Learning culture*), que promove a autonomia na construção do conhecimento; num conteúdo intencional (*Intentional content*), pois é tarefa do professor organizar a aula definindo previamente os seus conteúdos e o material que o aluno irá ter acesso de forma autónoma; e ser educador profissional (*Professional educator*), que requer uma postura oposta de um professor tradicional, pois este deverá ser tolerante num caos controlado, aceitar críticas construtivas, ser informado acerca do mundo atual e deverá interagir constantemente com os alunos de forma a acompanhar o seu próprio desenvolvimento (Flipped Learning Network, 2014).

Por conseguinte, adotando a postura anteriormente explanada, decidiu-se inverter o que antes se observava no método tradicional – transmissão de

conteúdos, precedida de trabalho para casa – e fazer com que o aluno se aproprie previamente, em sua casa, dos conteúdos, trabalhando-os posteriormente em contexto de sala de aula e encadeando, assim, o conhecimento. Esta tarefa, enviada pela tríade durante o fim de semana em formato de *QR Code* (cf. Apêndice B24), consistiu na visualização de um vídeo na plataforma *YouTube* sobre a história tradicional infantil “O Capuchinho Vermelho”, onde os alunos e respectivas famílias puderam assistir em conjunto. Considera-se que esta estratégia se revelou significativa para as crianças pois ofereceu a oportunidade para as mesmas partilharem as suas experiências com os colegas, aquando da visualização digital da história em aula, e possibilitou que o professor conhecesse “os saberes já adquiridos”, servindo estes de desafio e “ponto de partida para a estruturação de novos conhecimentos” (Teixeira & Sobral, 2010). Ainda, confirma que “*Made by them to them: The Students in the Learning Process*” ativa os conhecimentos prévios fundamentais numa articulação com sentido, pelo que facilita a compreensão dos conteúdos curriculares; envolve o aluno no processo de aprendizagem desde a preparação da aula resultando num maior esforço pessoal e do grupo com impacto no rendimento e fluidez do processo de aprendizagem; promove o contacto com materiais e conteúdos curriculares fora da sala de aula; inclui o aluno na construção de recursos didáticos tornando o processo de aprendizagem emotivo consciente e gerador de reconhecimento de si e dos outros. (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019), mas acrescentamos que promove também uma aproximação do aluno à família durante o processo de aprendizagem em contexto informal, sendo que essa boa relação se reflete positivamente nos conhecimentos, atitudes e valores que trazem para a escola e que são fundamentais na construção de uma aprendizagem significativa.

Posteriormente, após os alunos terem ativado os seus conhecimentos prévios, a personagem principal – Capuchinho – interagiu com as crianças através de uma conversa virtual, criada pelo par pedagógico (cf. Apêndice B25), cativando a atenção da turma e desafiando-as a dar uma nova vida ao conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”, ao que os alunos se mostraram bastante entusiasmados de acordo com as reações observadas e registadas.

Através de um *Powerpoint* interativo, também dinamizado pela díade, as crianças tiveram como foco principal ajudar a personagem a percorrer um caminho repleto de desafios (cf. Apêndice B26) que englobavam as três áreas curriculares já referidas, para que no final, ela chegasse a casa da avozinha – tal como na história original, mas sendo agora o percurso e destino construídos pelas crianças.

Neste sentido, a díade optou por tornar esse caminho ainda mais interativo e organizou-o de forma a que o mesmo não tivesse uma única direção, mas sim várias bifurcações, que se traduziam em decisões tomadas pela turma e que influenciavam o rumo da história criada. Para tal, recorremos à ferramenta *Plickers*, uma aplicação de resposta imediata, que permitiu que cada decisão de turma fosse tomada de forma democrática, inovadora, divertida e significativa para o grupo, estimulando desta forma a aprendizagem, uma vez que o fator da motivação “está associado à melhoria nas interações em sala de aula e a relatos de maior satisfação porque aprenderam de maneira diferente e criaram um sentimento de orgulho entre os alunos” (Mouza, 2006). Por outro lado, permitiu à professora verificar dificuldades e potencialidades dos alunos intervindo de imediato no sentido de potenciar o sucesso escolar.

Concomitantemente, conforme os alunos escolhiam o caminho a adotar, com recurso aos cartões individuais *Plickers* (cf. Apêndice B27), o fator surpresa entusiasmava-os para a realização das propostas, na medida em que surgia sempre uma personagem diferente que interagia virtualmente com eles, lançando os desafios relativos aos conteúdos curriculares que foram avaliados posteriormente na ficha sumativa. De realçar a pluralidade de recursos para melhor responder à criança e provocar uma aprendizagem significativa que os vai realizar e fazer sentir bem na escola.

