

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Armando Rodrigues Cunha

Relatório de Estágio

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

setembro

20**18**

Armando Rodrigues Cunha

Relatório de Estágio

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

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

Prof.^o Doutora Maria Margarida Campos Marta

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

AGRADECIMENTOS

Com este trabalho, parte de todo um processo para uma profissionalização de perfil duplo - educador e professor - que me propus abraçar, termina um ciclo da minha vida, que será a base para iniciar novos projetos e desafios, com a convicção de que todas as etapas que o constituíram contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento como pessoa e como futuro profissional ciente da responsabilidade que é o desenvolvimento da criança mas também de todo o enriquecimento resultante dos elos de ligação que com elas se criam.

Tal ocorreu pelo gosto próprio pela Educação e pelo acreditar de pessoas maravilhosas, que me rodeiam, na possibilidade de poder contribuir, nesta área, para a transformação e crescimento de pessoas, com vista à construção de uma sociedade, acima de tudo, afetiva, consciente e humanista.

Para além de outras, destaco:

Os meus pais, os meus irmãos, a minha Cati, a Elizabete, a Catarina e o Marco, que estiveram sempre presentes e me encorajaram ao longo deste caminho. Os meus amigos, especialmente a Cláudia Morais, por toda a ajuda, com a sua vasta sabedoria e disponibilidade.

Às supervisoras Dra. Margarida Marta e Dra. Paula Quadros Flores por todo o apoio, disponibilidade e acompanhamento.

Às professoras cooperantes e às crianças do contexto pelo carinho e confiança e por todos os momentos de desafio.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada que se encontra inserida no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento permite a habilitação na Educação Pré-escolar e ensino do 1.º CEB e pretende evidenciar o processo formativo do mestrando bem como os pressupostos teóricos e legais que estiveram subjacentes.

No sentido da construção do conhecimento praxiológico relevam-se as etapas da investigação-ação que permitiram não só uma melhor compreensão da prática educativa, como também a apropriação e construção de saberes profissionais que envolveram as dimensões científica, prática e ética. Estes saberes são situados em função do contexto pelo que releva-se o processo socioconstrutivista, nomeadamente a cooperação entre os intervenientes no processo formativo.

Por forma a organizar a intervenção e gerir o currículo em torno dos saberes multidisciplinares e contextuais e das competências essenciais em prol do perfil do aluno para o séc. XXI, ficou evidente a preocupação com a transversalidade curricular e em responder às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças ao longo da prática educativa, assim como incluir os seus conhecimentos prévios promovendo aprendizagens significativas.

Este mestrado contribuiu para a formação de uma profissionalidade docente consciente, centrada na procura contínua de novos conhecimentos e na transformação das práticas educativas. Só um docente com uma atitude de investigador e reflexivo promove mudanças no desenvolvimento da criança e de si próprio.

Palavras-chave: Educação; Crianças; Aprendizagem ativa; Investigação-ação.

ABSTRACT

This report carried out by Curricular Unity of the Educational and Supervised Practice which is part of the Master's degree plan studies in Education of teaching: Preschool and Primary School. This document allows the access to the skills of teaching at Preschool and Primary School. It also pretends to show the personal, the formative and the professional evolution of the master's degree student, as well as the theoretical and legal purposes that were underlying.

In the sense of the construction of praxiological knowledge the different steps of the action-investigation are revealed, which allows, not only a better comprehension of the educative practice, but also the appropriation and the construction of professional knowledge that involve the scientific, practice and ethnic dimensions. These knowledges are related to the aim of the context which reveals the social and constructivism paradigm, specially the cooperation between the people that take part of the formative process.

In order to organize the intervention and to manage the curriculum around the multidisciplinary and contextual knowledge as well as the essential skills in favour of the student profile from the XXI century, it was evident the worry with the curricular transversality and answering to the needs and the interests of the children throughout the educative practice. As well as including their previous knowledge and promoting significant learnings.

This Master's degree contributes to the formation and to the conscious professionalism of the teacher, focused in a continue searching for new knowledge and in the transformation of educative practices. Only a teacher with an investigative and reflexive attitude can promote changes in the development of children and himself.

Keywords: Education; Children; Active Learning; Action- investigation.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de figuras	ix
Lista de abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico e Legal	3
1. O Sistema Educativo Português: desafios da atualidade	4
2. Fundamentos teóricos da educação pré-escolar	12
3. O 1.º Ciclo e a aprendizagem ativa na promoção da articulação curricular	21
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	31
1. Contextualização do Agrupamento	32
2. Caracterização do ambiente educativo na educação pré-escolar	33
3. Caracterização da turma do 3.º F	37
4. Similitudes e diferenças entre os dois níveis educativos	41
5. Metodologia de investigação na prática educativa supervisionada	43
Capítulo III: Descrição e análise da ação desenvolvida em contexto educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
1. Intervenção em contexto educativo: A Educação Pré-escolar	50
2. Intervenção em contexto educativo: O 1.º CEB	67
Metarreflexão	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Partitura da Canção “Lenda de Águas Santas

Figura 2: Partitura da Dança Medieval

Figura 3: Projeto “ToqueOpaço”

Figura 4: Blogopaco3f

Figura 5: Impactos do Blogue

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho-Normativo

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPT – Projeto Próprio da Turma

PES – Prática Educativa Supervisionada

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

“Uma visão emancipatória do ensino e do papel do professor na sociedade (...), implica, aceitar a incerteza e a dificuldade inerentes à acção pedagógica inovadora, bem como uma posição crítica face aos constrangimentos à emancipação do professor e do aluno”
(Jiménez Raya et al., 2007, p. 6).

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) pretende ser um documento descritivo e reflexivo sobre as ações realizadas em contexto de estágio da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Este documento pretende apresentar o percurso formativo relevando a sua evolução ao nível das práticas educativas que permitiram a construção do conhecimento profissional, dando início à construção de um perfil docente capaz de se adaptar às incertezas da educação e consciente de que estas duas vertentes profissionais – ser educador de infância e ser professor do 1.º CEB – atuam numa realidade complexa em evolução permanente.

No decorrer deste documento serão então apresentados os vários modelos teóricos que sustentaram e fundamentaram as decisões e ações realizadas no decorrer da PES, sendo visível o cariz reflexivo que norteou as atividades/projetos desenvolvidos, permitiu a sua transformação e a construção gradual da identidade profissional. A PES assume, assim, um papel fundamental no sentido de que “ao futuro educador/professor devem ser asseguradas competências que lhe permitam desenvolver práticas inovadoras e realizar investigação na e sobre a prática (investigação praxiológica)” (Teixeira, 2016, p. 40).

Para uma melhor compreensão, este documento será organizado em três capítulos e uma metarreflexão.

O primeiro capítulo expõe um conjunto de pressupostos teóricos e legais sobre o sistema educativo, reflete-se sobre o que é educar hoje e o que se espera da escola em geral e, ainda, sobre a perspetiva construtivista enquadrada nos dois níveis educativos e que esteve presente ao longo de todo

o processo de estágio. Ainda, neste capítulo, será dedicado um subponto a cada nível educativo, evidenciando a especificidade que os caracteriza.

O segundo capítulo diz respeito à descrição do contexto onde decorreu o estágio, desde a caracterização da instituição pública, passando pela caracterização de cada um dos grupos com as suas especificidades, os seus interesses, necessidades e dificuldades sentidas. Tal decorre do facto de só um conhecimento aprofundado do ambiente educativo permitir ter uma maior compreensão do que é esperado bem como uma atitude mais assertiva e adaptar as estratégias educativas por forma a potenciar o desenvolvimento global de cada criança/aluno. Também será abordada a aproximação à metodologia de investigação-ação, que desde o primeiro momento norteou a conduta do mestrando, no sentido de uma permanente reflexão sobre, na e para as ações e que foi essencial para uma maior consciencialização do impacto das mesmas, podendo melhorar as intervenções *à posteriori* num contínuo evolutivo.

O terceiro capítulo visa a descrição, análise crítica e reflexão sobre as atividades/projetos desenvolvidos ao longo do estágio nos dois contextos educativos. No seu decurso, procedeu-se à interpretação dos dados recolhidos através da observação em contexto, bem como ao registo das atividades com a articulação entre os pressupostos teóricos que sustentaram a ação e a prática desenvolvida ao longo do tempo. É, ainda, evidenciada a constante interação do educador/professor com as crianças/alunos com a valorização da sua participação ativa quer no planeamento quer na realização das atividades/projetos, desempenhando o mestrando o papel de guia, orientador do caminho que lhes permite serem (co) construtores do seu processo educativo.

Por fim, é apresentada a metarreflexão sobre o percurso realizado, que permitiu ao mestrando desenvolver a sua identidade profissional e evoluir como pessoa procurando ser cada vez mais um educador/professor autónomo e reflexivo em busca da sua emancipação profissional.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, J., 1996, p. 8)

Este capítulo procede a uma breve descrição do sistema educativo português, nomeadamente no que diz respeito à organização da escola, ao que se espera atualmente dessa instituição, e do conceito de educação com a consequente ligação ao modelo construtivista enquadrado nos dois níveis educativos. Deste modo, espera-se apresentar um quadro teórico que sustente as ações realizadas no decorrer da PES contemplando as similitudes e especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos onde a mesma foi desenvolvida.

No ponto respeitante à EPE serão referidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), os Modelos de educação pré-escolar (Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília e Escola High Scope) e a metodologia de projeto, terminando com o papel do educador na atualidade. Ao longo do estágio neste nível educativo todos os momentos desenvolvidos terão como fundamentos estes modelos e as orientações das OCEPE, no que diz respeito à planificação das atividades, ao desenvolvimento do projeto “No Reino dos Alimentos Saudáveis”, bem como na valorização das expressões como uma estratégia, utilizada de forma sistemática, com a intenção de promover o desenvolvimento global da criança, assim como o recurso às tecnologias.

Ao nível do 1.º ciclo serão desenvolvidas dimensões estruturantes entre elas a questão da matriz curricular articulando com a autonomia e flexibilidade curricular, aprendizagens essenciais e perfil do aluno e a avaliação como instrumento regulador e oportunidade reflexiva. Assim sendo, desde o primeiro momento será privilegiado o processo educativo em que o aluno constrói o seu conhecimento e em que os saberes inerentes ao currículo serão

de forma significativa articulados multi e transversalmente com vista ao desenvolvimento do perfil de base humanista centrado no aluno e nas aprendizagens, valorizando o saber e o saber fazer para melhor compreensão e adaptação à realidade. Neste contexto, relevamos metodologias ativas promotoras de um conhecimento efetivo e com sentido através da mobilização de saberes contextuais e do quotidiano, conhecimentos prévios, e da investigação na resolução de problemas. Assim, destacamos a metodologia de projeto e a aprendizagem baseada na resolução de problemas que permitiram responder a problemas específicos da turma de âmbito curricular e não curricular. Com base na música resolveu-se um problema da escola “o projeto ToqueOpaço” e esta área, em articulação com as restantes áreas curriculares, permitiu o projeto “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” que teve impacto nas emoções, nas relações, nas aprendizagens e competências desenvolvidas, na construção de uma cidadania participativa e empreendedora. Neste âmbito, destacamos a utilização de recursos didáticos em suporte físico e digital que permitiram a criação de estratégias diversificadas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, e uma aprendizagem ubíqua, para além da sala de aula e com a família.

1.O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS: DESAFIOS DA ATUALIDADE

O Sistema Educativo Português apresentou uma evolução significativa desde a época do Estado Novo, com a escola de elites, até aos nossos dias. Essa evolução acompanhou os resultados das investigações que foram realizadas pelos investigadores dos vários países, bem como as mudanças socioeconómicas, culturais e políticas que aconteceram em Portugal até aos dias de hoje.

Os estudos realizados, assim como as políticas educativas que foram progressivamente sendo implementadas em Portugal, refletem um regime mais democrático e conseqüentemente preconizam os princípios de uma escola democrática.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 149) a democracia “ (...) supõe a capacidade para compreender os desafios e para ter uma forma de pensar autónoma” que só é possível através de uma educação centrada na cidadania. O conceito de escola democrática assenta em pilares claros (é pensada tendo como fulcro a criança e as suas necessidades, as suas características, a sua individualidade; o seu objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança enquanto cidadão crítico e reflexivo que participa ativamente na vida da sociedade, garantindo que todos tenham direito à igualdade de oportunidades), consignados desde 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), nomeadamente no ponto dois do art.º 2.º: compete ao Estado “promover a democratização do ensino” e contribuir para o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (n.º4, art.º 2.º da LBSE).

Segundo Formosinho, Pires e Fernandes (1991), uma escola democrática é aquela que encara cada indivíduo como um ser irrepitível, distinto dos demais, munido de capacidades/incapacidades específicas e, como tal, as práticas pedagógicas não devem ser iguais para todas as crianças. Também Mesquita, Formosinho e Machado (2009) baseiam-se em Dewey para defender uma escola com maior autonomia e liberdade em que os objetivos do sistema não sejam concebidos de forma tão limitada e permitam o desenvolvimento de atividades e projetos de forma autónoma, dando liberdade à criatividade dos professores e dos alunos.

Ao nível da sua organização e de acordo com o ponto 1 do art.º 4.º da LBSE (Lei n.º 46/86), o sistema educativo compreende “a educação pré-escolar, escolar e extra-escolar”. Ao nível da educação pré-escolar, indica a intenção de se promover o desenvolvimento global da criança estimulando de forma equilibrada todas as suas potencialidades ao nível moral, criativo, capacidades de expressão e comunicação, hábitos de higiene, (n.º 1 do art.º 5.º). Ao nível do 1.º ciclo, o mesmo surge associado ao ensino globalizante da criança que está inerente ao regime de monodocência que ainda hoje está em vigor (alínea a) do n.º 1 do art.º 8.º). As políticas educativas vão no sentido de criar escolas integradas na comunidade educativa, com uma cultura organizacional assente na abertura à comunidade, na interação entre pares, com um cariz reflexivo, focado na partilha de conhecimentos e saberes, que visa o desenvolvimento dos vários atores intervenientes e de uma escola humanista e inclusiva.

De acordo com Rocha (2016), a escola inclusiva tem como pilares a utilização de modelos e métodos didáticos e pedagógicos, nomeadamente o trabalho por projetos; a efetiva diferenciação pedagógica; o trabalho colaborativo e em rede com as famílias e a comunidade, preconizando “uma cultura contínua de auto-avaliação e melhoria” (p.11). Esta concepção de escola defende uma “escola de todos, para todos e com todos” (idem, p. 17), em que as diferenças e individualidades de cada criança são vistas como oportunidades privilegiadas, promotoras do desenvolvimento integral de todos os que nela participam. Ainda segundo o autor, no âmbito da educação inclusiva, a mesma não pode ser dissociada de uma boa prática que deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, melhorando a participação e as aprendizagens, sendo, por isso, inovadora, efetiva, sustentável e replicável. Ainda relativamente às boas práticas em educação, Benavente e Panchaud (2008), consideram que as boas práticas “constituem concretizações organizacionais, pedagógicas e educativas que contribuem para resolver um problema identificado” (p. 164) ou que permitem criar elos entre a escola e a comunidade onde está inserida. Ainda de acordo com Benavente (2016) estas boas práticas assentam em propostas pedagógicas inovadoras e democráticas que estão interligadas com a formação dos professores assim como com o contexto onde exerce, a sua prática e que emergem de uma educação humanista em que o docente é incentivado a “ousar pensar, agir e transformar” (p. 17) para que, em conjunto com todos os intervenientes da comunidade educativa, possa ajudar a construir uma escola melhor que promova o sucesso escolar e permita que as crianças e jovens se desenvolvam de acordo com os princípios defendidos no Perfil dos alunos para o séc. XXI com vista à formação do futuro cidadão autónomo, crítico, reflexivo, criativo, com consciência ética que lhe permita ter uma participação ativa na sociedade.

Para o efeito, o pilar de sustentação da escola tem de ser a aprendizagem coletiva, isto é, tem de ser uma escola aprendente em que o professor sistematicamente planifica, age, reflete e, com base nessa reflexão, reformula as suas ações. A própria LBSE salienta os seguintes aspetos: deve haver um enfoque na aprendizagem; a criança/aluno é considerado como agente da sua aprendizagem, defende a metodologia de aprender a aprender, promover situações problematizadoras que tenham em conta os conhecimentos prévios

das crianças/alunos; visão do educador/professor como organizador e orientador da aprendizagem. Por seu lado, Cardoso et al. (1996) defendem que é necessário ensinar a pensar sendo a questionação um dos métodos que podem ser utilizados: “Através da questionação o professor [educador] colocará questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicitar o seu pensamento.” (p.75). A educação deve, por isso, ser “um ensino primeiro e universal centrado na condição humana” (Morin, 2002, p. 51) que não só articule todas as áreas de saber, mas também as dimensões afetivas e morais com a conseqüente promoção da cidadania, por forma a desenvolver uma maior consciência da complexidade humana (Morin, 2002). Na mesma linha de pensamento Delors et al. (1996) considera que a educação deve desenvolver os talentos e as capacidades de cada ser humano, ou seja, ter uma missão fundamentalmente humanista que promova a equidade e o desenvolvimento endógeno; que considere o meio ambiente – humano/natural -; que respeite a diversidade de tradições e culturas. Os mesmos autores entendem que a educação, para cumprir a sua missão, deve organizar-se a partir de quatro aprendizagens fundamentais: “aprender a conhecer “ (Delors, 1996, p.78), relacionada com os conhecimentos e a aquisição de instrumentos de compreensão; “aprender a fazer” (*ibidem*), ou seja, aprender a agir sobre o meio envolvente, desenvolvendo qualidades como “capacidade de comunicar, de trabalhar, com os outros, de gerir e resolver conflitos” (*idem*, p.81); “aprender a viver em comum” (*idem*, p.78), desenvolver competências que permitam à pessoa participar e cooperar com os outros através de objetivos e projetos comuns que promovam o respeito pelo outro; e, “Aprender a ser” (*ibidem*), que integra as precedentes ao considerar que a educação “deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritual” (*idem*, p.85). Estes quatro pilares da aprendizagem estão interligados através de vários pontos de contacto e, devem, por isso, estar presentes ao longo de toda a formação do ser humano, num contínuo que se completa e interpenetra para que cada um possa “tirar o melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (*idem*, p.87).

Estes autores têm uma visão que corrobora os princípios defendidos pelo paradigma socioconstrutivista que vê a educação como potenciadora de todas as capacidades da criança, por isso, deve centrar-se nela, na sua diversidade,

nos seus conhecimentos prévios e compete ao educador/professor ajudar e orientar a criança para que ela consiga realizar aprendizagens significativas e desenvolver o seu conhecimento da realidade (Coll, 2001). Ao longo dos dois níveis educativos compete ao educador/professor promover atividades ajustadas aos esquemas de conhecimento das crianças/alunos que promovam a atividade mental da criança como construtora do seu conhecimento (Solé & Coll, 2001) e criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigotsky, 1998) em que, através das ajudas, as crianças modifiquem os seus esquemas de conhecimento e significado para, futuramente, realizarem as atividades com autonomia (Onrubia, 2001).

Ao longo dos últimos anos, vários autores, como Holec (1988), Vieira (1998), Barbot & Camatarri (2001) e Jiménez Raya et al. (2007), investigaram a mudança da cultura em sala de atividades/aula nomeadamente na passagem de uma escola de pedagogia transmissiva para uma escola orientada para uma pedagogia da autonomia. Assim, Barbot e Camatarri (2001) e Jiménez Raya et al. (2007) referem que o objetivo primordial e final de qualquer sistema educativo de orientação democrática é a autonomia da criança/aluno, do educador/professor e das escolas. Para os referidos autores, a autonomia é o “motor interno da aprendizagem” (Barbot & Camatarri, 2001, p. 9).

Ao relevar o processo de aprendizagem eleva-se também Gardner (1993) que se dedicou à investigação sobre o desenvolvimento da criança, tendo desenvolvido a Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo este autor, o ser humano tem 7 tipos de inteligências que devem ser desenvolvidas: linguística, lógico-matemática, musical, corporal cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência linguística pressupõe uma sensibilidade para os vários significados das palavras e conotações (semântica), para a fonética, para a compreensão intuitiva das regras de construção frásica e para a forma como as palavras podem ser interligadas. A inteligência musical é a inteligência que emerge mais cedo no ser humano, a música é a textualização dessa inteligência sonora. A inteligência lógico-matemática corresponde a uma maior facilidade na resolução de problemas aritméticos, jogos de estratégia, análise e estatística. A inteligência espacial é a capacidade de criar imagens mentais que nos permitam localizar objetos e imagens, identificar semelhanças e realizar rotações. Já a inteligência cinestésica localiza-se no hemisfério esquerdo e é a competência que envolve a utilização do corpo para comunicar, interagir com

objetos e resolver problemas. A dança é um exemplo da aplicação desta inteligência, uma vez que as emoções e os sentimentos são transmitidos através do corpo e dos seus movimentos. Por isso, está associada a capacidades físicas como a coordenação e destreza. Não menos importante é a inteligência interpessoal que diz respeito à empatia e à capacidade de compreender as intenções, desejos e motivações dos outros, assim como, a intrapessoal que envolve a capacidade de se conhecer e distinguir um sentimento de prazer de um sentimento de sofrimento e, a partir desta distinção, envolver-se na situação. O autor refere que é possível encontrar ligações entre as capacidades musicais e os outros sistemas intelectuais, assim como entre quaisquer outras inteligências, sendo fundamental explorar as ligações e conexões entre as várias esferas da inteligência. Este quadro reforçou a prática educativa como suporte de decisões fundamentais para uma educação inclusiva, que respeita a diversidade humana, mas também para uma educação que aspira por bons resultados nas mais diversas dimensões, sendo pertinente a realização de aprendizagens significativas que favoreçam a compreensão de significados, que incentivem a vontade de aprender, de se relacionar com os factos, de se envolver em desafios provocadores de atitudes, valores e saberes, de aplicar o conhecimento em diferentes situações. Com efeito, reforça-se a articulação de saberes, nomeadamente multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que transcende a disciplina e os saberes curriculares para ascender ao conhecimento do mundo. Pois, tal como, refere Morin (2002) o ser humano é complexo e, como tal, a condição humana deveria ser “um objecto essencial de todo o ensino, tendo em conta que a unidade complexa da natureza humana não se revê no ensino compartimentalizado, por disciplinas” (p. 17).

Note-se que Dewey (1999) refere que estamos perante um ser unitário, com pensamento fluído e interligado; por isso mesmo, a escola não deve contrariar esta forma de pensamento ao recorrer a um ensino fracionado em disciplinas estanques e desintegradas da realidade, promotoras da divergência entre o mundo pessoal da criança e o mundo impessoal da escola. De acordo com este autor, ao chegar à escola, a criança vem munida de conhecimentos, provenientes de aprendizagens realizadas a partir das suas experiências de vida e compete à escola promover atividades que partam desses conhecimentos e orientem o desenvolvimento da criança na estruturação do seu pensamento. O educador/professor tem assim um papel essencial com a

ajuda que dá às/aos crianças/alunos, mas deve ter sempre presente que o ensino não pode substituir a atividade mental construtiva da criança (Onrubia, 2001). De igual forma, Arends (2008) considera que a principal finalidade da educação é ajudar as crianças a tornarem-se independentes e autônomas e, como tal, devem dominar várias bases de conhecimento (acadêmicos, pedagógicos, sociais e culturais) e simultaneamente serem indivíduos reflexivos e capazes de resolver problemas.

É evidente que cada vez mais a educação é entendida, por parte dos vários agentes educativos, como uma ajuda ao processo de aprendizagem das crianças, vista como potenciadora de todas as capacidades delas (visão holística) e, como tal, deve centrar-se na sua diversidade, nas suas necessidades específicas cabendo ao educador/professor guiar, orientar e ajudá-las nesse percurso, atendendo às necessidades intrínsecas de cada um e em que os recursos são encarados como facilitadores das aprendizagens. Este é o principal desafio com que os educadores/professores se deparam atualmente. Ao terem uma mente aberta à reflexão e investigação (sempre com vista à sua própria transformação e evolução profissional) criam melhores condições e desenvolvem o seu processo de aprendizagem como seres autônomos e ativos na construção do seu conhecimento. Para a construção desta mentalidade profissional é necessário uma boa formação inicial que, desde o primeiro momento, incentive os futuros professores e educadores a serem profissionais reflexivos e investigadores que sistematicamente questionem as suas práticas e estejam aptos a cuidar da sua dimensão de desenvolvimento profissional ao longo do tempo (DL. N.º 240/2001, de 30 de agosto).

