

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Joana Patrícia Moreira e Silva Machado

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho

20**20**

Joana Patrícia Moreira e Silva Machado

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Orientação

Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho

20**20**

“Não sou, junto de vós, mais que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.”

Sebastião da Gama, in. *Diário*

AGRADECIMENTOS

Na vida são muitos os sonhos que nos fazem querer voar e quebrar os limites que a realidade nos impõe. Este percurso que agora termina foi cheio de vivências e experiências repletas de emoções e de aprendizagens. No entanto, tudo foi ainda mais especial pelo apoio incondicional dos que me rodeiam e que acreditaram em mim, desafiando-me constantemente, a chegar mais longe. Dessa forma, quero agradecer do fundo do coração a todas as pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação pessoal e profissional.

Ao meu marido Miguel, por todo o amor, confiança, paciência e pelo apoio nos momentos mais complicados. Por me ter dado todas as oportunidades para realizar os meus sonhos e, acima de tudo, por estar presente em todos os momentos. Mostrou-me, mesmo quando eu própria duvidada, que eu tinha força para conseguir e ultrapassar as dificuldades.

Aos meus filhos, Rodrigo e Sofia, por terem sido uma inspiração para mim. Os seus abraços foram, a todo o momento, o meu porto seguro, no qual me refugiei muitas vezes. Foram sempre uma motivação para continuar e nunca uma desculpa para parar.

Aos meus pais que fizeram de mim o ser humano que sou hoje. Obrigada pela educação com que me presentearam e por todo o amor e ajuda que me deram nesta fase.

À minha eterna amiga e par pedagógico Catarina, que percorreu comigo todo o caminho, sem nunca me deixar para trás. As nossas diferenças complementam-nos e a nossa cumplicidade foi a base de todas as conquistas realizadas. Obrigada por teres aceite voar comigo, não à minha frente nem atrás de mim, mas sempre ao meu lado. Esta conquista não teria o mesmo sabor se não fosse partilhada contigo.

À Bia, por me ter dado a mão e me ter ajudado em todas as dificuldades. Pelos telefonemas de horas e pela preocupação demonstrada! Serás sempre a minha “mais velha”.

À professora Paula Martins, por ter sido uma inspiração para mim durante este percurso, ainda que de forma indireta. Aprendi tanto consigo! Obrigada por

ter colmatado as minhas possíveis falhas deixando-me o mais tranquila possível no que respeita ao percurso da S.

À minha amiga Telma, pela força e pelo apoio em tudo o que precisei! Quero ver-te a conquistar os teus sonhos! Desistir nunca é opção.

Às “*sexychikens*” pelo apoio, pela força e pela forma como me incentivaram a correr atrás de um sonho, que muitos pensaram impossível. Sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil.

Às Supervisoras Institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Paula Flores, por acreditarem em mim fazendo com que superasse as minhas capacidades. Agradeço a disponibilidade total, a amabilidade e a dedicação que me dedicaram, contribuindo, significativamente, para a formação da minha identidade profissional. Serão sempre as minhas referências.

Agradeço às minhas amigas Iolanda e Ginó pelos pequenos-almoços em conjunto e por me fazerem respirar quando precisei. Obrigada por acreditarem em mim e por me atenderem o telefone sempre que precisei! Ginó, sem ti teria sido impossível, obrigada pelas constantes boleias aos meus filhos.

À Orientadora Cooperante do contexto de Educação Pré-Escolar, Educadora Rosália Dias, pela partilha de conhecimentos, por me ter feito crescer e por me ter aberto tão bem as portas da sua sala, tornando-a também um bocadinho minha. Ao Orientador Cooperante do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Bruno Santos, por me ter recebido de braços e coração abertos e por ter sido sempre sincero em todas as reflexões. Aprendi muito com todas as partilhas.

Por último, mas não menos importante, às crianças com as quais tive o privilégio de interagir. Obrigada pelas demonstrações de afeto que derretem sempre o meu coração, pela energia contagiante e pela sinceridade que colocaram em todas as posturas. Ficarão sempre no meu coração.

Obrigada por caminharem comigo!!

RESUMO

O presente relatório de estágio é parte integrante da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada e apresenta-se como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme publicado no Decreto-Lei n.º 79/2014, datado de 14 de maio.

Neste documento são contempladas as vivências, as reflexões e as aprendizagens da mestranda nos contextos afetos à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo-se que reflita, de forma crítica e fundamentada, o percurso formativo concretizado pela mesma em ambas as valências.

Neste contexto, serão abordadas as conceções teóricas e legais que sustentaram toda a trajetória realizada e que, juntamente com a Prática Educativa, permitiram construir saberes profissionais, curriculares, pedagógicos e experienciais, considerando os específicos dos dois níveis educativos, dando assim início à construção da profissionalidade docente. De relevar a metodologia de investigação-ação como um dos eixos basilares da formação docente, pelo seu caráter reflexivo e investigativo, características primordiais na compreensão dos contextos educativos e na transformação da prática educativa, dimensões fundamentais para a construção do perfil docente. Acresce, ainda, o processo colaborativo em díade que enriqueceu os significados da docência tendo sido determinante para a prática educativa e o crescimento profissional e pessoal.

Assim, a Prática Educativa Supervisionada permitiu o desenvolvimento de competências para um perfil duplo de docência, favorecendo uma visão holística de educação.

Palavras-chave: Educação, Reflexão, Investigação-Ação, Formação inicial de docentes.

ABSTRACT

This internship report is an integral aspect of the Supervised Teaching Practice course unit and emerges as a partial requirement for obtaining the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, as provided for in Decree-Law 79/2014 of May 14.

In this document, the experiences, reflections and learnings of the master's degree student in the context of Pre-School Education and Primary School Teaching are contemplated. It is intended to reflect, in a critical and grounded way, the formative journey accomplished by the master's degree student in both areas.

In this context, the theoretical and legal conceptions that supported the whole trajectory and that, together with the Educational Practice, allowed the construction of professional, curricular, pedagogical and experiential knowledge, will be addressed considering the specifics of the two educational levels, starting the construction of professional teaching. Worth mentioning is the research-action methodology as one of the basic axes of teacher training, for its reflective and investigative character, essential characteristics to the understanding of educational contexts and the transformation of educational practice, fundamental aspects for the construction of the teacher profile. In addition, the collaborative process in dyad that enriched the meaning of teaching has been decisive for the educational practice and the professional and personal growth.

Thus, the Supervised Teaching Practice allowed the development of skills for a double teaching profile, favouring a holistic vision of education.

Keywords: Education, Reflection, Research-Action, Initial teacher training.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Educação na Contemporaneidade	3
2. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
3. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	20
Capítulo II – Caracterização dos contextos de Estágios e metodologias de investigação	33
1. Caracterização da instituição cooperante	33
2. Metodologia de Investigação	46
Capítulo III - Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas	53
1. Prática desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
2. Prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar	69
Metarreflexão	81
Referências	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Relativos à Prática Educativa Supervisionada no 1.º CEB

Anexo A1 – Divisão da Carga Horária do Grupo

Anexo A2 – Matriz da Grelha de Pré-Observação comum à EPE e ao 1.º CEB

Anexo A3 – Matriz da Narrativa Colaborativa comum à EPE e ao 1.º CEB

Anexo A4 – Matriz da Planificação

Anexo B – Relativos à Prática Educativa Supervisionada na EPE

Anexo B1 – Matriz da Planificação

Anexo B2 – Letra da Música: “O Carro do meu Chefe”, utilizada para a atividade com enfoque na expressão musical

Anexo B3 – Programação do ZigZag, exibido na RTP 2, destinada às crianças em idade Pré-Escolar

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Relativos à Prática Educativa Supervisionada do 1.º CEB

- Apêndice A1** – Visão panorâmica da sala
- Apêndice A2** – Espaço exterior
- Apêndice A3** – Quantidade de açúcar presente nos alimentos
- Apêndice A4** – Cartaz ilustrativo da quantidade de açúcar presente nos alimentos
- Apêndice A5** – Folheto informativo
- Apêndice A6** – Desafios da atividade: “Somos todos Património”
- Apêndice A7** – Consolidação da atividade “Somos todos Património”
- Apêndice A8** – Ícones utilizados para motivação
- Apêndice A9** – Reescrita das lengalengas
- Apêndice A10** – Audiolivro: “Uma viagem pelo Património”
- Apêndice A11** – Tabela de pontuações do projeto “Ler +é ler melhor”

Apêndice B – Relativos à Prática Educativa Supervisionada na EPE

- Apêndice B1** – Área do Acolhimento
- Apêndice B2** – Mural do Jornal “Estrela”
- Apêndice B3** – Área da casinha
- Apêndice B4** – Área da biblioteca
- Apêndice B5** – Área da expressão plástica
- Apêndice B6** – Área das construções e área da garagem
- Apêndice B7** – Área do jogo
- Apêndice B8** – Área da Matemática e das Ciências
- Apêndice B9** – Espaço dedicado às TIC
- Apêndice B10** – Espaço exterior da instituição
- Apêndice B11** – Atividade “Bolas de sabão gigantes”

Apêndice B12 – Instrumentos de pilotagem

Apêndice B13 – Espaço delimitado da atividade “O carro do meu Chefe”.

Apêndice B14 – Espaço livre da atividade “O carro do meu Chefe”

Apêndice B15 – Animais de estimação do contexto educativo

LISTA DE ACRÓNIMOS

CEB -Ciclo do Ensino Básico

EPE -Educação Pré-Escolar

MEM -Movimento da Escola Moderna

PES -Prática Educativa Supervisionada

TIC -Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

LISTA DE SIGLAS

AEC- Atividades Enriquecimento Curricular

DGS- Direção Geral de Saúde

DL -Decreto-Lei

IA –Investigação-Ação

JI –Jardim-de-Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP –Metodologia de Trabalho por Projeto

OMS- Organização Mundial de Saúde

UC -Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O mesmo é um requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre, formação que habilita para uma docência profissional de perfil duplo, ou seja, consente aos profissionais seus detentores, desenvolver uma ação profissional tanto na EPE como no 1.º CEB, tal como referenciado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Pretende-se com o presente relatório espelhar o percurso realizado pela mestranda, durante a PES, através da fundamentação e posterior reflexão crítica das práticas desenvolvidas em contexto de estágio nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mas também revelar o desenvolvimento de ferramentas conceituais e metodológicas construídas nas duas valências educativas, tal como refere a Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2019).

A PES, decorrida entre o mês de outubro e o mês de maio do presente ano letivo, constituiu-se como um período de desafios e oportunidades de experimentação profissional, pelo que possibilitou a construção de práticas sustentadas em pedagogias ativas que favoreceram a integração de necessidades, dificuldades e interesses das crianças e, ainda, a participação das suas famílias. Também o perfil humanista promoveu a renovação metodológica, deslocando a ênfase curricular para a criança aumentando não só a consciencialização pessoal como também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores.

Note-se que, a prática, em ambas as valências, foi desenvolvida em diáde, fortalecendo, dessa forma, a importância da dimensão reflexiva e colaborativa na educação, mas também a capacidade de uma visão enriquecida favorável na tomada de decisão.

Importa, mencionar que depois da presente introdução, o relatório estrutura-se em três capítulos principais que precedem uma reflexão geral acerca das aprendizagens e vivências ao longo da prática educativa em ambos

os contextos. O primeiro capítulo ostenta os referenciais teóricos e legais que nortearam toda a ação desenvolvida nos contextos, sendo que inicialmente foram referidas as concepções e os paradigmas comuns a ambos e, posteriormente, especificadas as afetas a cada nível educativo.

No segundo capítulo consta, além da caracterização de ambas as instituições cooperantes, a caracterização dos respectivos grupos com os quais se desenvolveu toda a PES. Também neste capítulo será introduzido um ponto respeitante à metodologia de investigação-ação, sendo esta fundamental na estratégia de transformação dos referidos contextos.

No que concerne ao terceiro capítulo, este pretende descrever e analisar de um modo crítico, algumas das ações concretizadas. Pretende também demonstrar uma fluidez entre a teoria, desenvolvida no capítulo I e a prática, sem nunca esquecer as particularidades referidas no capítulo II.

Para finalizar, metarreflexão, apresenta uma análise global e retrospectiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais da mestranda. Serão abordadas reflexões relativas às experiências, oportunidade e constrangimentos nas duas valências de Educação Pré-Escolar como na de 1.º CEB.

Culmina-se com as referências bibliográficas e os anexos e apêndices que ilustram a prática pedagógica desenvolvida.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“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).

No presente capítulo são abordados os referenciais teóricos e conceituais que alicerçaram a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que os mesmos se revelaram fulcrais na construção e posterior transformação e desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional da mestrandia. Dessa forma, no primeiro subcapítulo apresenta-se uma abordagem aos princípios epistemológicos da educação contemporânea para que, posteriormente sejam referidos os princípios orientadores relativos às duas valências educacionais. Pretende-se, desta forma, fundamentar as opções metodológicas tomadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES), cujo objetivo se centrou no desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora.

1. A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Historicamente, a educação sempre foi uma das principais preocupações do ser humano, no entanto, e apesar desta ter passado por distintas reformas, todas almejavam o mesmo objetivo: tornar o Homem apto para “a realização dos planos concebidos, também em cada época, para organizar a sociedade em novos moldes” (Santos, 1982, p. 403). Partindo deste pressuposto, e se tomarmos a educação como o processo através do qual os sujeitos obtêm conhecimentos e se formam, enquanto seres humanos, percebe-se que este é um

procedimento “tão remoto quanto a Humanidade” (Dias, 1993, citado por Mateus & Sousa, 2016, p. 57). Desta forma, a influência do Homem pela educação apresenta-se como um dogma das ciências sociais e humanas (Pombo, 2004), sendo agora necessário o reconhecimento da ascendência de várias outras ciências numa educação e num “construto de infância do século XXI que se pode designar como contemporâneo” (Mateus & Sousa, 2016, p. 78).

Numa abordagem sócio/epistemológica, a contemporaneidade surge não só por oposição aos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, mas também pelo progresso da sociedade e inerente evolução do conhecimento (Mateus & Sousa, 2016). Assim, a tabela seguinte apresenta os paradigmas sócio epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade e apresenta a contemporaneidade como um novo paradigma para o século XXI.

Quadro 1: Conceitos antagónicos na Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade segundo Mateus e Sousa, 2016.

Modernidade	Pós-Modernidade	Contemporaneidade
Global	Local	Pessoal
Sociedade industrial	Sociedade pós-industrial	Sociedade do conhecimento
Coefficiente de inteligência	Coefficiente emocional	Inteligência multifocal
Estrutura	Agência Humana	Autogestão da mente

Atualmente vivemos numa sociedade onde emerge um paradigma de mudança que exige novas estratégias e novas atitudes, fundamentadas na conceção de “raízes enquanto passado/origens alimentadores da pessoa”, combatendo a escola tradicional que se baseia no conceito de “âncora”, ou seja “parada e estagnando o conhecimento” (Cortella, 2014, citado por Mateus & Sousa, 2016, p. 78).

Assim sendo, e como referido anteriormente, a história da educação está, na sua essência, dependente dos valores aceites para cada sociedade, num determinado período de tempo, sendo expectável que se alterem métodos e processos, mas não o objetivo primordial da mesma: a formação moral do indivíduo (Santos, 1982). No paradigma atual de educação a pedagogia quantitativa assume-se como ultrapassada, na medida em que a quantidade do

que se sabe só se torna relevante se esses conhecimentos forem proveitosos para a sociedade em que se insere, alterando-se drasticamente os pressupostos anteriores.

A sociedade atual precede uma era pautada por conceitos como globalização e evolução tecnológica sendo as crianças constantemente confrontadas com novos desafios. Assim sendo, e constituindo a escola um dos microssistemas em que a criança se insere, esta possui importância crucial na sua formação. A escola tem como intuito primordial dotar as crianças de ferramentas que lhes permitam enfrentar desafios de uma forma consciente e responsável, dando assim origem a melhores cidadãos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O primeiro grande momento da reforma educativa portuguesa surge em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta definiu uma conceção humanista de educação propondo a existência de uma escola integradora, inclusiva e democrática, atribuindo-lhe objetivos e metas educativas correspondentes a uma escolaridade que se pretende obrigatória (Leite & Terrasêca, 1993). Desta forma, o DL n.º 46/1986, de 14 de outubro, assenta em três pilares - o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e a liberdade de aprender e de ensinar, que se traduz numa educação livre de todas as diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Manuel Miguéns (2017) refere que a LBSE tem a seu favor “o alargado consenso que conseguiu gerar e a aceitação de que no domínio das políticas educativas é vantajoso melhorar o que existe em detrimento da sua alteração estrutural” (p. 23). No entanto, o mesmo autor menciona os aspetos desfavoráveis referindo “o facto de ao longo dos trinta anos de vigência, ter mudado a educação, a escola, a sociedade e o mundo”. Estas mudanças refletem o contributo das várias instituições transnacionais que, de forma direta ou indireta, introduzem novos conceitos e ideologias, nomeadamente o Conselho da Europa, a Comissão Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, num quadro cada vez mais explícito de competição entre Estados proporcionam uma reconceptualização dos instrumentos ao dispor das políticas educativas. Todas as contribuições se traduzem em conceções, ideias e propósitos, abordando-se, desta forma, novas matrizes culturais e ideológicas (Miguéns, 2017).

Mencione-se que não foram só as conceções que sofreram alterações, pois, em 2007, também a formação de professores/educadores se modificou com a publicação do DL n.º 43, de 22 de fevereiro. O referido DL reitera a importância da qualificação dos portugueses exigindo “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”. Neste sentido a titularidade da habilitação profissional para a docência na EPE e nos 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico, é concedida a quem possua qualificação através da licenciatura em Educação Básica e um subsequente mestrado em Educação/Ensino, num domínio abrangido pela referida licenciatura. Nos domínios de educador de infância e de professor do 1.º CEB, o referido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática educativa supervisionada consolidada.

Na atualidade, a formação dos profissionais de educação rege-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que insere alterações na duração dos cursos de Mestrado, sendo que o Mestrado em EPE passou de dois para três semestres, e o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB viu a sua duração alterada de três para quatro semestres. Esta alteração visa dar resposta às necessidades de adaptação do profissional docente, decorrentes das transformações procedentes da “sociedade, da escola, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional”. Esta transformação, do ponto de vista da mestranda, visa uma maior abrangência de níveis educativos e ciclos de ensino e torna praticável a mobilidade dos docentes entre os mesmos, sendo que isso possibilita um acompanhamento das crianças pelos mesmos profissionais, por um maior período de tempo. O perfil veiculado pelo Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB pretende formar profissionais capazes de um olhar sequencial e crítico sobre os dois níveis educativos podendo, desta forma, promover projetos de articulação de saberes transversais aos mesmos, mantendo uma continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018). O docente ficará, desta forma, habilitado a realizar uma articulação entre os dois níveis de educação, de uma forma progressiva (Alves & Vilhena, 2008).

A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB representa uma das transições mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da

criança na escolaridade obrigatória. Esta etapa revela-se fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança sendo muitas vezes vivida de uma forma menos pacífica e harmoniosa (Ribeiro et al., 2018). A natureza da mesma depende de como esta é vivida pela criança, pela sua família e pelos profissionais de educação. Ora, num processo cujos contornos são desconhecidos pelas crianças, é normal que existam mudanças no seu comportamento, preconizando-se assim a necessidade de lhes proporcionar uma maior autoconfiança em todo o processo (Bento, 2007). Desta forma, durante todo o processo de transição, é urgente o envolvimento de todos os intervenientes que, de uma forma direta ou indireta, fazem parte da vida das crianças, incorporando-se os seus saberes e perspetivas para uma transição positiva do ponto de vista emocional, social e intelectual (Yeboah, 2002, citado por Ribeiro et al., 2018). Na transição educativa, segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), as crianças beneficiam tanto mais quanto os sistemas estejam ligados entre si, influenciando-se e completando-se mutuamente, proporcionando, colaborativamente, um conjunto de oportunidades benéficas. Devemos, dessa forma, ter em atenção que as transições constituem um período sensível, durante o qual a criança pode perder o sentido de identidade e pertença, tendo isso uma grande influência no seu sucesso escolar. Deve-se ainda ter em atenção que, apesar de as crianças puderem ter a mesma idade quando entram para o 1.º CEB, nem todas têm o mesmo nível de maturidade, pelo que podem reagir de diversos modos a este período (Harper, 2015). A entrada para o 1.º ano é pautada por várias pressões sociais, sendo expectável que as crianças aprendam a ler e a escrever e encarando-se esta fase como o início do trabalho “sério” e o fim da brincadeira. Muitas vezes, as crianças criam dúvidas das suas competências e capacidades, temendo não corresponder ao que lhes é exigido (Castro, 2015).

Efetivamente, é da competência do educador e do professor realizarem uma vigilância permanente de carácter investigativo, partindo de uma observação, de um questionamento e de uma reflexão crítica acerca da adequação entre “os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” sendo que estas atitudes se assumem mais fundamentais num contexto de mudança (Abreu, 2004, citado por Ribeiro et al., 2018, p. 326)

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar,

aprofundar e alargar a anterior numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação (Canoa, 2015). Assim sendo, e segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), percebemos que “o sucesso das transições não depende da “prontidão” da criança individual em processo de transição, mas da “prontidão” de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (p. 13). Nesta perspetiva, a transição deve assegurar a continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 99). Urge assim que o docente reconheça os contrastes e as similitudes existentes entre os dois níveis educativos e Serra (2004) afirma que “a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível, procurando o diálogo entre futuros docentes, de forma a fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e facilitar a transição entre ciclos” (p. 122).

Desta forma e de modo a patentear-se o perfil desejado de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB é de todo pertinente referir-se o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. O referido decreto expõe os referenciais comuns à atividade dos docentes, especificando as dimensões das mesmas: a “dimensão profissional, social e ética”, que circunscreve que o profissionalismo e a reflexão recaia nos saberes profissionais; a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” que reconhece que o docente deve assentar a sua prática em pressupostos específicos e transversais a cada nível de ensino; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” destacando a importância da cidadania democrática e da cooperação entre os agentes, a comunidade educativa e a família; e “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” que incide na pertinência da formação como elemento indivisível da prática profissional.