Segundo Prensky (2007), a geração que nasceu entre o final do século XX e o início do século XXI encontra-se um pouco desenquadrada com o ensino tradicional e é altamente sensível ao uso de tecnologias digitais – até porque se prestarmos atenção aos seus interesses, demonstram grande receptividade no uso dos *smartphones* e é maioritariamente no contacto com

equipamentos e consolas de jogos que escolhem despende o seu tempo livre. Tal como mencionado no capítulo I deste documento, um professor do século XXI deve adaptar-se à mudança e conduzir as suas práticas mediante as exigências dos seus alunos, para que os mesmos tenham sucesso na aprendizagem. Assim sendo, a aplicação de técnicas de gamificação pode contribuir para que o processo de aprendizagem se torne mais lúdico e enriquecedor, uma vez que envolve o aluno fazendo com que realize aprendizagens ao nível de conteúdos, mas também competências ao nível de valores e atitudes – cumprimento de regras, alcance de objetivos, desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, estimulação de criatividade, gratificação através da conquista, interação e socialização com os outros jogadores e sensações de adrenalina e diversão pela competição – que o currículo humanista alude (Prensky, 2011).

Num ambiente lúdico de aprendizagem, importa que as crianças assimilem e sistematizem os conteúdos (Condessa, 2009), através de registos. Assim, como forma de os alunos realizarem individualmente todos os desafios ao longo da história, compreendendo ainda a sequencialidade da mesma, foi distribuído por cada aluno uma argola de metal – que teve como objetivo compilar todos os desafios, distribuídos em formato de papel à medida que estes surgiram no caminho. Estas páginas, no final da história, agregaram os conteúdos necessários para as fichas de avaliação num livrinho dedicado à atividade, recurso este que os alunos levaram para casa para poderem consultar posteriormente e para partilhar com a família (cf. Apêndice B28), sendo esta uma relação fundamental preconizada numa escola inclusiva (DL n.º 54/2018 de 6 de julho).

Um profissional de educação deve adotar uma postura reflexiva. Assim, numa perspetiva de reflexão pós-ação mais distanciada, salienta-se esta atividade como uma das que mais potenciou a construção da identidade profissional da mestranda, despertando um sentimento de satisfação e evolução significativa na prática, precedida de um bom *feedback* por parte da turma, professora cooperante e supervisora institucional. No entanto,

refletindo criticamente sobre as práticas desenvolvidas, destaca-se a gestão do tempo como uma das componentes que suscita aperfeiçoamento.

Sabendo que o “apetrechamento das escolas como suporte à modernização dos métodos de ensino, constitui um valor acrescentado na preparação para sustentabilidade do sistema de ensino e numa abordagem flexível e dinâmica na gestão eficiente dos recursos” (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2013, p. 326), importa referir também a importância do contexto no desenvolvimento da atividade acima relatada, pois sendo esta uma escola que potencia práticas inovadoras, o par pedagógico não se sentiu limitado ao nível da disponibilidade e gestão dos materiais necessários para o bom funcionamento da atividade – computador, internet e projetor

.De seguida, no sentido de implicar as crianças, a ação pedagógica salientada sustentou-se na MTP, com o intuito de desenvolver o tema “o coração de mãe” em articulação com as áreas curriculares de Português, Matemática, Artes Visuais, Música e Educação Física, uma vez que nesta semana se celebrava a festividade do dia da mãe e que os alunos mostraram bastante entusiasmo em relação a esse acontecimento.

Atendendo a que “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983, citado por Coll, et al., 1999, p.66) e que é na reconstrução dos seus conhecimentos prévios que a construção de novo conhecimento se apoia (Weisz, 2000), um professor deve considera-los, de forma a partir destes para o desenvolvimento de outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, numa fase inicial da aula, organizou-se um brainstorming digital com contributos dos mesmos, que pretendia responder à questão “Como é o coração de mãe?” e que acompanhou as atividades articuladas de forma significativa ao longo da semana, servindo como ponte curricular para os vários momentos (cf. Apêndice B29).

Através da leitura e interpretação do livro “Coração de mãe” – de Isabel Minhós Martins (cf. Apêndice B30), os alunos realizaram aprendizagens curriculares relativamente à letra “ç” e fonema /s/ e a noções matemáticas de geometria e medida (ponto, reta e segmento de reta), (cf. Apêndice B31) desenvolvendo ainda, através das expressões, todas as competências-chave

que constam no perfil do aluno, ou seja, possibilitou-se que os mesmos construíssem a sua própria aprendizagem através da partilha e discussão, “aprendendo [assim] umas com as outras e ajudando-se mutuamente” (Hohmann & Weikart, 2003, p.370) e optou-se também pela utilização de diversas plataformas digitais (cf. Apêndice B32 e B33) que estimulando a aprendizagem, uma vez que não só “impulsiona prodigiosamente a motivação para trabalhar” (Cardoso, Peralta & Costa, 2007, p. 141), como promove o aprender a aprender, o sentido crítico e a autonomia das crianças, envolvendo-as mais no processo de ensino e aprendizagem e sendo uma forma de inovar metodologias (*idem*; Moran, 2000; Quadros-Flores & Escola, 2007; Ramos, 2007).

Não obstante, é ainda de salientar o processo de interação entre a escola e a família ao longo da semana, uma vez que a tríade, no momento de planificação, identificou a necessidade acerca da colaboração dos familiares na vida escolar dos seus educandos. Desta forma, fez-se questão que as mães acompanhassem regularmente a progressão dos seus filhos, envolvendo-as no processo através da construção, ilustração e escrita de um livro de turma com os mesmos – “O coração de mãe” (cf. Apêndice B34), promovendo uma educação de qualidade já que a escola e a família se caracterizam por ambientes de aprendizagem e aquisição de valores.