Atualmente é importante que os educadores/professores desenvolvam capacidades no sentido de se tornarem aprendentes, estejam abertos ao trabalho em comum, aprendam com os seus pares, mesmo perante os obstáculos com que se deparam, ou seja, devem desenvolver o espírito crítico e colaborativo. Se as instituições educativas tiverem uma cultura colaborativa, em que todos aprendem com todos, será um ambiente rico com a partilha das experiências de todos incluindo os conhecimentos e vivências dos novos educadores/professores. Só neste ambiente se desenvolverão os bons profissionais que terão como característica predominante a procura “contínua

de formas de eficácia, a partir de todas as fontes possíveis” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 140).

A formação inicial do futuro educador/professor desempenha um papel central na construção dessa mentalidade, ao preparar o profissional para estar aberto à mudança. Neste caso é essencial referir a noção de “prático reflexivo” criada por Donald Schön (1987, p. 343) em que o educador/professor pode utilizar diversas formas de pesquisar na prática, de forma sistemática, refletindo sobre a sua prática com vista à sua transformação de acordo com os seguintes momentos: “reflexão na, pela e sobre a acção” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 117). É importante que a formação inicial desenvolva profissionais abertos à inovação, à vontade de arriscar e alargar os seus horizontes com novas estratégias, metodologias, propostas diversificadas para desenvolver com as crianças de acordo com o seu sentir e partindo de uma visão holística para ajudar a criar cidadãos autónomos, críticos e reflexivos. Também Marta (2015, p. 43) salienta a importância de uma formação inicial construída “num saber teórico, prático e criativo, de forma a proporcionar ao futuro profissional a possibilidade de agir em contextos instáveis e complexos.” Neste contexto, os educadores/professores devem estar preparados para agir em contextos diversificados aos quais terão de se adaptar e compreender, ter um quadro teórico abrangente, que lhes permita ter uma diversidade de estratégias para aplicar de acordo com a situação que se lhes apresente.

Fullan e Hargreaves (2001) recorrem a Barth (1990) para falar sobre as competências do educador/professor do séc. XXI. No seu entender, este deve “assumir a responsabilidade de fazer mais do que o mínimo, mais do que se passa dentro das quatro paredes das nossas salas de aula” Fullan & Hargreaves (2001, p. 133). De acordo com os autores, a dependência dos educadores/professores face às orientações e aos programas pode apresentar-se como um obstáculo ao trabalho em conjunto e ao desenvolvimento da escola como uma comunidade aprendente. A continuidade entre os níveis educativos será mais facilmente realizada se houver a valorização das crianças e a promoção da interação entre todos, formando uma comunidade (Fullan & Hargreaves, 2001).

O mestrando não pode deixar de referir o relevante papel desempenhado pela PES, não só pelo contacto com a realidade da educação, através dos vários momentos e experiências vividas ao nível da observação das crianças e da

intencionalidade com que é feita essa observação, bem como o diálogo constante com a professora/educadora cooperante. É, igualmente, de realçar a ponte de ligação entre os fundamentos teóricos, conceitos metodológicos e sua aplicação prática feita pelas professoras supervisoras através de contacto direto e *feedback* sobre os vários elementos escritos (planificações, guiões de pré-observação, narrativas e reflexões pós-ação). Estes momentos permitiram o crescimento pessoal e profissional do mestrando para ter cada vez mais uma postura reflexiva e crítica sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre as suas ações. Permitiu-lhe adquirir a consciência da importância de o professor/educador manter sempre a vontade de aprender, de ir mais além, de tentar sempre evoluir para melhor conhecer as crianças, para interagir com elas de forma assertiva e encontrar as melhores estratégias para promover, através de uma visão holística, o desenvolvimento global da criança.

Durante a PES ficou também evidente que há uma profunda e sequencial interação entre a teoria e o conhecimento praxiológico num contínuo evolutivo do educador/professor. De acordo com Woods (1999), a educação não depende apenas da aplicação de métodos científicos, mas também da natureza do educador/professor, da sua capacidade de observar e de pensar sobre as suas práticas. A PES tem, assim, um papel fulcral na articulação entre o conhecimento e a possibilidade de, através da reflexão sobre a prática, desenvolver as capacidades do professor para, futuramente, reagir em situações com que se depara no seu dia a dia para, com liberdade, partir dos métodos e estratégias que constituem o seu quadro teórico e fazer novas combinações para evoluir como pessoa e como profissional.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As crianças da educação pré-escolar já detêm um conjunto de saberes provenientes das interações realizadas no ambiente familiar. A observação é fundamental para o educador, aos poucos, se aproximar dessa bagagem cultural e descobri-la. Para isso, é importante que o educador dê liberdade à criança para se expressar e dar a conhecer o seu interior, os seus saberes já adquiridos. Dewey (1948) vê a educação como um processo de reconstrução

contínua da experiência que permite aprofundar e ampliar o conhecimento social da criança, pois permite estimular as capacidades da criança, mas partindo do meio onde ela está inserida. Para o autor, a criança vê a vida como uma totalidade integrada, em que os vários conteúdos se articulam e complementam através de um pensamento fluido e sem barreiras.

Refere ainda que a escola e a educação não se podem desligar do mundo da criança e que o facto de se colocar a criança demasiado cedo em contacto com os conteúdos das várias áreas de saber de forma estanque, sem as relacionar com a vida social da criança, pode, desde logo, criar uma barreira ao desenvolvimento da criança. Como tal, o papel do Educador é fundamental para permitir que a criança tenha, desde o início, um desenvolvimento contínuo e fluido.

Neste sentido, a lei-quadro (Lei n.º 5/1997) veio regulamentar o funcionamento da educação pré-escolar. Esta lei evidencia a importância da educação na formação das crianças, bem como a estreita relação que deve existir entre a escola e as famílias: “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”. No art.º 2º considera o desenvolvimento da criança face ao seu futuro como um ser autónomo e reflexivo que possa estar completamente integrada na sociedade e tenha um papel ativo na mesma. De acordo com esta lei, a educação pré-escolar tem como destinatários crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo.

O art.º 10.º estabelece os objetivos que norteiam a educação pré-escolar. Do exposto nestes objetivos, é visível uma ligação entre a lei-quadro e os princípios educativos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, pedagogia de Freinet, modelo curricular High Scope. De acordo com esses objetivos, a educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento da criança como um todo, tendo em conta as suas características, necessidades e interesses, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e baseando-se na perspetiva da educação para a cidadania. Desta forma, desde a educação pré-escolar, as crianças devem contactar com as várias culturas e ser incentivadas a respeitar a pluralidade de culturas. Ainda neste nível educativo deve dar-se primazia ao desenvolvimento da expressão e da comunicação “através da utilização de

linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (alínea e) do ponto 1 do art.º 10.º da Lei N.º 5/1997). Também Malaguzzi, citado por Lino (2013, p.125), fala nas “cem linguagens da criança”. A criança expressa-se de formas diversificadas, desde a linguagem verbal, gestual, musical, entre outras e todas estas linguagens devem ser estimuladas na educação pré-escolar.

A Pedagogia de Freinet e Montessori inserem-se no movimento da escola nova que defende que a educação deve ter origem na criança, partir das suas vivências, contextualizando as tarefas de acordo com o seu meio envolvente, defendendo também a participação da família na vida escolar dos filhos. Este movimento apoia-se na pedagogia de projeto e, como tal, adotou processos educativos “mais centrados nos interesses [das crianças] e permitindo uma maior articulação entre diferentes áreas do saber.” (Serra, 2004, p. 50). De acordo com Lino (2013), a metodologia de projeto adotada pelos modelos da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emília propicia o trabalho cooperativo e estimula a participação ativa da criança que cria, investiga, planeia, reflete sobre as suas ações e sugere alterações. As crianças beneficiam desta metodologia porque se tornam investigadores reflexivos, críticos e desenvolvem o pensamento através da atuação nas zonas de desenvolvimento próximo (Serra, 2004). Ao longo das atividades/projetos, as crianças desenvolvem ou estudam um tópico proveniente de um problema sentido por elas; com essa atividade vão procurar resolver o problema estimulando as suas várias dimensões, uma vez que “os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades.” (Serra, 2004, p. 51) No entanto, para ajudar a criança a sentir-se segura e adquirir autonomia é realizada uma sequência de ações ao longo do dia (acolhimento, atividades/projetos, lanche, comunicação, almoço, atividades no exterior, atividades coletivas e avaliação) que se transformam numa rotina que confere à criança segurança e simultaneamente a ajudam a ter maior independência na realização das ações. Tal como refere Hohmann & Weikart (2011, p.225), a rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas”.

Considera-se, assim, que se está perante uma metodologia flexível e aberta, diretamente ligada à vontade que a criança demonstra em aprender algo mais

e cujo fulcro é as crianças, os seus interesses e necessidades. Isto é visível no facto de ser feita uma planificação conjunta das atividades a realizar entre o educador e as crianças, com vista à resolução do tópico em observação. No decorrer das atividades desenvolvidas e do projeto procurou seguir-se estes princípios. Como tal, partiu-se dos interesses das crianças ao selecionar o tema a desenvolver no projeto (No Reino Medieval dos alimentos Saudáveis). As crianças assistiram a uma peça de teatro sobre alimentação e ficaram curiosas sobre os alimentos e que benefícios poderiam ou não trazer para a saúde e o crescimento saudável. No decorrer do diálogo sobre os alimentos e a roda dos alimentos foi referida a importância da água tendo as crianças associado a água ao nome da localidade “Águas Santas”. Houve uma curiosidade natural sobre a origem do nome e, conseqüentemente, uma pesquisa que as levou até à lenda. Assim, com os contributos e sugestões das crianças, foi-se construindo e ampliando o projeto que se denominou “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis”, conforme será analisado no capítulo III.

Na EPE, a diversidade da tarefas - “fazer-de-conta, desempenhar papéis, brincar com a linguagem, construir relações com outras crianças e adultos” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 5) - é um elemento chave para a criança comunicar e expressar a sua criatividade, nomeadamente através de movimentos e música; compete ao educador encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e, por conseguinte, adaptar a sua abordagem às necessidades e questões que vão sendo colocadas pelas crianças (ibidem, 2011). Também os vários subdomínios da expressão artística têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento da criatividade, entre eles, a música que é uma linguagem universal com que as crianças contactam desde a gestação. Os mesmos autores consideram que as crianças são criadoras de música já que gostam de cantar/tocar, de se expressar através da música, criando e improvisando pequenas melodias ou através do acompanhamento rítmico de músicas e, por isso, deve ser presença constante e até diária, já que faz parte da sua cultura. Neste contexto, fornecer-lhes o máximo de experiências musicais possíveis, promove o desenvolvimento da sua compreensão musical e corresponde a um conjunto alargado de diferentes formas de se expressarem. A música está presente na vida das crianças, desde os sons produzidos pelo corpo ao palrar do bebé, é algo que faz parte do ser humano e, como tal, a expressão musical estimula a autoestima, bem como a

motivação das crianças, é potenciadora do seu desenvolvimento global (criatividade, expressividade, capacidades sensoriais e percetivas, relaxamento e concentração, capacidades motoras e expressivas do corpo e a capacidade de discriminação fonética) como enfatizam (Gagnard, 1974, Copland, 1974, Gordon, 2000 e Bianco, 2007).

Também, neste caso, os momentos de observação deram a conhecer a afinidade existente entre as crianças e a música (canção dos Bons Dias, exploração de instrumentos) e a sua motivação para este subdomínio, presente na construção da partitura da canção (Lenda de Águas Santas) e aprendizagem da mesma.

As tecnologias da informação e comunicação fazem parte do quotidiano das crianças e a escola tem o dever de acompanhar a evolução tecnológica e promover a sua utilização. Os educadores devem estar preparados para fazer das TIC ferramentas pedagógicas, facilitadoras da aprendizagem, num processo de integração curricular ancorado em novas formas de ensinar e aprender, para “potenciar metodologias centradas na autonomia do aluno face à construção do seu próprio conhecimento, de modo a propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autorreflexão” (Felizardo, 2012, p. 19). Também Ponte & Canavarro (1997) afirmam que as mesmas potenciam uma maior responsabilização das crianças perante as aprendizagens que efetuam, uma vez que possibilitam a descoberta de coisas novas por si próprias e ao seu próprio ritmo. O recurso às tecnologias foi uma constante desde a utilização da internet para realizar pesquisas (cultura medieval, informações sobre os cavalos, profissões), ver vídeos (danças medievais, instrumentos do mundo), passando pelo programa de gravação (StudioOne) que foi fundamental para as crianças se ouvirem e aprenderem com as gravações e, por fim, com a divulgação do seu trabalho através do blogue “Blogopaco3f” onde foi publicado o videoclip da canção “Lenda de Águas Santas!”. As novas tecnologias assumem nos modelos centrados na criança, nomeadamente no construtivismo, um papel fundamental ao permitirem que, através da participação ativa na procura de informação, as crianças se tornem construtoras do seu próprio conhecimento (Carvalho, 2003) e se sintam mais motivadas diariamente, ou seja, “podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem (Marta, 2017, p. 43).

As várias perspectivas pedagógicas atrás referidas (Hohmann e Weikart, 2011, Lino, 2013, Niza, 2013 e Oliveira-Formosinho, 2013) defendem ao nível do espaço a organização por áreas diferenciadas com recursos próprios, pois facilitam as aprendizagens significativas. A sala de atividades estava distribuída nas várias áreas: pintura e desenho, casinha das bonecas, área da colagem e biblioteca, em cada área existem materiais diversificados, específicos e acessíveis às crianças. Estas áreas incentivaram significativamente a autonomia das crianças, bem como o desenvolvimento da sua criatividade uma vez que assumiam papéis diferentes. Quer a educadora cooperante quer o mestrando, desde o primeiro momento, assumiram uma postura de guia e de ajuda, dando tempo e espaço para a criança se expressar. Por seu lado, as crianças assumiram uma atitude ativa na construção da sua aprendizagem e contribuíram, através das suas reflexões, das suas criações e sugestões, para o desenvolvimento do projeto e das atividades.

Na planificação foi, por isso, criado um momento semanal em que as crianças, em grande grupo, faziam a (re)atualização do Mapa conceptual de cada uma das fases que compunham o projeto: fase I - identificação do problema; fase II – planificação do projeto; fase III – execução e fase IV - divulgação. Durante este momento, as crianças refletiam sobre o que tinha sido feito até ao momento, escutavam as opiniões dos pares e davam ideias sobre o que gostariam de fazer no futuro. Os contributos das crianças foram incluídos ao longo das várias planificações e as suas criações foram expostas na sala, tanto nas paredes como em suportes construídos em conjunto com as crianças (partitura da canção).

As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) em concordância com a LBSE preconizam a articulação entre ciclos e estabelecem as linhas orientadoras que devem ser tidas em conta pelo educador. De acordo com as OCEPE, o educador é responsável pela organização do ambiente educativo encarado como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 6) das crianças, promotor de interações e em que estejam presentes todas as suas potencialidades educativas.

Estas potencialidades devem inscrever-se nas várias áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, área do conhecimento do mundo e serem trabalhadas de forma integrada, permitindo

às crianças utilizar os saberes das várias áreas e domínios (Lopes da Silva et al, 2016).

As OCEPE referem também a necessidade de promover a continuidade educativa e a transição entre níveis educativos, desempenhando o educador um papel crucial para que estas transições se processem de forma fluida e sem sobressaltos. Neste sentido é fundamental que o educador tenha em conta o contexto que envolve a criança e que direta ou indiretamente influencia o seu desenvolvimento, tal como defendem Bronfenbrenner (1979 e 2005) e Sameroff (2009).

Bronfenbrenner (1979) e (2005), na sua perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, refere que o desenvolvimento está inserido num contexto e que a capacidade de a criança aprender depende de si própria, mas também das experiências a que está exposta e das suas interações com o meio. A criança está inserida numa rede de influências que vão desde a forma como sente e vivencia o meio que a envolve (microsistema), as influências que os vários contextos em que se move têm uns nos outros (mesossistema), os contextos em que a criança não tem uma participação direta, mas pelos quais pode ser influenciada (exossistema) e as interligações existentes entre todos os sistemas (macrossistema). Enfatiza, assim, a perceção da realidade que vai emergindo e expandindo o conhecimento da criança que resulta do seu envolvimento ativo com os vários contextos, os quais estão todos interligados e se influenciam mutuamente. O contexto educativo só poderá promover o desenvolvimento da criança se tiver em conta estas ligações entre os vários contextos: família, cultura, níveis educativos. Só assim a criança realizará uma transição ecológica ao longo do tempo que lhe permita realizar interações cada vez mais complexas de forma contínua. Também Sameroff & Fiese (2000) e Sameroff (2009) defendem a importância de valorizar os vários contextos salientando a complexidade do desenvolvimento da criança e das influências que várias variáveis podem ter no mesmo, desde as características individuais da criança passando pela sua interação com o meio envolvente (família, contexto social, contexto educativo). É fundamental conhecer e compreender os vários contextos em que a criança interage para adequar as estratégias às suas necessidades o ver o desenvolvimento da criança como um processo dinâmico e contínuo.

Num primeiro momento, é essencial que a educação pré-escolar parta das vivências, dos conhecimentos que as crianças já detêm, provenientes das suas interações em contexto familiar, e que de forma contínua permita que a criança construa e amplie os conhecimentos que já detém. Por outro lado, é de salientar o papel desempenhado pelos educadores no sentido de promoverem experiências que permitam às crianças desenvolver as suas potencialidades para facilitar a sua transição para o ambiente de primeiro ciclo.

A continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos pressupõe uma articulação curricular que reconheça as diferenças entre cada nível (que se formaliza em metodologias e formas de trabalhar específicas) tendo como base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança. Não nos podemos esquecer que existem semelhanças entre os dois níveis, mas também especificidades decorrentes das faixas etárias e das características das crianças o que implica a existência de comunicação entre todos os intervenientes e todas as pessoas que estão diretamente ligadas com as crianças e com a sua transição para o 1.º ciclo. Para o efeito, é importante um contacto entre o ambiente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo com atividades que promovam um conhecimento mútuo em que as crianças façam aprendizagens ao nível do relacionamento e conceitos que lhes permitam aceder, no futuro, ao primeiro ciclo sem a sensação de rutura com as suas vivências ocorridas na EPE.

É de referir que a continuidade entre os dois níveis educativos não implica a adoção das metodologias e estratégias de um determinado nível no outro; pelo contrário, deve promover-se o diálogo entre educadores e professores, com partilha de informação, através de “realizações pedagógicas por forma a estabelecer e cooperação entre os dois níveis educativos” (Ribeiro, 2002, p.25) para que se criem condições favoráveis a uma transição pacífica e com sucesso entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo. Também Sim-Sim (2010,p.113) considera que “é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência das aprendizagens” para que exista um efetivo desenvolvimento gradual e contínuo das crianças.

Neste âmbito inseriu-se também o projeto que estava a ser desenvolvido uma vez que dele constavam atividades (jogos medievais - Arco, Corda, Rodela e jogo da Altura) que promoviam a inter-relação entre as crianças dos dois níveis de educativos, a partilha de conhecimentos e a criação de laços entre

eles; itens que, sem dúvida, serão facilitadores da transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º ciclo.

De acordo com as OCEPE, e tendo por base os direitos de cidadania que lhes são reconhecidos pela Convenção dos direitos da Criança (1989), é dado um papel ativo à criança no desenvolvimento das experiências educativas e na construção do seu conhecimento, nomeadamente o direito a ser ouvida e tomar decisões e de se exprimir com liberdade, isto é, o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu conhecimento “supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10). De igual forma, implica que o educador promova a igualdade de oportunidades no que diz respeito às condições de vida e aprendizagens de todas as crianças na continuação do seu processo educativo. Ribeiro (2002) considera que é da responsabilidade da EPE promover o desenvolvimento da criança até que esta tenha maturidade para aceder ao 1.º CEB.

O desenvolvimento da criança é encarado através de uma visão holística, como um todo em que existe a interligação das várias dimensões: cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. O próprio conceito de brincar aqui evidenciado, este “brincar” intencional permite à criança desenvolver um conjunto de competências resultantes da sua interação com o adulto e com outras crianças - ter iniciativa, dar opinião e aprender a escutar a opinião do outro -, desenvolver a criatividade e o gosto por aprender, promovendo, assim, o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais (Ribeiro, 2002).

O mestrando procurou no decorrer das suas atividades ter em atenção os objetivos da lei-quadro, as OCEPE, bem como o quadro teórico defendido pelas várias correntes educativas e, para o efeito, promoveu atividades em que as crianças pudessem expressar-se e desenvolver a criatividade através das diferentes linguagens (música, artes plásticas, drama, dança e da palavra falada e escrita).

Ao nível da avaliação, a principal fonte de informação foi a observação das reações das crianças, das suas contribuições para o projeto, das suas criações e os progressos que realizaram diariamente. Assim, foi realizada uma avaliação contínua e formativa que permitiu “a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1-2), pois, esta forma de

avaliação ajuda a criar novas aprendizagens e a evoluir. Os fundamentos teóricos e princípios pedagógicos implicam que os educadores estejam muito atentos às crianças e que reflitam sobre as suas práticas com a intenção de as transformar e melhorar. Para isso, terão que recolher informação para avaliar, questionar e refletir sobre a gestão do espaço, dos materiais, das rotinas e da qualidade das relações estabelecidas. A recolha de informação será feita a partir de vários documentos: registo de episódios significativos para o grupo, quadro de presenças, quadro das tarefas, produções das crianças (individuais, pequeno grupo e grande grupo) e registos audiovisuais. Por fim, e no que diz respeito ao desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação, compete ao educador criar um clima em que todos os elementos que contribuem para o processo de desenvolvimento da criança participem e partilhem ideias e opiniões, mesmo as próprias crianças, o que implica, por parte do educador, ter uma boa capacidade de ser um ouvinte atento que questione a criança e valorize o que faz ou o que diz.

3. O 1.º CICLO E A APRENDIZAGEM ATIVA NA PROMOÇÃO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Este subcapítulo dedica-se ao nível educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) o qual diz respeito ao ensino de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, tendo assim uma duração de 4 anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). De acordo com a Lei de Bases do sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o ensino compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e extraescola. A educação escolar é constituída pelo Ensino Básico, Secundário e Universitário. Por seu lado o ensino básico encontra-se subdividido em três ciclos sequenciais, correspondendo o 1.º CEB ao 1.º nível destes ciclos. Este nível educativo tem como objetivo promover o desenvolvimento global e geral da criança promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social, físico e motor, com vista à formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos que desempenhem futuramente um papel ativo na sociedade.

Quer a legislação (Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro; Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho e Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho), quer os documentos legais (programas das várias áreas disciplinares, metas curriculares de português e matemática, Perfil dos Alunos do século XXI, aprendizagens essenciais, a matriz curricular e Projeto de Autonomia e Flexibilidade), em vigor atualmente, preconizam cada vez mais uma escola humanista, sustentada numa metodologia construtivista, que tem como centro o aluno e as aprendizagens (Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho), que permite o livre acesso e igualdade de oportunidades a todos LBSE (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro) e que promove a sua formação global com vista ao desenvolvimento do futuro cidadão: ativo, crítico e reflexivo (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho). A escola humanista está evidenciada nos princípios defendidos pelo Perfil dos Alunos para o século XXI a seguir mencionados: “perfil de base humanista”; “educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens”; “incluir como requisito de educação”; “contribuir para o desenvolvimento sustentável”; “educar ensinando com coerência e flexibilidade”; “agir com adaptabilidade e ousadia”; “garantir a estabilidade” e “valorizar o saber” (Oliveira Martins, 2017, p.8). Esta proliferação de normativos e documentos legais mostra que efetivamente a situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos que dificultam uma melhor racionalização do trabalho dos professores e escolas, pelo que há necessidade de um único documento articulador que oriente a formação de cidadãos para as décadas próximas do século XXI, como sublinha o novo currículo em reflexão.

