

Orientação

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, que esta foi a jornada mais desafiante, até à data, da minha vida. Coloquei em causa tudo o que vivia, arrisquei e deixei para trás o conforto, a estabilidade e a segurança afetiva, social e económica. Mas, só o consegui fazer porque tive do meu lado as pessoas mais especiais, mais importantes e que eu mais amo.

Por isso, agradeço aos meus pais, que me apoiaram desde o primeiro momento. Eles, que viveram comigo as angústias, o medo, a insegurança, mas, também, as alegrias, a felicidade e as conquistas. Eles, que me deram o apoio incondicional, de todas as horas.

Agradeço aos meus irmãos, por sempre acreditarem em mim. Não são só irmãos, são amigos e companheiros de uma vida. Todos diferentes, mas todos fazemos um.

À Sónia porque nunca me deixou «cair» e foi uma das principais âncoras do meu percurso. Sabes o quanto te tenho a agradecer, a todos os níveis. Não falhamos uma chamada telefónica, pela manhã, todos os dias deste percurso. Não falhamos um dia, e como foi tão bom. Foste a companhia das viagens longas, dos momentos incertos, dos desabafos, do «vai ficar tudo bem», do «tu consegues» e do «tem um bom dia, amo-te muito». Deste-me alento e possibilitaste que isto acontecesse.

Agradeço ao meu companheiro na vida e no amor, aquele que antes de eu dizer que ia retomar os estudos, me desafiava e encorajava para seguir o meu sonho. Vivemos estes dois anos quase separados, os dois a construir o seu caminho, os dois a sonhar ao mesmo tempo nos seus projetos futuros e os dois mais unidos a cada dia que passava. Obrigada por me ouvires, vezes e vezes a fio, sem nunca reclamar, sobre as minhas conquistas, as minhas frustrações, ora a rir ora a chorar. Estás sempre do meu lado e sabes o quão essencial isso é para eu me sentir feliz.

Agradeço às minhas amigas e amigos que sempre me incentivaram e deram apoio, sem nunca reclamar pela ausência, pela falta de tempo e pela distância emocional. E eu sei que fui omissa durante muito tempo e em momentos cruciais.

Agradeço às minhas, sempre presentes, amigas que este mestrado me deu, Telma e Vanessa. Não falamos de imediato, levamos alguns dias ou até algumas semanas para nos conhecermos, mas foram sem dúvida um pilar muito forte neste percurso. Foram tantos momentos vividos, vocês «devolveram-me» a leveza da vida, o riso fácil, as tontices e as brincadeiras.

À Telma, com quem formei par pedagógico, obrigada. Tiveste tanta paciência para comigo, mas sei que crescemos juntas, que aprendemos muito uma com a outra. Momentos que nunca, mas nunca vou esquecer. Sonhamos muito e lutamos para proporcionar felicidade àqueles com quem nos cruzamos. E terminado este percurso, sei que as nossas vidas vão continuar a cruzar, que o telefone vai continuar a tocar e «a outra da Marina» vai estar sempre presente.

Agradeço às Professoras da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, em especial à Doutora Deolinda Ribeiro, à Doutora Margarida Marta e à Doutora Paula Quadros-Flores, pelas aprendizagens alcançadas, pelas oportunidades e apoio. São, sem dúvida alguma, uma inspiração.

Agradeço à Professora Adélia e à Educadora Isabel Cristina pelo modo como nos receberam nas suas salas e pelo quanto nos mostraram que é possível sonhar e concretizar. Foram excecionais e vão ter sempre um lugar especial no meu coração e na minha memória.

Agradeço ao Universo por ter conspirado a meu favor, por me dar a coragem, pois só assim conheci pessoas de coração tão bonito e que contribuíram para que a minha vida fosse, ainda, melhor.

Sinto-me feliz e abençoada por todas as oportunidades que tive, por poder fazer o que quero. As palavras são poucas para dizer o quanto vos amo e o quanto vos quero sempre na minha vida. Nunca viverei o suficiente para agradecer o que fizeram por mim.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio, resultante do percurso de formação inicial, que se integra na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, revela-se como fundamental e condição necessária para a habilitação à docência, na obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Neste sentido, a construção da identidade docente, associada a aprendizagens e competências elementares aquando da prática pedagógica, espelha-se na reflexão crítica da mestranda e no seu percurso formativo.

O conhecimento e contextualização dos contextos educativos, em consonância com a mobilização de saberes e conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos, possibilitam o crescimento e desenvolvimento profissional docente, através de uma atitude colaborativa, reflexiva e investigativa, assente em valores sociais e democráticos, e, ainda, a realização de uma prática educativa supervisionada sustentada e adequada a esses mesmos contextos, segundo um paradigma socioconstrutivista de educação. A metodologia de investigação-ação destacou-se aquando da prática educativa e revelou-se como basilar no processo de transformação e formação docente, promovendo, ainda, o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia.

O presente relatório, pelo seu carácter reflexivo sobre, na e pós-ação, evidenciou a cooperação e colaboração entre os vários intervenientes educativos como basilares na criação de práticas não só inovadoras, mas contextualizadas e adequadas às crianças, alicerçadas em ambientes educativos democráticos e de bem-estar. Os vários fundamentos prévios concorreram para a construção da identidade docente da mestranda, assente em quatro princípios essenciais: saber, saber ser, saber fazer e saber transformar.