Ora, sendo o presente relatório redigido para a obtenção do grau de Mestre em EPE e Ensino do 1.º CEB, é de todo pertinente uma abordagem às similitudes e contrastes existentes entre ambos. O primeiro contraste abordado prende-se com as áreas desenvolvidas em cada nível sendo as mesmas completamente distintas. Apesar do seu carácter não obrigatório, a matriz curricular da EPE está subordinada às Orientações Curriculares p a r a a

Educação Pré-Escolar (OCEPE) homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que atribuem ao documento o papel de referencial para a orientação do trabalho a realizar pelos educadores de infância, sendo as mesmas constituídas por diferentes áreas de conteúdo: a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação.

Relativamente às áreas curriculares afetas ao 1.º CEB e de acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, estas são compostas por quatro áreas transversais aos quatro anos de escolaridade – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. O Inglês surge a partir do 3.º ano como área curricular obrigatória, não lecionada pelo professor titular (Decreto Lei n.º 176/2014, 12 de dezembro). Neste nível de ensino, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definiu como princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, de forma a garantir que todos os alunos possam adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O mesmo decreto institui um número mínimo de sete horas semanais para a área de Português e de Matemática e de três horas para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e o Estudo do Meio (Anexo A1). Estão também contempladas horas destinadas ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar. Importa, nesta altura, salientar-se que as áreas transversais, sendo trabalhadas de uma forma interdisciplinar e articuladas no currículo, podem transformar, na prática, a matriz curricular, uma vez que estas são integradas no âmbito da flexibilização contextualizada e na mobilização de literacias e de múltiplas competências (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Reflita-se que, na opinião da mestranda, a exigência de uma divisão no que respeita à carga horária, não se aparenta proveitoso a um desenvolvimento articulado e integrado do saber, sendo que a mesma estimula o docente a adotar tempos isolados para as diferentes componentes curriculares. Durante o período em que decorreu a PES, observou-se que o professor cooperante geria o currículo de uma forma flexível, articulando as diferentes áreas curriculares e adequando-as às necessidades da turma.

A avaliação realizada nos dois contextos é, evidentemente, contrastante na medida em que na EPE existe uma “diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se

progredir e avaliar sem recurso à retenção” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Já no que concerne à avaliação realizada no 1.º CEB e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, esta compreende as modalidades formativa e sumativa, pormenorizadas no seguinte subcapítulo.

Refira-se, de igual modo, que apesar dos dois níveis educativos serem regidos por documentos distintos, existem vários pontos em comum entre eles, nomeadamente uma preocupação com a continuidade/articulação de conteúdos.

Monge (2002) patenteia como princípios comuns, entre a EPE e o 1.º CEB a “conceção de uma educação integrada e a importância da sua função formativa”, aludindo também à interpretação construtivista da aprendizagem e da ação educativa. O mesmo autor menciona ainda a “continuidade, em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objetivos e competências essenciais” (p. 29) como outra similitude. Já Nabuco (2002) acredita que “no pré-escolar, normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências” (p. 97). Defendendo os mesmos pressupostos, Marchão (2012) refere que “o grande objetivo da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento global da criança e o grande objetivo da escola é a aprendizagem focalizada em diversos conteúdos científicos e funcionais” (pp. 51-52). Contrariando esta ideia, Oliveira-Martins (2017) realça que perante a “diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se, então, de formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos” (*idem*, p. 5). Surge desta forma, no ano de 2017, a publicação denominada de “Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória” que assume uma natureza abrangente, transversal e recursiva. A extensão do Perfil do Aluno “respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (p. 8). A transversalidade assenta assim na pressuposição de que cada área curricular colabora para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas e a escola credencia os jovens com saberes e valores para a edificação de uma sociedade

mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar - base humanista (Oliveira-Martins, 2017). Estas inovações fazem com que os princípios defendidos na EPE e no 1.º CEB se aproximem no que aos seus intentos diz respeito. Apesar da importância atribuída à EPE, não existe a pretensão que esta se organize em função da preparação das crianças para o ingresso na escolaridade obrigatória, mas que se foque numa perspetiva de valorização da educação ao longo da vida. É, contudo, expectável que a criança adquira condições para abordar com sucesso a etapa seguinte no seu percurso académico (Ministério da Educação, 1997). Refira-se que estas condições podem ser criadas a partir de uma continuidade metodológica, recorrendo nomeadamente à Metodologia de Trabalho Projeto (MTP), sendo este um método de aprendizagem abrangente, com possibilidade de implementação tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB.

Esta metodologia contrapõe-se à conceção tradicional de educação, cuja aprendizagem é estereotipada e igualitária para todos sem ter em conta as particularidades de cada um (Rangel & Gonçalves, 2010), e provém tanto dos problemas encontrados no quotidiano das crianças como dos seus interesses (Vasconcelos, 2011a). Conquanto, cabe aos docentes a tarefa de identificar as necessidades e os interesses das crianças para que os projetos comecem a fazer parte da sua rotina diária, sustentando-os em experiências de ensino-aprendizagem e indo ao encontro das orientações definidas nas OCEPE e nos documentos oficiais do 1.º CEB. Neste seguimento, esta é uma metodologia que estimula uma abordagem cooperativa, em que as crianças são agentes ativos, adotando diferentes papéis para encontrar respostas às questões colocadas inicialmente (Castro & Ricardo, 2002). Ressalve-se, assim, que o trabalho cooperativo é uma realidade ao longo da ação pedagógica e da aprendizagem das crianças, assumindo-se como um ponto fulcral no desenvolvimento destas. Outra vantagem da MTP é o facto de proporcionar que cada vez que uma criança trabalha em grupo, a mesma crie um novo sujeito e um novo protagonista no seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2013), sendo esta uma das principais constatações presenciadas em contexto pela diáde. As especificidades desta metodologia serão abordadas nos seguintes subcapítulos, de forma a se elencar todas as vantagens inerentes a cada contexto.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo destina-se à realização de uma análise crítica e reflexiva acerca das especificidades desenvolvidas no contexto do 1.º CEB.

O 1.º CEB constitui-se como uma componente do sistema educativo português cuja duração é de quatro anos e contempla crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O mesmo decreto menciona este ciclo educativo como sendo um ensino global de monodocência, cujo carácter se exige obrigatório e gratuito. Segundo o ponto 4 do 2.º artigo da LBSE, o sistema de ensino visa responder às necessidades resultantes da realidade social, cooperando para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade das crianças, incentivando a formação de cidadãos livres, conscientes, independentes, solidários e estimando a dimensão humana do trabalho. Isto sem descurar que durante toda a formação sejam equilibradamente inter-relacionados “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º).

Uma análise mais profunda ao documento orientador do sistema de ensino nacional permite auferir as três dimensões afetas ao mesmo: o desenvolvimento pessoal - sendo expectável que os discentes saibam questionar e pensar, gerindo os seus conflitos e as suas emoções; o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa; e a dimensão profissional cuja tríade de conhecimentos, habilidades e atitudes sejam insubstituíveis à contínua obtenção de qualificações. Desta forma o ensino básico agrega o conjunto de ciclos necessários para que os alunos possam adquirir conhecimentos fulcrais para a sua vida social, sendo que as sucessivas revisões comportaram um aumento gradual da escolaridade obrigatória. Relativamente ao período destinado ao ensino primário, e segundo Roldão (2007a), este caracteriza-se pela rigidez com que rotula o ensino como sendo uma simples transmissão de conhecimentos cuja metodologia é apoiada apenas na memorização. Nos dias de hoje e a par das evoluções no sistema educativo, a visão tradicional e transmissiva, supracitada, tende a ser modificada apontando a educação escolar “como o

cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da vivência na sociedade” (Alarcão, 2001, p. 10), passando desta forma a fazer parte dos objetivos do professor a socialização e o desenvolvimento pessoal das crianças (Arends, 2008). Desta forma e segundo Tavares (1999), o ato educativo passou a ser visto como “toda a acção que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa” (p. 91). No que concerne aos objetivos do 1.º CEB a LBSE no seu artigo 8.º , menciona a importância de se “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” . O sucesso de todos os alunos é promovido através da possibilidade concedida às comunidades educativas de contextualizar as suas práticas, com autonomia e flexibilidade. Desta forma, torna-se fundamental que cada instituição educativa reflita, em simultâneo com o seu corpo docente, as condicionantes do currículo, mobilizando os conhecimentos acerca dos planos de estudo homologados e adaptando-os às linhas gerais do Projeto Educativo do agrupamento. Este documento é complementar e específico de cada instituição que deve, da mesma forma, desenvolver um Plano de Atividades de Turma, adequado ao contexto educativo e às especificidades da turma. Esse manifesto indaga uma visão crítica e reflexiva da ação educativa, apoiando a continuidade entre os níveis de Educação e a realização de projetos curriculares (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Deste modo, privilegia-se a dinamização de práticas que promovem a articulação vertical e horizontal com o princípio de defesa da unidade do saber, tendo sempre em atenção a contextualização das aprendizagens (Mouraz, Fernandes & Morgado, 2012, citado por Fernandes & Figueiredo, 2012).

Tendo em consideração o referido previamente, no decorrer da PES, considerou-se fundamental o desenvolvimento de estratégias integradoras e integradas do currículo, de modo a se fomentar uma assimilação e a mobilizar-se não só os conhecimentos programáticos, mas também outros saberes (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013). A articulação entre as diferentes áreas surge então como um oposto ao saber fragmentado, valorizando-se e promovendo a interligação de saberes, permitindo que as crianças criem pontos de articulação

entre as competências e os conhecimentos, transformando-os em aprendizagens significativas (Pombo, 2004). No contexto, afeto ao 1.º CEB e atendendo, às suas especificidades, surgiu o projeto cuja nomenclatura se estipulou “Somos todos Património” (Cf. Capítulo III), seguindo o mesmo todas as contingências da MTP e partindo do princípio de que é imprescindível um “olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002), na medida em que os novos saberes são “transdisciplinares” (Nicolescu, 2000, citado por Bicalho, 2011). A MTP é considerada “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 mesmas, sendo que o recurso a esta não está, de forma alguma, dependente da metodologia empregue pelos docentes, esperando-se uma articulação entre ambas (Gambôa, 2011, p. 9). Constituindo-se como uma metodologia de ensino e de aprendizagem, a MTP “consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos”, assumindo-se como potenciadora de uma formação escolar com mais sentido e funcionalidade para os alunos (Ferreira, 2008 citado por Ferreira, 2009, p. 144). Os projetos iniciam-se com temas, problemas e questões quer dos alunos quer sociais, sendo os mesmos explorados através de atividades previamente planeadas. Daí resultam produtos finais que demonstram as respostas pretendidas pelos estudantes e, conseqüentemente, concretizam as mudanças neles conseguidas. Sendo um trabalho “de negociação, de consensos e de participação cooperada”, nos projetos os alunos são os primeiros responsáveis, já que lhes cabe a tomada de decisão sobre objetivos, atividades a realizar e como as concretizar. Cabendo ainda aos discentes, gerir e avaliar o processo e os resultados (*Idem*). A MTP usufrui de várias fases: a definição do problema, a planificação e o posterior desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2011a). Refira-se, no entanto, que as fases não se desenvolvem obrigatoriamente de maneira sequencial, uma vez que, se encontram relacionadas e se cruzam ao longo do desenvolvimento de todo o projeto. Nesta abordagem a avaliação é considerada como “um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 57).

Conclua-se, desta forma, que a MTP, orientada pelas suas próprias características e finalidades, se constitui como uma forma de trabalho pedagógico potenciadora do desenvolvimento, nos indivíduos, das

competências que a sociedade da informação e em constante mudança, exige atualmente.

Em Portugal, o desenvolvimento curricular integra três ciclos de ensino básico: o 1.º ciclo cuja duração é de quatro anos, o 2.º ciclo cuja durabilidade é de dois anos e o 3.º ciclo, que assume a duração de três anos. Ressalve-se que a escolaridade obrigatória compreende também o Ensino Secundário que abrange três anos. Desta forma, atualmente a frequência escolar é um direito e um dever para todas as pessoas com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos ou até ao décimo segundo ano de escolaridade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Lemos Pires (1992, citado por Formosinho & Machado, 2018) categoriza como “esquizofrenia organizacional” esta desagregação entre a configuração legal existente na LBSE e a situação verídica deixada da configuração legal que a antecede. Da mesma forma Ferreira (1994, citado por Formosinho & Machado, 2018) afiança que esta “situação [é] paradoxal [e] está marcada pelas escolas, pelos professores e pelos próprios procedimentos dos macrodecisores e macrolegisladores, revelando a herança material e simbólica de um passado em que a separação entre o ensino primário e o ensino secundário se afirmou claramente” (p. 6).

Num mundo que se diz global e com um acesso facilitado à informação, o conceito de educação releva uma tendência a adaptar-se às evoluções sociais e a enquadrar-se numa perspetiva de construção de novos sentidos onde se impõem novas competências aos professores. Com tudo isto e, como ninguém nasce professor “é na “prática e na reflexão sobre a prática” que se desenvolvem os profissionais (Freire, 1991, citado por Freitas & Forster, 2016). Partindo destes pressupostos, ressalva-se a importância do conhecimento e domínio dos documentos legais que vigoram e fundamentam, na atualidade, o sistema português de educação. Relativamente ao 1.º CEB, vigoram as Aprendizagens Essenciais (AE) numa ligação estreita com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

Aludindo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) este estabelece-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, prevendo a convergência e a articulação das decisões intrínsecas às várias dimensões do desenvolvimento curricular, nomeadamente dando ênfase a uma visão, tanto ansiada, de escola inclusiva. Assumindo uma natureza ampla e transversal, o PA tem implícito as

ideias de inclusão educativa, num sentido amplo, e a transversalidade do processo formativo, orientado para o desenvolvimento de áreas de competências que devem ser promovidas nas várias disciplinas refira-se: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo. Conjetura-se, por isso, o desenvolvimento de “literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Oliveira-Martins, 2017, p. 19). Conclua-se, portanto, que o maior desafio com o qual as escolas se deparam, prende-se com a preparação dos alunos para um futuro que se prevê incerto, havendo a necessidade de a par da criação de um Perfil do Aluno, exista também um novo perfil de escola e de professores, visando uma alternativa às práticas e metodologias tradicionais que, infelizmente, ainda vigoram em alguns contextos educativos.

O segundo referencial mencionado, designado de Aprendizagens Essenciais (AE) é um documento orientador que deve servir de base na planificação, na realização e na avaliação do ensino e da aprendizagem e visa a promoção do desenvolvimento das áreas de competência designadas no Perfil dos Alunos. Elaboradas tendo como ponto de partidas os documentos curriculares existentes, as AE são uma referência para a aprendizagem de todos os alunos, sendo consideradas “denominador curricular comum”. Desta forma, constituem-se, juntamente com o PA, como referência para a avaliação externa (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). As AE são compostas por uma trilogia de elementos a ter em consideração na avaliação: os “conhecimentos”, as “capacidades” e as “atitudes”. Refira-se que os conhecimentos se referem aquilo que o aluno deve saber, ou seja, o conteúdo estruturado, indispensável, articulado de uma forma concetual, relevante e significativo; as capacidades são designadas como processos cognitivos que devem ser ativados de forma a adquirirem conhecimento; e as atitudes referem-se ao saber fazer a ele associado, mostrando o que aprendeu e articulando os conhecimentos adquiridos em várias áreas de conteúdo. Não obstante ao referido anteriormente é fundamental mencionar o projeto piloto que vigora desde o ano

letivo de 2017/2018 e que concede às escolas autonomia e flexibilidade curricular, atribuindo-lhes a gerência de 25% da carga horária semanal- PAFC. Apesar desta flexibilidade é fundamental que a escola cumpra os programas, sendo o objetivo primordial maximizar a transdisciplinaridade e o trabalho de projeto, fomentando o trabalho colaborativo, autónomo e de responsabilidade pessoal e social (Palmeirão & Alves, 2017). Refira-se que, dispondo da flexibilidade curricular, a mestranda abordou o tema do Património Imaterial Português, durante a sua PES, de uma forma articulada com o currículo (Cf. Capítulo III).

Hodiernamente, os desafios em educação e formação profissional são cada vez maiores e mais iminentes. Os desafios laborais, no que respeita às qualificações dos recursos humanos, colocadas pela emergência da 4.^a revolução digital, assumem contornos distintos dos da sociedade da informação e comunicação que a antecedeu. Num espaço cujos requisitos de qualidade e excelência e onde a competição impera em vários setores, torna-se capital o investimento numa formação integral do indivíduo, que lhe faculte capacidades de viver e trabalhar no século XXI. Surge, desta forma, a necessidade de implementação de um currículo humanista cujo foco sejam os processos pessoais dinâmicos relacionados com os ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais, sendo de igual modo espectável a promoção de atitudes altruístas em relação a si e aos outros.

A prática pedagógica desenvolvida na PES teve na perspetiva humanista do currículo a sua fundamentação, na medida em que a mestranda criou uma ligação emocional com os discentes funcionando esta como um suporte para as atividades propostas. Os alunos foram encorajados a se autorrealizarem, num ambiente securizante e onde subsistia espaço para erros, experimentação e exploração autónoma. Todos os materiais disponibilizados foram apresentados de uma forma criativa criando, dessa forma, desafios que possibilitassem as aprendizagens. As opções tomadas, foram ao encontro de uma adaptação, que se pretende urgente, aos novos paradigmas, de forma a que se consiga responder à heterogeneidade dos alunos que atualmente coexistem nas salas de aula, não atribuindo as dificuldades de aprendizagem apenas aos discentes. Desta forma, torna-se evidente a necessidade de uma diferenciação pedagógica e multinível, sendo esta última definida no já referido DL n.º 55/2018, como uma opção metodológica “que permite o acesso ao currículo ajustada

às potencialidades e dificuldades dos alunos” recorrendo-se a medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos” e “medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. São também mencionadas “medidas adicionais, que visa[m] colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio aprendizagem e à inclusão”. Apesar das vantagens inegáveis desta diferenciação, a sua aplicação prática não se advinha fácil, pois a mesma parte de um pressuposto que implica a necessidade de entender o aluno na sua essência, isto é, (re)conhecer as suas complexidades, o padrão de erros mais frequente e a forma como encara e se relaciona com as tarefas que lhe são apresentadas. A diferenciação referida, abrange quer os processos pedagógicos e didáticos, quer os conteúdos e programas de estudo (Pinto, 2002). Neste contexto, cujo foco se unifica numa aprendizagem diferenciada, torna-se evidente a necessidade de abordar o conceito de avaliação, particularizando o de avaliação formativa, que a mestranda privilegiou no contexto onde decorreu a sua PES.

Os normativos sobre a avaliação no ensino básico surgem nos anos 80 e incidem em distintas modalidades, nomeadamente na avaliação sumativa, formativa e diagnóstica. Pinhal (2000) refere que a avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma a que possa ser usada como referência para as planificações, verificando as características sociolinguísticas e psicolinguísticas dos alunos. Este tipo de avaliação, além de ser uma ferramenta para o docente, é também uma mais-valia para os discentes, permitindo-lhes auferir os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos já lecionados. Durante o período em que decorreu a PES, não se assistiu à aplicação deste tipo de avaliação, no entanto, o professor cooperante refere que a utiliza no início do ano letivo por forma a auscultar conhecimentos prévios. A mestranda recorreu a este tipo de avaliação aquando do preenchimento de grelhas com listas de verificação e grelhas de observação.

No que respeita à avaliação sumativa, esta consiste num balanço do que o aluno aprendeu tendo em conta os objetivos expectáveis para o nível de ensino em que se encontra. É geralmente representada por uma nota que pretende indicar o nível global de cada aluno (Pinhal, 2000). No contexto da PES, foi possível observar-se a realização de testes escritos cuja cotação variava entre o

Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. Note-se que além dos testes, assistiu-se à realização pela turma de questões aula e de trabalhos de grupo. Acautele-se neste momento o tipo de avaliação que a mestranda, em todas as suas intervenções, privilegiou: a avaliação formativa, referida no DL n.º 55/2018 como sustento da “definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”.

Segundo Pinhal (2000), a avaliação formativa assume um papel de “regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem, isto é, visa essencialmente assegurar a todo o momento a adequação desse processo à realidade turma, aluno, professor, [e] recursos” (s.p.). Ora, é através deste tipo de avaliação que o docente acompanha o aluno, assegura-se das aprendizagens realizadas e identifica as dificuldades e potencialidades do mesmo (Pinhal, 2000). Ressalve-se que as decisões que resultam da avaliação formativa são de ordem pedagógica e não assumem carácter definitivo, visando unicamente informar o aluno, os seus encarregados de educação e o docente, acerca do que é indispensável alterar ou aperfeiçoar, de forma a que se tomem medidas adaptadas a cada criança.

Posto isto, diga-se que a prática deste tipo de avaliação pressupõe uma planificação sistemática e estruturada com instrumentos que possibilitem a recolha de informações sobre os processos de aprendizagem. Sublinhe-se que não são os instrumentos de avaliação utilizados que distinguem o tipo de avaliação que se pratica, pois esta depende da forma como são aproveitadas as informações recolhidas através deles (Méndez, 2001, citado por Ferreira, 2018). Só com essas informações é possível um diagnóstico que permita a intervenção adequada e atempada nas diferentes necessidades dos alunos.

Por forma à recolha de informações, considerou-se pertinente realizar grelhas de observação. Refira-se que essa observação nem sempre é efetuada pelos professores de forma sistemática e estruturada, no entanto, a observação dos estudantes durante as tarefas de aprendizagem é uma técnica de avaliação bastante proveitosa, na medida em que, quando utilizada, é “aquela em que a avaliação se encontra, por regra, mais integrada no processo de ensino-aprendizagem [e] as informações recolhidas através da observação permitem a identificação imediata das dificuldades e a resposta às necessidades de cada aprendente” (Neves & Ferreira, 2015, p. 73).