No que diz respeito ao conceito de currículo, de acordo com Pacheco (2001), o currículo significa o caminho, o percurso a seguir e tem duas ideias que lhe estão associadas: sequência ordenada e totalidade de estudos. Há nestas ideias uma noção de unidade, de continuidade e interdependência entre o que é decidido no plano normativo, no plano real e no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de currículo evoluiu ao longo dos tempos, desde uma perspetiva mais restrita até uma mais ampla tal como é apresentado por Pacheco: “conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ou como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”. (Pacheco, 2001, p. 17).

Todavia, o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o currículo não só por conter insuficiências e ambiguidades que prejudicavam a orientação do ensino, como também por proferir recomendações pouco claras quanto ao papel do conhecimento. Assim, atualmente, são documentos orientadores os programas e metas curriculares, as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos para o séc. XXI e, de futuro, o currículo para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Em algumas escolas também serve de orientação o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que prevê a possibilidade de mobilização de situações contextuais concretas na promoção de aprendizagens efetivas e significativas e de competências de nível elevado na formação de uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios atuais.

Com efeito, segundo Sousa (2010), a escola deve poder oferecer ao aluno um currículo capaz de desenvolver a compreensão do mundo, de auxiliar a construir a noção de cidadania. Para tal, é imprescindível o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno – quer individuais quer sociais. Também Zabalza (1998) faz referência ao desenvolvimento do currículo no sentido de promover a articulação horizontal e vertical de conteúdos com vista à resposta às necessidades dos alunos.

Assim, numa visão mais holística, visto ter-se em conta o contexto onde estão inseridas as experiências, as atitudes e os valores dos intervenientes, o currículo está presente nos vários documentos orientadores da ação educativa – Programas e Metas Curriculares (Bivar et al, 2013 e Buesco et al, 2015), Matrizes Curriculares, Perfil dos Alunos para o século XXI, Projeto Educativo do Agrupamento e mais específico o Programa Próprio da Turma, os quais devem ser interdependentes e vistos como um todo interligado centrado nos processos de aprendizagem que permitam a “representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia de currículo como algo prescritivo” (Alonso, 1996, citado por Sousa, 2010, p. 16). Também Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994) e Alonso (2002a) consideram que esta visão global do conhecimento, em que as aprendizagens têm por base uma articulação dos saberes que leva os alunos a estabelecer conexões é uma mais-valia e permite aos alunos tomarem consciência de que “não existem espaços isolados e de que tudo se interrelaciona” (Alonso et al., 1994, p. 60) podendo

aplicar os conhecimentos de forma transversal noutros contextos ou situações do quotidiano, Alonso (2002b).

No entanto é de referir que as diversas matrizes curriculares nem sempre se nortearam por esta visão. Em 2001, através do decreto-lei n.º 6/2001, é feita uma reorganização do currículo em que são introduzidas novas áreas de carácter transversal: formação para a cidadania, utilização das tecnologias da informação e comunicação, área de projeto e estudo acompanhado. Esta matriz visa reforçar a gestão curricular transdisciplinar e cultural de forma a promover a formação integral dos alunos, numa perspetiva integradora, cabendo aos professores seleccionar, reorganizar, adequar, flexibilizar e ajustar o currículo nacional. De igual forma, é evidente a valorização do aluno, enquanto cidadão autónomo, reflexivo e crítico, principalmente com a introdução da área curricular de formação para a cidadania.

Em 2006 surge um documento legal (despacho normativo n.º 19575/2006) que apresenta algumas características contrárias a este movimento de integração curricular, do desenvolvimento global do aluno transferindo e relacionando conhecimentos das diversas áreas na realização das suas tarefas de aula. A este respeito Formosinho, Mesquita e Machado (2009), entendem que o despacho normativo n.º 19575/2006 reforça a divisão do conhecimento por disciplinas, com algumas áreas a serem valorizadas em detrimento de outras. Este despacho apresenta a matriz com a carga horária semanal por disciplinas com evidente prioridade dada às áreas de português (8 horas semanais) e matemática (7 horas semanais) ficando as expressões reduzidas a 3 horas semanais.

Regressando à orientação preconizada pelo decreto-lei n.º 6 de 2001, o decreto-lei n.º 54/2011 redefiniu a matriz curricular do primeiro ciclo da educação básica, criando uma matriz com duas vertentes distintas: Áreas Curriculares Disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e uma área de Formação Pessoal e Social (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica).

Em 2017, com o Despacho n.º 5908/2017 nos pontos d) e e) do art.º 2.º, é feita referência à autonomia e flexibilidade dada às escolas para gerir a organização das matrizes curriculares assim como na sua ligação com as competências previstas no Perfil do Aluno (documento a partir do qual os professores se devem orientar ao planificar as suas aulas) e as Competências

Essenciais. Ainda neste documento, no art.º 10.º é novamente dado relevo às componentes do currículo Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que devem estar presentes em todos os anos de escolaridade, sendo no 1.º ciclo uma “área de natureza transdisciplinar, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo”. A legislação, cada vez mais, preconiza uma escola de todos e para todos, reflexiva e aprendente que vê o aluno como um todo integrado e não como um somatório de partes que valorize a flexibilidade curricular apoiada no DL n.º 55/2018, de 6 de julho e na sua articulação com o Perfil do Aluno para o Século XXI (PA).

Estes documentos enquadram-se nos princípios defendidos por diversos autores ao longo de vários anos, Alonso et al. (1994), Pacheco (2001), Sousa (2010), Alonso (2002a, 2002b), Beane (2002), Solé (2001), Tavares e Alarcão (2005), Delors (1996), Formosinho, Mesquita, & Machado (2009), para quem a educação deve ter por fulcro os alunos, no contexto e integração de saberes.

O preâmbulo do DL n.º 55/2018 refere uma escola inclusiva assente nas competências essenciais, definidas no perfil do aluno, em que o currículo é visto como algo em desenvolvimento como “exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” o que só é viável se as escolas tiverem autonomia para fazerem um “desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”.

Assim, através do Referencial Curricular assiste-se a uma interligação entre o PA e as Aprendizagens Essenciais (AE) articuladas horizontalmente e verticalmente, delineadas com base no PA. Este documento está de acordo com o conceito “teórico e prático de currículo enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 7). As escolas devem a partir das indicações emanadas por estes documentos ter consciência do perfil de cidadão que se pretende que a escola ajude a construir e seguir as suas orientações no que diz respeito ao modelo curricular que vá ao encontro desse perfil – centrado nos alunos e nas aprendizagens -. Por seu lado, os professores devem usar os manuais escolares adaptando-os a esta nova realidade. A metodologia mais tradicional deve dar lugar a uma metodologia mais ativa que promova a participação dos alunos em atividades cada vez mais complexas, bem como na tomada de decisões e na avaliação de resultados. Para isso há que considerar a panóplia de recursos disponíveis, além de

recursos em suporte físico é imperioso a utilização de recursos digitais na medida em que as TIC são instrumentos poderosos na educação e que contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção” (Flores & Ramos, 2016, p. 203). Acresce ainda a necessidade de aprendizagens em vários espaços, formais e informais, em interação com vários autores pelo que as metodologias utilizadas pelos professores serão fundamentais para a concretização deste *design* curricular.

Desta forma é possível respeitarem a diversidade de contextos existentes, através da flexibilização curricular, embora tendo sempre em mente a “consecução comum dos diferentes patamares e dimensões do percurso curricular” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 7).

Ao nível das aprendizagens é valorizado o trabalho interdisciplinar, cooperativo, com vista à autonomia dos alunos e para os quais o professor deverá diversificar os seus procedimentos e instrumentos de avaliação.

Note-se que avaliar conhecimentos de forma tradicional em que predominava a memória é diferente de avaliar conhecimentos, comportamentos e atitudes, como pressupõe o referencial curricular (2018). Sabemos que a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática espelhando o trabalho desenvolvido pelo que promotora de melhorias no processo de aprendizagem. Assim, é pertinente que o professor tenha presente, quando elabora as planificações, os vários tipos de avaliação existente e a importância de uma avaliação formativa sistemática e da diferenciação pedagógica. A avaliação pode assumir diferentes modalidades: diagnóstica, sumativa e formativa (DL N.º 139/2012, de 5 de julho) verificando-se que, ao longo dos anos, foi-se realizando a passagem de uma avaliação marcadamente sumativa para uma avaliação de caráter mais formativo. Em relação à avaliação, Diogo (2010) considera que deve ser contínua, valorizando sistematicamente as capacidades e os saberes dos alunos com vista ao seu desenvolvimento global.

A avaliação e a diferenciação pedagógica estão interligadas e, em termos de legislação, houve um percurso com alguns avanços e recuos. Ao nível da legislação, assistiu-se a algum retrocesso com o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, no n.º 1 e 2 do seu art.º 10º, ao valorizar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa, ao criar exames finais de 4.º ano, a português e matemática. Com isto, aponta-se mais para a “obtenção de

resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares...”, dado que este exame tem a ponderação de 30% na nota final do aluno (n.º 17 do art.º 10.º). A obrigatoriedade da realização de exames nacionais veio no sentido oposto ao exposto por Delors (1996) no relatório da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Aí salienta-se a necessidade de se optar pelo ensino diferenciado de acordo com a diversidade das crianças que “deve levar à exclusão de qualquer ensino standardizado” (Delors, 1996, p. 48).

O Dec. Lei n.º 17/2016 estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, optando por uma visão mais formativa da educação uma vez que os exames de 4.º ano são substituídos pelas provas de aferição no ano intermédio (2.º ano) como forma de diagnosticar os domínios em que os alunos sentem mais dificuldades, permitindo aos professores dedicar uma maior atenção a esses domínios, redirecionar a sua atuação por forma a minimizar as dificuldades dos alunos e, desta forma, promover o sucesso escolar. De acordo com as alíneas a), b) e c) do ponto 1, do art.º 24.º - B, a avaliação externa com as provas de aferição pretende “acompanhar o desenvolvimento do currículo”, “fornecer informações detalhadas sobre o desempenho dos alunos” e “potenciar uma intervenção pedagógica atempada” de acordo com as dificuldades evidenciadas pelos alunos. O DI n.º 55/2018 reforça a avaliação formativa com carácter sistemático recorrendo a uma “variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (ponto 1, do art.º 24.º, do DI N.º 55/2018) e como forma de recolha de informação essencial para posterior análise no sentido de o professor poder definir estratégias adequadas às verdadeiras necessidades sentidas pelos alunos e poder, desta forma, promover a “definição de estratégias de diferenciação pedagógica” (ponto 2, do art.º 24.º, do DI N.º 55/2018). Para o efeito foram construídos diversos instrumentos: grelhas de observação, diário de formação gravações áudio e vídeo, para acompanhar todo o processo de aprendizagem dos alunos e que permitissem tomar decisões ao nível da planificação partindo sempre dos interesses e necessidades evidenciadas pelos alunos.

Neste decreto-lei é evidenciada a importância da flexibilização curricular. De acordo com o art.º 12.º é concedida uma autonomia curricular que pode ir até 25% do currículo e que permite a utilização da metodologia de projeto de acordo com o contexto da escola defendida por vários autores Dewey (1948), Kilpatrick (2007), Rangel & Gonçalves (2010) e Vasconcelos (2012).

Desta forma, é dado mais um passo para os professores seguirem o paradigma socioconstrutivista (cf. Capítulo I), com o aluno a ser construtor do seu conhecimento e a participar ativamente na própria sugestão e organização de atividades. Estas orientações constituíram a fundamentação teórica em que assentou a elaboração das diversas planificações no decorrer da PES (cf. capítulo III). Em consonância, a metodologia de projeto - Dewey (1948), Kilpatrick (2007) -, com a integração de saberes, ênfase conferida ao contexto, aos problemas ou questões de interesse da turma é valorizada (cf. Capítulo III). É de relevar, também, as metodologias ativas que dão ênfase ao “papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2017, p. 23), abrangendo a dimensão do conhecimento, assim como, competências socioemocionais na construção do futuro cidadão. As tecnologias são um recurso com grandes potencialidades ao nível da aprendizagem ativa, pois promovem um ambiente mais acolhedor e currículo é mais interligado: interdisciplinar, transdisciplinar. As tecnologias, de acordo com Moran (2017), favorecem a combinação “dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, que nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los a cada aluno e grupo” (p. 25). Também, Flores e Escola, 2009, consideram que os recursos digitais associados à metodologia ativa e a práticas inovadoras são uma mais-valia uma vez que “os alunos sentem-se motivados e produzem trabalhos com níveis superiores, além de estarem mais concentrados na tarefa e [serem] mais criativos” (p.91). E, sem dúvida, é valorizado o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Oliveira Martins, 2017, p. 6).

É visível que a articulação dos vários documentos orientadores permitem ao professor trabalhar de uma forma unificadora e não como um somatório de partes sendo, “ mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar,

uma posição que pretende promover o desenvolvimento do conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano (Hernández & Ventura, 1998, p. 47). Estes autores consideram que o aluno aprende “melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula” e que o desenvolvimento curricular “se concebe não linearmente e por disciplinas, mas pelas interações em espiral” (idem, p. 31).

Em relação à articulação, Santomé (1998), evidencia a importância de as atividades desenvolvidas em sala de aula partirem de problemas cuja resolução implique que as crianças recorram a informação resultante de outras disciplinas (multidisciplinaridade), partilhem conhecimentos entre elas através da cooperação (interdisciplinaridade) ou, numa forma mais profunda, desapareçam os limites entre as várias disciplinas que cooperam umas com outras a partir de um objetivo comum, constituindo-se como um sistema (transdisciplinaridade).

Nesta lógica, reconhece-se a importância de desenvolver atividades em que a articulação curricular seja uma presença constante e que o manual escolar seja visto como um recurso que permite aos alunos questionarem-se, levantar questões e em que todos participem (Fosnot, 1998), mas que deve ser utilizado de forma criteriosa, ou seja, seria um entre muitos outros recursos a utilizar, pois só através da diversidade de recursos e estratégias é possível realizar planificações com vista a uma pedagogia diferenciada (Tomlinson, 2008) bem como respeitar a heterogeneidade e diversidade do grupo (Arends, 2008).

A este nível a música é uma estratégia que facilita a promoção da multidisciplinaridade – criando conexões com as restantes áreas; da interdisciplinaridade – com atividades partilhadas (sonorização de um poema) e, principalmente, como projeto que envolve as diversas áreas de forma contínua e simultânea, como um todo (transdisciplinaridade), bem como a aplicação de metodologias ativas. De acordo com estas metodologias é importante que o aluno desenvolva as suas aprendizagens num ambiente de prazer, satisfação e a música é potenciadora desse ambiente. Tal como refere Freire e Horton, 2003, a “boa escola é aquela na qual ao estudar eu também tenha o prazer de brincar” (p. 170). A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação consciente que quanto maior for a participação dos alunos “no processo da sua

própria educação, ao nível do que produzir para que e por que, maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento”. (Freire & Horton, 2003, p.249). Esta metodologia utiliza a problematização e aprendizagem baseada em problemas como forma de estimular o desenvolvimento global do aluno. De acordo com Marin et al (2010), a problematização “tem a realidade social como ponto de partida e de chegada, constituindo uma forma de refletir sobre a própria vivência, possibilitando intervenções e transformação dessa realidade, além de oportunizar maior diversidade de situações” (p. 15).

Neste sentido a música é uma mais-valia na promoção de metodologias ativas, com vista à resolução de problemas e em que a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são uma realidade. Em conformidade, Burnardo (2013) considera que a música deve ser uma parte vital das aprendizagens que as crianças realizam no 1.º CEB. De acordo com a autora, existem vários estudos que sugerem que neste nível de ensino deve ser criado um ambiente que coloque as artes e a criatividade e, principalmente, a música no centro da educação. Neste nível educativo é importante desenvolver capacidades sociais, de linguagem e de autoconfiança. A música, ensinada de forma criativa, pode potenciar o desenvolvimento dessas capacidades. Desta forma, é possível inovar e diversificar as práticas para ir ao encontro das necessidades sentidas pelos alunos e envolver o contexto onde estão a ser realizadas as aprendizagens.

A corroborar o atrás exposto, nomeadamente na elaboração de planificações a partir dos alunos e das suas características, no seu envolvimento e implicação na tomada de decisões e encarando-os como construtores do seu conhecimento, estão as teorias preconizadas por Gardner (1999), Brofenbrenner (2005) e Sameroff (2009).

Nestes três modelos, o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado com os vários contextos onde atua, o tipo de relações que estabelece e há influência mútua que acontece entre a criança e o ambiente. O seu conhecimento pelo professor é essencial para apresentar uma atitude assertiva face aos seus alunos.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuímos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. (Barenboim, 2009, p.70 citado por Vasconcelos, T. et al, 2012, p. 7)

Este capítulo é dedicado à caracterização do contexto onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES) no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE). Neste sentido, faremos uma breve caracterização da escola e da turma do 1.º ciclo e do grupo da EPE onde se desenvolveram as intervenções educativas no âmbito deste estágio. Esta caracterização partirá do contexto mais geral do agrupamento, da caracterização pormenorizada de cada um dos grupos onde foi realizada a (PES) terminando com a abordagem da metodologia de investigação-ação e das similitudes e diferenças entre os dois níveis educativos.

Uma das etapas essenciais para a intervenção com eficácia é a observação do contexto para melhor adequar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, é importante que o docente tome consciência do meio em que se insere o agrupamento/escola, para que o trabalho a desenvolver se revele significativo e adequado ao contexto e haver um maior grau de assertividade e dinâmica. Através da observação das atividades da educadora/professora cooperante, o mestrando conseguiu ter uma boa perceção das atitudes, reações, posturas, interesses e motivações das crianças/alunos fundamentais para, a partir de uma reflexão cuidada, poder decidir sobre o caminho a seguir, as estratégias e os recursos a utilizar. É, pois, essencial a captação de informações cuidadas, concretas e conscientes, provenientes da forma privilegiada que é a observação. Para esse fundamento, recorreu-se a documentos de registo dos dados observados, tal como o guião de observação para o 1.º ciclo e o diário de formação para a educação pré-escolar, a partir dos quais foi possível efetuar inferências segundo objetivos e parâmetros distintos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A Prática Educativa Supervisionada no 1.º CEB e na educação Pré-escolar foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas, numa instituição de ensino público, na zona metropolitana do Porto.

Este concelho tem um povoamento milenar, evidente nos vestígios encontrados que datam do paleolítico. Em 1519, D. Manuel I concedeu foral ao concelho. Contudo, o território atual é apenas uma pequena parte do que foi no século XVIII, quando se alongava desde a cidade do Porto até ao rio Ave, chegando a alcançar o mar.

O nome da Freguesia provém de uma lenda ligada à cultura da região, pelo que a iremos assumir como base num projeto de intervenção neste estágio.

O Agrupamento encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta abrangência justifica-se na necessidade de estruturar respostas educativas que permitam fazer face às variáveis de contexto desfavoráveis por forma a minimizá-las. Este agrupamento faz parte deste programa desde o ano letivo de 2006/2007.

O programa TEIP pretende responder aos desafios da verdadeira escola inclusiva e, como tal, o objetivo dos agrupamentos abrangidos deve congrega esforços para alcançar um maior sucesso educativo e melhorar a qualidade das escolas que constituem os agrupamentos. Tal como refere o Programa TEIP, “os agrupamentos devem estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Despacho Normativo n.º 20/2012). Note-se que neste Agrupamento merece especial atenção o contexto socioeconómico e cultural, na medida em que cerca de 60% dos alunos são apoiados pela ação social escolar. Esta realidade prenuncia dificuldades socioeconómicas que a escola deve considerar e criar medidas de apoio capazes de introduzirem equilíbrio e equidade, que assegurem as mesmas condições de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e do percurso educativo. Deve-se ter em atenção este pormenor na criação de estratégias inclusivas que ofereçam oportunidades de resposta e de crescimento a todas/os as/os crianças/alunos.

Assim, o Agrupamento inscreve-se numa área geográfica de contrastes sociais, urbanísticos e populacionais singulares. O território abrangido pelo agrupamento possui características peculiares, especificamente no que concerne ao contexto socioeducativo e cultural dos alunos e das respetivas famílias. Está-se perante uma área geográfica em que muitos dos/as crianças/alunos são provenientes de contextos familiares desfavorecidos, quer ao nível cultural, quer ao nível socioeconómico visível no elevado número de desempregados e beneficiários do rendimento de inserção social.

O Agrupamento tem como documento estruturante e basilar das suas orientações e valores o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), para o triénio 2014-2017, que emergiu das palavras: rigor, compromisso, inovação e cidadania. Este documento é o ponto de partida da vida do agrupamento, uma vez que foi construído de forma partilhada e com vista ao seu constante melhoramento e evolução para promoção do sucesso da escola e da qualidade das aprendizagens.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é um percurso educativo que as crianças irão realizar com vista ao desenvolvimento equilibrado para permitir a “sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, tal como refere o preâmbulo da Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro.

Ainda de acordo com a mesma lei pretende-se que esse desenvolvimento parta das experiências de vida das crianças seguindo a “perspectiva da educação para a cidadania” e, também, potencie o seu desenvolvimento global, mas sempre com “respeito pelas características individuais” da criança. (Lei n.º 4/97, alíneas a) e d) art.º 10º).

O educador de infância e todo o ambiente que rodeia a criança assumem, por isso, um papel preponderante para facilitar esse desenvolvimento. Tal como é referido nas OCEPE, uma perspetiva sistémica e ecológica que vá ao encontro das “características intrínsecas de cada criança (o seu património

genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas” que fazem da criança um ser único com características próprias (Lopes da Silva et al, 2016, p.9).

Para isso é fundamental que o educador de infância desenvolva relações afetivas estáveis, que estão dependentes de “um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.” (Lopes da Silva et al, 2016, p.10).

Neste sentido, é essencial que através da observação se identifiquem as características, as necessidades e os interesses da criança de forma consciente e intencional para criar as melhores condições e um ambiente que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem de todos, que estimule a curiosidade e o desejo de aprender.

Por conseguinte, a observação e registo no diário de formação permitem “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução” (Lopes da Silva et al, 2016, p.15).

Com base na observação cuidada e no Projeto Curricular de Grupo (PCG), procedeu-se à caracterização do grupo, no que diz respeito à sua estrutura (dados socioeconómicos), número de crianças, rotinas, organização e gestão do espaço e aos seus interesses e necessidades. Para o efeito, construíram-se grelhas e gráficos de caracterização do grupo a partir dos quais se procedeu à caracterização.

O número total de crianças da sala é de 14 crianças, sendo 9 meninos e 5 meninas. O grupo é constituído por crianças que nasceram em 2012. No que respeita ao número de elementos do agregado familiar, verificamos que, na sua maioria, as famílias são constituídas por 3 elementos (1 criança) e com 4 elementos (2 crianças), havendo ainda 2 famílias com 5 elementos e duas com 6 elementos. Na generalidade são crianças com apenas 1 irmão (6), havendo 4 crianças que são filhos únicos, 3 com dois irmãos e duas que têm 3 irmãos.

Relativamente às habilitações literárias dos pais podemos constatar que são, na sua generalidade, médias. A maioria tem mais do que o 2º ciclo, havendo ainda 3 pais e 3 mães licenciados.

No que diz respeito à situação profissional dos pais foi possível verificar que há 8 famílias em que ambos os progenitores trabalham e um casal em que ambos estão desempregados. É ainda de salientar que, relativamente aos pais, 3 apresentam profissão desconhecida e no caso das mães, se considerarmos as que são domésticas e as que estão desempregadas, o número é de 5 mães, o que dá a indicação que quase 25% dos pais vive apenas com um rendimento.

Em relação à idade do pai e da mãe das crianças é possível verificar que a maioria dos progenitores tem idades compreendidas entre os 40 e os 45 anos, havendo apenas dois pais e 3 mães com idades abaixo dos 30 anos e apenas 1 pai com idade acima dos 45 anos.