Em jeito de indagação sobre a prática mencionada, considera-se que esta se revelou prazerosa, uma vez que o feedback dos alunos se perspetivou nesse sentido e que todos os objetivos preconizaram aprendizagens significativas. No entanto, considera-se que houveram algumas fragilidades, nomeadamente no surgimento de alguns desentendimentos entre os alunos na dinâmica de grupos (que exigiram intervenção dos adultos), na importância dos registos dos desafios matemáticos, na gestão do tempo, para que não surjam “tempos mortos” que quebrem o ritmo de aprendizagem das crianças e na utilização da mesa digital para a escrita no brainstorming, pois observou-se que no 1.º ano de escolaridade a introdução desse tipo de escrita deve ser explorada e introduzida aos poucos, de forma a que as crianças percebam essa nova dinâmica.

Considerando teorias socioconstrutivistas, numa perspectiva de desenvolvimento holístico, tendo em conta ainda o currículo humanista defendido por Carl Rogers, torna-se fundamental destacar a MTP, promotora de aprendizagens baseadas na resolução de problemas, por descoberta e encontro de soluções. Neste sentido, desenvolveu-se por fases, nas quais os alunos, sob orientação do professor, tomam diferentes decisões e realizam diversas atividades (cf. Capítulo I). No entanto, é imprescindível que o seu rumo seja tomado em conformidade com os interesses despoletados pelos próprios, que surgem naturalmente consoante o seu envolvimento, contribuindo assim para que as aprendizagens tenham um significado e sejam portadoras de sentido, envolvendo os alunos de forma a que estes consigam desenvolver também a sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania.

Através da observação sistemática e constante registo escrito e fotográfico, a tríade decidiu desenvolver com a turma um projeto de intervenção inspirado na MTP, ao longo da PES, – “Açúcar? Não, obrigado!” – que surgiu a partir da identificação da necessidade da turma, relacionada com os hábitos alimentares dos alunos no momento do lanche (cf. Apêndice B35 e B36), pretendendo colmatar a mesma através de estratégias que foram ao encontro dos interesses da turma, evidenciados ao longo da prática. Assim, com a finalidade de responder ao problema encontrado, os alunos decidiram elaborar um mapa conceptual, num mural dedicado ao projeto (cf. Apêndice B37) e afixado numa das paredes da sala, partindo dos seus conhecimentos prévios (O que sabemos? – Fase I: Definição do Problema), registando todos os contributos dos alunos sobre aquilo que sabiam ou pensavam saber sobre o tema. Nesta fase, através do diálogo desenvolvido, a díade e a orientadora cooperante observaram um envolvimento progressivo e bastante ativo ao nível da comunicação entre todos, fomentando uma participação ativa. Passa-se a citar alguns desses contributos: “O açúcar vem da Natureza.” (T), “O açúcar vem da cana do açúcar” (AB), “o açúcar faz mal” (G), “se comermos muito açúcar temos doenças nas veias” (GA), “O rótulo é um órgão” (T), “só existe o açúcar normal e o amarelo” (VC), “O açúcar dá energia” (VO), “Com o açúcar podemos fazer bolos” (GS). A análise destes conhecimentos permitiu concluir

que os alunos tinham algumas “luzes” sobre alguns temas, mas que nem todas as concepções que tinham estavam corretas, porém, é necessidade deste projeto não só desenvolver e aprofundar esses saberes, mas também alterar atitudes.

De seguida, delinearão objetivos, dividindo tarefas, através de tempos de planificação/pesquisa, proporcionados pela tríade (O que queremos saber? – Fase II: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho). Nesta fase, registaram ainda aquilo que queriam descobrir/fazer e onde/como gostariam de pesquisar mais sobre o assunto. Como exemplo: “Qual é a composição do açúcar?” (GS), “A fruta tem açúcar?” (SF), “Porque é que o açúcar faz mal?” (L), “Eu como muito açúcar por dia?” (R), “Quem descobriu o açúcar?” (V), “Será que só há um açúcar?” (G), “A água tem açúcar?” (A), “Que quantidade de açúcar ingerem os meus alunos?” (CL). A observação destas questões demonstrou curiosidade e vontade de aprender pelos mesmos.

Numa fase posterior (Fase III), os alunos partiram para o processo de pesquisa, através de experiências diretas, organizando, selecionando e registando a informação no mural previamente construído, como preconizado no perfil do aluno e no DL n.º 55/2018, de 6 de julho - “privilegiar a pesquisa, tratamento e seleção de informação”, bem como a “mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar”.

Dada a natureza deste relatório, torna-se impossível relatar todas as atividades realizadas e envolvidas no projeto ao longo das semanas, porém, salienta-se a articulação curricular que permitiu a realização de aprendizagens, interligando todas as áreas, alargando tempos estipulados em áreas curriculares definidas na matriz curricular, como é o caso de Estudo do Meio. Com efeito, apesar da temática do projeto se relacionar maioritariamente com a área do Estudo do Meio, foi através dele que se promoveram, de forma exímia, situações de aprendizagens verdadeiramente holísticas, já que esta área usufrui de um caráter integrador, facilitando a abordagem a outras áreas (Leite, 2012; Paixão, 2015). Assim, foram exploradas competências do currículo ao nível do Português, Matemática e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, numa perspetiva de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade,

alicerçada numa abordagem multinível que “permite o acesso ao currículo, ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), apoiando a aprendizagem e a inclusão. Ainda, concretizando a relevância atribuída às competências designadas no Perfil do Aluno no capítulo I, a perspetiva integradora da aprendizagem incluiu a promoção da Educação Para a Cidadania, veiculada essencialmente em situações de aprendizagem cooperativa, contribuindo para o desenvolvimento autónomo das crianças, com o intuito de as tornar mais conscientes, responsáveis e interventivas na sociedade (Fonseca, 2015).