Durante toda a prática desenvolvida no 1.º CEB, a diáde recorreu à taxonomia de *Bloom* como instrumento de planificação didático-pedagógica, na medida em que esta auxiliou a “estruturação, a organização, a definição de objetivos instrucionais e a escolha de instrumentos de avaliação” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 421). De acordo com os mesmos autores, esta metodologia, deve ter em conta os “objetivos instrucionais cognitivos, atitudinais e de competências bem definidos que deve ser feito previamente ao início da disciplina”. A utilização da taxonomia de *Bloom* no decorrer da PES permitiu a adoção de estratégias adequadas ao processo de desenvolvimento individual dos alunos, respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagens e providenciando a aquisição de competências específicas partindo de habilidades mais simples (factos) para numa fase posterior adquirirem os conceitos (Ferraz & Belhot, 2010).

Conclua-se, com o referido neste capítulo que, em conformidade com o percurso experienciado e vivenciado na EPE, também neste nível educativo, as experiências vividas revelaram-se fundamentais para o processo de construção da identidade docente da mestranda.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Inicia-se este subcapítulo, elencando-se a definição de Educação Pré-Escolar veiculada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n. 5/97), datada de 10 de fevereiro de 1997, que se refere a este nível educativo como sendo 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).

Destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB, a EPE é ministrada em estabelecimentos certificados sendo

que a sua frequência possui um carácter facultativo. Apesar disso, é determinante salientar-se que o processo de desenvolvimento não se inicia com a entrada da criança na EPE, tendo o mesmo sido da responsabilidade da família, desde o seu nascimento.

A EPE desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, sendo esta etapa responsável pelo desenvolvimento das suas características individuais. É, nesta fase, crucial que se estimulem as competências de cada criança, tendo em consideração a sua individualidade e tendo como objetivo favorecer o seu desenvolvimento e crescimento ao nível social, cognitivo, pessoal e motor. (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º).

Reportando-nos aos primórdios da EPE em Portugal, as primeiras instituições criadas, por iniciativas privadas, especificamente para esse efeito, datam de 1834, durante o regime monárquico, e pretendiam responder a preocupações sociais. Nesta que pretende ser uma curta abordagem às origens da EPE, torna-se fundamental aludir ao nome de José Augusto Coelho, autor de bibliografia sobre ensino e educação, sendo dele a primeira menção ao termo “currículo para a escola infantil”, destinado a crianças dos 3 aos 8 anos de idade. Segundo este autor a educação “pré-primária” teria de proporcionar uma experiência agradável para a criança oferecendo-lhe conforto e segurança, existindo também preocupações respeitantes ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas inerentes da escola primária. Até 1906 a maioria dos centros para as crianças com menos de seis anos não tinham objetivos educacionais e preocupavam-se apenas com os cuidados e necessidades mais básicas das crianças. Posteriormente em 1911, durante a I República, foram publicadas duas leis acerca relativas à EPE, estabelecendo objetivos, programa e qualificação dos professores, no entanto, e devido à frágil condição económica do país, as mudanças realizadas foram poucas. O ensino, nesta altura, era ministrado por professoras diplomadas nas escolas que formavam professores primários, ou por pessoas a quem, mesmo sem formação académica, lhes era reconhecida competência (Braga, 2010).

Com chegada do salazarismo, em 1926 a educação de infância oficial é extinta sendo que a mesma passa a ser, de forma ideológica, responsabilidade das mulheres, mães de família. Contudo, após a revolução de 1974 desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de

iniciativas ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, à sua iniciativa laboral e à conseqüente necessidade de instituições que pudessem ficar com as crianças (Braga, 2010). Todas estas mudanças sociais e políticas forçaram o Estado a criar um enquadramento para as iniciativas populares, surgindo assim a Lei n.º 5/77 que concebe um sistema público de EPE e auxilia “o desenvolvimento harmónico da criança”, sendo que a mesma pretende “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro). Refira-se que, apesar da publicação da supracitada datar de 1977, só passado dois anos foram publicados os estatutos dos jardins de infância, sendo que os mesmos passaram a estar sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e Segurança Social. O principal objetivo prendeu-se com a necessidade de se estender o acesso à EPE a toda a população, promovendo o bem-estar social e desenvolvendo as potencialidades das crianças (Braga, 2010). Ao longo da primeira década do séc. XXI, a EPE, através de decisões gerais e específicas das políticas educativas, sofreu transformações relevantes, nomeadamente a inserção dos Jardins de Infância nos Agrupamentos de Escolas (Marta & Lopes, 2012).

Não seria de todo possível retratar, mesmo que de uma forma breve, a evolução histórica da EPE sem mencionar o ano de 1997, atribuindo-lhe a importância de que dispõe. Nesse ano, foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de EPE (ou jardins de infância), passando a mesma, a ser da responsabilidade do Estado visando-se, desta forma, uma garantia de igualdade de acesso à educação a todas as crianças, enfatizando a necessidade de cada uma auferir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho). A EPE, assume-se assim, em 1997, como lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. É precisamente em 1997 que se inicia uma “fase de instigação à qualidade da educação pré-escolar”, tendo sido 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, destacando-se a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Este manifesto legislativo, assegurou a gratuidade da componente educativa da EPE permitindo uma expansão da rede pública e, conseqüentemente, um incremento da percentagem de

frequência de crianças neste nível educativo. Ainda em 1997, foi publicada a primeira versão das OCEPE, elaborado com o contributo de várias especialistas na área da educação, tendo o mesmo vigorado cerca de 20 anos. Em 2016, surge a segunda edição sendo visíveis algumas alterações entre as duas versões, provenientes, em parte, das conjunturas político-sociais vividas no país, aquando das suas publicações (Lemos, 2017). Desde a sua primeira edição que as OCEPE preconizam o desejo de “uma educação de infância que seja uma primeira iniciação à vida democrática e ao emergir da consciência planetária” (Vasconcelos 2009 citado por Lemos, 2017, p. 6), assumindo-se como um “documento de apoio à construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Além das OCEPE, foram também adotadas outras medidas relevantes cujo intuito se centrou na melhoria da EPE, destacando-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, em conformidade com o que sucedia com os professores de outros graus de ensino. Nesse mesmo ano, o governo publicou o Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º CEB (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), instituindo as competências que os profissionais de educação deveriam possuir.

No que concerne à organização das OCEPE esta contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O enquadramento geral, considerado como orientação global do trabalho pedagógico, aborda os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – e a organização do ambiente educativo. Relativamente às áreas de conteúdo estas dividem-se em área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área da formação pessoal e social é considerada transversal pois, pese embora, possua conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, incidindo no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que possibilitam que a criança continue a aprender e se torne num cidadão autónomo, solidário e consciente (Lopes da Silva et al., 2016).

A área de Expressão e Comunicação, é considerada como área básica, na medida em que reúne diferentes formas de linguagem, indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

É a única área de conteúdo que contém diferentes domínios- domínio da Matemática, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Educação Artística e o domínio da Expressão motora- sendo precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016).

A área do Conhecimento do Mundo revela-se uma área integradora de diferentes saberes, cujo objetivo é que a criança possa adotar uma atitude de questionamento e procura do saber. Desta forma a criança conseguirá uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Ao relacionar estas áreas, o educador proporciona à criança a possibilidade de realizar “aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

A análise à organização do referido documento, não ficaria completa sem a referência à última secção cuja incidência é na “Continuidade Educativa e Transições”. Esta secção assume maior preponderância uma vez que se reconhece que ao iniciarem a EPE, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem, quer em contexto familiar que institucional, a que importa dar continuidade. Além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que a mesma tenha sucesso na transição para o 1.º CEB, numa perspectiva de continuidade das aprendizagens já realizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE constituem-se, desta forma, como um importante instrumento orientador dos educadores nas suas práticas diárias, afirmando a perspectiva humanista da EPE, situando-a num espaço de construção coletiva de saberes, valorizando os processos cujo foco é o “aprender a aprender”. É assim possível, que cada criança, possa “revelar o tesouro escondido em cada um” (Delors et al., 1996, citado por Lemos, 2017, p. 7). Conclui-se, desta forma, que as OCEPE se integram a base da EPE sendo o documento onde se encontram os objetivos que orientam a gestão do currículo no Jardim de Infância. Assim sendo, o educador assume o papel de gerir o currículo, privilegiando a organização do ambiente educativo e do grupo de crianças, sem descuidar o fomento da intencionalidade e da continuidade educativa nas suas práticas realizando as mesmas em colaboração com todos os agentes educativos envolvidos no processo educativo

(Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Lopes da Silva et al., 2016). Neste seguimento, a ação do educador de infância deve sustentar-se num ciclo sucessivo de “observar, planear, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Dessa forma, é crucial que o mesmo desenvolva o currículo em

articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Cabe também ao educador de infância o dever de proporcionar um ambiente educativo organizado que fomente a aquisição de novos saberes, utilizando para isso estratégias diversificadas, onde sejam respeitados os ritmos de cada criança e valorizando as diferenças e as especificidades individuais e coletivas. O educador deve, através de uma sensibilidade no olhar e na escuta, realizar uma observação cuidada e atenta, permitindo a construção de um ambiente repleto de criatividade e de emoção para, partindo dele, desenvolva aprendizagens significativas no desenvolvimento, quer dele próprio, quer das crianças (Marta, 2015).

O currículo assume-se então como “uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador” (Vasconcelos, 2011, p. 9), por conseguinte, e visto não existir um programa prescritivo afeto a este nível educativo, o educador deve adaptar e adequar as orientações existentes ao contexto no qual se insere e às necessidades e interesses do grupo.

Após a abordagem do currículo da EPE, é obrigatória menção à avaliação neste ciclo educativo, sendo esta, na sua dimensão formativa, um elemento integrante e regulador do processo contínuo e interpretativo da prática educativa (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Assim sendo, a avaliação assume-se, não como uma forma de classificação, mas sim como um processo de regulação do currículo consentindo, dessa forma, progredir ou redirecionar a aprendizagem e valorizando de forma efetiva os processos em detrimento dos produtos. De acordo com as OCEPE, avaliar é o processo e os efeitos, que implicam uma tomada de consciência da ação, de

forma a adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é, dessa forma, uma atividade educativa, constituindo-se também uma base de avaliação para o educador, pois a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, irá possibilitar-lhe o estabelecimento da progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Nesse sentido, a avaliação é suporte do planeamento (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, é da responsabilidade do educador de infância, documentar, de forma sistemática, o percurso de cada criança, apoiando-se em diversos instrumentos de observação e registo de forma a poder “ver a criança sob vários ângulos” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Todo este processo deverá ser realizado em constante harmonia com toda a equipa educativa.

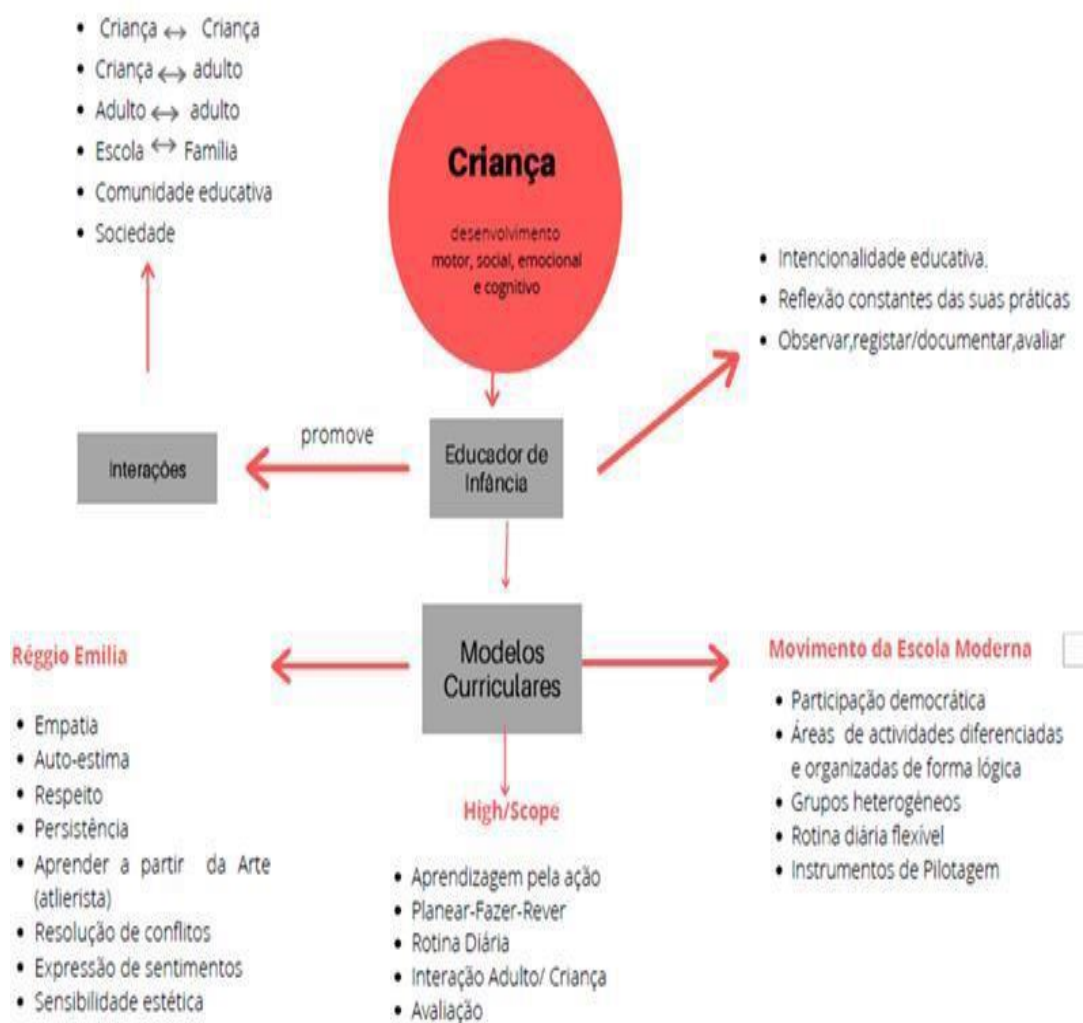
Na EPE, ao contrário do que acontece em outros níveis educativos, a avaliação não se designa como um paradigma controverso, no entanto, existem já pressões, familiares e institucionais, para aproximar as respetivas, provocando assim uma indesejável, escolarização precoce. É necessário ter em atenção que “não compete, pois, ao jardim de infância antecipar as aprendizagens escolares” (Ribeiro, 2002, p. 49), mas “é a Escola que deve continuar o processo educativo iniciado no jardim-de-infância” (Correia, 2002, p. 6).

Segundo Epstein et al., (2004, citado por Portugal & Laevers, 2011), uma avaliação adequada em educação de infância deve cumprir um conjunto de critérios, nomeadamente o facto de não poder criar ansiedade ou medo na criança, não colocar em causa a sua autoestima, nem proporcionar um sentimento de insucesso. Desta forma, a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes sem nunca ser penalizadora pelo que elas ainda não sabem. Portugal e Laevers (2011), definem que toda a informação recolhida deve ser conseguida ao longo do tempo, em variadas e significativas situações, no contexto das atividades realizadas naturalmente pela criança. Assim sendo, o valor da avaliação vai muito além do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças sendo esta indispensável à análise da qualidade da oferta educativa e da compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças.

Importa também, relativamente à avaliação, recordar que a EPE surge como 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”, coadjuvando-a para que se possa alcançar “o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Partindo desse pressuposto, o processo de planear e avaliar, deve ser realizado com a participação das famílias, devendo o educador de infância promover estratégias que lhe possibilitem conhecer o contexto familiar e social do qual a criança provém, acautelando, de uma forma contínua, a importância que ambos os contextos possuem. Pretende-se, assim uma interação constante entre a família e o Jardim de Infância (JI), pois as suas “práticas educativas e cultura própria[s] influenciam o desenvolvimento e aprendizagem” das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Além da interação entre o JI e a família, a interação entre a criança e o adulto, assume também preponderância sendo que as OCEPE referem que a mesma deve pautar-se por “respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106), proporcionando à criança uma sensação de segurança, de acompanhamento e de bem-estar (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Com o exposto, é importante salientar-se que, além das OCEPE, existem outros referenciais que se constituem como recurso de orientação na EPE, nomeadamente o desenvolvimento e a adoção de modelos pedagógicos, cuja aplicação foi possível observar-se em toda a PES. A adoção de um ou mais modelos curriculares pelos educadores de infância é “um fator de qualidade da sua prática” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 12), sendo que no contexto, foram observáveis os modelos cujas características são, de seguida, esquematizadas e posteriormente particularizadas.



Esquema 1. – Modelos Curriculares da Educação Pré-Escolar (adaptado de Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza (1996).

Diga-se, de igual modo, que todas as opções tomadas ao longo da PES, tiveram por base uma pedagogia em participação, sustentada em vários

modelos curriculares. Tendo-se recorrido a esta pedagogia, torna-se evidente a necessidade de se abordar algumas características da mesma, sendo que esta assume vários modelos ou perspectivas de inspiração construtivista ou socioconstrutivista. A pedagogia participativa visa, essencialmente, recorrer a ambientes pedagógicos cujas interações e as relações sustentem atividades e projetos conjuntos. Estas interações permitem que a criança e o grupo possam co-construir a sua própria aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008 citado por Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Refira-se que, a base desta pedagogia é a democracia, sendo incorporada na sua missão a promoção de valores como a igualdade e a inclusão de todas as diversidades. No contexto, e seguindo as diretrizes desta pedagogia, foram privilegiadas as brincadeiras, o diálogo, a escuta, a planificação e a negociação, possibilitando-se e incentivando-se que a criança seja autónoma e sujeita de direito (Brito & Santos, 2011).

Numa primeira instância, é pertinente referir-se, ainda que de forma breve, a conceção de modelo curricular. Oliveira-Formosinho et al. (2013), refere que os modelos curriculares agregam 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” (p. 12).

Partindo desse pressuposto, e percebendo que as OCEPE e os projetos curriculares constituem a base da prática, os modelos curriculares funcionam como guia para ação do educador de infância, funcionando os mesmos como orientação e não como dogmas. 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). Desta forma, é perceptível que comumente possuem o respeito pelas crianças e pelas suas características visando o seu desenvolvimento global.

Durante o período em que decorreu a PES, as ações desenvolvidas apoiaram-se em vários modelos curriculares, nomeadamente na abordagem *High/Scope*, *Reggio Emilia* e no Movimento da Escola Moderna (MEM), refletindo-se todas numa Pedagogia em Participação. Assim sendo, e de forma a justificar as ações

tomadas, serão abordadas algumas especificidades de cada modelo, refletindo-se a sua pertinência na prática e no contexto.

O modelo pedagógico *High/Scope* tem como referência primordial a aprendizagem pela ação pois “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, 2004, p. 22). Nesta abordagem, o adulto deve apoiar as crianças e dar-lhes “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.”. Na abordagem *High/ Scope* as crianças constroem um entendimento próprio do mundo através da ligação ativa com pessoas, materiais e ideias. Este princípio, cuja base são as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, sugere que todas as crianças – independentemente da sua faixa etária, do nível educativo em que se encontram e das suas dificuldades e/ou potencialidades – realizam aprendizagens de uma forma ativa. Dessa forma, adquirem conhecimento experimentando, de uma forma ativa e real, o mundo que as rodeia - escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando e fazendo experiências, sendo que a amplitude e a profundidade da compreensão que a criança possui do mundo está em constante mudança, expandindo-se como resultado das suas interações (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011). Num ambiente de aprendizagem preconizado pelo modelo curricular *High/Scope*, o educador organiza a sala de atividades em diferentes áreas de interesse integrando-se nas atividades das crianças e realizando a mediação da aprendizagem. Tal envolvimento foi constatado no contexto de PES, sendo ainda observável as diferentes áreas de interesse disponíveis na sala (Capítulo II).

No que concerne ao MEM, este apoia-se na pedagogia de Célestin Freinet, sendo este modelo assente em três princípios –a cooperação, a comunicação e a formação democrática. No contexto, assistiu-se à existência de heterogeneidade no grupo, característico deste modelo, pois, e segundo os seus princípios, esta dissemelhança assegura uma “heterogeneidade geracional e cultural que garantem o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2013, p. 149). Este modelo valoriza o processo educativo das crianças, uma vez que a diversidade existente é valorizada e possui uma influência significativa no desenvolvimento do grupo. Todavia, e para que o mesmo se confirme, é essencial que “as crianças mais velhas, ou mais

capazes em determinado domínio, assumam a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). A ideia principal desta abordagem pedagógica é a promoção de uma participação num contexto democrático, tornando-se a democracia um elemento valorativo na construção da identidade das crianças. O modelo preconiza metodologias ativas e diferenciadas privilegiando-se a vivência em cooperação na sala, assim como nos distintos contextos da vida da instituição educativa e da comunidade, partindo das necessidades e dos interesses das crianças para uma partilha negociada e dialógica (Kot-Kotecki, 2013).

Abordando-se a abordagem de *Reggio Emilia*, constata-se que segundo a mesma, as crianças são protagonistas ativas na construção do seu conhecimento através do diálogo e da interação com os outros no grupo, na comunidade e na cultura (Edwards, Gandini & Forman, 2016). *Reggio Emilia* entende o ambiente educativo como sendo o terceiro educador, pressupondo que os espaços devem constituir-se como desafios e não como barreiras no processo de aprendizagem. Ora, os mesmos 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). Malaguzzi (2001), refere como aspeto primordial desta abordagem o trabalho realizado em pequeno grupo, na medida em que o mesmo permite negociações e experiências mais significativas. Neste contexto a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética e a poética. Estes espaços educativos desafiam a arte, a ciência, a imaginação, a escola, a cultura, o jogo, o trabalho, o sonho de forma conjunta, pois “existem mais de cem linguagens para comunicar” (Malaguzzi, 1999, citado por Silva, Schneider, Schuck, 2014, p. 67). Perante as abordagens referidas, pautadas por uma perspetiva construtivista, importa referir-se que a Metodologia de Trabalho Projeto (MTP) é tida como fulcral no desenvolvimento holístico da criança. A referida metodologia tem a pretensão de envolver as crianças, de uma forma efetiva, na resolução de problemas, através da procura das respostas pretendidas. Desta forma, incluir a MTP num currículo para a EPE, promove o “desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes (Katz & Chard, 1997, citado por Vasconcelos, 2011b).