Na primeira semana foi realizada uma observação intencional, com vários registos no diário de formação, para posteriormente identificar as necessidades das crianças e os seus interesses, definir quais as estratégias a seguir de acordo com os temas e conteúdos a explorar; adequar as decisões às características das crianças e procurar o melhor caminho para a construção do seu desenvolvimento global.

Assim, verificou-se ser importante estimular as crianças com vivências variadas e ricas em diálogos que as levassem a interessar-se por tudo o que as rodeia, simultaneamente, pudessem desenvolver a capacidade de intervir e, principalmente, aprendessem a aceitar a opinião dos outros. Relativamente à motricidade, as crianças apresentam um desenvolvimento compatível com a sua faixa etária, mas verificam-se algumas dificuldades na realização de movimento mais complexos de forma espontânea que envolvam os vários tipos de coordenação. Como tal, ao longo de estágio serão desenvolvidas várias atividades que permitam continuar a desenvolver a coordenação e a motricidade das crianças.

No que diz respeito à organização do espaço, esta depende da intenção pedagógica do educador, das dinâmicas promovidas na sala de atividade, mas é importante que esteja consciente que essa organização, a par dos recursos utilizados, condiciona as aprendizagens das crianças, sendo, por isso, crucial que “se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26).

A sala 8, tal como estava caracterizada, está dividida nas seguintes áreas: biblioteca, área da casinha, área da pintura, área da plasticina e área do

desenho, estando organizadas de forma a que as crianças se tornem cada vez mais autónomas. Entre as áreas destaca-se a área da casinha onde as crianças passavam mais tempo, em que criavam e recriavam várias brincadeiras entre elas, representando papéis do quotidiano. A área da biblioteca é uma área um pouco adormecida no espaço-sala e, por isso, uma área a dinamizar. Os materiais de cada área eram diversificados, catalogados e cuidados de forma a permitir o binómio: usar e arrumar. As diversas zonas estão estruturadas de forma a permitir às crianças interações em pares, pequeno e grande grupo, o que possibilita uma melhor coordenação das ações, aumentando a troca de opiniões, de ideias, aperfeiçoando a linguagem e apelando à imaginação.

A sala possui uma porta de acesso de ligação ao *hall* comum às 3 salas, 2 da educação pré-escolar e 1 das Atividades de Animação e Apoio à Família e também de comunicação com o *WC*. Nesse mesmo *hall*, encontra-se o espaço de arrumação dos objetos pessoais das crianças, ou seja, cabides individuais, assinalados com o nome de cada criança, onde podem colocar as diversas peças pessoais e aí guardá-las durante todo o dia. A sala tem janelas largas, compridas e altas, sendo por isso quase permanente a utilização de luz natural. A mesma tem acesso direto para o exterior.

São vários os momentos de rotina que o grupo vive ao longo do dia no Jardim de Infância, essenciais para as crianças se sentirem confiantes, tranquilas e seguras. Com as rotinas, a criança desenvolve a autoestima, pois sente cada vez mais facilidade em realizá-las e sente-se mais motivada e confiante. São necessários estes momentos, não só para que as crianças saibam o que se segue e não estejam numa total dependência da educadora, como também servem como ajuda para a criança desenvolver e compreender, por exemplo, a própria sequência do dia. Nas rotinas ao longo do dia foram criados momentos de interação em grande grupo e pequeno grupo, com atividades propostas e outros com atividades espontâneas.

Ao longo das várias atividades realizadas ficou evidente: a curiosidade das crianças face a temas como a alimentação, época medieval e lendas, associada a uma grande vontade de pesquisa de informação através de livros disponíveis na sala de atividades ou na internet; a grande identificação com a música quer ao nível da audição de várias tipologias musicais, quer através da entoação de canções ou da dança; a predisposição para a realização de atividades que envolvessem a manipulação de objetos; atividades relacionadas com as artes

plásticas, nomeadamente recorte, pintura e colagem e interesse por jogos que permitissem o desempenho de papéis diversificados.

Tendo em conta todos os aspetos atrás referidos, constatou-se que havia um contexto em que a equipa, pelas interações, bem como com as várias ações desenvolvidas ao longo do estágio, promoveu um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento integral da criança, como um ser único e futuro cidadão e contribuiu, também, para o desenvolvimento profissional do mestrando enquanto futuro educador de infância.

3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3.º F

No decorrer do estágio procedeu-se à recolha de informações sobre as características e especificidades dos alunos que constituem o grupo, pois só através do seu conhecimento é que se pode “possibilitar que os alunos se tornem eles mesmos” (Freire & Horton, 2003, p.178). A partir dos dados recolhidos através de documentos oficiais (Projeto Educativo do Agrupamento, Ficha Individual do Aluno e Programa Próprio da Turma), da observação direta, com registos no diário de formação elaborou-se grelhas e gráficos de caracterização da turma.

A turma do 3.º F é constituída por 11 meninas e 10 meninos, não existindo qualquer aluno com necessidades educativas especiais. A maioria dos alunos da turma é proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido. Em virtude desse contexto, os pais revelam, salvo algumas exceções, um grau de instrução bastante reduzido. De acordo com informações recolhidas através do PPT e da Ficha Individual do Alunos construiu-se a grelha de caracterização da turma a partir da qual se construiu os gráficos relativos às habilitações académicas dos pais verificando-se que a maioria dos pais apenas tem o 9.º ano de escolaridade ou níveis inferiores de escolaridade. Há apenas dois pais licenciados e três mães licenciadas num universo de 42 pais. Alguns dos alunos são considerados crianças em risco uma vez que as famílias de que são oriundas são frequentemente disfuncionais, com poucos recursos económicos, muitas vezes desempregadas ou a viver do rendimento social de inserção. De acordo com os gráficos construídos, apenas cinco pais e quatro mães estão a

trabalhar, razão pela qual alguns dos alunos apenas fazem refeições equilibradas na cantina. Decorrente dessa conjuntura, revelam dificuldades de aprendizagem que podem ser mais ou menos acentuadas e há crianças com dificuldades na linguagem expressiva. Ainda a este nível é de referir que dos 21 alunos apenas 2 têm internet em casa e que mais de metade da turma não tem computador em casa. A inexistência desse equipamento é uma evidência não só da condição económica, mas também dos poucos recursos que os alunos dispõem para o seu desenvolvimento e conhecimento do mundo. Decorrente desta conjectura verificou-se, ao longo das aulas, que os encarregados de educação apresentavam um baixo grau de participação na vida escolar do seu educando, os quais apresentavam uma postura, em sala de aula, por vezes agitada, com problemas ao nível da atenção e da concentração em tarefa, tendo como consequência alguma dificuldade em terminar as tarefas solicitadas pela professora cooperante.

Neste momento é de referir que a participação dos pais e encarregados de educação na escola está consignada por lei, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no n.º 3 do art.º 26.º “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, por seu lado o n.º 5 do art.º 36.º da Constituição da República Portuguesa refere que “os pais têm o direito e o dever de educação (...) dos filhos” e, por outro, na alínea c), do n.º 2 do artigo 67.º, que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”. O reforço da participação dos pais na vida da escola surge com a LBSE que defende a participação de todos os intervenientes no processo educativo, entre eles as famílias ao nível das estruturas de administração e gestão do sistema escolar.

Assim, e após diálogo com a professora cooperante, e por se considerar ser fundamental promover uma relação pedagógica que permitisse a aproximação e participação dos pais na vida escolar dos seus educando optou-se por definir estratégias de atuação em que se privilegiasse a participação das famílias e em que existisse uma maior comunicação escola-família. Pois, tal como refere, Silva (2004, p. 116), “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens”.

Em simultâneo, com a análise dos documentos atrás referidos, existiu um diálogo constante com a professora cooperante acompanhado de pequenas questões colocadas diretamente às crianças, que em conjunto com as

informações registadas no diário de formação e após a sua análise deram origem à construção de uma grelha de observação que permitiu um conhecimento mais profundo do grupo tendo em conta o contexto onde está inserido.

Assim, e de acordo com os registos efetuados no decorrer das primeiras aulas, ficou evidente: o baixo nível de concentração dos alunos e da sua capacidade de escuta; alguma ansiedade, baixa motivação; não interiorização da importância do respeito mútuo e da partilha entre pares; léxico reduzido; baixa autoestima; ritmo de trabalho lento; dificuldades ao nível da leitura e, principalmente, da produção escrita, que está comprometida pelo seu reduzido vocabulário e uma capacidade criativa pouco desenvolvida. Este cenário mostra a importância de práticas educativas que cativem a atenção dos alunos e recursos que promovam a gestão do comportamento.

As diversas situações mencionadas foram tidas em conta pelo estagiário e pela professora cooperante para através da reflexão procurar encontrar estratégias e recursos que permitissem apoiar os alunos e fazer face às dificuldades, por eles evidenciadas. Pareceu importante delinear uma estratégia de atuação com a qual os alunos se identificassem e que lhes permitisse ultrapassar as dificuldades sentidas nos vários domínios, com foco no processo de articulação de saberes das diversas áreas curriculares e transversais promotoras de aprendizagens significativa, uma vez que “o fundamental no papel do professor é ajudar o aluno e aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (Freire & Horton, 2003, p.52) e que conforme vão superando as suas dificuldades vão sentido que podem sempre ir mais além o que lhes trará satisfação e bem-estar.

A sua falta de concentração está também associada à necessidade de movimento (postura que têm na cadeira) e de falar, nem sempre respeitando a sua vez de intervir, bem como uma notória incapacidade em ouvir o que o outro está a dizer. Por este facto, é necessário uma constante intervenção por parte da professora titular de turma no sentido de controlar a agitação dos alunos e dar continuidade à aula.

O conhecimento profundo dos alunos é essencial para se adequar as ações a desenvolver não só às suas necessidades, mas também aos seus interesses quanto às áreas curriculares, temas a abordar, formas de trabalhar – grande

grupo, pequeno grupo, pares e individual - que são uma fonte de motivação para o seu envolvimento nas atividades. “A questão é saber o que elas sabem e como sabem, e aprender a ensinar-lhes coisas que elas não sabem mas querem saber” (idem, p.86). Após a análise das grelhas releva-se os seguintes interesses evidenciados pelos alunos: a música, quer através do canto quer através da exploração dos instrumentos musicais; grande curiosidade pelas tecnologias, nomeadamente pesquisa na internet e visualização de vídeos e, realização de atividades práticas em colaboração. Neste sentido e, tendo em conta a matriz curricular e a respetiva carga horária das várias áreas curriculares, bem como as competências a desenvolver de acordo com o Perfil dos Alunos para o século XXI a par das Aprendizagens Essenciais considerou-se que o recurso à música como estratégia para interligar os saberes das várias áreas curriculares, apoiada em recursos digitais diversificados caracterizaria a intervenção a realizar no decorrer da prática pedagógica supervisionada.

Ao longo da prática foi visível o empenho dos alunos em todas as atividades que envolviam a música e os recursos digitais, a própria novidade das tarefas apresentadas estimulou a sua curiosidade em relação às atividades a realizar nas aulas seguintes no que diz respeito às tarefas que teriam de realizar e aos recursos que seriam utilizados.

No que diz respeito à organização da sala de aula, apesar de apresentar uma estrutura tradicional em filas e colunas, no decorrer da prática a sua estrutura foi adaptado de acordo com as atividades a desenvolver, nomeadamente se eram a pares ou em pequeno grupo.

Tendo em conta o atrás exposto, optou-se por desenvolver uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos que partissem dos interesses evidenciados pelos alunos e que os ajudasse a construir o seu conhecimento e progressivamente a ultrapassar as suas dificuldades. Nestes projetos foram utilizados recursos de qualidade (interessantes e estimulantes) e diversificados, acompanhados de desafios que cativaram os alunos e simultaneamente permitiram um ensino mais compartilhado que promoveu a educação a cidadania e para a cooperação, fundamentais para o desenvolvimento da criança (Moran, 2000).

4. SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE OS DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS

Com base na caracterização dos dois níveis educativos ficou evidente que existem pontos comuns e algumas especificidades próprias de cada nível educativo.

No que diz respeito aos materiais utilizados, a diversidade e adequação dos mesmos aos interesses e necessidades das crianças foi notória, o que permitiu a utilização de uma grande variedade de estratégias com a exploração sistemática dos mesmos, principalmente na EPE.

Tanto no 1.º CEB como na EPE, a expressão musical foi uma presença quase diária e serviu de estratégia na articulação curricular no sentido de tornar aprendizagens significativas e motivar as crianças para a construção das suas aprendizagens (canção “A Raposa e a Cegonha” no 1.º CEB e “Lenda de Águas Santas” na EPE), que permitiu às crianças/alunos articular os vários saberes e promover o seu desenvolvimento global. Os recursos digitais também foram uma presença constante na EPE e no 1.º CEB já que permitiram a realização de práticas educativas importantes no desenvolvimento de saberes, saber - fazer e outras competências inerentes ao perfil de aluno.

A questão da organização da sala de aula refletiu as especificidades de cada um dos níveis. A sala da EPE, e de acordo com as indicações de vários autores (Hohmann e Weikart, 2011, Lino, 2013, Niza, 2013 e Oliveira-Formosinho, 2013), estava dividida por áreas (biblioteca, casinha, desenho) e a sala do 1.º CEB apresentava a disposição tradicional das mesas em filas e colunas onde as crianças se sentam ao longo do ano. No entanto, esta organização é flexível no sentido de que os alunos, para realizarem os trabalhos de grupo e outras práticas educativas, alteram a sua disposição. Na EPE é dada maior liberdade às crianças para agirem de acordo com os seus interesses e necessidades e deslocarem-se entre as áreas conforme a sua vontade. No 1.º CEB existe uma estrutura menos flexível, apesar de existirem momentos de trabalho que responsabilizam os alunos pelas suas aprendizagens.

Embora nos dois grupos estivesse presente o espírito de cooperação, interajuda e companheirismo, sentiu-se que no pré-escolar estes estavam mais desenvolvidos, existindo uma partilha constante que nem sempre ocorria no 1.º CEB. Talvez este facto aconteça porque no JI, o tempo dedicado, no dia a dia, ao trabalho de projeto e colaborativo pode ser maior, comparado com as atividades mais orientadas e formais de ensino do 1.º CEB, uma vez que nele se podem integrar com mais facilidade um conjunto de objetivos educativos que são, nesta fase, mais abertos. No 1º ciclo, pelo contrário, “aumenta o tempo dedicado às atividades mais formais de ensino, reduzindo-se o tempo que é dedicado ao projecto” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.26) e assiste-se a uma aprendizagem mais individualizada. É de salientar a realização de atividades comuns simultâneas entre os dois níveis (Jogos Medievais e participação do grupo “ToqueOpaço” em atividades da EPE). Estes são um bom exemplo das similitudes existentes entre estes dois níveis educativos bem como da continuidade entre ambos.

O sistema de monodocência que existe na EPE (uma educadora) e no 1.º CEB (1 professor) facilita a implementação da metodologia de projeto, embora no 1.º CEB não seja tão explorado e apresente algumas limitações. Nos dois níveis foi utilizada esta metodologia através dos projetos “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável”, “ToqueOpaço” e “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis”. Todos os projetos partiram de interesses demonstrados, questões colocadas pelas crianças, problemas que sentiram como a não existência de toque na escola. Ao longo dos projetos assistiu-se à participação ativa das crianças com sugestões e ideias que os foram enriquecendo, promoveram a articulação dos saberes das diversas áreas como uma unidade global do conhecimento.

O currículo foi um ponto de diferença entre os dois níveis educativos, uma vez que na EPE o currículo é construído pela educadora e pelas crianças (circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro), sendo que ao longo das cinco horas diárias de atividade educativa compete ao educador “organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente”. No 1.º CEB existem documentos orientadores que assumem o currículo atual (cf. Capítulo I) e que mostram áreas

curriculares e domínios bem definidos e outras competências indispensáveis para formar o cidadão neste século. É de referir que existe mesmo um horário semanal em que está estipulado as horas para cada área curricular o que, de alguma forma, limita a flexibilidade do professor. É no entanto de salientar a crescente autonomia e flexibilidade que a legislação (DI n.º 55/2018, de 6 julho) preconiza, permitindo ao professor gerir de forma autónoma 25% do currículo e desta forma construir e desenvolver o currículo com os seus alunos.

Em ambos os contextos foi essencial o profundo conhecimento das suas características e especificidades para adequar as atividades e a planificação aos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças/alunos por forma a facilitar as suas aprendizagens. A experiência neste perfil duplo revela que é importante uma aproximação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB como forma de facilitar a sequencialidade educativa numa perspetiva de continuidade que permita a transição da criança de um nível educativo sem ruturas. É pois necessário que os educadores e professores tenham uma atitude de abertura na promoção de atividades que promovam a articulação vertical e se complementem. O facto de estes dois níveis educativos estarem em regime de monodocência facilita a articulação e até mesmo a planificação de atividades comuns. Com efeito, a formação em perfil duplo permitiu um conhecimento mais aprofundado destes dois níveis e das suas características comuns, bem como das suas especificidades, permitindo o desenvolvimento de uma personalidade docente consciente da importância de promover uma transição que envolva “estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro).

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Na visão de Elliott (1990), o educador/professor não deve ser um mero técnico que aplica rotinas, mas sim aquele que centra a sua prática no processo

de investigação procedendo ao diagnóstico das várias situações que ocorrem na aula, tendo em conta as diferentes perspetivas dos sujeitos intervenientes, ou seja, o professor deve planificar, experimentar, avaliar as ações e redefinir o seu modo de agir, numa espiral de ação e reflexão sistemática.

No decorrer da PES adotou-se uma aproximação à metodologia de investigação-ação, a qual, tendo em conta as suas características, participativa e colaborativa, prática, crítica e autoavaliativa, se apresentou como a mais adequada, atendendo às especificidades do trabalho docente.

No que diz respeito à investigação-ação, Gomez et al. (1999) referem que a investigação-ação é um método de investigação baseado na ação sendo que os sujeitos que participam na investigação assumem um papel ativo em que a investigação parte dos problemas que surgem na prática educativa. Estes autores consideram que este processo de investigação é contínuo e que se divide em 4 fases principais com um princípio e fim definido, mas em que num determinado momento há uma sobreposição e mistura entre essas fases: preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa.

Assim, o mestrando entendeu que era fundamental analisar as várias fontes de informação disponíveis sobre o contexto do agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento), da escola e das turmas (ficha individual dos/as alunos/crianças, projeto curricular de grupo e projeto curricular de turma) e registos de observação para um melhor conhecimento das crianças, bem como um registo sistemático das ações realizadas para reflexão e posterior reformulação das ações, com vista à transformação das práticas.

De acordo com vários autores, tais como Kemmis & Mc Taggart (1998), Cohen & Manion (2005), Elliot (1990) e Cortesão (1998), a investigação-ação em contexto educativo traz vários benefícios aos professores. Ao longo deste estágio, a investigação-ação operacionalizou-se em cinco momentos cíclicos: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que permitiram ter acesso a um conjunto de informações que alimentaram as sucessivas planificações e reformulações, bem como as decisões sobre estratégias, atividades a desenvolver e recursos envolvidos, de forma sistemática. Estes momentos cíclicos desenvolveram-se em espiral: existe uma observação sobre a ação, seguida de reflexão, com base na reflexão é elaborado um plano de ação que vai dar origem a uma ação que vai implicar novamente a observação e a reflexão para transformar a prática. Com esta metodologia pretendeu refletir-

se sobre a ação e, a partir da reflexão, elaborar um plano de ação que levasse a uma nova ação em que a realidade se vai transformando e evoluindo.

É de referir o papel das diferentes fontes de informação, tais como observação, entrevista e pesquisa documental, para a realização da triangulação de dados com vista à clarificação da informação recolhida e “encontrar significados complementares e alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73), a triangulação é uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados passíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000 citados por Coutinho, 2013, p. 239). A sua utilização permitiu obter uma imagem mais correta e próxima da realidade e uma melhor compreensão da situação em estudo. Neste sentido foram realizadas entrevistas em *focus group*, às crianças/alunos, inquéritos por questionário preenchidos pelos pais das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB a observação direta e participante, constituindo esta última numa importante estratégia para se proceder a uma análise mais profunda e a uma reflexão mais rica da realidade em estudo.

As entrevistas e questionários são uma fonte privilegiada de recolha de dados e permitem a triangulação para um melhor conhecimento do fenómeno em estudo (Tukman, 2000, Coutinho, 2013). Neste caso optou-se por realizar inquéritos aos pais e entrevistas a todas as crianças/alunos para recolher a sua opinião relativamente às dificuldades sentidas ao nível da aprendizagem, a sua motivação para as tarefas, as reações em relação às atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, às estratégias definidas, nomeadamente com o recurso à música e às TIC e a relação que existiu com o mestrando. No caso das entrevistas, utilizou-se a entrevista em *focus group*, devido às características das crianças/alunos que apresentavam alguma dificuldade em expressar-se livremente, sentindo-se mais à vontade quando estavam em grupo, circunstância em que sentiam mais facilidade em exprimir a sua opinião. Esta opção permitiu ter uma visão mais holística, uma vez que todos estiveram a interagir e a participar; assim foi possível recolher informação relativa às sensações, emoções, sentimentos e opiniões de todos os intervenientes. As várias entrevistas foram gravadas e transcritas para se realizar uma análise mais profunda das mesmas, tendo em conta o que foi dito pelas

crianças/alunos, o caráter das suas intervenções, o seu tom de voz, hesitações e expressões utilizadas. O inquérito por questionário foi realizado como complemento de informação e com vista ao envolvimento dos encarregados de educação, para procurar conhecer a sua opinião, para ser mais um elemento informativo sobre o processo desenvolvido.

Desde o primeiro momento, foi dada prioridade à observação, pela sua relevância para a evolução do conhecimento do docente (Estrela, 1994), no que diz respeito ao contacto com a realidade educativa: práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora/professora cooperante; centros de interesse das crianças: dificuldades evidenciadas e interações, para posteriormente, procurar que as suas práticas educativas se ajustassem ao contexto de grupo/turma. Por outro lado, permitiu conhecer o quadro teórico que era utilizado pela educadora/professora cooperante desde a organização da sala, à interação com as crianças, metodologias (metodologia de projeto), princípios defendidos pelo MEM e High Scope e as ações desenvolvidas. Foi uma observação realizada com intencionalidade educativa, com registos no diário de formação para posterior análise e reflexão retrospectiva e prospetiva.

O diário de formação foi descritivo, na medida em que se procedeu à descrição minuciosa do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes (o que disseram, como disseram, como atuaram) e foi também reflexivo, dado terem sido registadas observações, pensamentos e sentimentos manifestos ao longo do tempo de estágio. Este instrumento de registo foi uma estratégia de compilação de dados essencial nesta investigação, consistindo “num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com caráter reflexivo...” (Afonso, 2005, p. 93) que diligenciou a tomada de consciência das ações realizadas no decorrer do estágio, a clarificação de dúvidas sentidas, o registo de expectativas criadas, bem como o *feedback* das crianças em relação às atividades realizadas e pequenos apontamentos sobre a forma como as mesmas decorreram. Com base nos dados recolhidos, foi realizado o questionamento sobre as estratégias utilizadas e os recursos, a sua adequação e pertinência, para fazer as modificações consideradas necessárias nas ações futuras. Para estas reflexões foram importantes os registos áudio e de vídeo das várias tarefas desenvolvidas, que permitiram uma reflexão mais profunda e consistente.

Em concordância, o educador/professor deve ter sempre presente as questões “O que faço?”, “O que penso?”. A descrição é importante para, posteriormente, poder refletir sobre a sua ação e sobre possíveis caminhos a seguir e para ajudar o docente a reorganizar a experiência do seu ensino. Amaral, Moreira & Ribeiro (1996) consideram que a descrição das práticas de ensino se situa ao nível técnico da formação e poderá ser feita através do recurso às narrativas para, futuramente, serem interpretadas. Com base em Smyth, referem que é importante que os educadores/professores se questionem e coloquem perguntas pedagógicas principalmente quando estão em formação. Ramos & Gonçalves (1996) consideram que a narrativa autobiográfica seria o meio de que o educador/professor se serviria para retrospectivamente pensar de modo refletido e tranquilo sobre a ação.