Desta forma, assumindo uma intencionalidade didática no sentido de tornar a aprendizagem natural, sequencial e significativa entre as atividades, salienta-se uma das atividades bastante significativa para o projeto, que se desenvolveu no seguimento da atividade promotora da aprendizagem dos casos de leitura “nh”, “lh” e “ch”, bem como dos conteúdos de organização e tratamento de dados (tabelas e pictogramas), articulada com a investigação sobre os lanches da turma, analisando a quantidade de açúcares escondidos nos alimentos (cf. Apêndice B.39)

Considera-se que esta tomada de consciência das crianças, preconizada pelo perfil do aluno e pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre o problema através desta investigação e com base no envolvimento em direto dos pais, foi possível pela utilização de uma aplicação interativa online (cf. Apêndice B40) que permitia que a opinião dos pais chegasse à sala de aula, em momento combinado, formando um gráfico que estimulou a análise de conteúdo para retirar conclusões, e em indireto, pelo envio de registos fotográficos que se iam fazendo ao longo do projeto, foi efetivamente significativa e emotiva. Verificou-se em sala de aula que as crianças revelaram bastante entusiasmo pela chegada da opinião do respetivo familiar em tempo real e como impacto, de relevar que estas foram trazendo progressivamente opções mais saudáveis para os seus lanches, por diversas vezes foram aos rótulos informar-se sobre o valor nutricional dos lanches, depois de terem aprendido a lê-los e, na escola, quando iam beber leite fornecido pela instituição, já optavam pelo leite

simples em vez do leite com chocolate. Desta forma, conclui-se que o projeto começou de uma forma positiva, fazendo-se sentir um nível maior de envolvimento/curiosidade no mesmo e interação entre todos os intervenientes.

À medida que o projeto se ia desenvolvendo, os alunos começavam a ficar cada vez mais entusiasmados e curiosos sobre o tema e a tríade orientava as curiosidades e perguntas para a organização das aulas que se seguiam, pois, a prática exige uma intervenção pedagógica fundamentada, numa perspetiva de articulação curricular, proporcionando aprendizagens holísticas.

Assim, tendo como objetivos principais: identificar e distinguir os fonemas da letra “x”, reconhecer os problemas de saúde associados ao excesso de ingestão de açúcar, compreender e analisar dados em gráficos de pontos e perceber a importância da atividade física e da alimentação saudável para a saúde, a tríade optou por planificar uma dinâmica de aprendizagem diferente, que prioriza a compreensão dos contextos sociais e intelectuais da criança, tornando-se significativa quando relaciona esses conhecimentos de forma integrada (Bruner, 1973) e na metodologia de aprendizagem invertida (*flipped learning*), sendo esta uma abordagem pedagógica que altera o enfoque da exposição direta dos conteúdos do grande grupo para o espaço de aprendizagem individual ou em grupos, resultando num ambiente de aprendizagem dinâmico, assente em quatro pilares: ambiente flexível, cultura de aprendizagem, intencionalidade dos conteúdos e papel ativo do professor (Bergmann & Sams, 2014).

Na perspetiva de proporcionar aos alunos uma dinâmica lúdica de aprendizagem e de sistematização de conteúdos curriculares, onde os mesmos foram autores e coautores do seu próprio conhecimento, a díade proporcionou outro momento de aprendizagem. Assim, dividiu-se a turma em cinco grupos – um para cada fonema da letra x (/cs/, /s/, /ch/, /is/, /z/) – e cada um deles teve como tarefa explorar esse som num *tablet* através da leitura de textos (cf. Apêndice B41), identificação de palavras e criação de desafios em formato de jogo para os outros grupos (cf. Apêndice B42, B43 e B44) já que é a ensinar que se aprende, disponíveis numa plataforma de partilha online da turma que permite visualizar os trabalhos de todos de modo online e imediato (cf.

Apêndice B45), desenvolvendo capacidades de pensamento crítico, mobilização de conhecimento na ação e comunicação. Assim, cada grupo apresentou o que aprendeu aos demais e desafiou os mesmos a completar as tarefas.

Importa salientar que os textos disponibilizados a cada grupo foram escritos pela tríade, não recorrendo a textos já realizados, onde o tema principal de cada um deles abordava uma das doenças associadas ao consumo excessivo de açúcar e que as leituras dos mesmos foram gravadas num telemóvel e posteriormente partilhadas na plataforma como estratégias e apresentadas em grande grupo. Desta forma, os alunos fizeram o cruzamento de aprendizagens da área do português com o projeto de intervenção e realizavam, pela audição da sua leitura, uma autoreflexão sobre as mesmas, percebendo assim onde podiam melhorar e quais as suas dificuldades, atendendo aos pormenores, articulação e expressividade nelas contida.