No desenvolvimento desta metodologia, cabe ao educador ajudar as crianças a definirem o seu projeto, a moderar e a gerir consensos/ conflitos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta impõe. Enquanto elemento do grupo, o educador de infância, sempre que considerar necessário, pode dar a sua opinião, sugerir atividades, ajudar as crianças a encontrarem e a explorarem as fontes de informação e a ultrapassarem as suas dificuldades. Cabe-lhe também, intervir no processo de avaliação de todo o projeto (Ferreira, 2009).

Ao estruturar-se por projetos, a educação consegue formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para serem facilmente ludibriados, [...] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2006, citado por Ferreira, 2009, p. 144).

Assim sendo, a MTP, contribui tanto para o desenvolvimento da criatividade da criança como do profissional de educação e para a construção de aprendizagens com sentido e significado para ambos.

Após o referido, reafirme-se que o educador de infância deve dar visibilidade à sua prática pedagógica, adotando modelos curriculares que contemplem as conceções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança assim como as finalidades da EPE. Deve ter em atenção a caracterização da comunidade educativa, do grupo, da instituição, os recursos que dispõe e os objetivos e conteúdos a desenvolver, promovendo a qualidade educativa

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIOS E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

“A imaginação é mais importante do que o saber. O saber é limitado. A imaginação abraça o mundo todo” (Albert Einstein, 2018, p. 31).

Tendo em conta a teoria ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner, o meio representa um fator preponderante no que respeita ao desenvolvimento holístico das crianças. Desta forma, é fundamental que o profissional de educação observe e compreenda o ambiente envolvente e os sistemas que o influenciam (Portugal, 1992). O conhecimento situado, derivado das suas observações e reflexões, permitirá que o docente desenvolva todas as suas ações centradas na criança, almejando o desenvolvimento das suas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.

Desta forma, no presente capítulo será realizada a caracterização da instituição cooperante assim como a descrição pormenorizada do contexto educativo onde decorreram as práticas relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e à Educação Pré-Escolar.

Aportar-se-á, da mesma forma, a metodologia investigativa utilizada como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional da mestranda.

1. Caracterização da instituição cooperante

A Prática Educativa Supervisionada decorreu num agrupamento de escolas localizado na área do grande Porto sendo esta considerada a segunda área metropolitana do país. Definido no DL n.º 137, datado de 2 de julho (artigo 6.º), um agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

O agrupamento em análise foi fundado no ano letivo de 2003/2004 pelo Despacho n.º 13313/2003, de 3 de julho, na sequência do Decreto-Lei n.º 115-A de 1998 e da Lei n.º 24/1999, de 22 de abril. A unidade organizacional referida está sediada numa escola Básica, no entanto, abrange outros dez estabelecimentos que abarcam distintos níveis educativos.

Sob o lema aglutinador de “*A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida*”, o agrupamento em questão, tem no seu projeto educativo a pretensão de proporcionar a cada criança um ambiente acolhedor que lhe permita e propicie um crescimento harmonioso e saudável. Visa, desta forma, dotar as crianças de aprendizagens que lhes possibilitem ultrapassar os desafios que a sociedade atual constantemente lhes coloca.

Os valores, a visão e a missão da instituição centram-se na construção de pontes com o “Perfil dos Alunos para o Século XXI” cuja finalidade é preparar o futuro cidadão para encarar os desafios próprios à vida numa sociedade em constante mutação e marcada por algumas tendências contraditórias (Martins et al., 2017). A implementação e a avaliação do PE são da responsabilidade de toda a comunidade sendo valorizado e instigado o envolvimento de todos os agentes. O PE refere que apenas desta forma, será possível discutir e apresentar respostas educativas que visem suprimir obstáculos e criar uma cultura de escola que culmine no real sucesso educativo referindo a importância de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Toda a PES realizou-se num estabelecimento de ensino pertencente ao Agrupamento em questão e possui duas valências: a valência da Educação Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Refira-se que apesar da denominação do estabelecimento de ensino ser Escola Básica/Jardim de Infância os dois níveis não se encontram no mesmo edifício, distando cerca de 50 metros um do outro, inviabilizando, desta forma, o contacto frequente entre os dois níveis educativos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O período de prática pedagógica decorrida no contexto do 1.º CEB foi realizado num grupo de 2.º ano de escolaridade, constituída por 18 crianças, das quais 10 são do sexo masculino e oito pertencem ao sexo feminino. Relativamente à amplitude geracional, esta está compreendida entre os 6 e os 8 anos. Todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma que possui nacionalidade brasileira. Aluda-se também a existência de duas crianças com ascendência estrangeira – venezuelana e brasileira - que estão perfeitamente integradas no grupo, falando fluentemente a língua portuguesa. A turma possui uma aluna referenciada com Défice de Atenção e Hiperatividade, no entanto, a mesma consegue, ainda que com alguma dificuldade, atingir os objetivos propostos. De forma a colmatar possíveis constrangimentos o par pedagógico, aquando das intervenções realizadas, teve sempre o cuidado de se assegurar que a mesma acompanhava os conteúdos lecionados, colocando-lhe questões e mantendo um elemento da díade sempre nas proximidades. No que concerne aos apoios disponíveis, a criança usufrui de educação especial durante dois períodos semanais sendo a mesma disponibilizada por uma docente especializada e facultada numa sala contígua ao edifício. Apesar desta referência, aquando da realização das planificações, não foi realizado qualquer tipo de diferenciação pedagógica, sendo que esta opção se prende com o facto de a díade, em consonância com o professor cooperante, considerar que a aluna possui capacidades e, se auxiliada de uma forma mais efetiva, acompanha e desenvolve todas as propostas apresentadas.

O ambiente vivenciado pelo par pedagógico foi bastante agradável na medida em que se presenciou um espírito de ajuda e de cumplicidade, entre o professor e os alunos. Desta forma, a inclusão das estagiárias nesse ambiente decorreu de forma pacífica, sendo a sua presença prontamente aceite por toda a comunidade educativa. Foi por demais evidente, e por diversas vezes presenciado, o cuidado e a preocupação que o docente possui com as crianças, tentando que todas estivessem confortáveis quer a nível físico quer a nível emocional.

A interação entre pares foi um parâmetro que, desde cedo, o par pedagógico se prontificou a desenvolver, sendo visível a dificuldade que os discentes possuíam em trabalhar colaborativamente. Ora, o termo colaboração assume significados distintos tendo em conta os contextos em que é utilizado, pelo que

se assume de extrema importância clarificar-se o mesmo. Roldão (2007b) refere que o trabalho colaborativo se afigura como um processo de trabalho pensado em conjunto e articulado por forma a permitir atingir os objetivos traçados e tem por base o enriquecimento resultante da interação dos vários saberes específicos e dos vários processos cognitivos. Dessa forma, e visando a alteração das metodologias de trabalho individual que imperavam, foi alterada a disposição das mesas, modificando as tradicionais filas horizontais e dispondo as mesas em grupos de quatro. Esta alteração revelou-se proveitosa pois a questão da disposição das mesas é fundamental na construção de aprendizagens significativas. A diáde, seguindo as premissas do mesmo autor, considera que a disposição das mesas não deve ser estática, devendo as mesmas mudar de posição de acordo com a aula e com os objetivos que se pretendam atingir. A importância do trabalho colaborativo foi abordada mais detalhadamente no capítulo I do presente documento.

Não obstante, é ainda de salientar o processo de interação entre a escola e a família assumindo esta relação um papel fundamental na construção do sucesso escolar das crianças. Sampaio (1996) refere que nos dias de hoje, os pais estão excessivamente ocupados e não tem tempo para dar atenção aos filhos. Muitos esquecem-se que a escola não pode educar sem o apoio familiar e que a mesma precisa da ajuda e da cooperação da família para auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades e a se desenvolverem de forma holística e saudável. As observações realizadas permitiram auferir que a relação entre a família e a escola é praticamente inexistente sendo mostra disso a inexistência de Associação de Pais em gerência na escola. Apesar desta situação, o professor cooperante proporciona momentos de interação marcando reuniões e recebendo encarregados de educação, mesmo fora do seu horário de atendimento. Após as observações iniciais, e indo ao encontro do referido, a diáde conjecturou um projeto que estimulasse a interação entre a família-escola, sendo que já existem políticas educativas, no sentido de gerar legislação, que fomentam o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos.

De um modo geral, as crianças da turma, são afetuosas e as demonstrações de carinho para com os professores e assistentes operacionais são constantes. São interessadas e bastante empenhadas, não tendo sido presenciados comportamentos agressivos ou indisciplinados, dentro da sala de aula.

Segundo Piaget (1995), as crianças da turma encontram-se num período de transição de estádios de desenvolvimento com a passagem do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas. O estágio das operações concretas caracteriza-se pela descentralização do eu transpondo-se nesta fase o egocentrismo tão específico do estágio pré-operatório. Nesta fase as crianças já compreendem a existência de conceitos e da existência de relações entre os mesmos, assistindo-se assim a uma evolução ao nível do seu pensamento lógico.

Colocando em ênfase os projetos em vigor no estabelecimento de ensino importa referir que o mesmo usufrui do projeto Fénix, desde o início do presente ano letivo. Este projeto tem como objetivo a diminuição da taxa de retenção dos alunos, a prevenção do abandono e do absentismo escolar e a potencialização das características de cada aluno, tendo em atenção os seus ritmos de aprendizagem. O docente titular de turma, duas vezes por semana, seleciona um grupo de crianças, tendo em conta as suas dificuldades e, numa sala exterior à sala de aula, realiza um trabalho específico e direcionado. A presença das estagiárias possibilitou que mais crianças usufruíssem deste apoio na medida que as mesmas se disponibilizaram para auxiliarem nestes momentos, tornando os mesmos, mais individualizados e direcionados, colmatando as necessidades que cada criança apresentava. Mencione-se que a restante turma nos momentos destinados ao projeto Fénix estava com um professor responsável avançando com os conteúdos programáticos ou consolidando os mesmos.

A turma aufere também de um projeto denominado: “Ensino Bilingue Precoce” que resulta da colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação e o *British Council* Portugal (BC). Trata-se de um projeto-piloto que visa lecionar desde o início da escolaridade obrigatória, o currículo afeto ao 1.º CEB, recorrendo a duas línguas: portuguesa e inglesa. No âmbito deste projeto são lecionados, em língua inglesa, parte dos conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões, que representam entre 20% (5 horas) a 40% (10 horas) da carga horária semanal do 1.º CEB (22,5 a 25 horas). Mencione-se que as aulas são lecionadas pelos professores titulares de turma que deveriam, segundo as diretrizes do projeto, ser auxiliados durante 45 minutos por semana, por professores de Inglês do 2.º/3.º CEB, no entanto, tal não se verifica no contexto. No entanto, e de forma a proporcionar um contacto com a língua inglesa, o docente recorre a esta língua nos cumprimentos (*good morning, good afternoon, bye bye*). O edifício

destinado ao 1.º Ciclo localiza-se em frente à Junta de Freguesia da localidade e possui pequenos comércios nas imediações, nomeadamente uma farmácia, cafés, estação de comboios e alguns restaurantes. A escola agrega quatro salas de aulas distribuídas por dois pisos, uma biblioteca e quatro casas de banho, separadas por sexo. Os espaços comuns são amplos, e possuem iluminação natural, todavia, revelam já algum uso. Existem, nestas áreas, alguns *placards* destinados à divulgação de informações e à afixação de produções das crianças, no entanto os mesmos não estavam a ser utilizadas, situação que se inverteu no decorrer da PES.

A sala onde decorreu a PES possui iluminação direta proveniente de 4 janelas localizadas numa parede lateral (Apêndice A1). A organização e disposição dos alunos nas mesas fica a cargo do professor titular de turma que, frequentemente, sente necessidade de realizar alterações. O material revela-se adequado quer ao número quer ao tamanho das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem e conforto. A sala de aula é esteticamente apelativa e funcional possuindo alguma diversidade no que respeita aos recursos didático-pedagógicos.

No que concerne à organização do tempo este encontra-se dividido em tempos letivos que abrangem as componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. A rotina tem início às 9h00 culminando às 10h30 sendo nessa altura interrompida para um intervalo de 30 minutos. Nesse intervalo as crianças lanchavam e brincavam no exterior (Apêndice A2), tendo sido possível observar que dedicavam seu tempo a realizar alguns jogos tradicionais e a jogar futebol com bolas disponibilizadas pela instituição. O segundo período letivo tem início às 11h00 e culmina às 13h00 altura em que as crianças usufruem do período de almoço. Como o edifício não possui cantina própria, todas as crianças são acompanhadas por duas assistentes operacionais à cantina existente no edifício afeto à EPE, distando o mesmo cerca de 50 metros. O período da tarde inicia-se às 14:30h e termina às 15:30, altura em que algumas crianças regressavam a casa e outras ficam na instituição para a frequência das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Sendo que o período da tarde tem uma duração bastante reduzida, o professor destina o mesmo à prática de expressão motora, musical e plástica fazendo, sempre que possível, uma articulação com os conteúdos lecionados.

Debruçando o olhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação existentes na instituição, constate-se a presença de quadros interativos, Internet, computadores e projetores em todas as salas. A existência destes recursos revelou-se fundamental em todas as planificações realizadas pela diáde, na medida em que possibilitou o desenvolvimento da literacia digital dos intervenientes. Ressalve-se que no início do presente ano letivo a Câmara Municipal de Gaia ofereceu 13 *tablets* à instituição, viabilizando assim a adesão ao projeto Ubbu, projeto essa transversal a todas as salas do estabelecimento. A Ubbu é um projeto apoiado pelo Ministério da Educação cuja missão é a de preparar todas as crianças para uma sociedade digital, através do ensino da Ciência da Computação e Programação aumentando assim a sua literacia digital e o desenvolvimento do pensamento computacional. O projeto decorre todas as sextas-feiras, sendo que a diáde apenas por duas vezes presenciou esta atividade. Este projeto assume particular importância na medida em que segundo Quadros-Flores e Escola (2010):

há necessidade de um domínio das TIC, como um elemento básico para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento. Saber procurar a informação, selecionar, organizar dados, decifrar a informação para que possa ser aplicada nas situações do quotidiano tornou-se uma exigência social. Os analfabetos do futuro serão aqueles que não souberem usar o computador ou não tiverem a capacidade de aprender a aprender. Assim, o combate à info-exclusão deve ser reforçado na escola, proporcionando aos alunos o acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências pelas potencialidades que estas oferecem (p. 208).

Desta forma, e tomando em consideração o mencionado, todas as planificações realizadas incluíram o desenvolvimento da literacia digital como um dos objetivos a atingir, sendo este recurso muito bem aceite pela turma. Todas as crianças se mostraram recetivas em manusear os *tablets* disponibilizados tendo-lhes sido dado tempo para explorar e manusear os mesmos, de forma a se familiarizarem com os equipamentos e descobrirem as suas potencialidades.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Como tal, e tendo em conta que a formação à qual se destina esta produção escrita, é de todo pertinente o desenvolvimento de um subcapítulo cujo enfoque se centre nas práticas educativas que decorreram no contexto da Educação Pré-Escolar.

O grupo é constituído por 25 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. No que concerne às idades, existe uma grande amplitude geracional na medida em que uma criança tem 3 anos de idade, sete crianças têm 4 anos, 11 já completaram os 5 e quatro crianças atingiram os 6 anos de idade. Constatou-se que as crianças com as idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos possuem uma certa autonomia nas rotinas diárias, enquanto a criança de 3 anos, ainda as está a assimilar. A existência de idades distintas no grupo faz com que coexistam, no mesmo espaço, fases de desenvolvimento bastante díspares, sendo desta forma fundamental ter em consideração as motivações e os interesses de cada criança, estimulando-se todas as suas potencialidades e atenuando as dificuldades que possam surgir. Surge, assim, a necessidade de uma diferenciação pedagógica sendo que esta é um direito que toda a criança deverá ter acesso (Niza, 2005).

As crianças desta faixa etária, segundo Piaget, encontram-se no estágio pré-operatório. Esta fase dá-se aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade e caracteriza-se pela evolução do pensamento. Este estágio de desenvolvimento, caracteriza-se pelo avanço do pensamento simbólico e antecipa a demonstração de avanços cognitivos na compreensão de relações causais e na associação de representações mentais aos seus significados. A compreensão de número e dos princípios de contagem e classificação são outras características desenvolvidas pelas crianças durante este estágio de desenvolvimento. Posto isto, identifica-se que o grupo demonstra algumas dificuldades ao nível da compreensão e do desenvolvimento do seu sentido de número. A maioria dos elementos do grupo realiza contagens com facilidade até números inferiores a 10, sendo que os mais velhos já dominam a contagem com números superiores à dezena. O elemento

com 3 anos revela alguma dificuldade ao nível da linguagem revelando dificuldades na articulação de palavras e formação de frases.

A maioria das crianças revela um ótimo desenvolvimento no que respeita à sua motricidade fina e grossa, sendo esse desenvolvimento observável através do controlo do seu corpo e da precisão demonstrada ao nível do desenho, interesse afeto ao grupo.

Além disso, foi possível observar-se conflitos entre as crianças cuja origem se centravam quer a partilha de objetos quer na dificuldade de escutar as “novidades” relacionadas com as vivências dos colegas. Ora, tal comportamento é efetivamente característico do estágio pré-operatório, cujo egocentrismo é uma constante. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), é a observação que se realiza a cada criança de forma individual e o conhecimento que se detém do grupo, que constitui “ a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades” p. 61).

Ademais, e partindo do pressuposto anterior, ressalve-se a importância da observação direta e participante em todo o período decorrido da PES, permitindo perceber o elevado interesse do grupo em realizar desenhos livres e/ou orientados, em partilhar histórias do seu quotidiano e a sua preferência evidente pela área da “casinha” e pela área dos jogos e construções, privilegiando os jogos de “faz de conta”.

O ambiente educativo assume assim o papel de “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), devendo o mesmo ser como “uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, p. 40). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), evidenciam a importância do ambiente educativo referindo que deve ser adotada uma “perspetiva sistémica e ecológica” aquando da sua organização. A organização do espaço educativo deve ter em atenção as características gerais do grupo assim como as suas necessidades e interesses, ressaltando-se que ao longo de um ano, os mesmos podem ser alterados. Oliveira-Formosinho (2013), sobre este mesmo tema, refere que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (p. 68). Ademais, e segundo o Plano Curricular de Grupo, o modelo High-Scope é a abordagem de referência, sendo que a sala de atividades em questão se encontra dividida em sete áreas de interesse, cuja disposição

consente estimular diferentes tipos de atividades: a área das construções, área da garagem, área da biblioteca, área do jogo, área da casinha, área da expressão plástica e área da Matemática e das Ciências.

A área do acolhimento (Apêndice B1), é o espaço mais amplo da sala de atividades e possui um tapete onde as crianças se sentam para ouvir e ler histórias, cantar canções, fazer jogos, partilhar ideias no início do dia e decidir o qual a notícia que constará no jornal “*Estrela*” (Apêndice B2). A área da casinha é, a par com a área dos jogos e construções, a mais requisitada. Nela pode-se encontrar vários equipamentos que nos remetem para uma casa real, sendo dessa forma propícia ao desenvolvimento de jogos de faz de conta. Encontra-se equipada com um quarto, uma cozinha apetrechada com variados utensílios, e uma área de lavandaria com um tanque e o respetivo estendal. Esta área permite às crianças realizarem atividades de exploração e de jogo simbólico, promovendo a evolução de competências básicas ao nível da linguagem oral, da interação e do respeito pelo outro e por si mesmo, a capacidade de iniciativa e a autonomia (Apêndice B3).

Ao contrário da área anteriormente referida, a área da biblioteca é a que desperta nas crianças menos interesse, sendo muitas vezes excluída das escolhas das mesmas (Apêndice B4). O espaço usufrui de luz natural direta e é constituída por um tapete, cinco pufes e duas estantes com livros. Neste espaço as crianças podem contactar com diferentes tipos de livros, nomeadamente, catálogos e obras de literatura infantil, sendo o principal objetivo o de proporcionar a possibilidade de manusear vários livros independentemente de não compreenderem o que neles está escrito. A observação de gravuras e a respetiva nomeação do que observam, não desenvolve apenas a linguagem, mas desenvolve o seu primeiro vocabulário ocular, preparando, desta forma, a emergência da aquisição da leitura e da escrita (Post & Hohmann, 2011). Refira-se também a existência de livros com grandes ilustrações que permitem às crianças dar asas à sua imaginação e criarem as suas próprias histórias. Conclui-se, desta forma, que para a criança “o livro começa por ser um brinquedo e a leitura um jogo, sendo que esta “atitude” garante a ligação afetiva aos livros e ao acto de ler (Ramos & Silva, 2009, p. 131). Em conformidade com Marchão (2013), as prateleiras com os livros estão colocadas respeitando a altura das crianças e os livros estão dispostos pela capa e não pela lombada, suscitando desta forma, um interesse pelas vistosas ilustrações que possuem.

A área da expressão plástica é também bastante requisitada principalmente pelas crianças na faixa etária entre os 4 e os 5 anos de idade e dispõe de vários materiais: folhas de vários tamanhos e cores, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, marcadores grossos, marcadores finos, borrachas, tesouras, afixadores e um cavalete com tintas, copos e pinceis na sua base (Apêndice B5). Esta área proporciona à criança liberdade para desenvolver a criatividade, pois “a capacidade de criar é inerente ao ser humano” (Cavalcanti, 2006, p. 90). Lowenfeld e Brittain (1970) defendem que:

o desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de selecionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê. (p. 1).

Com isto conclui-se que o espaço disponibilizado ao grupo é de extrema importância visto que foi possível observar que algumas crianças “tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode[m] confiar à expressão verbal” (Stern, s.d., p. 8). Reitere-se também a importância que o espaço possui no desenvolvimento de competências de motricidade fina e do sentido estético das crianças.

A área das construções é um dos espaços prediletos de todo o grupo, sendo, no entanto, mais procurada pelas crianças mais novas. Esta área está munida de jogos de construção, legos de vários formatos e tamanhos, pistas de carros e de comboios, camiões, blocos de madeira e animais, sendo possível convergir brincadeira em pares e/ou em pequenos grupos, fomentando desta forma não só o trabalho colaborativo como a capacidade de resolução de conflitos (Apêndice B6).