Ao longo da PES, as narrativas assumiram um papel preponderante como uma interpretação da ação sendo a “materialização da experiência estruturada de modo a ser posteriormente estudada” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 136), permitindo compreender melhor a ação realizada e questioná-la para dar origem a novas ações.

No que diz respeito à planificação, e de acordo com Pacheco (2001), é uma competência específica e imprescindível do educador/professor, já que permite ao mesmo elaborar um plano mental ou escrito em que estejam configurados os vários conteúdos pedagógicos que servirão de base à estruturação do processo de ensino-aprendizagem com a consequente redução de dúvidas e incertezas. Por seu lado Zabalza (1987b), citado por Pacheco (2001, p. 105), entende a planificação como “conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir.” Neste contexto, a planificação implica um conjunto de tomadas de decisões por parte do docente, após refletir sobre vários fatores que influenciarão a sua ação, nomeadamente sobre a matéria a abordar, informação a dar às crianças, estratégias, recursos ou exercícios a realizar. Para isso é fundamental que o educador/professor tenha consciência e um profundo conhecimento do contexto onde trabalha. Deverá conhecer as capacidades e interesses das crianças, as orientações curriculares/currículo, os recursos existentes na escola. Só com base nesse conhecimento é que o docente poderá identificar quais as estratégias mais adequadas a utilizar,

os recursos com que as crianças/alunos se identificarão mais, qual a forma de abordar um tema/conteúdo que poderá motivar as crianças/os alunos para a aprendizagem e para a construção do seu conhecimento. Verifica-se, assim, que a planificação é um processo multifacetado que abrange quase tudo o que o educador/professor faz, sendo que, um dos aspetos mais difíceis da elaboração da planificação, é a decisão sobre o que ensinar “porque existe muito para aprender e tão pouco tempo para ensinar”. (Arends, 2008, p. 102). Ainda segundo este autor, uma planificação que se baseie na perspectiva construtivista, não deve ser fechada, nem linear, deve ter em conta a complexidade e o inesperado do ensino e da aprendizagem.

Desde o primeiro momento em que se elaborou a planificação procurou fazer-se a sua contextualização para que se adequasse aos interesses, necessidades e vivências das crianças, apresentasse uma estrutura coerente, houvesse um fio condutor que relacionasse as várias atividades e lhes permitisse utilizar os vários saberes que têm. Para isso, definiu-se um conjunto diversificado de tarefas inseridas num projeto (“No Reino dos Alimentos Saudáveis” na EPE e “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” no 1.º CEB) que promovesse o desenvolvimento de várias competências das crianças e que se ajustasse ao seu nível de desenvolvimento. Neste momento, não se pode deixar de referir o papel da educadora cooperante e da professora cooperante no que diz respeito à escolha do tema do projeto, à disponibilização total da sala de atividades/sala de aula e dos vários recursos existentes, promovendo sempre um clima de reflexão e abertura à inovação em que se estabeleceu uma relação de partilha através de um diálogo constante sobre a sequência das ações e as várias possibilidades de promover a articulação entre as várias áreas do saber.

As reuniões pós-ação foram cruciais neste processo de reflexão, pois permitiram, através do *feedback* dado pela educadora cooperante/professora cooperante e pelas supervisoras institucionais, perceber se o mestrando “está a seguir o percurso adequado” ou se apresenta algum desvio e, neste caso, urge auxiliá-lo a “regressar ao percurso desejado” (Reis, 2011, p. 56). Sem dúvida foram momentos em que houve a partilha de opiniões, de diferentes perspectivas de reflexão sobre um problema ou tema, estratégias a utilizar que enriqueceram e promoveram o desenvolvimento da capacidade de questionação do mestrando

É ainda de referir que o facto de não ter par pedagógico foi colmatado pelos apoios incondicionais dados pelas orientadoras cooperantes M. D. e A. Q.

Pode-se concluir que é importante a ação, pois aprende-se a fazer fazendo, mas é igualmente fundamental a reflexão, para ter consciência do que foi a ação, a prática e como se pode reconstruir ou transformar numa evolução constante. Também, neste caso, é de salientar o contributo dado pelos guiões de pré-observação que levaram a um questionamento inicial das estratégias e dos recursos a utilizar, a uma definição das atividades a desenvolver e sobre o que se pretende atingir com elas e que dificuldades se poderão encontrar na sua implementação

Perrenoud (1993, p. 173) refere que a aprendizagem “nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas”, defendendo, por isso, uma articulação entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino: “A avaliação formativa é uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos, e mesmo dos passos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão” Perrenoud (1993, p. 176). De acordo com o autor, a avaliação formativa parte do pressuposto de que a/o criança/aluno está predisposto a aprender e recetivo às ajudas no caso de sentir dificuldades ou dúvidas, no que diz respeito à compreensão ou realização de uma tarefa. A este respeito, na EPE, a avaliação deve ser formativa, sistemática e continua, centrada no processo de aprendizagem da criança, na observação da criança inserida no contexto em que desenvolve as atividades, que a ajude a identificar o que já conseguiu, as suas dificuldades e o que pode fazer para as ultrapassar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Ao nível do 1.º CEB, também se assiste a uma valorização da avaliação formativa, com ênfase no percurso realizado pelos alunos e tendo como fonte de informação a observação (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Para o efeito optou-se por criar grelhas de observação de conhecimento das diversas áreas no 1.º CEB, narrativas na EPE e registos no diário de formação, que incidissem sobre os processos, nos dois níveis educativos.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida.” (Edgar Willems, 1970, p. 10).

O presente capítulo mobiliza o referencial teórico e legal que norteou e fundamentou a prática desenvolvida com a preocupação em conhecer o contexto, nomeadamente as características, interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças/alunos, na EPE e no 1.º CEB, e a utilização da metodologia de investigação-ação que foi essencial para o permanente questionamento do mestrando. Tal permitiu que no decorrer da PES nestes dois níveis educativos se assistisse a uma transformação das práticas educativas.

Assim, haverá lugar a uma reflexão sobre o percurso realizado em cada um dos níveis de educação, nos pontos um e dois e, também será dada voz às crianças/alunos e aos pais sobre a forma como as atividades foram desenvolvidas, com vista ao desenvolvimento profissional do mestrando quer ao nível dos saberes quer ao nível do seu desenvolvimento emocional e consciência de si como um sujeito aprendente.

1. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida na EPE permitiu, através das várias vivências que proporcionou, o desenvolvimento da profissionalidade docente neste nível educativo. Para o efeito, contribuiu de forma significativa as várias interações pedagógicas, que envolveram todos os intervenientes no processo –

crianças, professora cooperante e supervisora institucional, e que através de uma reflexão sistemática sobre cada uma das ações desenvolvidas originaram um constante questionamento que originou a construção de saberes sobre a prática desenvolvida. Enfatiza-se assim, o papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, “debruçando-se também sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura” (Maximo-Esteves, 2008).

Através do processo cíclico da reflexão/ação foi possível avaliar, constantemente, as fundamentações lógicas da ação, indagando o porquê e o como do que se desenvolveu, de acordo com o contexto educativo. Este modelo promove o desenvolvimento profissional a partir um processo vivencial, num determinado contexto o que representa uma valorização da “ecologia do desenvolvimento do professor” (Mesquita-Pires, 2010, p. 67) em que os professores se devem comprometer enquanto “pesquisadores ativos” (idem, p. 72), com vista à transformação da prática educativa, mas através de uma melhor compreensão dessa mesma prática. Para o efeito é necessário articular continuamente a investigação, a ação e a formação.

De acordo com o exposto a educação tem de ser concebida como um processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a Educação está inserida (Vigotsky, 1998). Nesta linha de pensamento, o educador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo um mediador entre a criança e a construção do seu conhecimento considerando-a como participante ativa e detentora de conhecimentos que deverão ser a base para a planificação de futuras atividades a realizar (Coll, 2001).

O paradigma socioconstrutivista da educação foi o referencial teórico de referência a partir do qual emergiram as diversas decisões relativas à planificação das ações e projetos a desenvolver, estratégias e recursos a utilizar, o que originou uma postura sistemática de questionamento das crianças tendo como finalidade um conhecimento profundo dos seus interesses e necessidades com vista à adequação das ações a realizar ao

contexto do grupo. Como tal, no decorrer da prática procurou-se que as crianças formulassem as próprias perguntas, gerissem as suas hipóteses, refletissem sobre as ações realizadas e sugerissem atividades a desenvolver no futuro; pretendeu-se proporcionar atividades desafiadoras inseridas nas suas Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1998) que lhes permitissem vivenciar experiências que promovessem o seu desenvolvimento global, nomeadamente na construção de significados em que a aprendizagem impulsionasse o desenvolvimento das estruturas psicológicas (Fosnot, 1998).

Em concordância com o exposto, desde o primeiro momento em que se iniciou a PES na EPE, a observação sistemática e intencional esteve presente através do diário de formação, pois só assim foi possível conhecer as crianças no seu todo e perceber as características inerentes à sua individualidade: interesses, motivações, capacidades e dificuldades sentidas pelas crianças. Esta ênfase na observação deve-se ao facto de se entender que “para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas e significativas para a aprendizagem é no entanto essencial ter sempre em conta as características do contexto em que se trabalhe e as características das crianças” (Cardona, 2015, p.115). Através da observação verificou-se o seu interesse pela música, visível na forma como cantavam a canção “Bons Dias” e como diariamente pediam para tocar nos instrumentos, principalmente nos membranofones o que vai ao encontro das observações realizadas por Godinho & Brito (2010), em que se concluiu que as crianças desde cedo são sensíveis às qualidades do som – graves/agudo; forte/piano e os timbres distintos de cada instrumento e que sentem prazer ao percutir e explorar um tambor, bem como outros instrumentos de percussão.

Após reflexão sobre esta possível ligação das crianças com a música decidiu-se realizar uma atividade em que a música fosse preponderante, com a finalidade de as crianças explorarem elementos musicais como a pulsação e o ostinato rítmico e o timbre, mas que simultaneamente permitisse a articulação das várias áreas do saber, assim como, promovesse: o desenvolvimento de competências socioafetivas, a interação entre pares e o desenvolvimento da criatividade.

Releva-se assim, a atividade “Jogo dos balões”. Num primeiro momento desta atividade as crianças deslocaram-se livremente pelo espaço ao som de

uma música. Sempre que a música parou, fizeram movimentos com os balões (atirar o a bolão ao ar, passar o balão de uma mão para a outra, bater com o balão no chão). Estes movimentos resultaram de sugestões feitas pelas crianças. O empenho foi evidente e ficou patente nas observações que fizeram no final da atividade (“É mesmo fixe, podemos repetir” [I]), (“Eu também quero” [P]). Perante a vontade manifestada pelas crianças, optou-se por realizar novamente a atividade, dando depois continuidade à atividade com a interpretação da canção “O balão do João”. As crianças cantaram a canção “O Balão do João” acompanhando a música com a marcação da pulsação e ostinatos simples em que utilizaram a percussão corporal (mãos e pernas) e posteriormente os instrumentos musicais. A utilização dos instrumentos revelou-se um momento de extraordinário entusiasmo como se pode observar pelas expressões das crianças: (“Olha tantos instrumentos” [M]), (“Nunca vi este, é giro!” [M]), (“Olha o meu, tem um dragão, de onde veio?” [T]), (“E o meu tem animais, uma cobra, um tigre, o outro não conheço” [Ma]). Para terminar a atividade voltaram a pegar cada um no seu balão e fizeram associação de imagens através do jogo “Quando olhas para o teu balão o que vês?”. Este jogo tinha como finalidade promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois as crianças que utilizavam a sua imaginação para associar a forma do balão a outro objeto: (“Eu vejo uma lâmpada” [F]), (“Parece o candeeiro do meu quarto” [V]), (“A mim parece um ovo” [P]).

A partir desta observação iniciou-se um diálogo coletivo sobre alimentos: (“O ovo é bom ou mau para a alimentação?” [T]), (“Penso que é bom, não sei” [MJ]), (“Não, eu gosto de ovos estrelados e a minha mãe diz que não posso estar sempre a comer que faz mal” [L]), (“Olha o balão podia ser uma abóbora, a minha mãe põe na sopa diz que faz bem” [B]), (“Ah! Também pode ser uma pera, é fruta” [M]). Através do jogo e do lúdico foi possível contemplar não só várias áreas do saber, incluindo o desenvolvimento da oralidade, mas também a concretização do desenvolvimento holístico da criança, sendo de salientar o facto de no decorrer dos vários jogos realizados as crianças apresentarem um elevado índice de motivação e empenho. Com o jogo a criança desenvolve “as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros” (Lopes da Silva, 2016, p. 44).

A observação permitiu que o mestrando, em conjunto com a educadora cooperante, sentisse a natural curiosidade das crianças sobre a alimentação, que já tinha transparecido após terem ido ao teatro ver uma peça sobre a “Alimentação Saudável” e realizarem com a educadora a atividade “Assalto à lancheira”, colocando várias questões sobre hábitos alimentares e sobre os alimentos, a qual também esteve também em evidência na atividade dos balões através do diálogo coletivo que ocorreu após a associação do formato do balão ao ovo e que promoveu uma discussão sobre possíveis alimentos saudáveis. Perante todo o entusiasmo manifestado pelas crianças face a esta temática, desenhou-se então o projeto “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis” que envolveria não só a alimentação mas também a Lenda de Águas Santas e, por consequência, uma recriação da época medieval. Este projeto tinha como principal finalidade articular os saberes das várias áreas curriculares que englobasse todos os domínios e subdomínios apresentados nas OCEPE, dado ser um tema com várias potencialidades: artes, profissões, comércio, transportes, classes sociais, magia do tempo medieval, cavalos, guerreiros... Considerou-se que era importante desenvolver este projeto, uma vez que emergiu de questões colocadas pelas crianças, indo ao encontro dos interesses que evidenciaram nas várias áreas, permitindo que participassem ativamente na construção do seu conhecimento e privilegiar a articulação entre diferentes áreas do saber (Serra, 2004), bem como, através da metodologia de trabalho de projeto, potenciar o seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2012). As decisões prenderam-se com o sentimento que “quem educa deve acreditar na competência da criança para pensar, propor, decidir, assim como acreditar no seu próprio contributo para a inserção sociocultural da criança” (Cardona, 2015, p. 60).

Assim, as atividades a desenvolver ao longo da PES resultaram de um contínuo da dinamização do projeto “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis” composto por quatro fases: fase 1: Definição do problema – “O que sabemos?”, “O que queremos descobrir?” e “Como trabalhar a Alimentação Saudável?”; fase 2: Planificação – “Que recursos?”, “Calendarização?”, “Quem pode ajudar”, “Quem faz o quê?” e “Que enquadramento?”; fase 3: Execução – Consulta de livros, revistas, internet e outros documentos; construção de todos os elementos necessários para a realização da feira medieval: Bandeira do reino, castelo, cavalo, acessórios, cenário, dinheiro; ensaios; fase 4: Divulgação

– Feira Medieval com várias atividades da feira (vendedores, jogos medievais) e a festa de aniversário do Rei D. Águas III que incluiu dança, teatro e cantiga, em que houve a exposição dos vários trabalhos realizados pelas crianças e a participação dos pais. Conscientes que “o desenvolvimento de projetos integradores que envolvam as várias áreas de conteúdo é fundamental no trabalho da educação de infância (idem, p. 115), ao longo das várias semanas de intervenção foi sempre realizada a (re)atualização do Mapa conceptual de cada uma das fases que compunham o projeto. Este momento foi de vital importância porque permitiu que as crianças refletissem sobre as aprendizagens realizadas, manifestassem a sua opinião e fundamentassem-na perante os seus pares e principalmente pelas ideias e sugestões que deram para a continuação do projeto e possíveis atividades a realizar.

Como tal, a planificação das atividades emergiu de vários fundamentos teóricos como os princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, High Scope, metodologia de projeto e de acordo com os interesses, as questões colocadas pelas crianças e as suas sugestões, nomeadamente no que diz respeito à alimentação e a hábitos saudáveis.

Desde logo foi dada voz às crianças através das suas ideias sobre a continuação do projeto, das suas sugestões que foram incluídas na planificação e, tendo por base a observação das crianças, procurou realizar-se atividades que fossem orientadas para as suas dificuldades, os seus interesses e motivações e que lhes permitissem articular os saberes das várias áreas do conhecimento e realizar aprendizagens significativas, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Barber, 2005, e Onrubia, 2001), princípios que são defendidos pelo Movimento da Escola Moderna e Reggio Emília (Lino, 2013). Ainda ao nível da planificação houve uma grande preocupação em manter um fio condutor que permitisse às crianças relacionar as várias atividades realizadas e perceber que existe um caminho coerente e com sentido na sua sequencialidade pois, tal como refere Siraj-Blatchford (2005), é preciso conhecer o contexto onde se realiza a aprendizagem para que se consiga implementar o currículo de forma eficaz e para isso tem que ser feito um planeamento cuidadoso que promova a integração curricular centrado em vivências e nas interações.

Assim surgiu a atividade Cantiga “Lenda de Águas Santas que resultou da curiosidade das crianças pela lenda e do facto de gostarem muito de música, de

cantar e de tocar instrumentos, bem como de inventar musicalmente (Hohmann e Weikart, 2011). Outro fator que influenciou a planificação desta atividade foi a consciência da importância de desenvolver, desde cedo, a criatividade das crianças e, desta forma, “aumentar as oportunidades que tem de estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar novos significados” (Duffy, 2005, p.131). Assim, o mestrando considerou que dar voz à sua sugestão e criar uma canção medieval sobre a Lenda de Águas Santas seria uma oportunidade para motivar as crianças para a realização das suas aprendizagens e, simultaneamente, estimular capacidades como a consciência da altura dos sons, interiorização da pulsação e ostinato rítmico em inter-relação com a matemática (contagens dos sons de cada instrumento) e exploração da noção de frase e palavra.

A canção foi o ponto de partida para a construção de uma partitura musical não convencional que deu origem à atividade exploração da partitura e da letra da cantiga com o preenchimento das questões da “Missiva Real” construída a partir de sugestões feitas pelas crianças. Esta atividade permitiu fazer a articulação entre subdomínio da música e domínio da matemática (exploração da partitura) e entre subdomínio da música e domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita (exploração da letra da canção). Ao longo desta atividade, o entusiasmo, a curiosidade e o interesse foi crescente e notório na forma como se empenharam em responder à Missiva do Rei. As crianças sentiam-se ligadas à partitura por ser algo que nunca tinham construído. A partitura da Cantiga “Lenda de Águas Santas” foi construída, em conjunto, pelo mestrando e pelas crianças, é uma partitura não convencional uma vez que as figuras musicais estavam representadas por alimentos pintados pelas crianças, sendo que as imagens eram impressas, já desenhadas para o tamanho ser igual e evitar possíveis erros de interpretação, quando as crianças estivessem a ler a partitura. Foram também as crianças que colaram os alimentos na partitura de acordo com a altura do som que pretendiam produzir (agudo, médio ou grave e ritmo a realizar).

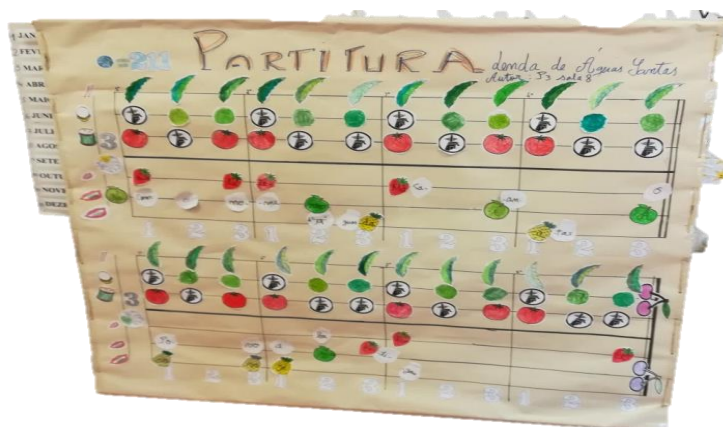


Fig. 1 – Partitura da Cantiga “Lenda de Águas Santas”

A partitura foi o suporte utilizado para explorar o domínio da matemática, nomeadamente as contagens através das respostas que as crianças davam à missiva enviada pelo Rei D. Águas III. É de referir que a partitura, sendo não convencional, tinha todas as componentes de uma convencional, como o andamento, título, autor, compasso, sinal de repetição, compassos ordenados, figuras e pausas. O compasso referia na sua qualidade de figura o setor da roda dos alimentos. A cada figura (alimento) correspondia um instrumento de percussão ou um som da voz (grave, médio e agudo). A partitura correspondeu apenas ao refrão da canção. A partitura mostrou-se uma ferramenta muito valiosa para trabalhar matemática porque possibilitou trabalhar o conceito de número nos seus diferentes sentidos: cardinalidade, ordinalidade e posição. Também permitiu trabalhar as operações: soma, subtração, multiplicação; a posição: cima, baixo e a lateralidade. Houve o cuidado de se separar o setor Vegetais para a percussão e os Frutos para a melodia tendo em atenção o tamanho - o maior em baixo, na pauta, e o mais pequeno em cima, para fazer a relação tamanho-altura (quanto maior mais grave).

A partitura, por ter sido construída pelas crianças, foi de maior compreensão na sua leitura. Na sua construção houve o cuidado de se colarem as figuras e os elementos textuais ao pedido do educador (colar no 4º compasso e no tempo 3 o tambor, por exemplo), desta forma foi possível as crianças realizarem contagens em contextos diversificados o que promoveu o desenvolvimento das suas capacidades (Barber, 2005) e permitiu perceberem que a contagem tem uma finalidade, neste caso saber o número de figuras que um determinado instrumento tinha de tocar. É ainda de salientar que a canção é um original visto que a letra foi feita a partir de palavras sobre a Lenda de

Águas Santas que as crianças disseram e a música foi composta pelo mestrando. Para acompanhar a canção, as crianças construíram, em conjunto com o mestrando, o tambor, o cornetim, a pandeireta e a viola. Para isso ouviram e visualizaram instrumentos musicais do mundo. É de referir o empenho com que as crianças fizeram a gravação da cantiga para posterior audição, assim como, a identificação de erros no decorrer da audição que prontamente se disponibilizaram a corrigir. A importância das gravações é também referida por Godinho & Brito (2010), defendendo que a gravação das atividades é importante pois, “permitirá não só a preservação dos trabalhos realizados, mas também a observação, escuta e análise por todos” (p. 13).

Na continuidade do projeto surgiu a atividade “Jogos Medievais” que emergiu do interesse manifestado pelas crianças, após a criação da cantiga, em investigar e descobrir mais sobre a época medieval, nomeadamente sobre jogos medievais. Em conjunto, foram escolhidos os jogos, para os quais as crianças e familiares contribuíram na construção dos recursos a utilizar. Também Malaguzzi é referido por Lino (2013) para reforçar a ideia da imagem das crianças como “rica em recursos e interesses” (p. 114) e que os educadores devem valorizar a riqueza das crianças para as apoiarem na construção do seu conhecimento. Estes jogos eram para apurar a saúde de candidatos a aspirante a cavaleiros (tipo de alimentação que faziam, atividade física), pois só através de uma boa alimentação e exercício poderiam ser bons cavaleiros.

Estes jogos permitiram a articulação com o 1º ciclo o que é importante para promover a sequencialidade entre estes níveis educativos. O desenvolvimento das crianças é contínuo e é importante estabelecer relações entre estes dois níveis educativos apesar de algumas especificidades que possam ter, pois o primeiro ciclo deveria ser uma continuação da educação pré-escolar (Serra, 2004). Sendo também esta a visão do mestrando e aproveitando o interesse demonstrado pelas crianças sobre jogos, no decorrer dos momentos de brincadeira decidiu fazer-se esta atividade de forma articulada com o 1.º ciclo. Os jogos apresentados - jogo da Rodela e da Altura - foram inventados pelo mestrando e pelas crianças, enquanto brincavam livremente com rodinhas e com o bandolim na sala de atividades. Para além destes jogos, realizaram-se também os jogos tradicionais do arco e da corda. Esta atividade correu muito bem, uma vez que as crianças apresentaram uma postura segura e clara na apresentação e explicação do funcionamento e regras dos jogos aos alunos do

1.º ciclo. As crianças desenvolveram a sua autonomia e, sem dúvida, contribuiu para a valorização da sua autoestima. Os alunos do 1.º ciclo, por seu lado, demonstraram muito interesse, espanto, fascínio quer pelos jogos que desconheciam totalmente quer pelo facto de serem as crianças a ensinar.