Considerando que foi a primeira vez que o par pedagógico implementou este tipo de dinâmica e metodologia em contexto, assinalaram-se aspetos que se devem ter em atenção e se devem refletir para que oportunamente, se consiga aprimorar a prática. Por conseguinte, aprendeu-se que os registos das palavras dos textos são uma tarefa individual crucial e, não resultando tão bem quanto se esperava em formato de papel, se devia ter criado algo mais lúdico e interativo nos *tablets*. Observou-se, ainda, que o facto de se ter disponibilizado um *tablet* para cada grupo condicionou os ritmos de aprendizagem individuais e que se devia ter definido algumas regras numa fase inicial, pois este material num momento de explicação pode tornar-se um elemento distrator.

Posteriormente, concluída a fase III do projeto, que se privilegiou pelo impacto de seriedade que provocou no envolvimento do grupo, num momento reflexivo sobre o mesmo foi acrescentado ao mural um espaço dedicado ao registo das aprendizagens evidenciadas pelas crianças – “o que aprendemos?” – obtendo os seguintes registos: “A fruta tem frutose.” (VO), “O consumo excessivo de açúcar pode provocar doenças como as cáries, obesidade, problemas de coração e problemas no fígado.” (RY), “A maioria da turma ingeria muito açúcar” (AB), “Aprendemos as funções do fígado” (I), “Como se

faz o açúcar” (GS), “O exercício físico ajuda a gastar a energia do açúcar que consumimos” (MF), “Alguns alimentos pareciam saudáveis mas levam açúcar em demasia” (T), “Comíamos muitas lambarices” (MT), “Os idosos devem consumir menos quantidade de açúcar que os adultos” (G), “A quantidade de açúcar máxima recomendada é de 16 gramas por dia” (C), “Para os adultos é de 25 gramas” (L), “Aprendemos a comer melhor” (VC). Sentiu-se, ainda, a necessidade de adicionar um outro espaço no moral, que complementa um pouco a fase de avaliação do projeto, onde os alunos responderam à pergunta “Para que serviu o que aprendemos?”, sendo estes os testemunhos: “Para ingerirmos menos açúcar por dia” (G), “Para nos tornarmos mais saudáveis” (T), “Para sabermos que quantidade de açúcar podemos ingerir por dia” (GS), “Para os nossos pais ficarem informados e saberem o que colocar nas nossas lancheiras” (RQ), “Para sabermos ler os rótulos dos alimentos” (D) e “Para aprendermos que pode trazer doenças” (MF), desta forma, conclui-se que este grupo adquiriu novos saberes e que este projeto teve um impacto positivo na sua vida e na sua aprendizagem (cf. Apêndice B46).

A fase de divulgação do projeto – Fase IV – definida por Vasconcelos et al. (2011, p. 17) como a “socialização do saber” constituiu-se como uma importante fase do projeto, pois as crianças desenvolveram várias competências comunicativas, focando a atenção nas experiências e aprendizagens mais significativas para si ao longo de todo o processo, sendo capazes de as recordar e sintetizar (Vasconcelos et al., 2011). Este momento foi preparado pelas crianças, estagiárias e orientadora cooperante ao longo de uma semana, dando resposta ao desenvolvimento de algumas sugestões da turma. Decidiu-se criar um livro de sugestões de lanches saudáveis, em cooperação com os pais dos alunos, e realizar uma reportagem de turma (cf. Apêndice B47) acerca das nossas descobertas, sintetizando e partilhando com a comunidade escolar as aprendizagens realizadas. Neste contexto, releva-se a reportagem como contributo fundamental para a sintetização de conteúdos abordados ao longo do projeto, possibilitando que, desde a preparação à realização e visualização da reportagem, as crianças fossem os elementos

centrais, construtoras e avaliadoras das suas competências – observando em vídeo os seus próprios comportamentos e aprendizagens realizadas.

Durante a preparação da divulgação do projeto vivenciaram-se momentos bastante gratificantes e intensos com as crianças, em especial nos momentos de “bastidores”, comprovando desta forma que efetivamente o contexto influenciou o professor – desenvolvendo os seus saberes docentes num “contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador” (Moran, 2003, p.63). Em equipa, escreveu-se um guião de reportagem, decidiu-se as personagens, aprimorou-se a expressividade como requisito essencial nas interpretações, fez-se adereços e, essencialmente, partilhou-se momentos e muitas gargalhadas que a mestranda irá guardar com a maior das recordações. Desta forma, salienta-se o dia da divulgação, que decorreu com a presença da orientadora cooperante, comunidade escolar e das respetivas famílias. A organização da sala foi idealizada entre dois espaços, um dedicado ao mural que espelhava todo o processo e outro para a visualização da reportagem realizada pela turma e assim, foram partilhadas as experiências vivenciadas, sendo visível o interesse e entusiasmo das crianças. Salienta-se o *feedback* dos pais como fator crucial, que emocionados e orgulhosos dos seus filhos, compreenderam a importância desta intervenção e que no 1.ºCEB é possível aprender de forma inovadora e dinâmica, como é o caso (PP) “Fiquei bastante interessada no assunto, tanto como mãe, como profissional de educação”; (RS) “Desde que a V aprendeu a ler rótulos, sempre que vamos ao supermercado, fazemos juntas a seleção de alimentos para opções mais saudáveis”; (BT) “Não fazia ideia que na escola se podiam fazer coisas tão inovadoras, no meu tempo não era nada assim”.