Na área reservada aos jogos são disponibilizados uma grande quantidade e diversidade de materiais, que promovem o desenvolvimento de capacidades como a memória, o raciocínio lógico, a orientação espacial, a resolução de problemas e a construção de sequências (Apêndice B7). As áreas da garagem e a da Matemática e Ciências, são outros dos espaços que coexistem na sala. O espaço destinado às Ciências e Matemática, encontram-se ainda em

desenvolvimento, contando com recursos bastante limitados: pinhas, lupas e penas e um jogo que permite a construção de sólidos geométricos (Apêndice B8).

A sala, além das áreas de interesse mencionadas, dispõe de uma secretária com computador e colunas e um armário com vários materiais destinados ao uso apenas do adulto (Apêndice B9). A sala oferece uma grande sensação de conforto e a temperatura é regulada pelos vários aquecedores existentes. O espaço é limpo e asseada e proporciona às crianças segurança. Denota-se a preocupação evidente na escolha dos móveis existentes, visto todos possuírem cores agradáveis e esquinas arredondas. Todas as tomadas elétricas existentes no espaço estão localizadas fora do alcance das crianças e as paredes são de cores neutras e suaves propícias para a afixação de produções realizadas pelas crianças, atitude defendida nas OCEPE que referem que isso “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).

Posto isto, o espaço pode ser considerado “condição necessária, mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem activa”, sendo imprescindível que o educador realize uma gestão do tempo tendo sempre como referência o processo de planejar-fazer-rever (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 71).

A organização do tempo em contexto de Educação Pré-Escolar, no qual se incluem as rotinas, não é, de forma alguma, desprovida de intencionalidade pedagógica. De acordo com Hohmann & Weikart (2004, p. 225), a rotina diária “mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças, através da sua estrutura e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas”. Durante o período em que decorreu a PES, quer a educadora cooperante quer as estagiárias, apesar de respeitarem as rotinas existentes, proporcionaram às crianças a possibilidade de propor alterações e/ou modificações às mesmas.

No que concerne à rotina diária, esta inicia-se aquando da abertura da instituição, pelas 7h00, sendo nessa altura que acontece o acolhimento das crianças que frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). As atividades letivas iniciam-se às 9h00, na sala de acolhimento, sendo iniciadas pelos dois grupos da instituição com a canção dos “bons dias”. No período da manhã existem períodos destinados a atividades orientadas, à

higiene pessoal, ao lanche e a atividades espontâneas na sala e/ou no espaço exterior. A pausa para almoço ocorre entre as 12:30h e as 14:00h. No período da tarde, o tempo destinado ao período educativo ocorre entre as 14:00h e as 15h30, sendo que posteriormente, as crianças ou regressam a sua casa ou dão início ao prolongamento dinamizado pela AAAF, cujo término é as 19:00h. À terça-feira, da parte da manhã, o grupo tem o projeto bilingue onde o inglês lhes é apresentado de forma lúdica.

Outro parâmetro a abordar e que influencia, de forma bastante efetiva, o desenvolvimento holístico das crianças, é a qualidade das suas interações pois esta é um ser essencialmente social que pertence tanto à sua família como à comunidade (Lino, 2013). Desta forma, cabe ao educador de infância fortalecer as várias interações existentes neste contexto: a interação criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família. As interações criança-criança presenciadas permitiram auferir que as mesmas se pautam por companheirismo, amizade e cumplicidade, sendo que se evidenciam já pequenos grupos que partilham os mesmos interesses, provenientes das diferentes faixas etárias a que pertencem. Esta situação, segundo as OCEPE é importante pois é na “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 24).

Aborde-se também a interação adulto-criança que, neste contexto, se pauta por uma relação de autonomia, confiança e estimulação. A educadora cooperante encara situações que acontecem no quotidiano como “oportunidades para aprender através da ação” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 72). A interação cujo foco é a relação entre adultos, observou-se que a mesma se pauta por situações de constante respeito quer pessoal quer hierárquico. Foi possível confirmar-se que a interação existente entre a família-instituição é uma relação de referência, sendo observáveis constantes partilhas das práticas realizadas pelas crianças. Destaque-se ainda a importância da implementação de projetos que visaram fomentar a referida interação, nomeadamente o projeto “leitura em vai e vem” que consiste numa requisição de livros pelas crianças e posterior partilha do conteúdo da mesma, em grande grupo. Ora, como as crianças ainda não são alfabetizadas, todo o processo envolve a família.

Assiste-se igualmente a uma preocupação, da parte da educadora cooperante, em dar tempo ao grupo para brincar. Esta postura revela que a

mesma compreende a importância que o brincar detém no desenvolvimento infantil. Enquanto brincam as crianças apropriam-se de conceitos que lhes possibilitam dar sentido ao mundo, sendo que através da brincadeira a criança desenvolve a autonomia, a linguagem e a motricidade. O brincar oferece a oportunidade de interagir com outras crianças e de resolver situações que beneficiam a sua capacidade de resolução e de argumentação. O facto de a criança manipular brinquedos, saltar, baloiçar e correr simplificará o desenvolvimento da sua coordenação motora. Conclui-se, desta forma, que não existe, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As circunstâncias sócio-históricas e culturais atuais impõem profissionais que estabeleçam uma postura interrogativa face à própria ação, sendo que a investigação-ação, concebida como uma estratégia de desenvolvimento profissional, incorpora este processo de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional e educacional. Assim sendo, as exigências da sociedade, que atualmente se assume como a sociedade do conhecimento, e a heterogeneidade encontrada nos contextos pedagógicos, demandam respostas educativas cada vez mais variadas, uma eficiente gestão da sala e dos seus recursos, e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educativas das crianças. Desta forma, o profissional de educação carece de desenvolver uma prática pedagógica orientada pela criatividade e reflexividade, numa perspetiva de formação permanente e desenvolvimento profissional contínuo (Barros, 2009). Eraut (2001, citado por Barros, 2009, p. 710) ressalva que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.

Assim sendo, e tendo em consideração esta perspetiva de educação, no decorrer da PES, quer na valência de EPE, quer na valência de ensino do 1.º

CEB, a mestranda procurou basear o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional recorrendo à utilização de uma metodologia fundamentada nas diretrizes da Investigação-Ação (IA), metodologia que evidenciará no presente subcapítulo, sendo que a mesma se revelou uma excelente estratégia de apoio ao desenvolvimento da ação. Refira-se, de igual forma, que todo o percurso realizado durante a PES se desenvolveu numa perspetiva “colaborativa, potenciadora da autonomia e desenvolvimento individual e colectivo” (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010, p. 2), pois vários intervenientes - mestrandas, orientadoras institucionais e orientadores cooperantes - realizaram reuniões com o intuito de resolver problemas identificados nos contextos e de partilha de experiências, proporcionando, desta forma, um enriquecimento mútuo (Coutinho, 2014).

Retomando ao foco do presente capítulo, McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20) define o processo de IA como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. Esta metodologia pauta-se, dessa forma, por uma simbiose entre a pesquisa e a prática, sendo estes os dois pilares fundamentais para a resolução de problemas reais (Elliot 2000). É também relevante mencionar que o processo de IA não se limita às teorias e investigações, atribuindo ênfase à intervenção nos contextos reais e atuais, permitindo, desta forma, uma mudança e melhoria, quer nos contextos e referentes salas de atividades, quer nas práticas sociais e políticas educativas.

Quadros-Flores, Peres, e Estrela (2013), referem as duas realidades inerentes aos contextos educativos: “Renovar ou estagnar” (p. 323), sendo que esses dois factos demonstram que “num mundo em mudança, como o da atual conjuntura, há necessidade de opções fortes de construção da identidade de profissional docente” (p. 323). A implementação de percursos de qualidade, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de docentes, deve ter como foco a promoção de processos investigativos e a articulação entre a formação teórica e as experiências de práticas de ensino (Pereira, 2009). Ora, isto significa que os contextos da prática são fundamentais na construção de um sentido de competência e saber profissional, sendo esta promotora da autonomia necessária à profissionalização. Assim, apoiada pelos saberes oriundos das metodologias de investigação educacional, foram desenvolvidos projetos de

intervenção numa linha de investigação-ação, apoiada numa forma de pesquisa autorreflexiva com o intuito de melhorar a inteligibilidade e o rigor das práticas realizadas pela mestrandia.

Aborde-se, nesta fase, o papel da criança nesta prática interventiva, sendo ela o elemento fundamental do contexto e do processo, refira-se, no entanto, que apesar do mencionado, esta metodologia viabiliza e incentiva a colaboração e participação de todos os elementos que pertencem à realidade intervencionada (Coutinho et al., 2009).

O processo de investigação-ação, além de promover o desenvolvimento do profissional de educação, caracteriza-se pela “exploração reflexiva que o docente faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Lopes da Silva (1996), refere que a metodologia de IA se reveste de um encadeamento dinâmico e em espiral, composto por cinco fases – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Este processo diz-se cíclico, uma vez que alterna entre a ação e a reflexão crítica, sendo que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida no ciclo anterior. Relativamente à fase de observação, Estrela (1994), considera esta crucial para que a intervenção pedagógica além de consciente, seja adequada ao contexto e à realidade. As observações realizadas pela mestrandia foram concretizadas através de uma metodologia caracterizada pela flexibilidade, diversidade de técnicas e instrumentos. O mesmo autor revela que é necessário saber o que se pretende observar para problematizar, preparando-se assim as intervenções precedentes. A observação realizada nos contextos denomina-se de observação participante visto a mestrandia participar, de algum modo, da vida dos grupos, por ela estudado (*idem*). Nessa observação optou-se pelo registo utilizando-se como instrumentos metodológicos as notas de campo que assumiram a forma de anotação escrita ou de suporte audiovisual, nomeadamente, através de vídeos e registos fotográficos. As mesmas funcionaram como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Refira-se que todas as observações realizadas pela mestrandia, assentaram numa perspetiva descritiva e reflexiva e permitiram uma recolha de informações sobre as crianças, o seu

ambiente educativo e o seu meio familiar, contribuindo assim para “uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188).

Ao longo de toda a PES, registaram-se, em ambos os contextos, diariamente, todas as informações e interpretações recolhidas, para que as mesmas fossem passíveis de ser refletidas e analisadas e, sempre que possível, debatidas. O debate das observações foi sempre realizado quer em díade quer com as supervisoras institucionais e os respetivos docentes cooperantes. Foi baseada nessas observações e respetivas reflexões, que se fundamentaram todas as planificações, adequando-as, dessa forma, aos contextos.

A planificação, outra das fases nomeadas por Lopes da Silva (1996), é constituída pela definição dos objetivos, dos recursos e das estratégias a utilizar. É importante que a mesma possua um carácter flexível, permitindo ao profissional de educação lidar com situações inesperadas (Zabalza, 2001). Esta flexibilidade foi ainda mais notória no contexto afeto à EPE pois, em muitas situações e por motivos relacionados com os interesses momentâneos e pelos objetos que diariamente as crianças levaram, foi necessária uma reformulação dos planos inicialmente traçados. Mencione-se que todas as planificações apresentadas e aplicadas, resultaram de uma reflexão entre o par pedagógico e a docente cooperante, sendo posteriormente apresentadas às supervisoras institucionais que, de uma forma isenta e atenta, contribuíram para que a mesma não possuísse incongruências e inferências inadequadas. Oliveira-Formosinho (2007), refere a importância da adequação da planificação pois, só dessa forma, é possível valorizar e contemplar todas as competências, necessidades e interesses do grupo. No entanto, e segundo Jacinto (2003), só no momento em que o profissional de educação coloca em prática a planificação é que se apercebe das alterações e reformulações que esta necessita, proporcionando-lhe assim, uma reflexão durante e sobre a ação. De forma a colmatar possíveis imprevistos a díade teve o cuidado constante em realizar guiões de pré-observação, sendo estes um importante instrumento de reflexão antes da prática (Anexo A1). Todas as aferições realizadas no guião foram explícitas e concretas tendo as mesmas funcionando como catalisadoras e fontes de inspiração e motivação que almejavam uma mudança no ambiente em questão.

Não obstante, a terceira etapa da IA caracteriza-se como sendo a fase em que se implementam estratégias que ambicionam as mudanças das práticas, tornando-se relevante nesta altura, fazer uma recolha do que pudesse contribuir para a resolução de problemas que emergiram do contexto. Esta fase foi bastante proveitosa para o par pedagógico, pois foi na ação, e no contacto com as crianças, que se fundamentaram e alinharam as estratégias abordadas no capítulo III do presente relatório.

John Dewey considera a reflexão um processo mental que acontece quando se pensa nas ações pois, e segundo o mesmo, “nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver” (Oliveira, & Serrazina, 2002, p. 3). A prática reflexiva requer então uma constante autoanálise por parte do docente, sendo para esse efeito, fundamental a realização das narrativas individuais solicitadas no decorrer da PES. De acordo com Schön (1987, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002), distinguem-se três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Neste sentido, as duas primeiras são essencialmente reativas, diferenciando-se apenas o momento em que têm lugar pois “o primeiro ocorre durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, podendo, num olhar retrospectivo, refletir sobre o que aconteceu, o que se observou e que significado se pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 2000). Ressalve-se ainda que, em conformidade com os princípios definidos na reflexão sobre a ação a mestrandia, após as intervenções, realizou reuniões quer com o professor, quer com a educadora cooperante e com as supervisoras institucionais, de forma a obter diferentes perspetivas acerca das intervenções. A realização das narrativas, quer individuais quer colaborativas, visaram uma reflexão após a ação, que se mostrou de uma importância fulcral (Anexo A3). As mesmas permitiram auferir “a capacidade do narrador para reflectir sobre a sua acção passada, na acção presente, para a acção futura e, se puder, inferir desse ciclo considerações sobre o seu próprio pensar nas dimensões e nos níveis múltiplos que tal processo comporta” (Schön, s/d, cit. por Sá-Chaves, 2000, p. 24). Como refere Schön, 1987 (citado por Oliveira & Serrazina, 2002), a ideia de reflexão surge assim

associada ao modo de como se lida com os problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções (p. 32).

Em suma, a opção de utilizar esta abordagem metodológica revelou-se acertada pois proporcionou momentos de aprendizagem significativa à díade, evidenciando a importância que cada docente possui no desenvolvimento e na ativação dos seus próprios sistemas formativos, articulando sempre com uma postura que se pretende reflexiva e interventiva. A vivência de momentos de crescimento e desenvolvimento profissional foi uma constante, na medida em que permitiu a transformação da prática educativa, um melhoramento de competências e de saberes técnicos e relacionais. A perspectiva teórica abordada neste capítulo, caracteriza-se então pelo seu dinamismo na maneira como observa a realidade, por uma maior interatividade social, pela proximidade do real, pela supremacia da práxis e pela sua intencionalidade que se pretende transformadora (Stenhouse, 1988, citado por Coutinho et al., 2009).

Todas estas orientações contribuíram, efetivamente, para a construção do percurso profissional e para a aquisição de saberes adquiridos através das intervenções realizada ao longo da PES. O par pedagógico apropriou-se de fundamentos desta metodologia para a realização e fundamentação das práticas realizadas no contexto, nomeadamente, a constante reflexão colaborativa entre os elementos da díade, as reuniões com os docentes cooperantes e, não menos importante, com as partilhas e auxílio das supervisoras institucionais.

Todo o trabalho desenvolvido e baseado nesta metodologia, influenciou o *eu profissional* da mestranda, colocando-a a refletir sobre as reais dificuldades preconizadas, atualmente, na educação. A *economização* da educação, a precariedade de algumas escolas públicas e a desigualdade entre docentes de diferentes níveis educativos foram aspetos refletidos e discutidos com as supervisoras institucionais com o intuito de desenvolver estratégias para contornar as referidas situações e, sempre que possível, resolver as mesmas.

Freire (1996), define com preciosismo o sentimento pretendido aquando do desenvolvimento da minha profissão de docente:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (p. 32).

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

“O Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (Ruben Alves, 1994, p. 4).

O presente capítulo pretende apresentar uma abordagem descritiva, analítica e reflexiva, das atividades desenvolvidas, pela mestranda, no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A descrição e a consequente análise presente nos subcapítulos apresentados, sustentam-se no quadro concetual, teórico e legal abordado no capítulo I do presente, salientando-se a estreita relação entre a teoria e a prática, crucial para a formação dos profissionais de educação. Refira-se que, além do supracitado, foram consideradas todas as especificidades dos contextos educativos descritas, de uma forma aprofundada, no capítulo II. Dessa forma, a análise organizada neste capítulo surge de uma reflexão crítica realizada através da cooperação e do diálogo entre a mestranda e as supervisoras institucionais tendo em vista a transformação dos referidos contextos.

É de todo importante a menção à interrupção do estágio desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar devido à pandemia causada pelo Covid-19. O referido inviabilizou as práticas que se pretendiam desenvolver sendo, por esse motivo, descritas no subcapítulo afeto a este nível educativo, algumas ações no campo hipotético. Apresenta-se, também uma reflexão acerca das vivências potencializadas pelas modificações que o novo paradigma educacional, despoletado pelo vírus, proporcionou, nomeadamente nas respostas institucionais e governativas aplicadas.

1. PRÁTICA DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide sobre as ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, e sustenta uma análise descritiva e reflexiva da mestrandia acerca das mesmas. Todas as práticas desenvolvidas assumiram-se como significativas, propiciadoras de momentos de aprendizagem e construção de conhecimento, salientando-se que este processo formativo foi alicerçado num conjunto de competências e concepções teórico-legais, esclarecidas no capítulo. Refira-se, da mesma forma, que as práticas se pautaram por um encadeamento dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011), preconizado pela metodologia de investigação-ação (Cf. Capítulo. II).

Partindo dos pressupostos anteriores e à semelhança do subcapítulo referente à prática educativa desenvolvida na EPE, serão apresentadas as ações de maior pertinência, desenvolvidas no contexto de 1.º CEB. Considerou-se, de uma forma sistemática, uma articulação transversal e uma mobilização de 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), contribuindo-se, desta forma, para o desenvolvimento holístico das crianças.

Segundo Poso (2002), é importante que no 1.º CEB, todas as crianças tenham a oportunidade de serem bem-sucedidas e de verem as suas competências valorizadas através da inclusão dentro e fora da sala de aula. Desta forma, o recurso à diferenciação pedagógica, constituiu-se como uma mais-valia, proporcionando distintas formas de se anuir ao mesmo conteúdo, adequando estratégias e opções didáticas, tendo sempre em atenção as características individuais dos elementos envolvidos (Tomlinson, 2008). Sublinhe-se que esta opção teve em atenção a promoção de um desenvolvimento holístico dos envolvidos, defendido no DL n.º 46/86, de 14 de outubro.

Além da diferenciação pedagógica, a articulação curricular foi outro conceito considerado no decorrer da PES, uma vez que se define como uma “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (Leite, 2012, p. 88). A educação deve, de uma forma articulada, harmonizar o desenvolvimento de competências específicas e transversais a diferentes componentes e à consequente compreensão da complexidade do que é real. Nesse sentido, o par pedagógico atentou como referência para a sua ação, as necessidades e os interesses de todos os alunos, tendo sempre em atenção as orientações de perfil

humanista, promovidas pelas Aprendizagens Essenciais. As opções realizadas, permitiram uma abordagem contextualizada possibilitando dessa forma, que toda a planificação da ação educativa se centrasse em dois princípios primordiais: a intencionalidade educativa e a adequação ao contexto em causa (Anexo A2).

Reforçando-se a importância da observação como estratégia para uma análise objetiva do contexto, as primeiras semanas da prática concentraram-se na observação direta de todas as dimensões e especificidades do ambiente educativo (Cf. Capítulo II). Essa observação permitiu à díade perceber os interesses das crianças e, partindo desses, definir os temas a abordar e as estratégias a utilizar. Refira-se, nessa altura, a importância do mapa de articulação realizado numa constante reflexão entre a díade, o professor cooperante e a orientadora institucional, na medida em que permitiu contrariar a fragmentação dos conteúdos e valorizar a transversalidade das áreas curriculares.

Aquando da chegada da díade ao contexto, percebeu-se a necessidade de o grupo desenvolver competências ao nível do trabalho colaborativo. Lopes e Silva (2009, p. 4), aludem que o trabalho colaborativo é uma metodologia na qual “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. Saliente-se que, na mesma linha de pensamento, Arends (2008) refere que o profissional de educação deve considerar nas suas atividades metas, objetivos sociais e aprendizagens que se reflitam no desempenho, no fortalecimento de ações de cooperação, na aprendizagem experiencial e ativa e nas relações interpessoais entre todos os indivíduos da turma. Por conseguinte, esta dinâmica foi sempre utilizada durante o período em que decorreu a PES, seja em trabalhos de cariz investigativo e/ou de pesquisa, ou na resolução de exercícios e/ou problemas. Refira-se a notória evolução do grupo, sendo possível, no final do estágio, observar-se atitudes de ajuda, de respeito pelo outro e pelas suas opiniões. A partilha de materiais e recursos e a constante vontade de ajudar os elementos com maior dificuldade tornou-se também parte da rotina da turma, algo que até então não era visível.

Durante as primeiras semanas de estágio o par pedagógico observou e identificou uma problemática intrínseca à maioria dos alunos da sala: a pobreza nutricional da maior parte das suas escolhas alimentares à hora do lanche. Surge,

desta forma, a necessidade de realizar um projeto com o objetivo de melhorar as escolhas alimentícias dos mesmos, evitando, desta forma, problemas como a obesidade infantil.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a prevalência da obesidade, a nível mundial, é muito elevada, de tal maneira que foi considerada a epidemia global do século XXI. A obesidade é assim definida como uma enfermidade em que o excesso de gordura corporal acumulada é capaz de atingir níveis capazes de afetar direta ou indiretamente a saúde de um indivíduo. No que concerne ao excesso de gordura, este resulta de consecutivos balanços energéticos positivos, ou seja, a quantidade de energia ingerida é superior à quantidade de energia despendida (Direção Geral de Saúde, s.d.). Pela importância que adquire na formação de cidadãos, o sistema educativo não se pode alienar desta problemática. Desejavelmente, e de acordo com o Despacho n.º 12.045/2006 de 7 de junho, a instituição educativa deve assumir um papel relevante na aquisição e transmissão de estilos de vida saudáveis, mantendo presente que os princípios comportamentais que se estabelecem na infância, influenciam diretamente aqueles que acompanham alguém ao longo da sua vida adulta (Lucas & Freucht, 2010, citado por Araújo, 2012). A alimentação, em particular durante a infância e o período da adolescência assume, desta forma, um papel preponderante no desenvolvimento emocional, intelectual e social, sendo desta forma elementar conhecer os hábitos alimentares das crianças e as suas rotinas diárias, quer em casa, quer na escola (DGS, 2017).