Por este facto, esta atividade conjunta voltou a ser realizada com outras crianças do 1.º ciclo no sentido de se continuar a promover a articulação educativa, de criar novas relações, facilitar a sequencialidade entre os dois níveis educativos e respeitar o processo evolutivo da criança (Serra, 2004).

Considerou-se fundamental dar continuidade ao projeto e, como tal, as atividades estiveram sempre relacionadas entre si, seguiram as indicações emanadas pelas OCEPE e pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (Trindade, 2002) e High Scope (Lino, 2013), no sentido de promover a articulação de saberes das várias áreas e de promover o desenvolvimento global das crianças, privilegiando atividades centradas nos seus interesses e necessidades e que promovessem a sua participação ativa. Realçando ainda a constante ligação com a música, pois, tal como referem Hohmann e Weikart, (2011), a música faz parte da criança, ela gosta de cantar, explorar os instrumentos, ouvir música, movimentar-se e dançar.

De acordo com o exposto, as atividades realizadas - Dança Medieval para a festa do Rei D. Águas III e Teatro - partiram das sugestões feitas pelas crianças, da sua vontade em aprender mais sobre a cultura medieval e também da importância que as expressões devem ter, tal como defende o Movimento da Escola Moderna, que entende “a utilização das expressões como uma actividade educativa prioritária” (Trindade, 2002, p. 35). Também neste caso se teve em conta as oportunidades que o domínio da educação artística proporciona na articulação com outros domínios da área de Expressão e Comunicação, bem como com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Relativamente à atividade “Dança Medieval para a festa do Rei D. Águas III”, através desta atividade, as crianças encontraram pontos de contacto com o subdomínio da música (ritmo das palmas), domínio da educação motora, nomeadamente nos movimentos de lateralidade (direita/esquerda e frente/trás), domínio da matemática (figuras geométricas – círculo/circunferência e aplicação da matemática em situações do quotidiano) e a área de conhecimento do mundo em que enriqueceram o seu conhecimento sobre uma época da história (época

medieval). No caso da atividade “Teatro”, a articulação foi realizada entre o subdomínio da dramatização e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que o guião foi construído com as ideias das crianças e durante a dramatização desenvolveram a correta articulação das palavras das suas falas. Esta atividade pretendeu promover também um contacto das crianças com as novas tecnologias, nomeadamente com programas de gravação áudio. É de referir que a principal finalidade destas atividades foi criar uma ZDP em que, com a orientação do adulto, as crianças pudessem modificar os seus esquemas de conhecimento, ser cada vez mais autónomas e mobilizassem os seus conhecimentos para fazer face a novas situações com que se venham a deparar no futuro, foram um desafio, estimularam a criatividade, e permitiram “criar experiências de aprendizagem” em que foi dada a possibilidade de as crianças construírem “conhecimento a partir da experiência” (Arends, 2008, p. 128).

Neste sentido, foi criado um esquema da coreografia a partir das necessidades evidenciadas pelas crianças ao nível da lateralidade e com o objectivo de facilitar a memorização do esquema da dança e até de outras danças de roda: “Partitura esquemática da dança medieval”.

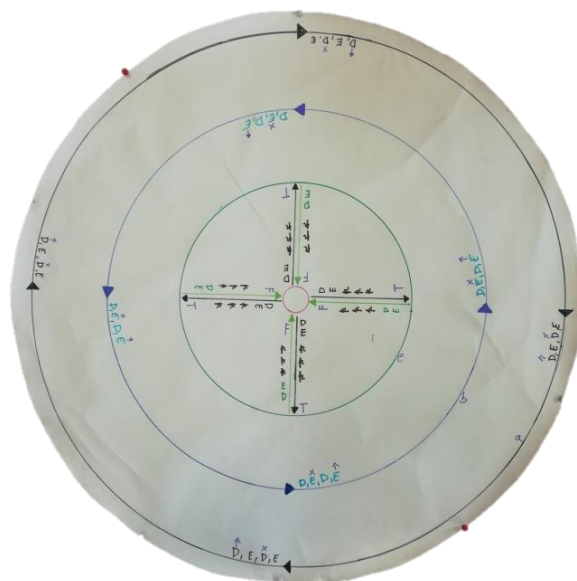


Fig.2 – Partitura da Dança Medieval

O esquema da dança com as circunferências foi uma ferramenta extremamente útil para abordar vários conceitos matemáticos: sentido e

direção, localização espacial, noção de raio, relação de tamanhos das circunferências, diâmetro, círculo/circunferência, operações matemáticas como a adição (palmas frente + trás) e a multiplicação (se repete tem de fazer duas vezes o número de palmas). Esta atividade permitiu de forma lúdica, mas intencional, colocar a criança em contacto com a escrita, nomeadamente através do reconhecimento das letras que indicam as várias direções (F – frente, T – trás, D – direita, E – esquerda), com a representação gráfica (Sim-Sim, 2010, p. 114). Através desta atividade estimulou-se a consciência fonológica das crianças uma vez que fizeram a associação entre o som, o fonema, e a sua representação gráfica.

Também Lopes da Silva et al. (2016) salientam a importância da dança para o desenvolvimento da criança ao nível motor e emocional, sendo por isso uma atividade a valorizar na EPE.

Considera-se que esta atividade beneficiou de emanar das ideias das crianças, que se sentiram motivadas e se empenharam profundamente na sua realização, estando sempre comprometidas com a mesma e dando o seu melhor. Ao captar a atenção das crianças, através do jogo, da brincadeira e do questionamento, permitiu que elas construíssem uma relação com a matemática, oportunidade que ocorreu naturalmente. A aprendizagem matemática significativa permite que as crianças, bem cedo, comecem “a desenvolver alguns conceitos geométricos e o raciocínio espacial (Mendes & Delgado, 2008, p.10). Tal circunstância facilita a transição para o 1.º ciclo, uma vez que estão a construir uma base de conhecimento matemático associado a uma vivência emocional que permitirá realizar a sequencialidade pedagógica. Como referem Mendes & Delgado (2008, p. 13), “as atividades realizadas no jardim-de-infância devem contribuir para esta progressão, não esquecendo o desenvolvimento emocional das crianças e o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.”

Por seu lado, o “Teatro” permitiu que as crianças desenvolvessem e enriquecessem ao nível lexical, através das várias contribuições e ideias que estiveram na base da criação do guião do teatro, na interpretação das várias personagens que lhes permitiram realizar atividades em que foram exploradas diferentes entoações, bem como a articulação das palavras. Relativamente à entoação e à articulação das palavras é de referir a eficácia da utilização das tecnologias uma vez que todas as crianças gravaram as suas falas. Num

segundo momento, escutaram e analisaram-nas, tomando consciência da forma como as entoavam e articulavam as palavras. Foi visível o encanto das crianças ao ouvirem a sua voz e a sua vontade em fazer novas gravações para ficarem mais bonitas, ou seja, eram as próprias crianças que se autocorrigiam e queriam melhorar. No entender de Marta (2017), “as tecnologias da informação e da comunicação [fomentam] um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação” (p. 45), assim como, na atribuição de “significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (idem, p. 46).

Esta atividade privilegiou o jogo simbólico fundamental para a criança se expressar e comunicar com o outro, vivenciar papéis em que são explorados os sentimentos, os afetos o que permite desenvolver a sua personalidade, é também um fator de motivação para as crianças realizarem as suas aprendizagens nas várias áreas do conhecimento. As próprias OCEPE salientam o papel do jogo dramático na educação pré-escolar, o jogo dramático ou brincar ao faz de conta é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume o papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias e exprimir as suas ideias e sentimentos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Também Guerreiro e Sousa, 2016, consideram que o lúdico facilita a aprendizagem nas suas várias vertentes sendo potenciador do desenvolvimento da crianças, enquanto membro da sociedade proporcionando-lhe um crescimento saudável, enriquecedor com vista à sua harmonia e felicidade.

Nesta atividade, a música esteve novamente presente através da banda sonora que acompanhou a dramatização e que visou enriquecer a cultura musical das crianças através do contacto com várias tipologias musicais desde a música celta, hino nacional, música clássica (*Tocata e Fuga* de Bach, marcha triunfal *Aida* de Verdi, *Dança Macabra* de Camile Saint Saens a sonata *Moonlight* de Beethoven), entre outros. O mestrando considera, tal como Vasconcelos (2006, p. 7), que é fundamental que as crianças “vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança”. As crianças têm uma predisposição natural para as atividades com música, estejam elas no primeiro ciclo ou na educação pré-

escolar. A música é uma estratégia privilegiada para promover, criar uma ponte de contacto entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo.

A música esteve presente, ao longo de todo o estágio, pois, tal como referem Hohmann e Weikart (2011), faz parte da criança, ela gosta de cantar, explorar os instrumentos, ouvir música, movimentar-se e dançar; a música é um dos elementos defendidos para ser utilizado na educação pré-escolar pelo movimento High Scope (Hohmann e Weikart, 2011) e o Movimento da Escola Moderna (Trindade, 2002). Ambos salientam a sua importância, a necessidade de ela ocorrer de forma sistemática ou quase diária na vida da criança, devendo o educador proporcionar à criança o máximo de experiências musicais possíveis. O mestrando está de acordo com esta linha de pensamento e, por isso, as atividades planificadas partiram da música para a transversalidade e articulação dos vários saberes das áreas de conteúdo definidas nas OCEPE.

Nestas atividades houve também a articulação com os alunos do 1.º ciclo através da orquestra “ToqueOpaço” que anunciou a chegada do Rei D. Águas III tocando o Hino Nacional com os instrumentos que construíram. A orquestra “ToqueOpaço” faz os toques da entrada e saída da escola e, ao ouvi-los, a criança “A” perguntou se eles não poderiam ir tocar à festa do Rei D. Águas III. De imediato, ficaram todos entusiasmados com a ideia e começou logo a pensar-se em que momento a orquestra poderia participar. Colocou-se então a possibilidade de tocarem o hino nacional com os instrumentos que construíram: tambores e cornetas.

Considerou-se importante incluir esta atividade, pois a motivação das crianças é um fator importante para realizarem as suas aprendizagens e, por outro lado, fomenta o contacto entre os dois níveis educativos, ao criar espaços de partilha comuns e atividades em conjunto promovendo a articulação curricular, estes espaços são fundamentais para promover a sequencialidade educativa e facilitar a transição das crianças (Serra, 2004, Sim-sim, 2010).

O contacto entre os dois níveis educativos e a articulação entre as Orientações Curriculares do Pré-escolar e as aprendizagens definidas nos programas constantes do currículo do primeiro ciclo serão fundamentais para as crianças realizarem a transição de forma natural. Entende-se assim, que este processo só é possível se existir uma preocupação por parte dos professores e dos educadores em promover atividades em que as crianças dos

dois níveis educativos partilhem espaços, realizem atividades conjuntas, se conheçam e estabeleçam uma relação empática. Esta atividade permitiu essa aproximação ao haver uma partilha entre as crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo que compõem o grupo “ToqueOpaço”.

As crianças do primeiro ciclo tocaram de forma entusiástica o hino nacional, e, sem dúvida, ficaram contentes por apresentar os instrumentos que tinham construído às crianças da educação pré-escolar, as quais estiveram muito concentradas e atentas a ouvi-los, estabelecendo novas relações e elevando os seus níveis de motivação para a realização das restantes atividades. O escutar e ser escutado pelos outros promove, para além das relações interpessoais, momentos significativos de aprendizagem.

Todo o projeto “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis” centrou-se nas ideias das crianças e na sua vontade de “queremos construir mais e cantar mais”, bem como na diversidade de recursos (materiais e ferramentas para construção) existentes na sala de atividades a par da visão do mestrando que considera a sala como um ateliê em que as crianças permanentemente imaginam e criam, dando liberdade à sua imaginação. Este projeto foi bastante abrangente e promoveu a realização de aprendizagens significativas pela criança, assim como o seu desenvolvimento global, explorando não só a parte cognitiva, mas simultaneamente a sua parte emocional, a interação com o outro, fomentando o desenvolvimento das suas capacidades reflexivas e críticas e, por fim, a autonomia para se tornarem cidadãos críticos, pró-ativos e reflexivos.

O culminar deste projeto, fase IV - avaliação e divulgação - ocorreu com a festa de anos do Rei D. Águas III, através da realização de uma Feira Medieval em que as crianças foram as protagonistas desempenhando os vários papéis: arauto, corneteiro, guardas, família real, vendedor, curandeira, conselheiro, humano, músicos, banqueiro, animadores da festa. É de salientar que nesta festa assistiu-se à participação da comunidade educativa, pois a Associação de Pais ficou responsável pela confeção do bolo de aniversário do Rei D. Águas III. Os pais que ao longo destes meses contribuíram com materiais para os acessórios, também estiveram presentes, participaram na feira e até mesmo na dança medieval que as crianças fizeram questão de lhes ensinar. Também estiveram presentes a subdiretora do agrupamento, a coordenadora da

instituição, alguns docentes, pessoal não docente e as supervisoras institucionais.

No final desta análise considera-se pertinente falar da relação com as crianças, atendendo a que não é habitual a presença de um homem neste nível educativo e de as crianças estarem habituadas a interagir com as educadoras. No entanto, verificou-se que as crianças se identificaram com ele e construíram uma relação com base no afeto e no clima de empatia e aproximação. Tal contribuiu, de forma significativa, para o conhecimento e o crescimento quer das crianças quer do mestrando. Neste sentido, não se pode deixar de referir as palavras de Marta (2015, p. 121) sobre a natureza do educador ao considerar que “é preciso alguém com conhecimentos sobre a criança, acrescido de altruísmo profissional que desenvolva um trabalho de qualidade, com autonomia e respeito pelos interesses da criança” e que o afeto “move as relações empáticas nos contextos educativos é impulsionador de aprendizagens significativas” (idem, p. 131).

Ao longo de todas as atividades registou-se um clima de abertura e afinidade entre o mestrando e as crianças, baseado na interação, na empatia e na compreensão mútua, bem como a predisposição demonstrada para a realização das várias atividades por parte de todas as crianças que, desde o primeiro momento, estiveram sempre envolvidas e motivadas.

Tal como exposto no capítulo II, no final do estágio foi realizada uma entrevista em focus grupo às crianças e um inquérito aos pais com a finalidade de ter *feedback* relativamente às estratégias definidas para as atividades: utilização das tecnologias e da expressão musical. As informações recolhidas são importantes para se refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre o caminho a seguir no futuro, com a realização de transformações e com vista ao contínuo desenvolvimento profissional. Através destes dois instrumentos foi possível ter uma perceção mais clara da adequação das estratégias utilizadas e da pertinência da sua utilização na sala de atividade.

De acordo com os dados dos inquéritos e das entrevistas é notória a valorização por parte dos pais e das crianças da utilização das TIC e da expressão musical nas atividades.

Na questão relativa à utilização das tecnologias, dos 13 inquiridos, 3 responderam que concordavam parcialmente na resposta à questão “A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas atividades é um

fator de motivação para o seu filho” e 10 responderam que concordavam totalmente. Esta informação foi complementada com a resposta à questão aberta sobre o que observou no filho. Os pais valorizaram a utilização das TIC nas atividades, como forma de motivar as crianças para a realização de aprendizagens e ajudar ao seu desenvolvimento nas várias áreas “um desenvolvimento enorme” (cf. IPP3p1), “está uma criança feliz” (cf. IPP4p1), “observei uma maior predisposição para obter conhecimentos novos” (cf. IPP5p1), “acho que o manuseamento das plataformas digitais desenvolve o seu raciocínio mais rápido” (cf. IPP8p1), “o meu educando está cada vez mais interessado” (cf. IPP12.p1). De facto, não referem qualquer observação negativa. Por seu lado, as crianças referem que, em relação à utilização das TIC nas atividades, “Sim, foi fixe porque o computador gravou e ajudou”, “Gostei de ver vídeos de cavalos, ver construir castelos...muito fixe para nos ajudar” (8), “Sim, porque eu gostei muito e adorei” (9). Também as crianças valorizam as TIC enquanto forma de as motivar e ajudar na construção do conhecimento e no conhecimento do mundo que os rodeia.

Relativamente à utilização da música, todos os pais concordaram totalmente com a sua utilização e, na questão aberta, referiram “o meu educando despertou para uma área que mal conhecia” (IPP12p2), “mais desenvolvimento” (IPP13p2), “desde o início das atividade musicais ficou mais interessado pela escola” (IPP2p2), “mais atenta” (IPP3p2), “adquiriu noções de ritmo e tempo” (IPP5p2), “desenvolvimento da capacidade de concentração e da criatividade”. Por seu lado, as crianças responderam na entrevista sobre o que sentiram em relação à música e à aprendizagem: “Sim, porque é excelente” (2), “Achei boas e adorei porque às vezes costumo fechar os olhos para ver se penso...” (6), “Gostei muito porque gosto de música e dançar, foi fixe e queria continuar” (8), “Gostei e adorei” (10).

Do exposto é visível a predisposição das crianças para a música e para as TIC o que permite concluir que a utilização conjunta das mesmas pode ser uma mais-valia e uma forma de articular os dois níveis educativos respeitando a sequencialidade e facilitando a transição das crianças ao estabelecer pontes entre eles. É também visível que a metodologia construtivista, que tem por fulcro as crianças, partindo dos seus interesses, tendo em conta as suas necessidades e promovendo a sua participação ativa, as motiva para a realização das várias atividades propostas.

No que diz respeito à apresentação das crianças da Educação Pré-escolar (Feira Medieval), os pais, em questão aberta sobre o que despertou a sua atenção, referiram: “estavam felizes e mostraram alegria” (cf. IPP2.p3), “o entusiasmo, alegria e a interação entre todos, os meninos, os pais e os professores” (cf. IPP10.p3) “a felicidade estampada no rosto” (cf. IPP11.p3). “a sua felicidade, o empenho, a alegria” (cf. IPP12.p3).

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo estagiário, os pais valorizaram o seu trabalho e forma de estar com as crianças, bem como a utilização das artes para ativar as aprendizagens das crianças e as ajudar a construir o seu conhecimento: “Foi um excelente trabalho! Consegui envolver e motivar toda a comunidade educativa!” (cf. IPP 1.p3), “O trabalho realizado pelo estagiário foi muito bom pois teve uma capacidade excepcional de despertar os conhecimentos musicais em crianças tão pequeninas” (cf. IPP9.p3), “despertou nas crianças o interesse pela música de uma forma simples, trabalhando conteúdos mais complexos. Adorei a trabalho realizado” (cf. IPP11.p3).

Estas informações são, sem dúvida, um incentivo para continuar a realizar formação nestas áreas, para ter um conhecimento fundamentado que permita desenvolver atividades cada vez mais diversificadas no âmbito da música e das tecnologias. Contribuíram significativamente para a construção de uma identidade profissional consciente da importância de utilizar práticas que promovam a participação ativa da criança, que sejam inovadoras embora sustentadas num quadro teórico fundamentado e de se promover uma reflexão sistemática das ações realizadas com vista à transformação da prática e à contínua evolução enquanto pessoa e profissional.

Em suma, o caminho educativo não se faz sozinho... mas com todos.

2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: O 1.º CEB

O presente subcapítulo pretende explicar de forma retrospectiva e reflexiva o percurso realizado no âmbito da PES neste nível educativo. Para o efeito foram mobilizados para o contexto da prática, os diversos modelos e paradigmas teóricos, normativos legais e documentos orientadores da ação

docente (cf. Capítulo I) que sustentaram as decisões tomadas no que diz respeito à planificação das atividades desenvolvidas e à sua sequencialidade, com vista à promoção do desenvolvimento global do aluno.

Neste sentido, e de acordo com a metodologia de investigação-ação (cf. Capítulo II) desenvolveu-se um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988). Este processo foi sempre compreendido como sendo: dinâmico, interativo, flexível e com vista à transformação das práticas pedagógicas (Elliot, 1990). Como tal, desde o primeiro momento foi dada primazia à observação, com a elaboração de grelhas de observação e registos no diário de formação que se constituíram como elementos basilares para a planificação de atividades que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos (cf. Capítulo II). Estes documentos estiveram na base das decisões tomadas no que diz respeito às metodologias, estratégias, objetivos e recursos a utilizar em contexto de sala de aula.

O processo de ensino e aprendizagem é um processo ativo de interação que envolve o ensino feito pelo professor e a obtenção de aprendizagem pelo aluno, uma vez que o aluno constrói, altera, reestrutura os seus esquemas mentais, atribuindo significado aos conteúdos com que se relaciona. Este pressuposto norteou a ação do mestrando, tendo sempre presente os esquemas de conhecimento que os alunos já possuíam sobre cada um dos temas a abordar. Em simultâneo, foram colocados desafios que os levassem a questionar-se sobre os significados que possuíam, por forma a modificá-los, através da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como “distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, atuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado” (Onrubia, 2001, p.125).

Assim, e de acordo com o paradigma socioconstrutivista (cf. Capítulo I) entende-se que o professor, ao planificar as atividades a desenvolver, deve ter em conta não só o nível de desenvolvimento dos alunos, as suas necessidades e interesses, mas também pensar na forma como se processam as ajudas, bem como no tipo de atividade a propor: tarefas mais orientadas ou tarefas mais abertas, em que os alunos fazem as suas próprias opções. Tal decorre do facto de que criar Zonas de Desenvolvimento Proximal que implica “necessariamente, variedade e diversidade formas de ajuda” (Onrubia, 2001,

p.127). Por seu lado, a aprendizagem é vista como “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 80). De acordo com esta definição, o aluno constrói a sua aprendizagem e, como tal, tem de vivenciar a situação para estabelecer uma relação entre o que já possui e o que ainda está a interiorizar.

Tendo sempre presente os pressupostos teóricos anteriormente explanados, serão então apresentadas as principais ações desenvolvidas no decorrer da PES em contexto do 1.º CEB, sendo de salientar o papel central da criança enquanto construtora ativa do seu conhecimento. Assim, o ensino/aprendizagem realizou-se num contínuo em que a articulação dos conhecimentos e saberes ao nível das áreas curriculares, assim como, a dimensão afetiva e social da criança foram tidas em conta na planificação das atividades. Por conseguinte as ações realizadas foram planificadas com base nos conhecimentos que as crianças têm provenientes das suas vivências, nas necessidades evidenciadas e que se pretendem colmatar e nos interesses que manifestaram no decorrer da PES. Também houve uma preocupação constante em utilizar estratégias e recursos diversificados que surpreendessem e que fossem desafios que motivassem os alunos para a realização das tarefas.

Para o efeito revelou-se fulcral os momentos de observação direta e a análise reflexiva dos vários documentos da turma (cf. Capítulo II).

De acordo como os momentos de observação, no decorrer da prática, e os diálogos realizados com a professora cooperante constatou-se alguma curiosidade face aos temas propostos pela professora, mas no momento de realização das atividades os alunos sentiram dificuldades em concretizá-las expondo assim, algumas dificuldades principalmente ao nível das áreas curriculares de português e matemática.

Ao nível da observação e da sua importância para a estruturação do caminho a seguir no decorrer da PES é de referir a ação “Os sons que nos rodeiam”. Os alunos visualizam um documento interativo, em suporte PowerPoint, com exemplos de onomatopeias. De imediato aderiram à atividade e todos quiseram carregar no botão para ouvir os vários sons: cão, gato, chuva, porta a bater, comboio, entre outros. Num segundo momento foi lido um poema “A Caminho da escola” que os alunos acompanharam com os sons relativos às palavras onomatopaicas que apareciam ao longo do poema.