Palavras-Chave: educação, socioconstrutivismo, investigação-ação, reflexão.

ABSTRACT

The following internship report resulting from the initial training path integrated in the curricular unit of Supervised Educational Practice, proves to be fundamental and a required condition in obtaining teaching qualifications, leading to a Master's degree in Pre-school and 1st level of Basic Education (DL no. 79/2014 of 14th May). In this sense, the construction of teacher's identity associated with learning and elementary skills during pedagogical practice, is mirrored in the critical reflection of the Master's student and in her training path.

The knowledge and contextualization of educational settings, in line with the mobilization of scientific, methodological, pedagogical and teaching skills and know-how have enabled the growth and the professional development of teaching staff. Also, through a collaborative, reflective and research-based approach set on social and democratic values as well as the completion of a supervised teaching practice, sustained and adequate to these same contexts and according to a socio-constructivist educational paradigm. The action-research methodology stood out during the educational practice and proved to be a cornerstone in the process of transformation and teacher training, also promoting the development of a pedagogy towards autonomy.

This report, by its reflective nature on, in and after action, reveals the cooperation and collaboration between the various educational stakeholders as pivotal in the creation of practices which are not only innovative, but also contextualized and suitable for children, grounded in democratic educational environments and in well-being. The various previous foundations contributed to the construction of the teaching identity of the Master's student, based on four essential principles: knowing, knowing to be, knowing how to do and knowing how to transform.

Keywords: education, socio-constructivism, action-research, reflection.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de Acrónimos	vii
Lista de Siglas	viii
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação: conceito múltiplo	3
2. Perfil e prática docente na educação pré-escolar	16
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
3.1. O Património Imaterial e a Educação: uma relação sustentada	31
3.2. O Método Fonomímico Paula Teles®	33
Capítulo II. Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologia da Investigação	36
1. Caracterização do contexto e da instituição	37
2. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar	39
3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	45
4. Metodologia de investigação	48
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. Percursos pedagógicos na Educação Pré-Escolar	54
2. Percursos didáticos no 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos legais	92

LISTA DE ACRÓNIMOS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Covid-19 – Coronavírus 2019

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais
CE – Centro Escolar
DGS – Direção Geral de Saúde
DL – Decreto Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MFPT – Método Fonomímico Paula Teles®
MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto
MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
PAA – Plano Anual de Atividades
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), presente no plano de estudos do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio, que visa apresentar uma descrição, fundamentação e reflexão do percurso da mestranda na coconstrução de saberes profissionais. O estágio curricular desenvolvido na UC, num jardim de infância e numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), promoveu a construção colaborativa dos saberes profissionais, com a duração de um total de 440 horas, entre outubro e maio do presente ano letivo. No percurso da Educação Pré-Escolar (EPE) a tipologia de ação do estágio curricular sofreu alterações devido à situação pandémica do país, causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2.

Sendo esta UC o espaço de construção e qualificação profissional, habilitando para a docência profissional de perfil duplo em EPE e em 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) (DL), a UC efetiva-se aquando do desenvolvimento das seguintes competências: (i) mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; (ii) saber pensar e agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; (iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; (iv) planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; (v) coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação e (vi) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2019).

O presente documento estrutura-se em três capítulos basilares para a construção epistemológica do saber profissional, aos quais acrescem a presente

introdução e uma metarreflexão, acerca das experiências vivenciadas e aprendizagens construídas ao longo deste percurso.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustenta e orienta a prática pedagógica, numa perspetiva comum aos dois níveis educativos e, posteriormente, apresentam-se as conceções específicas de cada nível educativo.

O segundo capítulo destina-se à caracterização geral da instituição educativa cooperante, na qual se desenvolveu a prática pedagógica, e integra as particularidades das duas valências educativas, assim como os grupos com os quais se desenvolveu a prática educativa. Ademais, especifica-se a metodologia de investigação que concorreu para a prática educativa nos contextos referidos.

Relativamente ao terceiro capítulo, este apresenta a descrição e análise das ações promovidas em ambos os níveis educativos, possibilitada pela reflexão cíclica de todo o processo e mobilização dos conhecimentos e informações evidenciadas nos capítulos anteriores. Este capítulo subdivide-se em dois pontos, concretamente num ponto destinado à descrição e análise dos acontecimentos e ações desenvolvidas na EPE e num outro ponto destinado à descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º CEB.

Posteriormente, acresce ao documento a metarreflexão, referida anteriormente, a qual possibilita uma análise global e retrospectiva do processo de formação, evidenciando-se as competências profissionais e pessoais desenvolvidas no decorrer da PES, através de uma auto e hétero avaliação da mestranda.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude” (Erasmo, 1590, citado por Estanqueiro, 2010).

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que orienta a prática docente, nos contextos da EPE e do 1.º CEB. No primeiro subcapítulo versa-se o conceito de educação e a sua polissemia, atendendo aos desafios impostos pela sociedade e serão abordados aspetos comuns às duas valências, ao nível histórico e dos paradigmas educacionais e, ulteriormente, serão explorados temas específicos de cada valência, de acordo com o que a mestranda considera crucial para a compreensão das opções metodológicas da prática educativa.