A execução do referido projeto passou por quatro fases de desenvolvimento sendo a primeira destinada a um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos com o intuito de responder à questão: “O que sabemos sobre alimentação saudável?”. Numa fase posterior surgiu a pergunta “O que queremos saber sobre este tema?”. As fases seguintes visaram responder às diretrizes de “Como vamos aprender” sendo a fase final destinada à reflexão sobre “O que aprendemos?”.

Esta repartição, em fases distintas, mas relacionadas, consentiu aos alunos a compreensão da interligação dos conhecimentos assim como uma tomada de consciência que o seu conhecimento prévio fazia parte das aprendizagens e dos conhecimentos que posteriormente foi adquirido.

Aborde-se, nesta altura o desenvolvimento do projeto, sendo que na fase inicial, e de forma a se contextualizar o mesmo, a mestranda recolheu embalagens vazias de alimentos consumidos pelas crianças no período

destinado aos lanches. Esta opção justifica-se com a necessidade de que os alimentos a serem analisados posteriormente, fizessem parte das escolhas dos envolvidos, sendo dessa forma, reconhecidos pelos alunos. Colocando os pacotes vazios em cima de uma mesa, estrategicamente, instalada no centro da sala, captou-se a atenção das crianças, questionando-se as mesmas do porquê daqueles pacotes estarem assim apresentados. As intervenções foram pródigas e todos perceberam que aqueles alimentos faziam parte dos seus lanches habituais. Quando foram questionados acerca do valor nutritivo das suas opções, vários alunos referiram a existência de grande quantidade de açúcar presente na maioria dos alimentos, passando-se desta forma à segunda fase do projeto: *“O que queremos saber sobre o açúcar?”*.

Respondendo a essa questão, a maioria dos discentes referiu que o açúcar faz mal à saúde, tendo uma criança mencionado que tinha um familiar com diabetes, doença que a mesma atribuía ao consumo de açúcar. Ressalve-se que, do diálogo promovido, emergiu a questão - *“Como podemos saber que quantidade de açúcar está “dentro” dos alimentos?”* - sendo essa pergunta prontamente respondida, por uma aluna, que referiu que os alimentos possuem uma *“etiqueta”* com essas informações. Aproveitando a intervenção e partindo da mesma, foi abordada a importância da análise do rótulo nos alimentos, particularmente, do espaço com a referência à quantidade de açúcar presente em cada um deles. Seguidamente, e de forma a concretizar a leitura do rótulo, foi proposto que os alunos, com recurso a uma balança digital, pesassem o açúcar mencionado, em cada um dos alimentos expostos, e o colocassem em sacos de *zip* transparentes em frente ao alimento correspondente (Apêndice A3).

Seguidamente, e após a pesagem do açúcar presente em todos os alimentos, a mestrandia sugeriu que os discentes colocassem os sacos e respetivos alimentos, por ordem crescente de quantidade desse ingrediente, iniciando-se um diálogo acerca da importância do açúcar. Nesta fase, foi crucial elucidar o grupo que o problema não é o ingrediente em si - pois este nutriente é essencial no desenvolvimento humano - mas sim o seu consumo em excesso. Nesta altura abordou-se também a temática da prática de exercício físico como uma componente indispensável a um estilo de vida saudável. Após esta atividade, alguns alunos mostraram curiosidade em saber que quantidade de açúcar podiam consumir por dia, sendo-lhes prontamente explicadas as orientações da

Organização Mundial de Saúde acerca do tema. Esta constatação originou uma partilha de vivências em grande grupo onde emergiram as preocupações dos alunos não apenas em relação ao seu lanche, mas também ao dos seus colegas de escola e dos seus familiares. Todos consideraram que o que tinham aprendido deveria ser transmitido à comunidade pois, assim como eles, muitos poderiam estar a realizar escolhas alimentares não muito saudáveis. Surgiu, dessa forma, a ideia de criar um cartaz para expor no *hall* das salas, local ao qual todas as turmas têm acesso. Refira-se que todo o grupo se mostrou notoriamente entusiasmado e participativo aquando da definição dos objetivos do referido cartaz, tendo ficado definido que no mesmo, iam ser coladas as embalagens vazias e os respetivos sacos com o açúcar presente em cada um deles (Apêndice A4). Após afixar o cartaz, e logo no intervalo seguinte, toda a comunidade escolar se reuniu e ficou notoriamente surpresa com as constatações que o mesmo permitia. Os alunos que o construíram, mantiveram-se por perto explicando, orgulhosamente, aos colegas o que tinham aprendido sobre o assunto.

A intervenção em contexto escolar é fundamental para a promoção de conhecimentos e bons hábitos alimentares, uma vez que os jovens que adotam uma alimentação saudável têm maior probabilidade de a manter durante toda a vida (DGS, s.d.). Os pais e encarregados de educação têm um papel fundamental na educação alimentar das crianças sendo eles os principais responsáveis por transmitir os conceitos culturais que definem o tipo de alimentação a seguir. Cabe-lhes providenciar experiências com alguns alimentos restringindo outros e influenciar positivamente as preferências dos filhos. Para tal, torna-se fundamental que os encarregados de educação assumam o papel de “modelos” (Portugal, 2010 e Loureiro, 1999, citado por Ó, 2011).

Partindo da premissa anterior, foi perguntado aos alunos, quem escolhia o lanche que traziam diariamente para a escola, sendo a resposta praticamente unanime: “os pais”. Ora, se a escolha não era da responsabilidade das crianças era essencial que a informação fosse transmitida aos seus familiares. Quando questionados acerca de que forma o poderiam fazer surgiu a ideia da elaboração de um folheto onde constassem as informações já aludidas em sala. Dessa forma, e com recurso a uma plataforma digital, foi elaborado, em grande grupo

e pelos alunos, um folheto com todas as informações que, após ser impresso, foi disponibilizado para que o pudessem abordar em família (Apêndice A5).

Este projeto teve como consequência imediata a mudança nas escolhas alimentares no que respeita aos alimentos que as crianças traziam para a escola, sendo notório a existência de mais fruta e menos doces nas lancheiras. Outro dos aspetos a referir diz respeito aos alunos cujas escolhas dos encarregados de educação, continuavam a ser nutricionalmente não tão apelativos observando-se que os mesmos optavam por consumir o lanche, distribuído pela Câmara Municipal: o pão de mistura com manteiga e o leite escolar.

Culmina-se sublinhando, que a atividade referida emergiu da observação espontânea e do posterior registo do que a díade visualizou, sendo que esta ferramenta possui uma implicação direta na sua prática pedagógica.

Nas primeiras observações realizadas, foi possível perceber que as crianças, durante o período destinado ao recreio, brincavam com recurso a cordas, cantarolando diversas lengalengas associadas a esse jogo tradicional. Recorde-se que uma lengalenga é uma cantilena, uma rima ou um texto curto, na qual se repetem determinadas palavras ou expressões permitindo que a mesma seja decorada com facilidade, estando geralmente associadas aos jogos infantis. Além disso, são transmitidas de geração em geração, e existem lengalengas que são ditas e/ou cantadas há centenas de anos (Leal, 2009). Essa constatação permitiu ao par pedagógico abordar o tema de Património com especial enfoque ao Património Imaterial Português, categoria que enquadra os jogos tradicionais e as lengalengas, tão desafiadoras para as crianças.

A Lei do Património Cultural Português (Lei n.º 13/85, de 6 de julho) declara que o Património é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu valor, devem ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa. A UNESCO define princípios de proteção do Património mencionando que cabe ao Estado e aos seus cidadãos adquirir princípios de conservação do mesmo. Partindo destes presumíveis, Manique e Proença (1994) consignam que é fundamental que a escola motive os seus alunos para o estudo das realidades patrimoniais e consiga fortalecer neles aptidões de pesquisa, assim como atitudes de cidadania que se transponham na defesa e preservação do que constitui uma componente significativa da história da sociedade onde se inserem.

Cabe ao professor do 1.º CEB orientar os alunos numa investigação acerca do tema Património, tendo como objetivos estimular o desenvolvimento da sensibilidade estética e de aptidões artísticas e contribuir para o conhecimento do Património cultural e histórico, despertando a sua proteção e amplificação (Telmo, 2000). Neste seguimento, apresentou-se um conjunto de atividades desenvolvidas em torno do tema do Património Imaterial pretendendo desde já envolver a comunidade local fortalecendo a integração da escola no território no qual está inserida. Por outro lado, esta responsabilidade pelo desenvolvimento da comunidade educativa confere importância à construção de uma educação voltada para a cidadania, a convivência e os valores democráticos. Sustentada numa metodologia ativa, iniciou-se um diálogo informal, com a questão: “*Será que os vossos pais/avós brincavam da mesma forma que vocês brincam?*”. Para responderem à citada os discentes assumiram o papel de investigadores e questionaram os familiares acerca das suas brincadeiras aquando da sua infância. Refira-se a grande participação e envolvimento familiar na proposta pois, todas as crianças trouxeram respostas e sugestões de jogos e lengalengas tradicionais, sendo as mesmas partilhadas e discutidas em grande grupo. A referida proposta foi pensada numa perspetiva de adequação de práticas que possibilitassem uma abordagem ao currículo de perfil humanista existente. Pretendeu-se, com a mesma, motivar as crianças e desta forma dar resposta às exigências evidenciadas no documento alusivo ao Perfil do Aluno. Assim sendo, a díade recorreu a uma abordagem cujo intuito é situar o aluno como motor principal do próprio processo de aprendizagem, tornando-o, desta forma, produtor e consumidor do mesmo: a abordagem “*Made by them to them: The Students in the Learning Process*” (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019).

A utilização do *Flipped Classroom*, ou sala invertida, “estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais” (Bergmann & Sams, 2018, p. 6). O mesmo paradigma coloca o professor como mediador do conhecimento acabando com o papel de transmissor do mesmo. Segundo os pressupostos desta metodologia, e tendo em conta a sigla que lhe dá nome -FLIP- refira-se os quatro pilares que alicerçam a mesma: a existência de um ambiente flexível (*Flexible environment*), uma cultura de aprendizagem que privilegie a autonomia na construção do conhecimento (*Learning culture*), um conteúdo

intencional (**Intentional content**) organizado e definindo previamente cujo conteúdo será facultado aos alunos e, por último o ser-se educador profissional (*Professional educator*), sendo que isso exige do profissional de educação uma postura que se quer oposta à de um professor que se orienta pelo método tradicional (Flipped Learning Network, 2014).

Em concordância com a posição anteriormente esclarecida, decidiu-se romper com o que antes se observava do método tradicional - cuja ordem de trabalho se iniciava na transmissão de conteúdos precedida pelo trabalho para realizar em casa – permitindo que o aluno, numa fase prévia, se apropriasse dos conteúdos para que, numa fase posterior, os pudesse abordar em contexto de sala e em grande grupo. Saliente-se que, como referido no capítulo II, na instituição onde decorreu a PES, a interação entre a família e a escola é praticamente inexistente. Esta situação foi amplamente contrariada pela atividade proposta pela díade pois, todos os alunos da turma assumiram, como solicitado, o papel de investigadores e indagaram os seus familiares, trazendo o registo escrito, de brincadeiras/lengalengas utilizadas na infância de uma geração que não a sua.

Numa fase posterior, e partindo das contribuições familiares, realizaram-se, em grande grupo, uma partilha enriquecedora entre todos, sendo perceptível a curiosidade que se instalou acerca dos jogos que não conheciam. O diálogo permitiu que os alunos percebessem que as brincadeiras de outrora, não eram tão distintas das que elas próprias praticavam, chegando-se desta forma à importância da transmissão/diálogo intergeracional. Reflita-se acerca da importância do recurso à abordagem “*Made by them to them: The Students in the Learning Process*” na fase inicial deste processo de aprendizagem, tornando os alunos e as suas famílias geradores de reconhecimento, de si e dos outros (Quadros-Flores et al., 2019). Acrescente-se também a promoção de uma aproximação do educando à sua família desenvolvendo-se nessa relação valores, atitudes e conhecimentos fundamentais na construção de uma aprendizagem que se pretende significativa.

Posteriormente, e após terem ativado os seus conhecimentos prévios, na referida partilha, os alunos foram desafiados a encontrar o código de abertura de um baú, presente na sala, desde o início da atividade. Ausubel, Novak e Hanesian (1983, citado por Coll, et al., 1999, p. 66) referem que “o fator mais

importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” sendo esses esses conhecimentos a base da aquisição dos novos.

O baú, colocado em cima de uma cadeira, em frente ao quadro, teve como pretensão não apenas instigar a curiosidade das crianças, motivá-las e mantê-las interessadas, mas também funcionar como um repto do desafio e da vontade de saber e conhecer (Machado & Alves 2013). Refira-se que, o objeto encontrava-se trancado com recurso a um cadeado, sendo que para a abertura do mesmo, era necessário um código numérico. Foi explicado à turma que, para descobrirem a cifra que abria o cadeado, teriam de resolver quatro dilemas, apresentados num *PowerPoint* interativo disponível nos seus *tablets*, sendo que a resolução de cada um lhes daria uma pista. Todas as crianças se mostraram motivadas na resolução de todos os enigmas apresentados, exteriorizando, de uma forma constante, curiosidade e emoção, tomando a iniciativa e mostrando uma maior predisposição para a aprendizagem.

No que concerne aos desafios propostos, estes incidiam sobre vários conteúdos (Apêndice A6), articulando-se os temas da componente curricular de Português com conceitos da área da Matemática e da área do Estudo do Meio, promovendo-se, desta forma uma articulação de saberes que “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165). Para a resolução dos diferentes desafios, e de forma a estimular o trabalho colaborativo, foram organizados pequenos grupos e distribuídos *tablets* pelos seus elementos. Refira-se a introdução a uma literacia e cidadania digital na medida em que se alargaram os objetivos, os atores e os recursos utilizados (Quadros-Flores, 2016). O recurso aos *tablets* foi uma opção refletida pelo par pedagógico sendo que a mesma vai ao encontro da teoria defendida por Prensky (2001) quando realça que a geração nascida entre o final do século XX e o início do século XXI é sensível ao uso de tecnologias digitais. Esta opção revelou-se uma escolha acertada na medida em que, por ser um recurso com o qual as crianças não estavam habituadas a trabalhar, despertou a sua curiosidade e o seu entusiasmo.

Após a decifração dos referidos enigmas e a consequente abertura do cofre, os alunos depararam-se com um puzzle que, depois de montado, exibia a frase: *Somos todos património*.

A escolha na incidência na abordagem das lengalengas, como uma componente do Património Imaterial Português, consentiu uma exploração do

lado lúdico das mesmas, permitindo o “desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas” (Leal, 2009, p. 3).

O mesmo autor refere que

a estrutura formal simples, repetitiva, de ritmo binário, ternário ou quaternário, das rimas e outros jogos de sonoridade caraterísticos das lengalengas constitui para as crianças um convite à repetição e à imitação. Rapidamente evolui para a expressão do som das vogais tónicas, depois para a articulação mais ou menos correta das palavras, prosseguindo para uma dicção cada vez mais aperfeiçoada e uma consciência fonológica, sintática e semântica, crescentes (p. 6).

Conclua-se, com o supracitado, a importância da abordagem deste tema. O mesmo contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica sendo esta um importante fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, conteúdos que na turma do 2.º ano, onde decorreu a PES, ainda se encontram em fase de consolidação.

Concomitantemente, e de forma a consolidar o conhecimento, foi apresentado um *Kahoot* (Apêndice A7), cujo propósito foi o de fortificar todos os conhecimentos adquiridos nesta primeira abordagem, cujo objetivo fundamental foi, que cada criança, criasse o seu conceito interno de património.

Após este contacto inicial com o conceito de património, surgiu a necessidade de partilhar com as famílias o conhecimento adquirido, ficando desde logo, o consenso de construção de um livro que funcionasse de compilação das lengalengas partilhadas por todos os familiares. Num momento posterior, e considerando a ideia da partilha com os encarregados de educação materializada num livro, as mestrandas resolveram introduzir a linguagem através dos ícones. A escolha desta linguagem para a construção do livro fundamenta-se com o pressuposto de que todas as palavras e textos de uma língua estão rodeados de imagens (Baptista, 2015). O mesmo autor refere que as palavras possuem um

poder imagético, ou seja, são capazes de promover a construção de imagens mentais na mente de quem as ouve ou lê e, em segundo lugar,

porque, actualmente, a maioria das palavras e dos textos partilha um contexto de apresentação com a imagem gráfica, óptica ou digital (p. 130).

No mundo atual é frequente assistir-se à produção de textos híbridos - textos que possuem a componente verbal e a componente visual - sendo que os mesmos pressupõem atividades de processamento que incluem a percepção, a decifração, a identificação e a compreensão (Baptista, 2015). A imagem traduz-se na forma de registo mais antiga de expressão do ser humano, pois desde os remotos tempos da época paleolítica até à época moderna, foram uma constante em todas as civilizações, constituindo-se como um meio de informação e comunicação e de registo e linguagem (Sousa, 2007, citado por Monteiro, 2017). Partindo das conjeturas anteriores, o momento de aprendizagem iniciou-se com a colagem nas paredes, antes da entrada das crianças, de vários ícones presentes no quotidiano das mesmas: cadeias de fast food, redes sociais, instituições, sinais de trânsito, etc., sendo que esses tinham como função

primordial, funcionar como motivação (Apêndice A8).

Pintrich (2000, citado por Lourenço & Paiva, 2010) refere que

a planificação da motivação e a ativação da mesma envolve adotar metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos, bem como a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais como as crenças de auto-eficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas (p. 133).

Toda a preparação inicial visou o alcance de uma aprendizagem significativa que, segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinsk (2002), precisa de duas condições: o discente possuir disposição para aprender, sendo que se simplesmente memorizar o conteúdo, a aprendizagem será mecânica e o conteúdo a ser aprendido tem de ser significativo para o mesmo, ou seja, partir da experiência de cada indivíduo, o que é significativo para um aluno, pode não ser para outro. Consequentemente, e de modo a atingir os objetivos delineados na fase inicial, foi realizado, em grande grupo, um *brainstorming* - traduzindo-se em português, como tempestade de ideias- sobre os ícones visualizados e o seu significado na sociedade atual.

Trindade (2012) menciona o *brainstorming* como sendo

uma técnica que permite estimular a produção de ideias e daí a sua inclusão no conjunto das atividades e dispositivos tendentes a promover a investigação (...). A sua utilização poderá proporcionar um conjunto de ideias e de questões que possam constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa mais elaborada e exigente (p.12).

Partindo do referido, a realização do *brainstorming* permitiu recolher os conhecimentos prévios dos alunos assim como abordar a universalidade dos mesmos. Optou-se pela escrita no quadro interativo das ideias dos alunos e foi solicitado que, como forma de registo, os mesmos escrevessem no caderno, todos os termos apresentados. Nesta fase foi pedido que o registo tivesse um título e uma legenda. A precisão da legenda surge da necessidade de se clarificar o registo e de o tornar mais coerente e rigoroso pois, das ideias que emergiram do diálogo em grande grupo, algumas estavam relacionadas com as funções dos ícones e outras com os locais onde os podemos encontrar.

Passada esta fase inicial, dedicada à contextualização da atividade que se seguiu, os alunos foram divididos em grupos de dois e estimulados a reescreverem, com recurso a ícones, as lengalengas que tinham partilhado com o grupo, utilizando para o efeito, um *tablet*. Atente-se que, e de forma a tornar a livro o mais diversificado possível, a díade, selecionou previamente, uma das contribuições, evitando dessa forma, repetições desnecessárias. Reporte-se, ainda, que os grupos foram constituídos por elementos com diferentes ritmos, de forma a que as crianças se coadjuvassem e desafiassem reciprocamente, procurando desta forma, a construção de conhecimentos e aprendizagens (Matos & Serrazina, 1996).

Com recurso à ferramenta de recorte, explicada detalhadamente, foi solicitado à turma que, de uma forma autónoma, pesquisassem ícones que pudessem usar na transcrição da lengalenga que lhes tinha sido atribuída. Todavia, e devido a falhas na rede de internet, não foi exequível a transcrição nos modos inicialmente previstos. Atendendo a essa possibilidade, a mestrandia, apoiada numa planificação refletida e

ponderada, instalou, previamente, no ambiente de trabalho, de cada um dos *tablets* utilizados, um ficheiro com uma vasta seleção de ícones que poderiam ser utilizados. Ultrapassada a problemática inicial, cada grupo iniciou a transcrição da lengalenga abrindo uma folha num processador de texto (Apêndice A9).

A atividade decorreu com normalidade, tendo em conta, a falta de traquejo no manuseio da referida aplicação, no entanto, considera-se fundamental proporcionar-se momentos de exploração da mesma. Refira-se que durante a execução, alguns alunos denotaram falta de entrosamento no que ao trabalho colaborativo diz respeito e, nesse momento, procurou-se prestar apoio a cada grupo ajudando-o a ultrapassar “dificuldades internas de funcionamento” (Matos & Serrazina, 1996, p. 150) promovendo a interação entre os elementos (*idem*). Todos os grupos se revelaram capazes de realizar a tarefa sendo que foi notório o entusiasmo pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O recurso às TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se já estabelecido nas Orientações Curriculares da componente de Tecnologias de Informação e Comunicação. Tendo em conta os termos do n.º 3 do artigo 13.º do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, esta constitui-se “como área de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino no 1.º ciclo de escolaridade, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo”.