Mais uma vez o empenho foi notório (“Este poema é engraçado” [M]), (“Vamos fazer outra vez?” [L]), (“Posso ler agora eu professor?” [A]), (“Eu também quero ler” [I]). Foi realmente extraordinário verificar que mesmo alunos que tinham dificuldades ao nível da leitura e que normalmente não se voluntariavam para ler se tinham entusiasmado com a atividade e também queriam participar ao nível da leitura. Nesse sentido, optou-se por dividir a turma em três grupos de cinco alunos e um grupo de seis. Assim, cada grupo lia o poema enquanto os restantes alunos produziam os sons. Desta forma foi possível a participação de todos os alunos na leitura do poema. O momento seguinte pretendia estimular a criatividade e em simultâneo trabalhar a produção escrita através da elaboração coletiva de uma quadra com palavras onomatopaicas. Os alunos tinham algumas dificuldades e estavam pouco motivados para a escrita no seu dia a dia, no entanto reagiram favoravelmente à atividade proposta e rapidamente surgiu no quadro a quadra. A ação terminou com a interpretação da Canção dos Timbres, em que mais uma vez esteve patente a afinidade que os alunos tinham com a música, pois rapidamente decoraram a canção e até resolveram dramatizá-la acompanhando os sons que apareciam na canção com gestos. A canção permitiu também trabalhar diferentes intensidades (forte/piano), marcação da pulsação e os timbres (instrumentos vários com que marcaram a pulsação da canção). Os alunos gostaram tanto desta canção, que apesar de não estar previsto na planificação, acabou por se fazer a sua gravação áudio, sendo também de referir que nas aulas seguintes pediram por várias vezes para ouvir a gravação.

Durante a observação desta atividade, verificou-se que a música era uma área importante para trabalhar a memória, a discriminação auditiva, a articulação de palavras, a coordenação, a socialização e a criatividade e que cativava os alunos, pois tal como foi referido anteriormente apresentaram uma predisposição natural e uma forte motivação para tudo o que se relacionasse com esta área (cantar, tocar instrumentos, produzir sons). Com base na reflexão sobre o que se tinha observado considerou-se que a música poderia ser uma base importante de articulação curricular colmatando as dificuldades que se tinham observado: ritmo lento de leitura, pouca motivação para ler, dificuldades ao nível da produção escrita, vocabulário reduzido, criatividade

pouco desenvolvida, dificuldade na compreensão e resolução de situações problemática, ao nível do cálculo mental e do raciocínio logicomatemático.

De acordo com as características da turma, no que diz respeito às dificuldades identificadas, aos interesses manifestados e às atitudes evidenciadas considerou-se que seria profícuo optar-se por seguir uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos.

Está-se perante uma metodologia que implica as crianças como foco principal da aprendizagem, uma metodologia ativa que permite a vivência das situações pela criança partindo de problemas do quotidiano por elas detetados e respeitando os seus interesses e motivações, contribuindo para a realização de aprendizagens significativas e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia, bem como de uma consciência de cidadania e respeito pelo outro (Vasconcelos, 2012). No entender de Queirós de Sousa e Mesquita (2016), os projetos “devem ter início nos desejos, nos interesses e nas sugestões da criança e, desta forma, estes revelam-se educativos, transmitindo aprendizagens relevantes para a criança” (p. 238). Considerou-se, por isso, essencial ouvir a opinião das crianças em relação aos projetos a desenvolver.

As crianças prontamente identificaram um problema ao nível da escola, a falta de toque da campainha e no caso da turma, as várias dificuldades detetadas nas áreas de português e matemática. Assim surgiu a ideia de se desenvolver um projeto ao nível da escola “ToqueOpaço” e outro ao nível da turma “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável”.

Relativamente ao projeto desenvolvido na turma, procurou-se desde o início respeitar as quatro fases que caracterizam a metodologia de projeto, defendidas por diversos autores: Dewey (1948); Kilpatrick (2007); Rangel & Gonçalves (2010); Vasconcelos (2012).

No que diz respeito à primeira fase, definição do problema, procurou-se saber quais as ideias das crianças sobre as dificuldades que sentiam e como se poderia desenvolver o projeto, foram então colocadas as questões: “Que dificuldades sentem?”; “O que se poderá fazer para as ultrapassarem?”. As respostas foram dadas quase em simultâneo com a realização das questões: (“Ler é difícil” [A]), (“Não gosto de ler porque demora muito” [T]), “Eu começo a ler mas quando chego ao fim já não me lembro do início” [M]), (“Não gosto de escrever, não tenho ideias” [G]), (“Escrever é muito complicado” [T]), (“Não sei o que hei-de escrever” [T]), (“Eu leio os problemas, mas não percebo o que

é para fazer” [D]), “A matemática é muito difícil, não percebo nada” [J]), “Não gosto nada de resolver problemas” [I]). Sobre o que se poderia fazer as repostas foram muito consensuais: “Eu gosto muito de cantar, podíamos cantar mais vezes” [N]), (“Raramente fazemos música e é pena” [M]), (“Adoro música” [F]).

Durante a segunda fase, planificação, procedeu-se à planificação de atividades que emergiram da vontade expressa da criança, tendo as planificações um carácter flexível, abertas às sugestões que os alunos faziam no decorrer da ação. Outro ponto que esteve presente ao longo da planificação das várias atividades foi a possibilidade de os alunos estabelecerem pontes entre as várias áreas disciplinares e aplicarem conhecimentos de algumas áreas noutras de forma a construírem a sua aprendizagem. Como tal, as atividades a desenvolver partiram de um tópico de interesse dos alunos, tendo em conta as necessidades evidenciadas pelos alunos ao nível da leitura e escrita e o seu interesse a natural identificação com a música. Pretendeu-se, assim, permitir à criança a articulação de conhecimentos inerentes às diversas áreas curriculares, promovendo os vários tipos de integração curricular: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Santomé, 1998). Assiste-se desta forma a uma diferenciação das práticas pedagógicas com vista à promoção de uma educação com foco nas dimensões artísticas que dê ênfase à “liberdade, criatividade e espontaneidade” (idem, p. 32) das crianças. Neste sentido é de relevar o papel desempenhado pela música como elemento unificador e criador de pontes e conexões entre as várias áreas curriculares.

Cada vez mais é importante que os professores criem ambientes em que os alunos tenham liberdade e seja favorecido o seu desenvolvimento “cognitivo, afectivo, social, moral, e psicomotor” (idem, p.36). Desta forma a interdisciplinaridade deve estar presente na educação para ajudar a desenvolver futuros cidadãos com uma postura “aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (idem, p. 45). Os alunos através da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estarão mais aptos para mobilizarem os seus conhecimentos de forma articulada e a partir daí “enfrentar problemas que transcendam os limites de uma disciplina” (idem, p.74). A expressão musical permite criar elos entre as várias disciplinas e levar os alunos a relacionarem o seu conhecimento. No entender de Muñoz

(2007) é importante estabelecer e ter em conta as possíveis ligações entre a música e as restantes disciplinas adaptando o ensino às capacidades de desenvolvimento para haver uma educação ativa que fomente a imaginação e a capacidade expressiva das crianças.

Novamente foi solicitada a colaboração dos alunos no sentido do que se poderia fazer em relação às dificuldades detetadas ao nível da leitura, se optariam por várias tipologias de textos ou por histórias. A partir deste momento iniciou-se um diálogo em que todos participaram e deram a sua opinião, de entre elas: (“Se forem histórias engraçadas até pode ser” [T]), (“Para mim têm de ser pequenas ou então não leio” [L]), “Eu gosto das histórias da Disney” [A]), (“As fábulas são interessantes eu tenho um livro em casa” [F]), (“E podemos utilizar música nas histórias? Se assim for já quero fazer” [J]), (“Como vamos escolher as histórias já que uns gostam de contos e outros de fábulas?” [M]), (“Podemos propor nomes de contos e fábulas e depois votamos” [D]), (“Amanhã cada um pode trazer um nome de um conto ou de uma fábula” [G]), (“Eina, somos vinte e um, vamos ter que escolher entre 21 histórias” [A]). Desta forma foi da responsabilidade dos alunos a seleção das cinco histórias a explorar: “O Gato das Botas”, “O Alfaiate Valente”, “O Leão e o Rato”, “João sem Medo” e “A Raposa e a Cegonha”. Bettelheim (1998), considera que a criança precisa de aprender a compreender-se a si própria e aos outros para facilitar a sua relação com o outro. Assim, também os contos e as fábulas se apresentaram como um mundo fascinante que permitiu articular várias inteligências (linguística, existencial, interpessoal) e simultaneamente desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, ficando consciente da riqueza e do valor do conto e da fábula - Held (1980), Egan (1999), Santos (2002) e Ramos (2007) - para o desenvolvimento e maturação da criança.

Dentro do quadro teórico que fundamentou as decisões ao nível da seleção de estratégias e atividades a realizar em sala de aula destacou-se a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1993), também estudadas por Papalia (2001), que identificam atualmente 9 inteligências presentes no ser humano e que estiveram na base da escolha da utilização da música como estratégia promotora da articulação de saberes com recurso às tecnologias, uma vez que na atividade das onomatopeias foi evidente o interesse manifestado pelos alunos pela apresentação interativa e pela gravação da canção.

Não se pode, por isso, deixar de evidenciar a importância da utilização das novas tecnologias e dos variadíssimos recursos digitais que estão disponíveis para serem explorados pelos professores em sala de aula com os seus alunos e que são uma fonte privilegiada para motivar os alunos para a aprendizagem e para a vida escolar. No entender de Silva (2004), as tecnologias estão presentes nas várias disciplinas que compõem o currículo do primeiro ciclo nomeadamente como complemento didático e são, uma ferramenta essencial para criar situações de aprendizagens diversificadas, num ambiente que estimule a curiosidade do aluno e o motive para a realização das várias tarefas, até porque envolve vários sentidos em simultâneo e através da utilização de vários sentidos a aprendizagem é mais eficaz. Por outro lado, não se pode esquecer que os alunos convivem diariamente com a tecnologia e compete à escola e aos professores adaptar-se a esta realidade e não continuar a utilizar quadros culturais e tecnológicos já ultrapassados (Ponte, 1993). Também Costa (2010) salienta o papel fulcral desempenhado pelas tecnologias não só como fonte de motivação, uma vez que estão presentes diariamente na sociedade atual, mas também no seu potencial para promover o desenvolvimento global do aluno.

No que diz respeito à fase três, execução, perante a panóplia das atividades realizadas pelos alunos, ao longo da PES e, tendo em conta as características estruturantes deste relatório serão elencadas as atividades desenvolvidas a partir do conto “O Alfaiate Valente” e da fábula “A Raposa e a Cegonha”. Sendo que a descrição e análise incidirá sobre as atividades principais que permitam dar a conhecer as metodologias, as estratégias e os recursos utilizados, bem como, o seu potencial relativamente à qualidade da ação pedagógica desenvolvida com os alunos.

No âmbito do conto “O Alfaiate Valente” realizaram-se as atividades: “À descoberta do Alfaiate Valente” (exploração da capa do livro pelos alunos, sendo que a partir do título do conto tiveram de descobrir o tema da história e possíveis acontecimentos); “Sonorização do conto – O Alfaiate Valente” (com os alunos distribuídos por grupos e relacionando com a atividade das onomatopeias); Canção “Corpo Humano” que foi interpretada pela personagem do Alfaiate e permitiu fazer a ligação entre a área de português e estudo do meio em que se estava a abordar o sistema reprodutor; construção do Corpo Humano, com os diversos órgãos em EVA; Resolução e criação de

situações problemáticas a partir das ideias do texto; Construção do Mapa da História a partir de *software* digital *online*; Recriação do Conto, em que foi feita articulação de saberes inerentes às áreas de português e estudo do meio, assim como a realização de aprendizagens ao nível das atitudes e valores, tendo em vista a educação para a cidadania e as várias competências definidas no Perfil dos Alunos para o Século XXI (Oliveira Martins, 2017). No final foi realizada a atividade “Na hora da Entrevista” em que um aluno fez de entrevistador e outro de *cameramen* e conduziram a entrevista aos colegas sobre as características da personagem do Alfaiate e das estratégias por ele escolhidas para ultrapassar os obstáculos com que se deparou. Esta entrevista teve como objetivo perceber se os alunos compreenderam o conto nomeadamente os motivos inerentes às personagens e as estratégias utilizadas pelas mesmas, bem como, desenvolver a capacidade de questionar, de pensar criticamente, de compreender estratégias e de as realizar, de saber dar a opinião e decidir.

De acordo com o referido anteriormente destaca-se a atividade Podcast - “Recriação do conto - O Alfaiate Valente-”. Os alunos fizeram a recriação da história, partindo da sua mensagem e das características das personagens, mas promovendo a transdisciplinaridade, pois os alunos estavam a abordar os sistemas do corpo humano e, utilizaram os conhecimentos do estudo do meio sobre o corpo humano para construírem o guião da história e as personagens eram órgãos do corpo humano (coração, cérebro, pulmões) surgiu desta forma a história “O Coração Valente” em que o Coração teria que resolver o problema do reino, assim como o Alfaiate o havia feito no conto. Para a elaboração do livro *online* foi utilizado o programa Storyjumper que incluiu as gravações dos alunos a contarem a história, bem como os desenhos que eles fizeram com as várias personagens da história. Esta atividade evidenciou a importância dos recursos digitais como fonte de motivação dos alunos para a realização das tarefas, revelando as tecnologias como “instrumentos poderosos na educação e que contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção” (Flores & Ramos, 2016, p. 203).

É ainda de salientar igualmente a canção “Corpo Humano” em que os alunos aprenderam a canção através da associação entre letra e imagens (promovendo-se assim a articulação com o português, uma vez que foi feita a

leitura coletiva da letra da canção, devendo os alunos completar as ideias de acordo com as imagens que apareciam ao longo dos vários versos que compunham a canção. Esta atividade permitiu abordar vários conteúdos musicais padrão rítmico, pulsação, dinâmica, melodia, bem como a afinação e a criatividade com a criação de um padrão rítmico para acompanhar a canção. Através de software informático (Pro tools), os alunos gravaram a canção. Não podemos deixar de referir o empenho com que todos os alunos leram a letra da canção e sugeriram as palavras respeitantes às imagens apresentadas. Mesmo os alunos que inicialmente se recusavam a ler sempre que a leitura estava associada à música ofereciam-se como voluntários o que era um indicativo da validade da estratégia escolhida para os ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na leitura.

Dando continuidade ao projeto apresenta-se então as atividades promovidas a partir da fábula “A Raposa e a Cegonha”. A exploração desta fábula foi planificada ao longo de uma semana, após análise e reflexão sobre a turma, as características dos alunos, os seus interesses e motivações. Assim, ao longo desta semana, esteve presente de forma sequencial a expressão musical nas suas vertentes de composição, improvisação, produção sonora e interpretação. Tal decorre do facto de se entender que a expressão musical poderia ser uma estratégia de motivação para os alunos para a aprendizagem das várias áreas curriculares, uma vez que existe uma grande identificação dos alunos com a música. Em concordância com o exposto, os alunos trabalharam a oralidade com o diálogo reflexivo, desenvolveram simultaneamente capacidades ao nível da reflexão crítica, do saber ouvir e respeitar a opinião do outro, que interligaram com os conteúdos de estudo do meio ao falar sobre as características dos animais (alimentação, revestimento, modo de locomoção, modo de reprodução e classe); passaram pela produção escrita com a elaboração da letra da canção, a expressão musical através da canção e da sua interpretação, desenvolvimento de capacidades de pesquisa com o recurso à internet, utilização das tecnologias na gravação da canção e das falas para o ppt “A Raposa e a Cegonha”.

Ao nível da articulação é de evidenciar a atividade, canção “A Raposa e a Cegonha” em que exploraram conteúdos da área curricular de português e música em simultâneo. Esta atividade teve um primeiro momento em que os alunos contactaram com vários tipos de música até decidirem a música que

iriam utilizar para a sua canção. Promoveu-se então um diálogo sobre a fábula “A Raposa e a Cegonha” que tinham visto a partir do blogue da turma e que foi o suporte utilizado para apresentar as primeiras tarefas sobre a fábula. Do diálogo surgiram várias ideias: “a Raposa era matreira e esperta” (M), “a Raposa convidou a cegonha para jantar” (A) “o prato não dava para o bico da Cegonha” (C), “a Cegonha fez bem em convidá-la e deixá-la sem comer” (J), que foram registadas no quadro e que deram origem às estrofes da canção. Os alunos ao ouvirem a música verificaram que a melodia não comportava as palavras de alguns dos versos. Neste caso exploraram então a métrica e os sinónimos para ajustarem os versos à melodia da canção. É de registar o empenho com que os alunos se dedicaram à correção da letra até considerarem a letra definitiva. Dando continuidade entraram na fase da interpretação em que utilizaram vários instrumentos de percussão para marcar a pulsação da música e o Kazoo para fazer um solo com a melodia. Em relação ao canto na sala de aula Biddulph & Wheeler (2013) consideram que a experiência de cantar é transversal a todas as culturas e oferece várias oportunidades para desenvolver a expressão musical criativa. Quando realizada em conjunto, estabelece relações e consegue remover barreiras sociais e culturais. Assim, cantar no 1.º CEB pode ajudar a construir comunidades escolares mais saudáveis e felizes.

Através das tecnologias da comunicação (programa Studio One) procedeu-se à gravação da canção para a qual posteriormente foi realizado um videoclip. As gravações foram extremamente úteis para a autocorreção por parte dos alunos que ao ouvirem identificaram os seus erros e até resolveram proceder a novas gravações. O recurso às tecnologias é cada vez mais uma realidade “porque estas facilitam, motivam, desenvolvem competências, respondem às necessidades, permitem inovar ou recriar práticas que agradam aos alunos e melhoram os resultados” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 432).

Também é de evidenciar a recriação da história. Neste caso os alunos criaram a história do Bisoleokoalafante, em que se respeitou a forma da fábula, só que foram criados novos animais com características muito próprias através do programa Switchzoo. Os animais eram compostos por partes de animais muito diferentes integrando aves, mamíferos, répteis e peixes. Nesta história os alunos desenvolveram a produção escrita, a par de um conhecimento mais profundo sobre os animais e das suas características: alimentação,

vestimento, modo de locomoção e alimentação, para o efeito realizaram diversas pesquisas que lhes permitiram recolher informação para a elaboração do bilhete de identidade dos animais. Esta atividade permitiu a articulação curricular envolvendo as áreas de português e estudo do meio, assim como, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, autonomia, pensamento crítico e reflexivo inerente ao diálogo realizado sobre a mensagem da história.

Leitão (2006) e Bessa e Fontaine (2002), entendem que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em que o aluno está no centro da aprendizagem, baseia-se no trabalho colaborativo entre os elementos do grupo, promove o respeito pelo outro, pela diferença, em que a criança aprende a tornar-se uma pessoa crítica e responsável. A cooperação esteve presente ao longo das duas atividades: construção da letra da canção “A Raposa e a Cegonha” e a história “Bisoleokoalafante”, estando-se assim perante dois exemplos dos benefícios da partilha de ideias pelos alunos e destes momentos de aprendizagem coletiva.

Em continuação será apresentado o projeto realizado de acordo com o problema sentido pelos alunos relativo à escola – a não existência de toque de entrada nem de saída. Este projeto foi elaborado com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos; de criar um ambiente estimulador que facilitasse a inclusão de todos os alunos e os motivasse para as mais diversas aprendizagens; desenvolver o sentido rítmico através do corpo e de instrumentos de percussão, bem como o desenvolvimento da criatividade através da composição e ser uma fonte de equilíbrio e felicidade para os alunos, permitindo-lhes libertar as suas energias e poder exprimir as suas ideias e sentimentos por meio dos sons. O projeto “ToqueOpaço” é um exemplo da forma como a integração curricular permite dispor de tempo para explorar a música e foi um momento especial para os alunos, porque tudo no projeto partiu e foi construído por eles de acordo com as quatro fases da metodologia de projeto defendida por Dewey (1948) e Kilpatrick (2007).



Fig. 3 – Projeto ToqueOpaço

Em diálogo com os alunos no recreio surgiu o problema (“não temos toque é apenas o sino” [D]), (“nem sempre se houve” [G]), (“poderia haver um toque na nossa escola?” [M]). A partir da identificação do problema que os preocupava e para o qual não tinham naquele momento resposta elaborou-se a questão problema “Como poderemos ter um toque de entrada e de saída na nossa escola?” (fase 1).

No momento em que se colocou a possibilidade de se realizar como projeto de intervenção, a criação de um toque para a escola que fosse acompanhado de instrumentos a reação dos alunos foi de total identificação com a ideia, (“Toques, como se faz um toque?” [C]), (“Como é um toque?” [M]), (“Que instrumentos podem aparecer?” [J]). A partir destas questões delineou-se o seguinte esquema de realização do projeto que sustentou a elaboração da planificação das atividades a realizar (fase 2): partiria dos alunos a criação da melodia que representaria o toque que seria tocada em cornetins e tambores; os alunos teriam de elaborar a letra para o toque; posteriormente construiriam as caixas de rufo e os bombos para acompanharem o toque. Estes instrumentos seriam feitos a partir de latas de vários tamanhos e de materiais distintos (plástico/metal) para criar uma diversidade tímbrica e para perceberem a importância e utilidade da reciclagem; seria também da responsabilidade dos alunos a decoração dos instrumentos construídos; por fim, os alunos ensaiariam o toque e fariam a sua apresentação à escola; posteriormente, deveriam ensinar outros grupos de alunos sendo o toque

realizado ao longo do ano de forma rotativa para que todos os alunos da escola pudessem participar (fase 3). A apresentação do Hino à comunidade educativa, com a presença de todos os alunos, docentes e associação de pais traduziu-se no “produto final” que todos os projetos devem ter (Rangel & Gonçalves, 2010) (fase 4).

Num primeiro momento foi feita a pesquisa através da internet com a audição e visualização de vários toques nomeadamente toques militares. Já na posse da informação sobre as características dos toques procedeu-se à decisão sobre os instrumentos a utilizar (cornetins, caixa, bombo). Os alunos sugeriram vários tipos de materiais, entre eles, latões de tinta para a caixa e o bombo. Foi então solicitada a colaboração dos pais para participarem através do envio de materiais que poderiam ser utilizados na construção dos instrumentos e na sua decoração. É de referir a disponibilidade demonstrada pelos pais que rapidamente contribuíram com os mais variados materiais.

Este projeto assentou na participação ativa dos alunos através das suas ideias para fazer a melodia, participação na construção dos instrumentos, elaboração das regras do grupo, utilização do programa de escrita musical *Encore*. Faria (2001) defende que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança já ouve música desde pequena e vai interiorizando ritmos e ciclos rítmicos como o bater do coração. Também para Stabile, citado por Estevão (2002, p.34), “a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, trazendo à criança alegria, satisfação e bem-estar”. A música tem um importante papel no desenvolvimento da criatividade, autodisciplina, consciência rítmica (essencial para a leitura) e estética e promove a criação de um ambiente estimulador para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

É de registar o profundo orgulho e felicidade que demonstraram no dia da apresentação do toque à escola, o que é revelador da forma como este projeto foi abraçado pelos alunos. Tal como refere Murphy (2013), o facto de os alunos saírem da sala de aula e regressarem no dia seguinte com vontade de continuar, com novas ideias, materiais e questões é um indicativo de que o ensino centrado na integração curricular foi positivo e criativo. É ainda de realçar que a apresentação do toque foi um sucesso que fez com que ao longo do ano continuasse a ser utilizado na escola para o delírio das várias crianças que queriam participar.

O caráter lúdico do projeto estimulou a curiosidade dos alunos, tornando-os pró-ativos, fez com que este projeto acabasse por ser acarinhado não só pelos alunos da turma, mas por toda a escola. Este projeto revelou-se também uma mais-valia, pois permitiu a utilização dos saberes das várias áreas que compõem o currículo do 1.º ciclo: português, com a produção escrita (elaboração dos direitos e deveres dos músicos), matemática, com a contagem dos tempos das figuras que compunham a melodia, estudo do meio, com a investigação de profissões, expressão plástica – construção dos vários instrumentos -, educação para a cidadania – utilização de materiais reciclados nos instrumentos, abordagem de conceitos como direitos e deveres e a expressão musical através da audição, composição e interpretação. A integração pode ser feita com base em unidades integradoras (temas, livros), utilizando como estratégia as várias componentes da música: audição, composição e interpretação que, de acordo com Bessa e Ferreira (2011), é importante desenvolver em todos os alunos, independentemente do tipo de formação. Também permitiu realizar a articulação com a Educação Pré-escolar, pois envolveram-se em atividades conjuntas ao participarem com o toque do Hino Nacional no anúncio do Arauto para a preparação da festa do Rei D. Águas III e posteriormente na própria Festa de Aniversário do Rei (5 de junho) em que acompanharam o séquito real entoando o Hino Nacional.