1. EDUCAÇÃO: CONCEITO MÚLTIPLO

A palavra «educação» compreende inúmeras representações existentes (Cabanas, 2002). De facto, podemos entender a educação como atividade e como processo, como efeito e como resultado, como relação e como tecnologia. Por conseguinte, a educação “[é] uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (Delors et al., 1996, p. 11). Este quadro impõe desafios fortes à educação, ao modo de integrar a diversidade e de promover oportunidades. Esta relaciona-se com a capacidade de cada um, em qualquer área, se propor a uma mudança praxeológica, que atende a determinados objetivos e fins, sendo que o percurso assume uma maior valorização que o resultado obtido. Na educação, esta capacidade de inovar é uma realidade e é possível constatar-la nas diferentes reformas educativas a que foi sujeita, como resposta às mudanças da sociedade e desenvolvimento do mundo, o que pressiona os vários agentes educativos a encontrar novas

possibilidades de ação, com recurso a estratégias e metodologias, suportadas num quadro teórico coerente e coeso. Deste modo, urge a necessidade de o profissional de educação construir o seu perfil numa perspetiva socioconstrutivista, que se adapta aos contextos, aos diferentes intervenientes e reinventa as suas práticas, à medida que as experiencia, de uma forma incessante, para responder aos inúmeros desafios do mundo atual. Assim, o educador de infância e o professor assumem um papel exponencial como agentes de ação fundamentais no processo de evolução e inovação, do sistema educativo, pela “pluralidade de iniciativas inovadoras” (Cardoso, 2003, p. 13), que podem desenvolver aquando da prática docente.

Roldão (2009) refere que ensinar é “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, tendo o docente a responsabilidade de “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos” que promovem o desenvolvimento da criança, nas suas mais variadas dimensões (p.14).

Contudo, a Educação e o modo como esta foi perspectivada, sofreu diversas alterações ao longo dos tempos. Neste âmbito, propõe-se recuar até ao tempo de Afonso Henriques e à constituição da Nação Portuguesa, onde a investigação mostra que já se considerava a atividade pedagógica. A Igreja era a «detentora» do saber, pois os membros eclesiásticos tinham a necessidade de partilhar o que estava escrito nas Sagradas Escrituras com o povo, de geração em geração. Em meados do Séc. IV surgem as ordens monásticas, nas quais foram criados centros de trabalho, de estudo e de meditação. Mais tarde foram criadas as primeiras escolas, com fins pedagógicos, destinadas aos jovens que ingressavam no meio eclesiástico. Em Portugal, a primeira escola conhecida é a escola da Sé de Braga (Carvalho, 2001).

O ano de 1244 torna-se num marco importante da educação, pois em meados deste ano, é criado o primeiro colégio, em Paris, no qual puderam concorrer todos os membros da comunidade, com pretensão de estudar. Nesta fase, a educação começa a ser vista para todos e não, apenas para os religiosos. Em Alcobaça, Estevão Martins foi o impulsionador de um ato semelhante e abriu as portas do Mosteiro a pessoas que não as da Ordem, tornando esta escola pública. O séc. XIII ficou, ainda, marcado pelo aparecimento e afirmação das universidades. Em Portugal, a primeira universidade data da última década do séc. XIII – o Estudo Geral de Lisboa, conhecida esta universidade pelo estudo

geral das ciências. O método de ensino aplicado ao estudo era igual ao vigente nas universidades europeias, Messer (1927), citado por Carvalho (2001) refere que a Escola tratava “apenas de transmitir e receber os conhecimentos já existentes sem a preocupação de os aumentar com outros novos” (p.58), revelando este aspeto o paradigma transmissivo que prevalecia na época, através de uma abordagem tradicional de ensino. Ou seja, aqueles que lecionavam, eram sujeitos passivos e intermediários entre os saberes a transmitir e aqueles que os teriam de memorizar. Como será possível verificar ao longo do texto, esta abordagem pedagógica marcou vários séculos da história da educação.

O ano de 1453 ficou marcado pela passagem do período da Idade Média para o Renascimento e com ele a mudança marcante de pensamentos e crenças filosóficas. Contudo, estas alterações nos comportamentos, atitudes e pensamentos não foram muito evidentes na educação, contrariamente ao que seria expectável dado que esta foi uma época de um enorme entusiasmo científico e de mudança de mentalidades.

O ensino preparatório surge, também, na reforma de D. João III, assim como a criação de novos colégios (Carvalho, 2001). Em 1548 foi inaugurado o Colégio das Artes, visto como uma «salvação» perante as lacunas do ensino, ao preparar os estudantes no ingresso ao ensino superior, sendo o ensino gratuito. Porém, apesar de todos os avanços e mudanças estruturais verifica-se que a grande preocupação do ensino ministrado até então continuava a ser de carácter religioso.

Em Portugal, no séc. XVII não se fazia sentir nenhuma influência dos jesuítas no ensino, Carvalho (2001) refere que “a escola não tinha pátria” (p. 361). Porém, nos anos seguintes, a influência destes foi notória, assim como a sua pedagogia rígida e restrita. Só no séc. XVIII se verifica o seu declínio, com a expulsão dessa Ordem de Portugal. Nesta fase os poderes da igreja e do Estado começam a concorrer pelo ensino, tendo o Estado ganho relevo e, progressivamente, começado a controlar a educação formal, iniciando as bases do que viria a ser o sistema educativo português, por si financiado e controlado.