Concluída a apresentação e conseqüente reflexão deste subcapítulo, afirma-se que as experiências vivenciadas neste nível educativo foram cruciais para a construção da identidade profissional docente. Neste sentido, a incursão no contexto permitiu desenvolver e aprimorar competências profissionais, evidenciadas na metarreflexão, compreendendo a necessidade que o professor tem de promover aprendizagens significativas e diferenciadas, consoante o grupo e o contexto no qual está inserido.

METARREFLEXÃO

Findado este capítulo da vida da mestranda, será apresentada uma análise transversal relativa aos períodos de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Esta indagação, que marca a conclusão da sua formação inicial, constitui um espaço de excelência para a tomada de consciência do seu desenvolvimento pessoal e profissional, evidencia o desenvolvimento de competências que potenciaram a construção de um autoconhecimento mais profundo e transparece a adoção de uma postura reflexiva e intrínseca à transformação.

De facto, a formação inicial docente revelou-se fundamental, numa lógica de reflexividade, criticidade e emancipação profissional da mestranda, pois assentou em conhecimentos basilares ao desenvolvimento da ação pedagógica, construindo e complexificando o saber docente (Lisboa, 2005). Ainda, para além de se ter pautado pela construção da profissionalidade, conduziu ao desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e sociais, considerando que as mesmas influíram no processo relacional estabelecido entre os diversos atores educativos (Nóvoa, 2002).

Perspetivando este desenvolvimento como “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo” (Morais & Medeiros, 2007), considera-se que “os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p.16). Assim sendo, apesar da relevância dada pela mestranda à formação inicial, caracterizando-a como uma etapa primordial, adquire-se a consciência de que as competências acima elencadas deverão ser aprimoradas e transformadas (Formosinho, 2009), através da formação contínua, numa permanente atualização profissional e pessoal, pois a necessidade de dar continuidade ao processo de

aprendizagem reflete-se, sendo que um docente provindo destes valores terá a possibilidade de proporcionar à criança um ensino de maior qualidade.

Uma vez que a prática profissional docente é um eixo agregador da formação inicial (Cardona, 2005), salienta-se a PES como uma oportunidade de experimentação, que proporcionou à mestranda um leque abrangente de saberes profissionais essenciais, enriquecendo assim a sua intervenção educativa. Com efeito, foi através da mesma que se compreendeu a relevância da adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, bem como a importância da utilização de recursos diversificados e inovadores, para aprendizagens mais significativas e prazerosas para as crianças (Tomlinson & Allan, 2002).

Segundo Quadros-Flores, Peres e Escola (2009) “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança” (p.5765), que exigem do docente uma capacidade de renovação metodológica e pedagógica, de acordo com a evolução social, intelectual e tecnológica, capaz de colocar a criança no centro da aprendizagem e de ter uma atitude empreendedora e significativa na sociedade. Assim, reconhece-se que a necessidade de transformar e adotar práticas inovadoras e criativas, que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças de ambos os contextos educativos, foi um dos desafios transversais de toda a prática, que conseqüentemente se substanciou numa aprendizagem verdadeiramente importante para a construção da identidade profissional da mestranda, promovendo habilidades inerentes à profissão docente no século XXI.

Nesta ordem de ideias, acentua-se inevitavelmente o valor indelével das TIC, no apoio à estruturação do pensamento e ao desenvolvimento da cidadania, sendo que a sua mobilização nos contextos de EPE e de 1.ºCEB contribuiu para uma aproximação efetiva num clima de aprendizagem entre os atores educativos, encetando uma nova corrente na formação de profissionais de educação requerida pela globalização, mobilidade e avanços científicos e tecnológicos (Moreira & Kramer, 2007) e contribuiu para o desenvolvimento de práticas significativas para as crianças, num clima de aprendizagem motivador, democrático, lúdico e feliz.

Tendo em conta a habilitação profissional para a docência nas valências da EPE e do 1.ºCEB, considera-se que este perfil duplo se revelou uma mais-valia na formação da mestranda, na medida em que permitiu conhecer as semelhanças entre os dois níveis educativos e as especificidades e características próprias que os distinguem, que se traduziram essencialmente em competências promotoras de uma articulação curricular e de uma transição educativa mais eficaz e natural para as crianças (Formosinho, 2016). Procurou-se criar sempre um clima securizante, levando as crianças a encarar esta passagem de forma positiva, como uma oportunidade de crescimento, tendo a consciência de que “o sucesso das transições não depende da prontidão da criança individual (...) mas da prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (*idem*). Nesta linha de pensamento, destacam-se todos os momentos de articulação estabelecidos entre os dois níveis educativos, preconizados no Cap.III.