Chega-se então à fase 4 do projeto: divulgação. Nesta fase as tecnologias, nomeadamente o blogue, desempenharam um papel preponderante. No que diz respeito às tecnologias Quadros Flores (2011), considera que estas apresentam múltiplas vantagens, nomeadamente: satisfação, respeito pela diversidade, utilização de técnicas ativas de aprendizagem, aprofundamento da relação pais/escola/alunos e cooperação.



Fig. 4 – blogopaco3f

A escolha do blogue como forma de divulgar as produções dos alunos prendeu-se com questões por eles colocadas logo após os primeiros trabalhos em que se utilizou recursos tecnológicos, nomeadamente a Canção dos Timbres e o Podcast do Alfaiate Valente. Os alunos estavam excitados com as gravações e os trabalhos realizados, mas comentaram com alguma tristeza o facto de os pais não poderem ver o que tinham feito e queriam muito mostrar aos pais: (“Que pena o meu pai não poder ver a entrevista!” [D]), (O livro ficou um espetáculo! Não há como os pais verem?” [N]), “Posso levar a canção para casa para o meu pai ouvir?” [M]). Perante este questionamento e, após reflexão com a turma, colocou-se então a possibilidade de se criar um blogue ao qual os pais teriam acesso e através do qual poderiam conhecer os trabalhos realizados. A reação foi pronta e efusiva (“Que bom” [T]), (“Podemos fazer isso já? [G]) e, assim, nasceu o “Blogopaco3f” onde se incluíram trabalhos como “Vídeo Sentimentos”, História Narrada do Gato das Botas, apresentação de um PowerPoint sobre plantas construído pelos alunos, entrevista “O Leão e o Rato” e o Voki com a fábula. Mal se criou o blogue, um aluno questionou se o mesmo só servia para mostrar os trabalhos. Foi então explicado aos alunos que o blogue podia ser também um recurso para sugerir tarefas a realizar e colocou-se a possibilidade de serem apresentadas algumas tarefas a partir do blogue. Nesse sentido, a partir do blogue foram então apresentadas tarefas da fábula “A Raposa e a Cegonha” e foram visualizados os vídeos do conto “João sem Medo”.

O empenho com que os alunos realizaram as atividades assentes em recursos digitais foi uma clara demonstração de que este é um caminho a seguir pelos professores e pelas escolas nestes tempos modernos. Deve haver, por isso, uma abertura dos professores às tecnologias e às suas extraordinárias potencialidades. De acordo com Belchior et al (1993) e Carvalho (2003), as tecnologias podem facilitar aprendizagens na área de português e contribuir para a realização de aprendizagens significativas por parte dos alunos, pois permitem a utilização de recursos diversificados e diferentes abordagens dos conteúdos. Também Flores, Escola e Peres (2012), consideram que “as tecnologias mais avançadas revolucionam as aplicações mais tradicionais e alteram o modo como se aprende, onde e quando se aprende” (p. 95), permitindo a coexistência do ensino formal e informal.

O blogue, revelou-se um excelente exemplo de uma estratégia motivadora: os alunos empenharam-se profundamente na realização de todas as atividades destinadas ao blogue; mostraram um grande entusiasmo no acesso ao blogue para verem os seus trabalhos e prontamente solicitaram o *link* para mostrarem aos pais; promoveu uma aproximação em termos comunicacionais entre a escola e a família; facilitou a aproximação e o trabalho cooperativo entre os alunos; foi um factor de motivação que fomentou o dinamismo na sala de aula e ajudou na construção do conhecimento e realização de aprendizagens significativas pelos alunos. A relevância da utilização do blogue em contexto de sala de aula deve-se ao facto de ter por base uma metodologia ativa, centrada na criança que promove o seu desenvolvimento nas várias dimensões e preparando-a para a vida numa sociedade digital e promovendo o desenvolvimento das várias competências preconizadas no Perfil dos Alunos para o Século XXI (Oliveira-Martins, 2017). O blogue permitiu também estabelecer pontes com a educação pré-escolar, uma vez que as crianças deste nível educativo visualizaram o conto “João sem Medo” que também já tinha sido explorado pelos alunos do 1.º ciclo. As crianças mais pequenas gostaram muito e também quiseram contribuir para o blogue, que foi o suporte por elas escolhido para divulgar a sua cantiga “Lenda de Águas Santas”.

Termina-se este subcapítulo com a análise dos resultados dos inquéritos e das entrevistas realizadas aos pais dos alunos e aos próprios alunos. Com os dados obtidos, ficou evidente que, tal como sucedeu com os pais da EPE, que existe uma valorização da utilização das TIC nas atividades, uma vez que relativamente à questão sobre se consideraram o blogue uma fonte de motivação para a criança a maioria dos pais concordaram totalmente.

Com base nas intervenções dos pais (“a alegria patente no seu olhar em me mostrar o seu blogue” (IP1CEB, 2p2), “promove-lhe a atenção o que o motiva para a aprendizagem” (IP1CEB, 3p2), “sempre que existe uma aplicação nova no blog corre logo para nos mostrar os trabalhos em que participa” (IP1CEB, 4p2), “está espectacular” (IP1CEB, 8p4) e dos alunos “Adorei quando fiz o blogopaço” (1), “as aulas são diferentes e eu gosto mais” (6), “aprendi e diverti-me até gosto mais de ler” (14), foi perceptível o impacto que o blogue teve como fonte de motivação, mas também como dinamizador da participação ativa da criança, ajudando-a a realizar várias aprendizagens nas diversas áreas do saber de forma articulada, assim como desenvolvendo competências

transversais enquanto cidadão autónomo, crítico e reflexivo consciente da importância de “saber estar” e acima de tudo “saber ser”. O sucesso do blogue aparece então esquematizado na seguinte figura (Fig. 5 – Impactos de blogue).

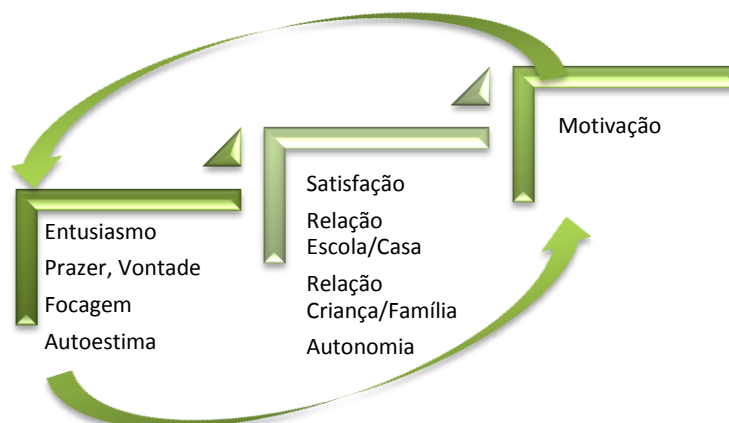


Figura. 5 Impactos do blogue

Relativamente à utilização da música, todos os pais concordaram com a sua utilização e, na questão aberta, referiram “observei que através da música nas atividades a minha filha aprendeu sobre vários temas” (IP1CEB, 2p2) ou “desenvolveu a concentração e a criatividade” (IP1CEB, 2p2). Por seu lado, os alunos responderam na entrevista sobre o que sentiram em relação à música e à aprendizagem: “motivou-me” (2), “aprendi melhor” (5), “foi mais fácil” (10), “gostei de fazer música” (11), “foi mais divertido” (13), “aprendi muito” (18).

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo estagiário, as respostas dos pais estiveram em consonância com as respostas dos pais da EPE, valorizando o seu trabalho e a sua forma de estar com as crianças: “trabalho muito, é interessante e original” (IP1CEB, 2p4), “conseguiu motivar todas as crianças” (IP1CEB, 7p4), “uma forma de despertar as crianças para as artes” (IP1CEB, 12p4), “adorei a trabalho realizado” (IP1CEB, 14p4).

Apesar de algumas dificuldades sentidas no decorrer da prática, considera-se que é possível criar projetos, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar, como em contexto de 1.º CEB sendo evidente o empenho e motivação demonstrado desde o primeiro momento ao longo das diversas atividades referidas, bem como a alegria e interesse com que ouviram e visualizaram as suas gravações e a vontade expressa de partilhar os seus trabalhos com os pais.

METARREFLEXÃO

“A música é uma actividade demasiado importante para ser negligenciada. É parte integral do desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e espiritual das crianças” (Colin Durrant, 1995, p.3).

O tempo passou e com ele a evolução de um ser humano, de um profissional e de um futuro educador/professor que iniciou um caminho em busca da sua identidade profissional, que, sem dúvida, terá como alicerces seguros e profundos cada momento de formação teórica que lhe permitiu construir um quadro teórico forte e aberto ao futuro e a articulação com a prática educativa, num contexto real, com as suas incertezas e as suas características únicas e desafiantes, mas simultaneamente estimulantes e enriquecedoras.

Esta reflexão é uma imagem desse caminho, com as dúvidas e as incertezas, os conflitos e o apoio imprescindível dos vários intervenientes neste processo, desde as crianças às orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais.

O primeiro elemento a registar é o facto de este mestrado potenciar o desenvolvimento de um profissional de perfil duplo, ou seja, com habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). A formação de acordo com este perfil visa a necessidade de os educadores/professores fazerem face às constantes mudanças e transformações operadas na sociedade, decorrentes da evolução científica, tecnológica e dos próprios estudos que têm sido feitos nos últimos anos no campo da educação. É fundamental que os profissionais da área da educação adaptem o seu desempenho às várias solicitações externas que ocorrem no seu dia a dia e a formação em contexto é fundamental para a formação de profissionais flexíveis, predispostos a evoluir e a adaptar-se ao contexto onde estão inseridos. A principal vantagem do perfil duplo é a visão e a consciência que se adquire de duas realidades com especificidades e características muito próprias, mas simultaneamente diretamente ligadas uma à outra. Este duplo conhecimento é essencial para a promoção da continuidade educativa e para a valorização dos dois níveis educativos. Uma continuidade que deve ser feita a

partir da base para não existirem ruturas, mas que não se pode realizar com base na ignorância. É essencial o conhecimento profundo dos dois contextos para se promover a continuidade.

A este respeito é de referir que a realização da PES na EPE e no 1.º Ciclo compreendeu a planificação e realização de atividades em que a criança foi vista como construtora do seu conhecimento e desempenhou sempre um papel ativo na aprendizagem através da utilização metodologia de projeto (projeto “ToqueOpaço”, projeto “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” e projeto “No Reino Medieval dos Alimentos Saudáveis”) em que foi privilegiada a articulação dos conhecimentos provenientes das várias áreas. Através destes projetos foi possível aproximar os dois níveis em prol da sequência educativa. Ficou evidente para o mestrando que a metodologia de projeto é transversal aos dois níveis educativos e que ao partir de um problema, de um interesse da criança, de uma ideia inicial estimula a sua curiosidade, cativa-a e acompanha todo o seu desenvolvimento, dá sempre liberdade e inclui as suas contribuições. Por isso, realiza as várias alterações decorrentes das suas sugestões. Só assim se estará perante um processo rico, caracterizado por constantes aprendizagens significativas e que será valorizado pela criança até à sua conclusão, só com esse processo ela se sentirá verdadeiramente envolvida e comprometida.

Desde o início, houve uma profunda preocupação com a observação dos dois contextos, razão pela qual foram construídos instrumentos para registo das várias observações, nomeadamente, grelhas de observação, grelhas de conteúdos e diário de formação. Estes instrumentos foram uma mais-valia para, através da sua análise, ter uma ideia mais precisa das características, necessidades, interesses e dificuldades evidenciadas pelas crianças/alunos.

Para o efeito, o educador/professor tem de estar atento ao meio envolvente, valorizar os conhecimentos prévios das crianças, estabelecer a ligação com a família e, simultaneamente, apresentar atividades diversificadas que estimulem as várias capacidades da criança em termos cognitivos, emocionais, relacionais, assim como a sua imaginação e criatividade. Para isso é essencial que contactem com várias perspetivas – Reggio Emília, High Scope, Movimento da Escola Moderna, Metodologias ativas da aprendizagem, metodologia de projeto – e se apropriem da riqueza de cada uma para poderem adaptar ao seu contexto educativo.

Ao longo do tempo passado com as crianças, o mestrando desempenhou diversos papéis: foi construtor, artesão, técnico de som, músico, pai, acima de tudo um cuidador que procurou acolher cada criança com a sua individualidade, respeitando-a e aceitando-a para a poder ajudar a construir o seu caminho. Neste percurso apercebeu-se da importância da postura reflexiva do educador/professor, pois foi esta postura que lhe permitiu mudar e transformar as suas ações para ir ao encontro das crianças e adequar a sua atuação consciente que “é necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento” (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2016, p. 171).

O facto de estagiar sozinho não permitiu a partilha de ideias com a díade, mas este facto foi colmatado pela confiança depositada em si pela educadora/professora cooperante assim como pelos *feedbacks* e apoio incondicionais dados pelas supervisoras institucionais.

Neste caso é de salientar o ambiente criado quer pela educadora/professora cooperante quer pelas supervisoras institucionais no sentido de facilitar a comunicação e de apresentar questões que permitiram ao mestrando refletir e consciencializar-se dos vários momentos ocorridos durante as atividades e no caminho que ainda tinha a percorrer. O mesmo considera que estes momentos foram, sem dúvida, enriquecedores para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por um lado, deram-lhe segurança pelo trabalho realizado, mas também desafiaram a sua criatividade e dedicação a novas ações no futuro. Estes momentos foram fundamentais para ter uma maior consciência do significado do educador/professor aprendiz e, cada vez mais, refletir sobre as práticas, valores e “contextos sociais em que estes são expressos” (Day, 2001, p.83). De igual forma promoveu um espaço de abertura e *feedback* “fundamentais para a reflexão” (ibidem), em que foram privilegiados processos de aprendizagem que não só “desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional” (ibidem).

Um denominador comum entre a EPE e o 1.º Ciclo foi também a utilização das artes e da tecnologia. No que diz respeito às tecnologias assistiu-se a uma crescente consciência que as mesmas “impulsionam novos modos de ensinar e de aprender e têm encetado novas formas de disseminação e de

democratização da aprendizagem” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 405). Relativamente às artes, a expressão plástica é tão importante como a expressão musical – são concretas, as crianças esperam que cresçam para poder brincar com elas, e imaginar... e acima de tudo criar. Por seu lado, o educador/professor deve ter talento para seduzir as crianças, mostrar afeto para que adquiram segurança, caso contrário jamais poderão dar o seu melhor.

Este tempo de PES foi uma constante descoberta e consciencialização não só dos/das crianças/alunos, mas do próprio e da necessidade sentida de alterar as estratégias e flexibilizar as planificações consoante o contexto, os sujeitos e o conhecimento. A PES é um momento basilar para ajudar o futuro educador/professor a imbuir-se no espírito do professor investigador, enquanto sujeito autónomo, crítico e reflexivo com vista à transformação da sua prática. No fim do estágio, o mestrando saiu muito feliz, enriquecido, com os projetos desenvolvidos nos dois níveis educativos, confiante e com vontade de iniciar novos projetos em contexto já como profissional e sem os medos que sentia no início da PES. É gratificante lembrar que a partir de tópico de interesse das crianças - Alimentação Saudável - se tenha, na fase final, apresentado um projeto completo e rico onde tudo foi abordado, onde os conhecimentos dos vários domínios do saber estiveram presentes, onde todos se envolveram e, de alguma forma, deram o seu contributo para a sua realização e com uma apresentação/produção multimédia a toda a comunidade em jeito de festa-Feira Medieval. A partir de um problema sentido pelos alunos – não havia campanha na escola – criou-se um projeto de raiz em que os alunos foram compositores, músicos, escritores, construtores e promoveram o relacionamento com toda a comunidade educativa.

Contudo, esta confiança conquistada na PES precisa de ser alimentada ao longo da carreira profissional (Marta, 2015) com vista a um constante crescimento da pessoa enquanto indivíduo e profissional.

“Nós nascemos para ter asas, meus amigos.
Não se esqueçam de escrever por dentro do peito: nós nascemos para ter asas.
[...]
Por hoje é tudo. Abram as janelas. Podem sair”.

José Fanha (1985) citado por Teixeira (2016, p. 41)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Asa.
- Alonso, L. (2002a). Contributo para a Fundamentação de um Currículo Integrado. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 109 - 120). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.
- Alonso, L. (2002b). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 5, 62-68.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., & Rodrigues, M. M. (1994). *A construção do currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawHill.
- Barber, P. (2005). Ensinando Matemática a crianças pequenas. In I. Blatchford (Coord). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 55-69). Lisboa: Texto Editora.
- Barbot, M. J., & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem – A Inovação na formação*. Paris: Rés.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Belchior, M., Tafoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M. T., Camilo, M. R., Branco, P., Almeida, P., & Fragoso, T. (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: GEP – Ministério da Educação.
- Benavente, A. (2016). A Instituição Escolar no séc. XXI ou “Tudo é política”: reflexões. *Revista ELO* (23), 13 – 18. Guimarães: CFEFH.

- Benavente, A., & Panchaud, C. (2008). Good practices for transforming education. *Prospects-Quarterly Review of Comparative Education*, 38(2), 161-170.
- Bessa, R. & Ferreira, R. (2011). O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso. *Revista da ABEM*. 19(25). 113-130. [Ver data](#)
- Bessa, N., & Fontaine. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: ASA.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bianco, S. D. (2007). Jaques - Dalcroze. In M. Diaz, & A. Giraldez. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 23-32). Barcelona: Editorial Graó.
- Biddulph, J. & Wheeler, J. (2013). Singing the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively*. (pp. 69-84). New York: Routledge.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Tomóteo, C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage Publication.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: pré-escolar*. Lisboa: DGIDC/ME/Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M.C., & Moreira, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno: Repercussões ao nível da

- supervisão In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carvalho, J. (2003). Da escrita tradicional à escrita como ferramenta de aprendizagem – Análise da evolução das concepções de escrita nos programas de Português. In *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 859-869). Braga: CEEP.
- Cohen, L. & Manion (2005). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coll, C. (2001). Construtivismo na sala de aula. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a acção pedagógica* (pp. 1-6). Rio Tinto: ASA.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-ação. *Revista de Educação*. 7(1), 27-33.
- Costa, F. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. In F. Costa, G. Miranda, J. Matos, I. Chagas, & E. Cruz (Org.), *Actas do I Encontro Internacional de TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC* (pp. 931 – 936). Lisboa: Instituto da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o sé. XXI*. Rio Tinto: ASA.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In T. Vasconcelos (Org). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130- 143). Lisboa: Texto Editores.
- Durrant, C. & Graham, W. (1995) *Making sense of music*. London: Cassell.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación Su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Estevão, V. (2002). *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Monografia: Centro técnico-educacional superior do oeste Paranaense.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Monografia: Centro técnico-educacional superior do oeste Paranaense.
- Felizardo, H. (2012). A formação de professores e a integração curricular das TIC: Com que formadores? Dissertação de mestrado não publicada Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), 77-96. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268001006_O_papel_das_novas_tecnologias_na_construcao_da_cidadania_a_plataforma_Moodle_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em:

http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf

- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves. (Org.), *TIC, Escola e desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91 -98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf
- Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://coloiquiodesafioscurriculares2015.tk/> ISBN: 978-972-8952-33-4
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435?mode=full>
- Formosinho, J. (1993). Intervenção na mesa redonda a educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal no horizonte dos anos 2000*. Atas do Seminário realizado em 2 e 3 de novembro de 1992. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Pires, E. L., & Fernandes, A. S. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J., Mesquita, E., & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII, Aveiro, Portugal*, Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar (pp. 1-12). Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectiva e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação e mudança social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fullan, M. & Hardgreaves, A. 2001. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa : Estampa.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma MuDança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. Londres: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiples intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Godinho, L. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomez, G. R., Flores, J., Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreiro, C., & Sousa, M. J. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 263-271). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- Held, H. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus.
- Hernandez, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artemed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor. *Projecto EUROPAL*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laerts.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Editor Ramos Leitão.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. (4^a ed.). In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). 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/ Direção-Geral da Educação.
- Marin et al. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica* 34(1), 13-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>
- 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. ISBN: 978-3-639-74356-2.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mesquita, E. F., Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Docência integrada na educação básica e formação em contexto. *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (comunicação n.º 113, pp. 1 - 11). Bragança: Insitituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Comunicação. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Elza_Mesquita/publication/267862894_13_-_DOCENCIA_INTEGRADA_NA_EDUCACAO_BASICA_E_FORMACAO_EM_CONTEXTO/links/57724eeef01a0b62788/13-DOCENCIA-INTEGRADA-NA-EDUCACAO-BASICA-E-FORMACAO-EM-CONTEXTO.pdf
- Mesquita, E. F. (2012). Formação de professores em Portugal, culturas de colaboração e gestão integrada de currículos. *Revista Educere Et Educare*. 7(13), 4-19.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*. (5). 57-72.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e Modelos Híbridos na Educação In Solange et al (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. (p.23-35). Curitiba: CRV.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Enstituto Piaget.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In M. Diaz & A. Giraldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 33-42). Barcelona: Editorial Graó.
- Murphy, R. (2013). Integrating Music in the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 129-140). New York: Routledge.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (4ª ed). In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (1996). Apresentação In J. Oliveira-Formosinho, (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61- 108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar, criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & I. Solé., *O Construtivismo na sala de aula:Novas Perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: ASA.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação: Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem democrática*. Rio Tinto: Asa.
- Ponte, J. P. (1993). Os professores e as Novas Tecnologias: Desafios profissionais e experiências de formação. *Informática e educação* (4), 56-61.
- Ponte, J.P. & Canavarro, A. P. (1997). *Matemática e novas tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quadros Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as oTIC e o centenário da República* (pp. 95-98.). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6333/1/ART_PaulaFlores_2011.pdf

- Queirós de Sousa, A., & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 237-245). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminha.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I (3)*, 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode Esperar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, A. P. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)/Fundação Caouste Gulbenkian.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. (pp. 135-159). (2ª ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual Issues in Studying the Development of Self-Regulation. In Sheryl L. Olsen and Arnold J. Sameroff (Ed). *Biopsychosocial regulatory process in the Development of childhood Behavioral Problems*. (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidades escolar e inclusão - Quando todos aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Santos, M. B. (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança. In *Pedagogias do imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. (pp.118-119). Porto: ASA.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2004). *Ensinar e aprender com as tecnologias*. Dissertação de mestrado não publicada, Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. In atas do I EIELP, exedra, pp. 111 – 118.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os seis anos. In Iram Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a acção pedagógica* (pp. 25-46). Rio Tinto: ASA.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a acção pedagógica* (pp. 7-24). Rio Tinto: ASA.
- Sousa, C. (2010). *Integração curricular das TIC no 1.º CEB: colaborar e aprender com tecnologias*. Tese de Dissertação de Mestrado não Publicada. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Teixeira, C. (2016). Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 35-42). Instituto Politécnico de Bragança.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: ASA Editores.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual da investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (Coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Willems, E. (1970). *Bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ªed.). Lisboa: ASA Editores.

Normativos Legais

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – 1.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos 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 professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2008 – 1.ª Série – A. 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 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série – A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Diário da República n.º 148/2011–1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procedendo à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-lei, n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – 1.ª Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho normativo n.º 19575/2006, de 25 de setembro. Diário da República n.º 185/2006 – 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, n.º 192/2012 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, n.º 236/2012 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da educação pré-escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. 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.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Documentos Orientadores

Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016-2019) *Projeto Educativo 2016-2019*. Retirado de <https://portal.aescas.net/documentos/pe>. Em 11 de novembro de 2017.

Junta de Freguesia de Águas Santas (2014). *História*. Retirado de <http://www.jfaguassantas.pt/freguesia/historia/>, em 12 de novembro de 2017.

Ribeiro, D. (2017-2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

MM

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

setembro 2018