As atividades desenvolvidas assentaram-se na sua totalidade no desenvolvimento dos quatro domínios mencionadas no documento supramencionado: *domínio da cidadania digital* que encerra as aprendizagens relacionadas com a capacidade de compreensão do mundo digital que rodeia as crianças; *Domínio de Investigar e Pesquisar* que visa facultar ao aluno ferramentas que lhe permitam tornar-se num cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; (...) apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (Oliveira-Martins,

2017, p. 15); *Domínio de Comunicar e Colaborar* cuja pretensão é desenvolver nos alunos competências das áreas de relacionamento interpessoal e pessoal e o progresso da sua autonomia; *Domínio de criar e inovar* que pretende que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam a criação de conteúdo. No nível educativo ao qual se destina esta produção escrita, é espectável que as aprendizagens se foquem no desenvolvimento do pensamento computacional e da capacidade de produção de manufactos digitais servindo os mesmos para exprimir ideias, sentimentos e conhecimentos (Oliveira-Martins, 2017). Nunca, em momento algum, estes domínios foram trabalhados de uma forma estanque, sendo os mesmos constantemente abordados de uma forma articulada e harmoniosa.

Como já mencionado, a atividade desenvolvida, tinha como pretensão a construção de um livro que pudesse ser partilhado com toda a comunidade educativa e, ultimada a fase da reescrita das lengalengas com recurso aos ícones, deu-se início à fase da construção do mesmo. Na referida construção, o par pedagógico introduziu uma noção, até então, desconhecida pelos alunos: o conceito de *storytelling*. Segundo Isidoro e Amarante (2014), *storytelling* é a “arte de contar histórias com suporte de ferramentas tecnológicas e uso de programas de edição de imagens” (p. 1210) sendo que o recurso a esta tecnologia promove a literacia digital global, da tecnologia e da informação (Brayn & Brown, citado por Isidoro & Amarante, 2014).

Uma atividade desta índole permite, tal como refere Flores e Escola (2007), que as crianças deixem de ser apenas consumidoras passivas e se tornem criadoras e promotoras de uma multiplicidade de ligações assumindo-se então como autoras e coautoras de ambientes pautados por uma vasta riqueza criativa.

A construção do livro aconteceu de forma orientada e num ambiente propício a descobertas, sendo que o resultado final foi bastante satisfatório. De forma a tornar o livro acessível a todas os indivíduos, a mestranda sugeriu que se realizassem leituras das lengalengas e se gravassem as mesmas, transformando assim o livro num audiolivro, acessível a pessoas invisuais ou que ainda não soubessem ler.

Relativamente à versão *online* da produção escrita das crianças, esta foi remetida ao professor cooperante que se prontificou a enviar o *link*, via correio eletrónico, aos encarregados de educação. Optou-se também por imprimir um exemplar que foi colocado numa estante disponível na sala que os alunos designam de “cantinho da leitura”, à qual tem acesso sempre que pretenderem (Apêndice A10).

A versão impressa do livro teve como objetivo criar e fomentar hábitos de leitura sendo este um conteúdo sensível no contexto, visto existirem alunos que apresentam dificuldades, acentuadas, na leitura e na sua compreensão. Sim-Sim (2007) designa a compreensão da leitura por uma

atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (p. 7).

Para compreender um texto a criança deve fazer um reconhecimento automatizado das palavras, sendo que à medida que o leitor se torna mais competente, consegue, quase automaticamente, identificar as representações gráficas das palavras (Sim-Sim, 2007). Cabe assim à escola, na opinião da mestrandia, despertar o interesse do aluno a ler mostrando-lhes os incontáveis benefícios de que a leitura aufere. Desta forma, uma das intervenções realizadas centrou-se no desenvolvimento de hábitos de leitura sob o lema “Ler +, é ler melhor”. Estipulou-se então que, no período da tarde, e durante pelo menos uma vez por semana, fosse realizado um concurso de leitura. Relativamente aos moldes do mesmo, ficou convencionado que os pontos seriam atribuídos pelos colegas, por isso, sempre que alguém estivesse a ler, todos teriam de estar muito atentos para realizarem uma atribuição de pontos o mais justa possível. No que concerne aos pontos atribuídos estes variavam entre 1 e 3 sendo que 1 ponto era atribuído a quem precisava de continuar a trabalhar, 2

pontos eram concedidos a quem cumpria ou o requisito da entoação/expressividade ou o requisito da pontuação e os 3 pontos dados a quem realizasse uma leitura com entoação, expressividade e respeitasse, na íntegra, a pontuação (Apêndice A11).

Mencione-se que todos teriam dez minutos, cronometrados, para treinarem, de forma individual, a leitura do excerto escolhido. Esta opção prendeu-se com outra das observações realizadas, onde foi evidente o quanto as crianças dispersavam quando não lhes era delimitado o tempo de realização das atividades. O facto de ser apresentado como um “concurso” despertou interesse de todos sendo visível a motivação com que realizaram o solicitado. Como prémio para o aluno que, no final do ano, disponha de uma pontuação mais elevada, será entregue o exemplar do livro, escrito pela turma, com as lengalengas reescritas com recurso aos ícones.

Em conformidade com o mencionado na presente produção escrita, é de todo importante expor que o percurso realizado durante a PES no 1.º CEB, revelou-se profícuo na construção do *eu* profissional da mestranda, possibilitando a colocação em prática de todo o referencial teórico aprendido, quer durante a licenciatura em Educação Básica quer no ano que antecedeu o atual. Ressalve-se a importância do trabalho colaborativo entre a diáde, o professor cooperante e a orientadora institucional que, num trabalho árduo mas honesto, tiveram sempre em consonância, privilegiando o interesse superior da criança.

2. PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo pretende-se analisar e refletir acerca das ações desenvolvidas durante a PES em contexto de Educação Pré-Escolar. Aluda-se a intencionalidade educativa de todas as decisões tomadas visando, dessa forma, o aprofundamento dos conhecimentos prévios das crianças. Refira-se, todavia, a primazia dada à promoção de oportunidades de aprendizagem e da articulação

das diferentes áreas de conteúdo, sendo sempre tido em consideração a importância da exploração espontânea e lúdica associada ao ato de brincar, considerada esta “a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). As planificações elaboradas para as ações desenvolvidas, tiveram como ponto de partida a observação, a reflexão e o diálogo entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, sendo esta cooperação fundamental na partilha de várias visões sobre as especificidades do contexto (Anexo B1). Ora, tal atitude proporcionou um olhar mais abrangente e multidireccional tornando mais efetiva a valorização e o respeito pelos interesses e diferentes ritmos de aprendizagem do grupo. Recorde-se ainda que, segundo as OCEPE as planificações devem “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

As primeiras observações realizadas permitiram auferir o gosto do grupo pelas brincadeiras espontâneas no espaço exterior (Apêndice B10), sendo possível comprovar-se igualmente, o seu interesse pelos animais – particularmente pelas formigas existentes no recreio. A constatação da alegria e da curiosidade que o grupo emanava neste espaço, foi a base da decisão do par pedagógico, em tornar esta área, uma continuação da sala de atividades, proporcionando-lhes uma fluidez de espaços. Em Portugal, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de educação de infância, centram-se especialmente no que acontece dentro da sala de atividades, desvalorizando-se, frequentemente, as vantagens do espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Bento & Portugal, 2016).

Numa primeira circunstância, a díade, proporcionou ao grupo, momentos de brincadeira orientada, lançando-lhes o desafio de fazerem bolas de sabão gigantes (Apêndice B11). Com recurso a cordas, varetas de madeira e recipientes plásticos com líquido apropriado, cada criança teve a possibilidade de explorar e manusear os apetrechos, tentando fazer bolas de sabão. O desafio permitiu que os envolvidos aprimorassem a intensidade e o controle do movimento corporal sendo também trabalhados conceitos como lateralidade e a organização espacial. Refira-se que embora o brincar não seja um tema particularmente recente na investigação científica, as alterações sociais que decorrem da evolução tecnológica, da intensificação do tráfego automóvel e das inseguranças parentais,

dão ênfase à necessidade de se proporcionar oportunidades para as crianças contactarem com a natureza e desfrutarem dos espaços exteriores (Freeman & Tranter, 2011, citado por Bento & Portugal, 2016). Indique-se, de igual modo, o facto de o ato de brincar estar a assumir um formato cada vez mais estruturado sendo cada vez menos usual brincar livremente na rua. É preocupante, a constatação que, atualmente os dias das crianças são preenchidos com horários rígidos, em que transitam de uma atividade para outra, sem tempo para brincar livremente. A excessiva organização leva à diminuição dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem as suas próprias decisões, descobrindo e aprendendo de uma forma significativa, por meio da experimentação, do ensaio e do erro (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke, & Schulz, 2011, citado por Bento & Portugal, 2016).

O espaço exterior, segundo as OCEPE, são uma área privilegiada para atividades cuja iniciativa parta das crianças pois, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver distintas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.). Constitui-se como um espaço onde as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas - correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras - num ambiente de ar livre. Assumindo este espaço o lugar central do projeto considerado para o contexto, a díade realizou com as crianças uma assembleia sobre o tema aglutinador: “Gostava que o meu recreio tivesse...”. Esta partilha em grande grupo revelou-se proveitosa na medida em que os intervenientes se questionam sobre o seu meio, refletiram sobre as particularidades deste e debateram temas do interesse da comunidade educativa, num autêntico ato de cidadania e democracia. Todas as crianças participaram ativamente nesta que se assumiu como a primeira fase da MTP, mostrando interesse e disponibilidade de participação. As solicitações foram distintas existindo crianças a declarar que gostariam de ter uma parede para fazer desenhos, outras que solicitaram a colocação de tendas para acamparem, pistas de carros, jogos de chão e um campo de futebol. Todas as contribuições foram registadas para que, num momento posterior, fossem sujeitas a sufrágio, elegendo-se assim as comodidades a concretizar. Refira-se que, pelas questões já referidas, não foi de todo possível a passagem à fase seguinte do projeto, no entanto, a díade, enquanto elemento do grupo, pretendia introduzir o gráfico de pontos abordando todas as suas vantagens, neste nível educativo. Para tal, seria

solicitado que as crianças desenhassem o que gostariam de ter no recreio, sendo esse desenho a base do referido gráfico. Todas as crianças teriam direito a um voto, e no final, o projeto com mais votos seria concretizado.

Segundo Lopes (2008), é exequível abordar a recolha e tratamento de dados com crianças em idade pré-escolar, desde que sejam facultadas experiências com contornos familiares e que lhes provoquem curiosidade e interesse. As bases matemáticas que auxiliam o desenvolvimento da compreensão e da análise dos dados e da estatística nas crianças mais novas, podem ser encontradas em atividades de comparação, classificação e contagem (National Council of Teachers of Mathematics, 2007). O grupo, nas suas rotinas diárias, lida com diferentes tipos de registo, como o mapa das presenças, o mapa dos aniversários, mapa do estado do tempo, o mapa do responsável de sala, sendo que estes instrumentos de pilotagem conduzem as crianças a deparar-se com diferentes tipos de informação que precisam de aprender a organizar e interpretar (Apêndice B12). Cabe, desta forma, ao educador de infância, a tarefa de aproveitar a curiosidade inata das crianças para estimulá-las e orientá-las para dar resposta a questões cujas respostas não são óbvias ajudando-as a desenvolver o seu sentido de número assim como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informações significativas (Castro & Rodrigues, 2008).

Refira-se a pretensão da díade em mostrar ao grupo uma caixa de areia como sendo a sua sugestão de enriquecimento da área exterior. Esta é um dos materiais mais característico da abordagem Montessoriana cujo objetivo é introduzir a criança na pré-escrita de uma forma sensorial, através da coordenação oculo-manual e mediante a representação criativa de figuras. Desta forma, a aprendizagem realiza-se de uma forma progressiva, partindo de um jogo e de uma forma lúdica. Efetivamente, esta forma de brincar, possibilita o aprender e o ganhar segurança na escrita em virtude de o tato com a areia favorecer a expressão sensorial das crianças, permitindo que as mesmas apreciem a sua temperatura, o seu odor e a sua textura. A caixa de areia seria construída integralmente pelas crianças sendo que à díade caberia apenas a função de organizar o material necessário, orientar e garantir que todas as condições de segurança eram, escrupulosamente, cumpridas.

Concomitantemente, foi possível observar-se que todo o grupo reagia positivamente quando sujeito a estímulos musicais porquanto emergiu a necessidade de se proporcionar, no espaço exterior, uma atividade estimulante

com enfoque na expressão musical. A música acarreta um conjunto diversificado de estímulos e informações que visam a promoção do desenvolvimento global da criança abrangendo os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor. Como tal, cabe ao educador recorrer à música, utilizando-a como mais um recurso na sua prática. Partindo deste princípio, indique-se que a díade utilizava a música clássica como mediadora do ruído em sala, atitude que demonstrou resultados muito satisfatórios. Ao ouvirem música que, normalmente, não constava do seu espólio, o grupo reagia com surpresa e baixava o volume das conversas de forma a conseguir ouvir.

Desta forma, o JI deve proporcionar atividades lúdicas onde se enriqueçam as vivências sonoro-musicais das crianças (Ministério da Educação, 2018). Assim sendo, foi proposto uma atividade, em grande grupo, cujas diretrizes contemplassem os três princípios da expressão musical: a interpretação, a criação e a audição ativa. Segundo as OCEPE, a interpretação de uma canção precede a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação). Inicialmente, começou-se a trabalhar a letra da canção “O carro do meu chefe”, pedindo que todos aquecessem a voz (Anexo B2). De seguida os versos foram proferidos um a um para que as crianças os pudessem repetir, facilitando a sua memorização. Refira-se que ao longo deste processo as crianças foram escolhendo os gestos para representar determinadas palavras, encarando a criança como sujeito e agente ativo do seu processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Introduziu-se, de seguida, a melodia de dois em dois versos, finalizando com a demonstração dos gestos. Ressalve-se o papel mediador do par pedagógico ouvindo as opiniões das crianças, e tomando-as em consideração. De forma a se fomentar uma relação de proximidade com o grupo, a díade juntou-se a todos os elementos cantando e fazendo os gestos anteriormente definidos. Esta aproximação resultou numa aprendizagem mais eficiente. Após a fase inicial de memorização da canção, e cumprindo a pretensão de usar o espaço exterior, o grupo dirigiu-se a essa área. No espaço exterior foram colocadas peças de lego de forma a se simular uma estrada, fazendo com que as crianças se movimentassem num espaço delimitado e com uma direção definida, por setas coladas no chão (Apêndice B13).

Posteriormente, o grupo foi dividido em dois, solicitando que dentro do espaço delimitado, acompanhassem as mudanças de velocidade da música. Mencione-se que, anteriormente, e com recurso a uma aplicação online que acelera e/ou torna a música mais lenta, a música foi alterada. No que concerne à organização do grupo optou-se por iniciar a atividade com um agregado constituído, maioritariamente, pelas crianças mais velhas, permitindo desta forma, que as crianças mais novas pudessem observar e assimilar o que lhes era solicitado.

Numa segunda fase da atividade, a “estrada de legos” foi retirada dando à criança a possibilidade de se movimentar livremente num espaço embora que limitado, sem a obrigatoriedade de seguir uma direção estipulada (Apêndice B14).

Sublinhe-se que as OCEPE referem que a

expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança. (p. 55).

Após a alusão a alguns momentos vivenciados pela mestrandia em contexto, é importante referir que os objetivos que a díade, apoiada numa abordagem oriunda do modelo de investigação-ação colaborativo, pretendia alcançar no que ao espaço exterior diz respeito. A dinamização do espaço externo pretendia: fomentar as práticas pedagógicas nessa zona da instituição, explorar e identificar potencialidades pedagógicas dessa área e melhorar a qualidade das zonas exteriores tirando partido da diversificação de recursos e atendendo às necessidades e interesses crianças. Infelizmente, e devido à situação do encerramento da instituição decretada pelo DL 10-A/2020, capítulo IV, artigo 9.º, datado de 13 de março, o estágio foi interrompido, no que concerne ao seu estatuto de presencial. Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, decretada no dia 30 de janeiro de 2020, pela OMS, assim como à

categorização do vírus como uma pandemia, surgiu a necessidade de se acautelar, estrategicamente, normas de contingência para a epidemia. E assim, dia 13 de março, foi decretado o encerramento das escolas. Apesar de previsível, esta decisão, deixou a comunidade educativa incrédula e, cumprindo-se com o estipulado, os portões das escolas fecharam, o barulho das crianças a brincar no recreio desapareceu e as salas ficaram vazias. Desapareceram os afetos entre crianças, entre elas e as educadoras, as canções dos bons dias, as zangas entre amigos pela disputa do mesmo brinquedo. Desapareceram também os olhares sendo que é reconhecida a importância que o olhar tem na vida de uma criança. Rubén Alves (1994), diz que “o olhar de um educador é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência”. As emoções vivenciadas numa sala de JI foram colocadas em pausa sendo elas o elemento fundamental no desenvolvimento das crianças. É por meio destas que elas exteriorizam as suas vontades, os seus desejos, os seus medos e as suas preocupações. Partindo destas premissas, releva-se crucial uma reflexão acerca da possibilidade e em que moldes se torna exequível dar continuidade ao trabalho de um educador de infância, cumprindo as diretrizes institucionais e governativas, de proporcionar às crianças em idade pré-escolar, atividades à distância. Será que ser educador de infância é proporcionar à criança atividades que a mantenham ocupada ou “entretida”? Será que a forma encontrada por muitas instituições de enviar planificações semanais aos pais é a forma mais correta de se dar continuidade ao trabalho desenvolvido no JI? A reflexão sobre o tema levantou à mestrandia algumas inquietudes pois, teme que de volta à “normalidade” muitos pais se considerem educadores de infância pelo simples facto de cumprirem escrupulosamente as planificações que lhes foram enviadas. Importa sublinhar-se que existe uma grande diferença entre cumprir planificações e criar as mesmas com intencionalidade educativa. A atividade pode ser a mesma, os materiais utilizados podem ser os mesmos, a criança pode ser a mesma, no entanto existe uma diferença entre ser aplicada pelos encarregados de educação ou por um educador de infância, a essa diferença chama-se, intencionalidade educativa. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que é a

intencionalidade educativa do educador que caracteriza a sua intervenção e que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 13). Ora, não é espectável que nenhum pai/mãe atribua sentido à atividade proposta e coloque objetivos no que está a fazer. O único objetivo será o de cumprir uma tarefa que lhe foi enviada.

Basta um breve vislumbre no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto cuja pretensão é a “especificação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico”, para se constatar que o que está a acontecer, em vários lares, não é, de forma alguma a continuidade do trabalho realizado pelo educador de infância. Esta conjuntura teve o dom de mostrar que uma casa não é um JI e que os pais não são educadores de infância. Constata-se que muitos educadores de infância estão a realizar, por opção própria ou por imposição dos agrupamentos, videoconferências diárias onde são partilhados os resultados das atividades propostas, sendo que, na opinião da mestranda, estes partem de um princípio completamente erróneo. Todos os trabalhos apresentados colocarão em evidência uma total desigualdade entre as crianças que usufruem de apoio de adultos e de materiais adequados e as que, por outro lado, tem pais em teletrabalho, não dispõem dos mesmos recursos ou simplesmente não pretendem ser replicadores das intenções dos educadores. A questão que desponta é como sente uma criança quando não tem trabalhos para mostrar? Será esse sentimento de vazio e insegurança que é suposto ser deixado na criança no final da videoconferência? Esta situação é, do ponto de vista da mestranda, contraditória ao estipulado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, que alega caber ao educador “Cria[r] e mantém[r] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”. Como consegue o educador garantir que todos estes pressupostos são cumpridos? Considera-se a situação ainda mais grave, na medida em que, o bem-estar da criança pode estar a ser comprometido, com os pais e os filhos a manifestarem o desassossego próprio de quem está em isolamento social há demasiado tempo, sendo natural que os conflitos se acentuem. Compreendem-se os impactos económicos que a Covid-19 causa na educação, nomeadamente nos contextos privados que não

usufruem das mensalidades, mas mantêm a obrigação de pagar ordenados, sendo que isso pode, de alguma forma, justificar a pressão sobre as educadoras em criar as referidas planificações. Percebendo esta necessidade considera-se, no entanto que os moldes deveriam ser outros. Os educadores deviam abandonar o envio de tarefas que só acentuam as desigualdades e promover contacto, partilha e afeto nas sessões síncronas. Possibilitar que as crianças partilhem os novos hábitos, as novas rotinas, incentivar a que ajudem nas tarefas domésticas, que liguem aos seus familiares, que desenhem postais para enviarem e que, se for o caso, partilhem as suas inseguranças e os seus medos. Isto culmina numa sensação de que se estão a sobrepor questões económicas a questões educativas, esquecendo-se, de ouvir o principal agente em todo o processo: a criança.

Em conversa com a educadora cooperante e em consonância com o observado nas sessões síncronas, percebe-se que a mesma privilegia a continuidade afetiva em detrimento da continuidade educativa. Considera, no entanto, que o contacto deve ser realizado, mas sem demasiada pressão, dando azo a que as crianças partilhem as suas rotinas, os sentimentos, as suas emoções e as preocupações. Mostra-lhes os animais que fazem parte da sala (uma tartaruga e dois canários) permitindo-lhes perceber que, apesar de muita coisa ter mudado, não mudou tudo e há coisas que estão iguais, à espera que eles regressem (Apêndice B15). Constata-se que está a transformar uma situação negativa e a retirar o melhor que consegue dela, fomentando e criando laços de afetividade entre ela, os pais e as crianças.

Foi possível, durante as sessões presenciadas, perceber o esforço dos pais em acompanhar as crianças apesar das dificuldades técnicas às quais eram alheios- faltas de internet, indisponibilidade de computador, teletrabalho. No que concerne à educadora cooperante, esta ultrapassa os obstáculos, com a ajuda da equipa técnica do agrupamento. Referiu ter realizado autoformação, investigando sites sobre a plataforma utilizada e apoiando-se nos colegas com maior literacia digital. Ora este tópico do apoio entre colegas mereceu, por parte da mestranda, uma reflexão pois, muitas vezes, a falta de apoio entre docentes é demasiado evidente, tendo os mesmos dificuldade em partilhar projetos e experiências, receando um escrutínio por parte dos pares. Esta perspetiva

individualista assistida muitas vezes durante o percurso académico é contraproducente do defendido pela mestrandia e daquilo que lhe foi instruído pela instituição que a formou. A educadora adaptou a plataforma da *Classroom*, à Educação de Infância, nunca esquecendo o seu papel de educadora de relações.