No entanto, o percurso realizado nem sempre se pautou por sentimentos de firmeza e confiança, sendo que se fizeram sentir algumas dúvidas, embaraços, incertezas e receios, fragilidades essas que foram ultrapassadas com foco nas soluções e não nos problemas, potenciando assim a sua criatividade e força interior. Ao longo desta etapa, a mestranda realizou aprendizagens também neste sentido, desenvolvendo a capacidade de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p.11), ultrapassando constantemente dificuldades e evoluindo o seu “eu interior”, numa perspetiva de crescimento pessoal. Tais aprendizagens de vertente humanista foram sem dúvida alguma alcançadas graças ao ambiente colaborativo de entreajuda, que se fez sentir não só entre a díade, como também com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais.

Posto isto, considera-se fundamental relevar as “dinâmicas entre os intervenientes” nos dois contextos educativos (Marta, 2015, p. 152), pois tratou-se de uma prática acompanhada, colaborativa e reflexiva (Alarcão & Canha, 2013), propícia à interação, troca e partilha de saberes. Sendo o trabalho colaborativo um meio privilegiado para superar dificuldades através do confronto/partilha de ideias, opiniões e perspetivas diferenciadas, pode-se

afirmar que “é no clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, [que] todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações (...), respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p.22).

Não obstante, sendo que o desenvolvimento profissional docente assenta num processo de aprofundamento sistemático, conducente à reconstrução do conhecimento e da própria identidade, visando a melhoria da prática (Alarcão & Canha, 2013), ressaltam-se todos os momentos de indagação sobre a mesma, realizados ao longo deste percurso. Estes, assumiram-se de forma contínua e sistemática (Schön, s.a., citado por Alarcão, 1996), confluindo, decisivamente, para a criação de um espaço de consciencialização tanto dos limites, como das potencialidades da mestrandia (Ceia, 2010). A reflexão configurou, assim, o cerne do desenvolvimento da prática pedagógica, reconhecendo que apenas através da sua mobilização, constante e consciente, foi possível realizar transformações, decorrentes do autoquestionamento contínuo.

Tendo em consideração o disposto anteriormente, ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, encerra em si um conjunto de ambivalências e complexidades, que exigem a sua perspetivação numa ótica de transformação, com vista à construção de uma identidade profissional coerente. Trata-se de um processo constante de gestão de relações humanas que, em tempos de mudança, exige um sentido de oportunidade crescente, de modo a que se verifiquem transformações efetivas e harmonizadas.

“Como [profissional da educação] devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p. 85).

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 8-15). Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, 11-24. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Allessandrini, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud, & M. Thurler (Org.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*, (pp. 157-176). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, A. J., & Vilela, M. C. (1996). *Didáctica das ciências – Aceleração Cognitiva – Teoria e prática*. Edições ASA.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.ºCiclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Baracho, N. V. (2011). *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, pp. 85-104.
- Bergmann, J. e Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. ISTE.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Borges, S. (2014). *Adaptação e bem-estar das crianças na educação de Infância e nos primeiros anos de escolaridade*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/1856>
- Brazelton, T. (2009), *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. (1973). *O processo da educação* (3.ª ed.). São Paulo: Companhia. Editora Nacional.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canelas, A. P. R. G. (2015). *As expressões na educação pré-escolar. A Importância das Expressões na Autorregulação de Comportamentos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. J. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, 111-120. Coimbra: Edições Almedina.
- Cardoso, A., Peralta, H., & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspectiva dos alunos. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 124-143). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra. Caleidoscópio.
- Clements, R. & Musker, J. (1989). *A pequena sereia*. EUA: Walt Disney Pictures.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Coll, C. (2001). O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Coménio, J. A. (1966). *Didáctica Magna - Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (5 ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Correia, J. A. (2002). Prefácio. In A. Ribeiro (org.), *A Escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP, n.º37 (pp. 4-6).. Lisboa: Edições ASA.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas. Em Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8(22), 62-82. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227> e obtido no dia 17 de abril de 2019

- Costa, M. J. (1992). *Um contingente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health*. Sweden: Institute for Futures Studies.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Komhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanz, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). *Contextualização Curricular - Subsídios para Novas Significações. Interacções*, 8(22), 63-177. Obtido em 17 de abril de 2019, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540/1231>

- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Recuperado de <http://www.flippedlearning.org/domain/46>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1974). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1990). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores
- Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de regressos dos cursos de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia | Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (1-15). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Goulão, M. F. (2011). TIC, Educação e Sociedade. In *Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (55-66). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M. & Weikart D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. In Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto. Disponível em <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/538>.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Org.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*, 175-205. Coimbra: Edições Almedina.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, pp. 87-92. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010> e obtido a 17 de junho de 2019.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1993). *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*, 27-30. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

- Malaguzzi, L. (1997). The Right to na environment. In *Municipality of Reggio Emilia, Infant Toddler Centers and Preschools – The Hundred Languages of Children*. The Reggio Emilia: ATA. Corregio (Re) Stampa.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, A. (2014). A transição do Pré-Escolar para o 1ºCEB: Uma Preocupação de Todos. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins da Silva, F. C., Sampaio Lima, A. e Bandeira Andriola, W. (2016). Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: Um estudo em Universidade Brasileira. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 77-93. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.004>
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. Porto: Porto Editora.
- Mendes, V. (2015). *Brincando com sons e palavras: Rimas e Cantigas Tradicionais Infantis em contexto de Jardim de Infância*. Lisboa: Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.

- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72. Obtido em 17 de junho de 2019, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf
- Moran, J. M., Masetto, M. T. Behrens, M. A. (2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus
- Moreira, A. & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação e Sociedade*, 100 (28), 1037-1057. Acedido em junho de 2019 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Mouza, C. (2006). Learning with laptops: the impact of one-to-one computing on student attitudes and classroom perceptions. In *Atas ICLS '06 Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences* (Ed.). Bloomington, Indiana.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis da participação*, 123-142. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1996). *História da educação: percursos de uma disciplina. Análise psicológica*, XIV (4), 417-434.
- Nóvoa, A. (2002a). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002b). Os professores e o "novo" espaço público da educação. Em A. Nóvoa, *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico* (pp. 3-30). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). "Para uma formação de professores construída dentro da profissão". *Revista Educación*, n. 350, set.-dez. 2009. Acesso em: 07 dez. 2018
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M.

- Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, A. (2011). *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, and the Implications on Playground Design*. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Nove Estudos de Caso. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000a). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000b). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Piaget, J. (1995). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS
- Pocinho, M. (2007). *A música na relação mãe-bebé* (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

- Postic, M. (1993). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pound, L. (2014). *How Children Learn | Education Theories and Approach - From Comenis the Father of Modern Education to Giants such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. Herne Hill, Londres: Pratical Pre-School Books.
- Quadros-Flores, P., Campos Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, V3(2), 60-76
- Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 235-240). Porto: Symposium on Computers in Education. Obtido em 17 de junho de 2019, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>
- Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum* 2(2) 2-17. ISSN (2530-4550)
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M., Figueira, & F., Aires (Org.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., & Ramos, A. (2018). Potentialities of the Augmented Reality in the school manuals of primary education. In Aytakin Isman, Jerry Willis, J. Ana Donaldson, & Fahme Dabaj (Eds). *Turkish Online Journal of Educational Technology Special* 2, 331-338. Issue for INTE - ITICAM - IDEC 2018. TOJET 01.11.2018. ISSN 2146-7242.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Made by them to them: The Students in the Learning Process. In *International Conference New Perspectives in Science Education*.

- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*, 5764- 5779. Braga: Universidade do Minho. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=92694.
- Ramos, C. (2015). *Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5634>
- Ramos, J. (2007). Reflexão sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções práticas* (pp. 148-169). Porto: Porto Editora.
- Reis, M., & Silva, M. (2015) *Das rimas infantis à poesia em geral – um universo por explorar na educação de infância*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP, n.º37. Lisboa: Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva e L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 3115-3127). A. Coruña/Universidade da Coruña: *Revista GalegoPortuguesa de Psicoloxia e Educación*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/12228> obtido em 3 de março de 2019.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P. & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores.

In Livro de capítulos *Avances en Ciencias de la Educación del Desarrollo: 4th Internacional Congress of Educational Sciences and Development*, Santiago de Compostela, Espanha. Espanha

- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2005a). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005b). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2005c). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Roldão, M. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis*, 66, 29-34.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. (2007c). *Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. *Educação & Linguagem*, 10(15), 18-42.

- Sá-Chaves, I. (2005). Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1999). Ámbitos de diseño. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed.), (pp. 265-334). Madrid: Ediciones Morata.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 8 (8), 103-115. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> . Obtido em 26 de junho de 2019.
- Santos, C. (2013). *Intenções de ensino da matemática no ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (1991) *Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, no. 4.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques, & M. Roldão (Orgs.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 83-97). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, F. M., & Sobral, A. C. M. B. (2010). *How New Knowledge Can be Constructed From Previous Knowledge: A Case Study*. *Ciência & Educação*, 16(3) 667–677.

- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (1990). *Imaginar o Currículo*. *Cadernos de Educação de Infância*, 13: 18-20.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos (Org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 125-158. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da investigação às práticas*, (Online), 1 (3), 8-20. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf> obtido em 17 de abril de 2019.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-91.) Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Vieira, F. (2005). *Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores*. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viseu, F. & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In *Livro*

de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 991-1002). Corunha: Universidade da Coruña. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860> Obtido em 17 de abril de 2019

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A). Paris. Retirado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Decreto de Lei de 15 de novembro de 1836. *Plano Geral de Instrução Primária*. Secretaria d'Estado dos Negócios do Reino.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102, I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.^a série - A. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.^a série - A. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova os perfis*

específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. *Currículo.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril: Diário da República, 1ª série, n.º 65. Lisboa: Ministério da Educação - *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 1.ª Série – n.º 129. Ministério da Educação, Lisboa. *Perfil dos Alunos*

Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho. Diário da República, 2.ª série – n.º 128. Lisboa: Ministério da Educação. *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.*

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República, 2.ª série – n.º 143. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho. Diário da República, 2.ª série – n.º 138. Lisboa: Ministério da Educação. *Aprendizagens Essenciais.*

Lei n.º 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo – I Série n.º 173. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (*Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*). Diário da República n.º 34, I Série - A. Assembleia da República. Lisboa.

Plano de turma. (2018-2019). – 1.º A.

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Diário da República n.º 164/2015-2ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Projeto Educativo da Instituição (2016-2019). Porto.

Projeto Curricular de Grupo (2018-2019). Porto.

Regulamento Geral da Instrução Primária, 1835

Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal:
Assembleia Geral das Nações Unidas.

NM