A Reforma Pombalina nos estudos, em Portugal, trouxe consigo as Escolas Menores, em oposição aos estudos superiores e como resposta à expulsão dos jesuítas e fecho das suas escolas, em Portugal. Em 1790 é criado o ensino feminino - as meninas passam a ter um lugar de relevo no ensino, e é decretado

que saibam ler, escrever, fiar, coser, bordar e cortar. A abordagem comportamentalista do ensino é evidente nesta fase, visto que à educação competia fazer a transmissão cultural de conhecimentos, padrões de comportamento, práticas sociais e habilidades, que eram consideradas básicas para habilitar os indivíduos à manipulação e controlo do seu meio ambiente cultural, social e físico. Esta abordagem era baseada nas correntes behavioristas e na análise sistémica de tipo funcionalista, que colocava a ênfase na eficácia do ato educativo.

Após a revolução de 1820, foi escrita a Constituição Monárquica Portuguesa na qual se expressa o problema da educação e as soluções para o mesmo. Apesar de todas as dificuldades políticas e sociais, as mudanças pragmáticas e pedagógicas foram cruciais para a mudança no ensino, nomeadamente o “Regulamento Geral da Instrução Primária”, consagrado como a primeira grande reforma do regime constitucional, em 1835. A reforma do ensino primário de Passos Manuel visava impulsionar o ensino em Portugal, porém foi no Estado que centrou toda a organização das escolas (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003). A formação institucionalizada de professores teve o seu início em 1862 com a inauguração solene da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino. A formação de professores denominada na época de instrução primária assumiu um papel pioneiro durante século e meio. Em 1884 é publicada uma segunda reforma do ensino, sendo uma das medidas mais substanciais a criação de um Ministério da Instrução Pública (ibidem). Como o próprio nome indica, é possível compreender que nesta altura a conceção de ensino continuava intimamente ligada ao conceito de instrução e transmissão, assente num modelo pedagógico tradicional. Este modelo pedagógico caracteriza-se pela transmissão de saberes culturais clássicos ou técnicos, numa perspetiva do neo-humanismo ou do filantropismo, respetivamente (Marques, 1999).

A EPE enquanto sistema público de educação surge nas últimas décadas da monarquia, surgindo a primeira legislação sobre a EPE e a formação de educadores de infância. Contudo, nos anos seguintes, devido à situação económica e social do país, a EPE não obteve o impacto merecido junto do estado e, posteriormente, no Estado Novo foram extintos os jardins de infância oficiais e o Ministério da Educação (ME) deixou de ter a tutela da EPE, estando as preocupações relativas a crianças menores de 6 anos, concentradas nas

necessidades básicas e de higiene destas, desprovida de intencionalidade educativa, orientadas para serem asseguradas pelas famílias, nomeadamente pelas mães.

Com a proclamação da República, a 5 de outubro de 1910, a educação foi o meio privilegiado para ostentar as novas filosofias e ideais, da reforma subjacente a esta mudança política. A primeira grande reforma no ensino primário foi de autoria de João de Barros e de João de Deus. Foi, também, com João de Deus que foram criados os primeiros «Jardins – Escola».

O golpe militar de 1926, que levou a uma alteração do regime político vigente, dando início à ditadura, teve um forte impacto na educação, que se fez sentir no caráter ideológico que a escola começou a ter – a escola nacionalista, e na inexistência de preocupação do ensino complementar e das escolas normais superiores. Em 1930 as escolas normais primárias, passam a denominar-se de escolas do magistério primário, nome que perdurou pelo Estado Novo e ainda alguns anos do período democrático. Segundo Nóvoa (1992), neste período surge “uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente” (p. 4). O mesmo autor refere, ainda que o “Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional”, que é contrariada pelo “investimento missionário (e ideológico)” que “obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações” (idem, p.5). Segundo o autor, este período é caracterizado por três fases distintas: a primeira de 1950 a 1960, caracterizada por um processo de acomodação do sistema de ensino, a segunda, de 1960 a 1974, por uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país e a terceira, de 1974 a 1997, por uma mudança de regime, pela revolução de 25 de abril de 1974, e os inúmeros desafios e transformações no sistema educativo (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

Em 1954 surgiram as duas primeiras escolas de formação de educadoras de infância de iniciativa particular, em Portugal. Em 1971, a EPE volta a reintegrar o sistema educativo português, sendo a etapa inicial da Educação Básica, fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo, por Veiga Simão. Esta reforma foi interrompida pela revolução de 25 de abril, de 1974 e, até então,

verificava-se, ainda, uma conceção de educação de infância de “assistencialismo aos mais desfavorecidos” (Marta, 2015).

Após a revolução de 1974, a EPE é novamente impulsionada, tornando-se em objetivos nacionais promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (DL n.º 542/79 de 31 de dezembro). A partir de 1977, com a definição da Lei Quadro da EPE que a consagra como a primeira etapa da educação básica e o Despacho n.º 5220/97 de 10 de fevereiro, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta valência assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e a valorização educativa é, finalmente, compreendida quer pelo estado, quer pela população. Em 1977 foram criadas as Escolas Superiores de Educação, as quais tiveram uma grande importância na formação de educadores de infância e professores. A criação destas escolas significou a passagem da formação de educadores de infância e professores para o sistema do ensino superior, politécnico ou universitário, já que algumas das novas universidades puderam organizar essa formação. Esta formação inicial docente tinha a duração de três anos e era atribuído o diploma de bacharel.