Quando questionadas acerca da experiência virtual a que estavam sujeitas, as crianças referiram que gostavam de ver os colegas, as estagiárias e a educadora, mencionando prontamente que apesar disso, têm saudades do Jardim de Infância. Aludiram a sala e o espaço exterior como sendo os espaços que despoletam mais nostalgia, no entanto, é notório o seu sorriso quando se recordam dos mesmos. Tal patenteia o excelente trabalho da educadora cooperante e do seu esforço em fortalecer os laços e interações com as crianças e as respetivas famílias. Além da preocupação afetiva foi possível observar-se que, em momento algum, as atividades se centravam numa escolarização precoce do grupo.

Numa primeira instância, a educadora cooperante garantiu que a alusão ao tema da COVID-19 não se transformava em momentos de angústia para as crianças, mas sim em momentos de tranquilidade e de resposta às dúvidas que emergiam. Alertou as famílias da importância da rotina diária para o bem-estar das crianças e, em conjunto com estas, encontrou soluções ajustadas e adequadas para garantir uma dinâmica de acompanhamento que permitisse criar condições para o desenvolvimento emocional das crianças.

A referida abordagem à situação atual não estaria completa sem a alusão à programação exibida na RTP2 dedicada a este nível educativo (Anexo B3). Uma primeira consulta no site da estação pública portuguesa deixou a mestrandia apreensiva pois o anúncio aos conteúdos está acompanhado com a seguinte introdução: “Na RTP 2 para o pré-escolar e na RTP Memória para o ensino básico. Uma forma de ensino que complementa as aulas de terceiro período que estão a ser dadas por videoconferência por causa da pandemia”. Os termos utilizados demonstram um completo desconhecimento acerca da Educação Pré-Escolar, utilizando o termo “aulas” para designar as propostas apresentadas. Além disso, a canção de abertura menciona o estudar, a sala de aula e o caderno,

referências claras ao ensino obrigatório e não à EPE. Após visualizar as propostas constatou-se que as mesmas são apresentadas por um ator e não por um educador de infância - como acontece com a programação dos outros níveis educativos. Sem desvalorizar o trabalho de quem dá a cara, considera-se existir um menosprezo pela profissão de educador, não existindo a preocupação de “profissionalizar” a transmissão. Diga-se também, que grande parte da programação já existia sendo que o único facto que se alterou, foi a inclusão dos desafios iniciais, cuja duração é de cerca de 10 minutos, e são apresentadas propostas de jogos e/ou sugestões plásticas e motoras. Ora, não podem manter a programação e alterar o nome, sendo que o que antes era chamado de entretenimento não pode assumir agora o domínio de “conteúdos pensados para as crianças da Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)”. O governo emitiu um documento orientador designado de “9 princípios orientadores para o acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa” no qual refere que os conteúdos são seleccionados por áreas de conteúdo das OCEPE, não sendo, porém, essa situação perceptível na programação. Pelos factos já aludidos, a educadora cooperante optou por não fazer referência a programação, pois considera que a mesma não vai ao encontro dos interesses do grupo.

A situação é nova, apanhou o mundo de surpresa e ninguém estava preparado para o “tsunami” que nos atingiu. Os educadores/professores, em tempo recorde, viram-se obrigados a alterar métodos, a construir recursos passíveis de serem transmitidos *online*, a lidar com programas com os quais nunca tinham trabalhado. Desta forma, é necessário reconhecer o esforço e acreditar que todos fizeram o melhor que sabiam, tendo sempre em atenção o tão falado “superior interesse da criança”.

Culmine-se a presente reflexão referindo que este é um tempo de novos desafios e, como na Educação Pré-Escolar não existe o denominado “ensino a distância”, a preocupação deve centrar-se numa continuidade afetiva com as crianças assumindo-se estratégias que não coloquem em risco a privacidade das famílias e das próprias crianças. É fundamental encarar o momento em que nos encontramos não apenas como um desafio para os sistemas educativos, mas como uma oportunidade real de desenvolver novas e alternativas estratégias.

Historicamente a educação sempre foi um lugar de desafios e de oportunidades, características confirmadas nesta altura de suspensão das atividades, onde os docentes demonstraram uma grande capacidade e competência em gerir uma situação para a qual ninguém estava preparado, mostrando fazer parte da solução e não do problema. Esta situação coloca em evidência a necessidade da formação ao longo da vida que a profissão de docente exige, sendo através dela que o educador adquire saberes e (re)constrói a sua identidade, partindo do princípio de que cada docente é um agente ativo na própria construção identitária. No entanto, é necessário que o mesmo possua consciência que a mesma se realiza num coletivo social e nas interações com outros profissionais, com as crianças e a comunidade (Araújo, Passeggi, & Sarmento, 2012), ou seja, o educador de infância (re)configura “a sua identidade profissional sob e através dos olhares dos outros agentes e da própria sociedade que vão mapeando à medida que caminham no seu percurso” (Marta, 2015, p. 347).

METARREFLEXÃO

Concluído este capítulo de vida da mestranda será, na presente metarreflexão, exibida uma análise transversal global relativa aos períodos de Prática Educativa Supervisionada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, relevada a Prática Educativa Supervisionada como a Unidade Curricular que deu oportunidade de desenvolvimento no âmbito da construção de estratégias de formação e de investigação que permitiram compreender os referidos contextos educativos, mobilizar quadros conceptuais e metodológicos de ensino e aprendizagem, construir saberes profissionais e atitudes eticamente responsáveis (Ribeiro, 2019; Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014, artigo 11.º). Dessa forma, o estágio configurou-se como um momento significativo, na perspetiva curricular do processo de formação de futuros docentes, na medida em que através dele a mestranda teve a oportunidade de articular a teoria à prática, de vivenciar o quotidiano de uma instituição educacional, de praticar a função de docente, conhecer as crianças, as suas realidades, suas necessidades e as respetivas dificuldades. Conquanto, o estágio supervisionado enquanto práxis, é organizado por um processo de reflexão crítica, que pode ser construído e reconstruído, objetivando a transformação da realidade e apresentando numerosas contribuições para a formação docente (Martins & Moura, 2018).

Efetivamente, a PES permitiu que fossem colocadas em prática todas as teorias adquiridas ao longo do percurso académico que a antecedeu, promotoras de práticas inovadoras e assentes em perspetivas socioconstrutivistas. Por conseguinte, a conceção socioconstrutivista, que situa a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, revelou-se o sustentáculo de todas as intervenções, sendo que a mesma possui a particularidade de responder com exatidão ao desafio primordial de qualquer docente: o respeito pela individualidade de cada criança. Com efeito, a pertinência da adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, evidenciaram ainda a importância da utilização de recursos diferenciados e inovadores, para aprendizagens mais significativas e prazerosas para as crianças, emergindo, desta forma a importância do recurso às TIC (Tomlinson & Allan, 2002).

Segundo Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 3), “a inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” e tal é verificado, de uma forma mais efetiva, no contexto que vivemos atualmente. Constate-se que o processo de ensino e aprendizagem de uma “geração multimédia” é dissemelhante do processo de ensino-aprendizagem de uma geração onde a multimédia ainda não reinava na sociedade e na escola (Quadros Flores, Escola & Peres, 2009, p. 5764). O futuro próximo de uma sociedade é pertença da geração que se encontra a frequentar atualmente as nossas escolas e a sua formação depende da capacidade dos professores e das respostas institucionais em proporcionar um ambiente favorável à educação de um “cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011, p. 402). Todavia, é necessário que o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação seja ponderado e bem aplicado, evitando que o mesmo se transforme numa distração para as crianças (Marta, 2017). Reconhece-se, desta forma, a necessidade de se adotarem práticas educativas inovadoras e criativas, ajustadas às crianças, ao currículo e aos objetivos da aula. O contexto real em que se desenvolveu o estágio era desafiante, esperavam de nós, professoras estagiárias, não só aulas e práticas educativas renovadas, pela inclusão e metodologias ativas, pelo envolvimento da comunidade, criando uma imagem externa de uma escola que desenvolve o currículo e integra o contexto, mas também um calor humano acolhedor, que envolve a emoção e a alegria no processo de aprendizagem, que em anima a conexão entre o ser humano e o seu ambiente em ação recíproca. Este foi um dos estímulos que deu energia à nossa prática educativa, que nos exigiu profissionalidade, criatividade e reflexão crítica no *design* estratégico da construção de práticas com sentido e significado (Quadros-Flores, 2016).

Assim, no âmbito da observação, compreende-se a organização, a escola, a comunidade educativa, a sala de aula e as suas interações pedagógicas, o professor e o aluno, dimensões importantes no processo de socialização profissional, onde o saberes docentes se constroem e mobilizam. Na intervenção constroem-se os saberes da prática, tal como refere Tardif (2014), porque se incorporam saberes oriundos da experiência, adquiridos na escola, junto das crianças e da educadora e professor cooperante. São saberes pessoais

construídos através das emoções, dos desafios, da investigação, da reflexão e que fazem da pessoa um profissional.

Tendo ainda em conta a habilitação profissional nas valências da EPE e do 1.º CEB, considera-se que este mestrado respondeu aos seus objetivos. A formação de um profissional com perfil duplo afigura-se como elemento facilitador do processo de transição. Desta forma, urge frisar a importância de a formação inicial incorporar a transição educativa como “um dos eixos temáticos, no sentido do saber pensar e agir nos contextos de ação, assumindo uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos problemas iminentes da transição educativa através de projetos ativos e inclusivos” (Ribeiro et al., 2018, p. 324). Sublinhe-se, de uma forma evidente, que apesar deste perfil duplo, não cabe ao profissional de educação, enquanto educador de infância, escolarizar, contrariando assim a pressão existente na sociedade que pretende que este nível educativo se oriente por uma noção de qualidade concordante com a sua “curriculação e práticas pedagógicas escolarizantes” (Ferreira & Tomás, 2018).

O percurso que agora termina, nem sempre se assumiu como simples e objetivo, no entanto ultrapassar as dificuldades e alcançar os objetivos inicialmente propostos, foi possível com humildade e com vontade de se transformar e enriquecer as ações educativas. Ademais, refira-se o ambiente colaborativo entre a mestranda e a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Esta relação, pautada por um respeito exímio e assente numa perspetiva socioconstrutivista da construção do conhecimento, preconizou-se como condutora do processo de ensino e aprendizagem, permitindo refletir, partilhar, construir objetivos, compromissos e decidir (Alarcão & Canha, 2013), possibilitando “conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3115.). Efetivamente, a cooperação e colaboração estabelecida, revelou-se crucial para o resultado que aqui se apresenta, sendo de sublinhar a relação de cumplicidade alcançada com a díade que, além do auxílio académico prestado, revelou-se um elemento determinante para o equilíbrio emocional da mestranda.

Posto isto, considere-se este percurso como um período de formação que fomentou a ação da prática pedagógica e a mobilização de referente teóricos, o desenvolvimento de capacidades de reflexão na ação, e pós ação, na reflexão

sobre a reflexão na ação, percebendo o que se faz, como se faz, onde e quando se faz. Este crescimento do pensamento reflexivo na promoção de um processo de aprendizagem reflexivo permite-nos pensar sobre a ação e perceber o seu efeito, conduzindo à investigação para a transformação da prática educativa. Neste sentido, releva-se ainda a metodologia de Investigação-ação que sustentou o processo formativo, uma metodologia que proporciona uma ação profícua e conseqüente (Coutinho et al., 2009) num diálogo entre a reflexão e a prática contribuindo para o melhoramento e mudanças da prática e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional da mestranda.

Concomitantemente, reforça-se que provocou a autodescoberta e a autoavaliação, proporcionando crescimento profissional e pessoal que, nesta etapa, se sente preparada para assumir os desafios profissionais que surjam, sempre de uma forma consciente e fundamentada. Culmina-se referindo-se que também este relatório permitiu refletir sobre concepções teóricas e legais, descrever os contextos e a prática, explicá-las e compreendê-las numa realidade, pelo que se tornou num instrumento que expressa a teoria e a prática, que espelha o eu pessoal e profissional em continua transformação. Reconhecer o desenvolvimento de um olhar crítico às especificidades dos níveis educativo transmite segurança para diligenciar projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos, sem descuidar uma continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças envolvidas.

A construção da identidade profissional docente acontece desde a formação inicial, nas práticas educativas e nas múltiplas dinâmicas e interações sociais.

Tendo em consideração o apresentado precedentemente, conclui-se que ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, acarreta um conjunto de ambivalências e complexidades, que carecem a sua perspetivação numa ótica transformadora, visando uma construção coerente da identidade profissional. Trata-se, portanto, de um processo de gestão de relações humanas que exige do docente um sentido de oportunidade crescente, de forma a que se confirmem transformações reais e adequadas a cada criança, grupo e contexto.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. 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*, (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação, Braga, Portugal. Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/831>
- Araújo, A. (2012). *Alimentação saudável em idade escolar: “Saber comer para melhor crescer”*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Company
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1º Ciclo EB. *Exedra: Revista Científica. Didática do Português: Investigação e práticas*, 1, 129 - 150.
- Baracho, N. (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, Brasil. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/publico/NAYARA_VICARI_DE_PAIVA_BARACHO_corrigido.pdf

- Barros, P. (2009, setembro). *A Investigação-Ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: Um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes*. (Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia). Braga, Portugal.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5.º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 72, 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC
- Bicalho, L. (2011). Interações disciplinares presentes na pesquisa em ciência da informação. *TransInformação*, 23(2),114-126. <https://doi.org/10.1590/S0103-37862011000200003>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editor
- Braga, P. (2010). O Estado Novo e a Educação Pré-escolar. Os debates parlamentares de 1938. *Caderno de Investigação Aplicada*, (4), 13-25. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/5172>
- Brito, A., & Santos, M. (s.d.). *O brincar na pedagogia-em-participação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/11438.pdf

- Canoa, C. (2015). A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico: Construir a ponte. *Escola Informação Digital*, (5), pp. 11-14. Disponível em <http://www.spgl.pt/inadmissivel-e-insuportavel>.
- Castro, A. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavalcanti, J. (2006). A Criatividade no processo de humanização. *Saber(e)Educar*, (11), pp. 89-98. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/698>.
- 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.
- 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-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (Vol. 2)*. Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción em educación (4.ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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), pp- 63-177. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540/1231>.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2)421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 43(1)143-167. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Ferreira, C. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 8, 12-17. Disponível em <https://orcid.org/0000-0003-1752-1796>.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas: “Does preschool make a difference?” Educational policies in early childhood education and pedagogical practices. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Disponível em <http://www.flippedlearning.org/domain/46>
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*. 3 (6)13-33.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora. *Mediações –Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. 6(1)6-8. ISSN: 16473078. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/199>.

- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A., & Forster, M. (2016). Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educar em Revista*, (61), 55-70. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>.
- 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.
- Harper, L. (2015). Supporting young children's transitions to school: recommendations for families. *Early Childhood Education Journal*, (44), 653-659 DOI: 10.1007/s10643-015-0752-z.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isidoro, A. & Amante, L. (2014). Alunos com necessidades educativas especiais: o digital storytelling como estratégia de aprendizagem de língua materna. *TicEDUCA III Congresso Internacional das TIC na Educação* (pp. 1208-1216). Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4085>.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática: Da Teoria às Práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In Isabel Condessa (Org.), *(Re)Aprender a brincar:*

- Da especificidade à diversidade.* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em <https://docplayer.com.br/125846131-Consciencia-fonologica.html>.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência.* In Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro. Porto (pp. 1-16). Disponível em <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/538>.
- Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1).87-92. Doi:10.4013/edu.2012.161.09.
- Leite, C.& Terrasêca, M. (1993). *Ser professor(a) num contexto de reforma.* Porto: Asa
- Lemos, A., (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110), 5-10. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22352/1/Um%20olhar%20sobre%20as%20OCEPE%20-%20pp.%205-10.pdf>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, C. (2008). Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In C. Lopes & E. Curi (Orgs.), *Pesquisas em educação matemática: Um encontro entre a teoria e a prática* (pp. 67-86). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula –Um guia prático para o professor.* Lisboa: Lidel –Edições Técnicas.

- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2),132-139. ISSN 1806-5821. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/260266978_A_motivacao_escolar_e_o_processo_de_aprendizagem
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou
- Machado, J. & Alves, J. (coord.), (2013). *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa
- 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.
- Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didáctica da História Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, (33),25-34. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/10171>
- 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*, (13), 43-46. Disponível em:
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M.& Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), (22), 155-175. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n22/n22a10.pdf>
- Martins, E. & Moura, A. (2018). *A Importância do estágio para formação de professores*. Trabalho apresentado em Anais do I Congresso Internacional de Educação: Diversidade, Formação e Saberes Docentes.
- Mateus, C., & Sousa, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de Ciências na Educação Contemporânea para a 1ª Infância. *Saber & Educar*, (21), 76-85. doi: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.234>
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miguéns, M. (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva— Volume I. In M. Miguéns (org.), *Seminários e Colóquios (pp. 311-400)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Monge, M. (2002). Educação Básica - as primeiras etapas: Educação Pré-Escolar /1º Ciclo do Ensino Básico - uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender* (26),27-32. Disponível em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>.

- Monteiro, A. (2017). *Propriedades das imagens e avaliação de comportamentos linguísticos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender*, 5 (1), 55-61. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó (Orgs.) (2012). Sérgio Niza: *Escritos sobre educação* (pp. 522-530). Lisboa: Edições Tinta-da-China
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora
- Ó, D., (2011). *Promoção da alimentação saudável e da actividade física em crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta, Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

- 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* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância (17^o ed.). Porto. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.^a ed), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4^aed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2 (1), 37-42. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

- Pereira, C. (2009). *O lugar da investigação na formação de professores*. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/788/1/Com.%20SPCE-%20O%20lugar%20da%20inv.pdf>
- Piaget, J. (1995). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS
- Pinhal, M. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/lourdespinhal.htm>
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do ensino Básico: uma construção social*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pombo, O. (2004), *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Poso, J. I. (2002). La crisis de la educación científica. Volver a lo básico o volver al constructivismo? In A. Aran (Org.). *El constructivismo en la práctica* (pp. 33-45). Madrid: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial Graó
- Post, J.& Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários –Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, Imigrantes digitais. *NCB University Press*. 9 (5), pp. 1-6 Disponível em http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf

- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- 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. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>
- 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., Peres, A., & Escola, J. (2010). Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1º Ciclo do Ensino Básico. *V Colóquio Luso-brasileiro: Questões Curriculares/ Debater o currículo e os seus campos –políticas, Fundamentos e Práticas*, (pp. 2708 –2719). Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. ISBN 978-972-8746-90-2.
- 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*. 8th Edition (pp. 417-423) Florence: Filodiritto Editor. ISBN 978-88-85813-56-4, ISSN 2420-9732 DOI: 10.26352/D321_2420-9732
- Ramos, A. & Silva, S. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* Lisboa, Portugal: Casa da Leitura
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Disponível em

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>

- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP, n. °37. Lisboa: Edições ASA.
- 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>
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. (INCTE) III Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas*, (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança
- Roldão, M. (2007a). Função docente: natureza e construção do Conhecimento profissional. *Revista brasileira de Educação* 12 (34) 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (2007b). Questões e razões, colaborar é preciso-questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. In *Revista Trimestral Noesis*, 7, 22-49. Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista_Noesis%2Frevista%2FNoesis71.pdf&ei=PmP2Utr8GuSoowXalIHADg&usg=AFQjCNG8gCAIW6gtxEgGUZvxABYXcB4DQQ&sig2=Azit2Xw6ovzZJEEqqvYOfQ
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos, Série Supervisão nº 1. Aveiro: Unidade

de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da
Universidade de Aveiro

Santos, D. (1982). *Obras Completas: da filosofia, do homem* (2.^a ed.). Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian. São Paulo: Cortez Editora

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o
ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular
com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares
para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Silva, J., Schneider, M., Schuck, R. (2014). O princípio do protagonismo
infantile da participação na construção do planeamento no enfoque
emergente. *Revista Contemporânea de Educação* 9 (17), 64-83.
Disponível em
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1715/1564>

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa:
Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de
Desenvolvimento Curricular

Soares-Leite, S., Nascimento-Ribeiro, C. (2012). A inclusão das TICs na
educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional
de Investigación en Educación*, 5(10),173-187. ISSN: 2027-1174.
Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281024896010>

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (2013). *Investigação para um Currículo
Relevante*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros
Horizonte.

- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17 ed.). Petrópolis: Vozes.
- 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.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Telmo, I. (2000). *O Património e a Escola. Do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade –Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, R. (2012). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy (Org.), *Interdisciplinaridade*. Antologia (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20e%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011a). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.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.

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

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. Disponível em http://www.ige.minedu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf, a 17 de junho de 2014.

Decreto Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133/1997, Série I. Ministério da Educação, Lisboa. *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020-1.º Suplemento, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19*.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240– I Série Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.*

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª 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 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38/2007, I Série. Ministério da Educação. 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 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1ª 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 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126, série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 12.045/2006, de 7 de junho. Diário da República n.º 110/2006 – 2ª Série – Ministério da Saúde: Direção-Geral da Saúde. Lisboa. Programa Nacional de Saúde Escolar.

Despacho n.º 13313/2003, de 3 de julho. Diário da República, n.º 155, série II.
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 9180/2016. — Diário da República. 2.ª série- N.º 137 — 19 de julho de 2016. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128— 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Direção-Geral da Saúde (2017). *A Roda da Alimentação Mediterrânica*. Disponível em <https://nutrimento.pt/cartazes/a-roda-da-alimentacao-mediterranica>

Direção-Geral da Saúde. (6 de fevereiro de 2017). A Roda da Alimentação Mediterrânica. Disponível em <https://nutrimento.pt/cartazes/a-roda-da-alimentacao-mediterranica>

Direção-Geral da Saúde. (s.d.). *Alimentação*. Obtido de Direção-Geral da Saúde: Disponível em <https://www.dgs.pt/promocaoda-saude/educacao-para-a-saude/areas-de-intervencao/alimentacao.aspx>

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 5/77 de 25, de julho. Diário da República— I Série n.º 26. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação — Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1ª Série- n.º 166. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Música - 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

julho 2020