Durante a transição para o séc. XX, com a revolução industrial, a visão de organizações eficientes e de sucesso foi transportada para a visão de escola. A escola estava assente em processos administrativos como planear, organizar, comandar, coordenar e controlar. Este controlo estava assente, exclusivamente, no poder central, como passível de verificar a posteriori. Esta abordagem pedagógica sofreu, mais tarde, inúmeras críticas à sua conceção, sendo uma das mais marcantes o facto de não respeitar “os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças” e manifestar “pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens” (Marques, 1999, p. 9).

A partir desta fase os aspetos curriculares e técnicos são, novamente, valorizados, aliado à necessidade de existir um ensino de qualidade no país. Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), ratificando o direito à educação por parte de todos os cidadãos, tal como consignado na Constituição da República Portuguesa, e organizando o sistema educativo – definindo-se o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

Com a democratização, o Estado Português assumiu um compromisso com a população, ao garantir o acesso de todos ao ensino. O ensino de outrora, pode

ser hoje interpretado como insuficiente, com lacunas graves e pouco atento à pedagogia; no entanto foi extremamente importante o que aconteceu no passado para o desenvolvimento técnico e cultural da comunidade portuguesa. A partir deste momento, iniciou-se um processo de crescimento e desenvolvimento que se faz sentir até aos dias de hoje e que é possível verificar ao longo da política educacional e das medidas e reformas adotadas.

O DL n.º 286/89 de 29 de agosto, visou uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a partir do ano letivo de 1989/1990. A Reforma do Sistema Educativo, no ano letivo de 1992 – 1993, implicou alterações profundas e significativas nas escolas, para as quais os professores, de um modo geral, não estavam preparados. Apesar da dificuldade sentida pelo ME, na alteração do pensamento dos docentes e consequentemente das suas práticas, à época, verificaram-se mudanças pontuais que marcaram o começo de uma escola preocupada com os estudantes e com o seu sucesso educativo (Oliveira, Godinho, Formosinho, e Faria, 2013).

Refere-se, ainda, a alteração verificada, nos anos 90, na formação inicial docente que vê a sua duração ser alterada para quatro anos, com a atribuição do diploma de licenciatura.

No ano letivo de 1996/1997 foi pensado e planificado um novo documento orientador curricular que teve efeitos a partir de 2001-2002, para o 1.º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Através da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), atendendo às alterações efetivadas pelas Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, e Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, foi organizado o sistema de educativo português, definindo-se o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Por conseguinte, estabeleceu-se que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, encontrando-se o 1.º CEB englobado na educação escolar.

Como verificado ao longo do texto, a formação de profissionais de educação sofreu uma grande valorização, nomeadamente no tipo de instituições de formação inicial, sendo estes contextos mais complexos e diversificados, tanto no que respeita à formação inicial como à formação em exercício e, por fim, à formação contínua de professores. Valorizou-se, também, a formação centrada na experiência e no trabalho nas escolas, inicialmente designada por Profissionalização em Exercício, que alternava a aprendizagem dos saberes

acadêmicos na área da educação com a prática docente. Efetivamente, não é possível pensar numa reforma ou mudança na educação, se a formação inicial de docentes não for, igualmente, estruturada e repensada, uma vez que a formação inicial é a base da construção do perfil profissional, assente em conhecimentos basilares e fundamentais para a ação pedagógica. Neste sentido, as mudanças remetidas para a formação de profissionais de educação encontram-se plasmadas no DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que define o novo sistema da atribuição de habilitação para a docência. De acordo com o normativo legal referenciado, a qualidade da educação surge correlacionada com a qualidade da formação dos seus profissionais, sendo o nível de habilitação para a docência localizado no grau de mestrado. O ME, publicou no ano de 2001, em Diário da República, o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, aprovado em diploma próprio (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto; DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Importa referir que os documentos mencionados apresentam, também, as competências orientadoras das práticas educativas dos profissionais referenciados. Neste processo, revela-se o papel importante e contínuo que as Escolas Superiores de Educação têm na formação de educadores de infância e professores.

Deste modo, contempla-se a escola como um meio privilegiado para fazer face às necessidades do meio, sejam estas de carácter social, político ou ambiental, que através da sua organização promove e fomenta o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao ser humano, contemplando a sua realização nas suas diversas dimensões e competências (Delors et al., 1996). Pensar em educação, no parecer da mestranda, ao refletir sobre as aprendizagens alcançadas ao longo dos anos de estudo, é pensar nos quatro pilares do conhecimento, que irão acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida. Delors et al. (1996) definem e designam esses pilares como “aprender a conhecer”, ou seja, desenvolver aprendizagens que possibilitam a compreensão e conhecimento do mundo, “aprender a fazer”, isto é, agir sobre o meio envolvente e as situações, “aprender a viver juntos”, através de uma atitude colaborativa e cooperativa em sociedade, e, por fim, “aprender a ser”, fundamental para o desenvolvimento de um cidadão autónomo, crítico e ativo em sociedade. Como refere Delors et al. (1996),

isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (p. 85).

Atendendo à pertinência destes pilares, o par pedagógico incorporou-os na sua ação pedagógica (cf. Capítulo III), tendo como objetivo e objeto de ação as crianças, que desempenham, um papel central e ativo no processo educativo e na construção de aprendizagens. Deste modo, o papel da educação “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Atendendo à formação e ao desenvolvimento de indivíduos críticos e participativos, em democracia, visa-se fundamental a conceção de um currículo que responda às conceções, valores e necessidades reais, dos indivíduos de um determinado contexto sociotemporal (Pacheco, 2001). O currículo, perspetivado por Roldão (1999b) é o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p.23), e por esse motivo deve ser contextualizado na realidade do ambiente educativo. Deste modo, o docente é responsável pela gestão e consequente flexibilidade curricular, presente no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, sendo o mediador entre os objetivos de aprendizagem e o modo como esta será alcançada pelas crianças, exigindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e atitudes (Roldão, 1999a).

O processo educativo pressupõe, ainda, que o educador de infância e o professor desenvolvam a sua ação, com recurso a estratégias e metodologias que colocam em evidência as necessidades e interesses das crianças e respondam a estas através de ações adaptadas e adequadas, que promovam o seu sucesso e bem-estar. Neste sentido, revela-se fundamental compreender o referencial teórico que suportou o trabalho desenvolvido pela díade de estágio (cf. capítulo III) e, por tal, será feita uma breve contextualização do mesmo, que se espelha num perfil humanista de educação – uma escola que visa “a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). Rogers, citado por Hannoun (1980), revela a importância de uma atitude não diretiva, que proporcione a criação de uma «ponte» entre o docente e o discente, assente em quatro qualidade essenciais: a autenticidade, a congruência, a

atenção positiva e a empatia. Se estas características estiverem sempre presentes entre o docente e a criança, esta irá ser respeitada e motivada para novas aprendizagens. Surge, assim, uma relação de respeito mútuo entre os dois sujeitos da ação, não existindo uma sobreposição de «poder» ou imposição de conhecimentos do docente sobre a criança. Estas conceções surgem na linha de pensamento de Rousseau, Schopenhauer – Nietzsche, Dostoiéwski, Tolstói, Ellen Key, pedagogos libertários, numa época em que se dá o apogeu da liberdade e, conseqüentemente, da pedagogia libertária (*idem*).

Numa sociedade em mudança, que valoriza o ser humano e o seu pensamento, considera-se, então, fulcral compreender a criança na sua plenitude e valorizar os seus sentimentos, pensamentos e ações. O modelo pedagógico cognitivista de Jean Piaget visou-se como essencial neste processo, pois nele a criança é encarada como fundamental no seu desenvolvimento. Ou seja, neste modelo valoriza-se a interação entre a criança e o meio (ou situação de enfoque momentânea) e é através desta que se vai desenvolver a sua inteligência e construir novos conhecimentos, assentes em processos de assimilação e acomodação (Marques, 1999). Piaget revela, ainda, que a inteligência é um processo hereditário, porém os conteúdos que dele surgem são construídos a partir da interação e adaptação do indivíduo com o seu ambiente, da qual resultam novos conhecimentos, suscetíveis de serem reestruturados perante novas situações ou experiências (*idem*).

O modelo cognitivista piagetiano, inserido numa visão de valorização da criança e da interação desta com o ambiente, possibilitou ampliar os objetivos da educação numa perspetiva de reflexão e inovação, contrariamente à abordagem tradicional, na qual as crianças apenas «absorviam» as informações que o docente lhe transmitia. “Aprender a pensar é, assim, um dos mais importantes objectivos na concepção piagetiana de escola” (Marques, 1999, p. 36). A concepção construtivista, na qual se insere o modelo cognitivista de Piaget, parte, assim, da dimensão social e socializadora da educação escolar, considerando que os conhecimentos são construídos a partir da interação entre a criança e o meio que integra. Esta concepção perspetiva que o educador de infância e o professor sejam reflexivos e críticos sobre o seu papel e objetivos, uma vez que não funciona como um manual de regras a serem seguidas, mas, antes, como diversas possibilidades, que o profissional de educação deve pensar para adaptar à sua prática e aos objetivos que pretende alcançar (Coll et al.,

2001). Como Vigotsky (1979) e Bronfenbrenner (1987) afirmam o desenvolvimento humano é um desenvolvimento cultural contextualizado. Deste modo, é possível inferir que não se pode dissociar educação, cultura e desenvolvimento. Estes aspetos têm de estar articulados e ser valorizados pela ação docente. Ademais, a qualidade e o sucesso educativo estão dependentes das relações colaborativas construídas entre os diferentes intervenientes deste processo (Coll et al., 2001).

A metodologia de trabalho de projeto (MTP), inserido numa pedagogia social, desenvolve-se coletivamente e parte de problemas autênticos que surgem no grupo, com o intuito que a procura para a solução do mesmo seja um estímulo para o desenvolvimento da criança (Mateus, 2001). Esta metodologia assume-me como extraordinária, quando desenvolvida desde cedo, com crianças da EPE e, posteriormente, no 1.º CEB. Sendo esta metodologia uma facilitadora da transição educativa das crianças de uma valência para a outra, uma vez que poderá ocorrer uma continuidade metodológica da pedagogia, centrada na criança, pela possibilidade de promover projetos de articulação entre níveis educativos, com a participação da família e, ainda, pela oportunidade de promover projetos articulados pela gestão escolar (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2016). Esta metodologia requer, igualmente, a participação ativa da criança quer na pesquisa, quer na realização das atividades, sendo esta a construtora do seu conhecimento – requisito essencial da aprendizagem ativa. Efetivamente, a MTP assume a intencionalidade como proveniente de um indivíduo aquando de uma situação, que o levará a agir mediante um plano estruturado (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011). Um projeto pode partir de uma criança ou várias e pode estender-se ao longo de dois, três, quatro dias ou várias semanas. Mas, em todos os projetos, independentemente do seu aparecimento ou duração, existem fases vitais que concorrem para a sua realização. Deste modo, considera-se quatro fases distintas num projeto: definição da problemática, planificação, execução e divulgação / avaliação. As diferentes fases não ocorrem de um modo aleatório ou estanque, estando interligadas num processo dinâmico, pois a MTP implica flexibilidade, mudanças e reformulações contínuas (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998). A primeira fase – definição do problema, ocorre por uma dificuldade, questão ou dúvida que surja e uma criança ou várias queiram compreender e resolver. Nesse sentido, as crianças partilham os seus

conhecimentos prévios acerca do assunto a investigar, que o docente pode esquematizar e registrar, em forma de mapa conceptual. Importa que o docente acrescente e indague as crianças, numa perspetiva de acrescentar e não de corrigir as suas ideias. A segunda fase – a planificação, resulta na definição de estratégias para orientar e organizar o percurso das crianças no decorrer do projeto. A terceira fase do projeto – a execução, consiste no processo de pesquisa das crianças através de experiências diretas, que podem resultar em novas questões e daqui advém a necessidade de flexibilidade do projeto. Nesta fase é importante o registo documental das descobertas das crianças que podem ser realizadas com o recurso a máquinas fotográficas, gravadores, pelo docente caso as crianças ainda não escrevam ou pelas próprias crianças. Por fim, a quarta fase do projeto – a divulgação / avaliação, ocorre quando as crianças sintetizam a informação compreendida e aprendida e a apresentam a terceiros. Esta divulgação pode ser feita aos pares e colegas da sala, a colegas de outras salas, comunidade educativa ou família. A informação pode ser apresentada através de imagens, livros, cartazes, entre outras demais possibilidades que sejam pertinentes para as crianças. A avaliação, apesar de assumir um caráter mais evidente nesta última fase, é uma característica que ocorre ao longo de todo o projeto aquando dos momentos de reflexão das crianças sobre o que estão a desenvolver ou a perspetivar (*idem*).

Na conceção da criança como detentor do papel central no processo de ensino e de aprendizagem, é de extrema importância que o profissional de educação compreenda que esta traz consigo, do seu desenvolvimento e das suas experiências sociais, do seu quotidiano, conceções e conhecimentos prévios acerca do mundo e dos fenómenos. O docente, ao assentir que a criança possui saberes e conhecimentos adquiridos nas suas experiências pessoais e sociais, deve pensar em estratégias para transformar o conhecimento prévio desta em novo conhecimento, estruturado e científico, e utilizar as suas experiências anteriores para as motivar e entusiasmar para o processo de aprendizagem. Importa, deste modo, salientar, que apesar de todos os modelos e conceções pedagógicas existentes, o mais significativo é a capacidade de o docente refletir sobre e na ação, numa perspetiva de avaliar os seus métodos e estratégias e conseguir reformulá-los, sempre que necessário, através da planificação. Compreender a criança no meio em que esta cresce e interage irá permitir ao educador de infância e ao professor conhecê-la de um modo global, perceber os

seus interesses e adequar as suas estratégias às suas necessidades, atendendo à diversidade existente no grupo. Assim, a escola deve favorecer o bem-estar e o desenvolvimento holístico da criança. A diversidade revela-se, deste modo, como um dos grandes desafios da escola. Por tal, a escola deve ter presente na sua estratégia a diferenciação, assente numa educação adaptada e vasta. Numa escola e num grupo de crianças não é exequível que um docente planifique a sua ação com estratégias exatamente iguais para todos. A diferenciação revela a possibilidade de agir e criar estratégias que atendem quer às necessidades individuais de cada criança, quer ao currículo. Tomlinson (2008) refere que o “ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada [criança] possa ter uma aprendizagem eficaz (p. 13)”. Assim, a diferenciação pedagógica possibilita a valorização de cada criança e de cada comunidade educativa, edificando o sentimento de pertença do grupo. Esta dimensão privilegia o processo qualitativo e não o produto quantitativo. Além do que através da diferenciação pedagógica o docente assegura o sucesso de todas as crianças do grupo, respeitando a individualidade de cada uma e os seus próprios ritmos, o que possibilita ao docente agir com intencionalidade educativa. Porém, este só promove diferenciação pedagógica se orientar a sua ação através de processos de observação, avaliação e reflexão, partindo das necessidades evidenciadas por cada criança, o que será traduzido na escolha de metodologias e estratégias adequadas a cada criança, privilegiando a inclusão de todas as crianças no grupo.

Antes de refletir sobre demais factuais da EPE e do 1.º CEB, assume-se, igualmente, importante compreender a questão das transições entre ciclos educativos, nomeadamente entre estas duas valências, sendo este um aspeto preponderante e decisivo no desenvolvimento da criança. Ao considerar a educação como um acontecimento que se perpetua pela vida de um indivíduo, desde o seu nascimento até à idade adulta, verifica-se a necessidade de atender aos momentos em que este transita de uma fase ou ciclo para outro, para que as mudanças inerentes a esta transição sejam pouco sentidas e não condicionem o seu bem-estar físico e psicológico, o que traria consequências menos positivas no seu desenvolvimento. Como referem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um

preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (p. 4). De facto, a transição seja ela entre ciclos ou até mesmo entre a família e a instituição educativa deve ser encarada com naturalidade e apoiada, através de estratégias e recursos que proporcionem o bem-estar da criança (Formosinho et al., 2016). O modo como as transições são vividas podem ser de carácter generativo ou degenerativo, ou seja, poderão constituir um momento de crescimento e aprendizagem para a criança, ou pelo contrário, de regressão e insucesso (Formosinho, et al., 2016). A envolvimento da família, dos docentes e da restante comunidade educativa é muito relevante para que a transição da criança seja, então, um momento de prosperidade e, como referido, anteriormente, advém aqui a importância de apoiar estes momentos cruciais, em modelos ecológicos, como a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987).

Concomitantemente, revela-se essencial envolver ativamente a criança neste processo, nomeadamente, escutar a sua opinião, a sua perspectiva e perceção sobre as situações que a envolvem, para adequar a ação dos diferentes intervenientes no processo de transição educativa. O docente, ao envolver de um modo ativo a criança, para além de estar a valorizá-la, está a aceder a informações e conhecimentos substanciais e fulcrais, por parte dos atores principais deste processo (Ribeiro, Quadros-Flores & Sá, 2016).

2.PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE sofreu um desenvolvimento e valorização substancial, quer no processo e sucesso educativo, quer no processo de transformação pessoal das crianças; possibilitados pelo crescendo científico e teórico de áreas como a psicologia infantil e a pedagogia (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013) e pelas mudanças sociais, culturais e económicas da sociedade.

Hodiernamente, a EPE é entendida como “a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (DL n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º), sendo o seu público-alvo crianças com idades compreendidas entre os três

e os seis anos. O DL nº 65/2015 de 3 de julho, enuncia a primeira alteração à Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, ao estabelecer a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade. A LBSE (1986) menciona como objetivos da EPE o desenvolvimento global e equilibrado das capacidades e potencialidades de cada criança, atendendo ao seu desenvolvimento afetivo, emocional, de saúde e higiene, assim como ao ambiente social, no qual a criança se desenvolve. Revela-se, ainda, a importância de a criança contactar com os pares, num ambiente de integração, colaboração e cooperação, desenvolvendo o pensamento crítico e a consciencialização do seu papel em sociedade, através de experiências democráticas (*idem*). Ademais, a EPE surge como uma ação “complementar e ou supletiva da acção educativa da família” (*ibidem*, ponto 2 do artigo 4.º). Deste modo, a família é um agente muito importante para a construção de uma relação de colaboração e cooperação com a comunidade docente e não-docente. O envolvimento parental e da família próxima da criança possibilita a construção de aprendizagens pelas crianças, sendo preferencial que este contacto seja sistemático e contextualizado, ou seja, é crucial uma relação contínua, progressiva e fundamentada (Siraj-Blatchford, 2005; Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011).

Outro fator fundamental para a crescente valorização da EPE relaciona-se com a visão e conceção de criança. É crucial compreender que as crianças iniciam na EPE dotadas de conhecimentos e capacidades prévios, resultantes do brincar, observar e imitar os adultos, vivenciar experiências do quotidiano e comunicar com os pares (Siraj-Blatchford, 2005). Ademais, no seu processo de desenvolvimento, a criança assume um papel central e ativo, na coconstrução das suas próprias estruturais mentais (Kamii, 2003; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). A conceção socioconstrutivista, assente nos pensamentos de Vygotsky e Piaget, defende que a adaptação “intelectual da criança era tanto uma adaptação ao meio social como uma adaptação ao meio físico e material” (Siraj-Balatchford, 2005, p. 16). O educador de infância ao adotar uma abordagem socioconstrutivista revela respeito e valoriza as capacidades individuais da criança. Contudo, ressalva-se que não devemos limitar as experiências de uma criança, ao seu nível ou estágio do desenvolvimento, pois é possível falar de qualquer tema ou realizar qualquer ação com uma criança, desde que seja do seu interesse (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Saraj-Blatchford, 2005). Nesta fase, as crianças “podem aprender a

participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p.33). Ao valorizar os conhecimentos prévios da criança, o educador de infância tenderá a garantir que os ambientes educativos proporcionam à criança uma sensação de bem-estar e segurança, para que se sinta valorizada e escutada, proporcionado diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Deste modo, a ação educativa de um educador de infância revela uma intencionalidade em proporcionar momentos de construção de aprendizagens significativas, sendo estas entendidas como a reinterpretação de conhecimento, a sua transformação e apropriação do seu significado como algo substantivo e significativo para o indivíduo (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Ademais, a intencionalidade educativa de um educador de infância possibilita-lhe atribuir sentido à sua ação, na medida em que sabe o que faz e por que motivo o faz (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta sequência, as OCEPE surgem em 1997, para apoiar e orientar a ação dos educadores de infância, em colaboração com a equipa educativa, e foram reorganizadas em 2016 de forma a acompanhar as políticas educativas e a evolução da sociedade. Importa compreender, que assim como o nome sugere, este é um documento orientador de referência e não prescritivo ou normativo da ação educativa, que “deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016). Dessarte, importa que o educador de infância recolha informações pertinentes para a sua prática educativa, através da observação, registo e documentação pedagógica. Para planear um currículo adequado a um grupo de crianças, o educador de infância terá de partir dos conhecimentos prévios e das vivências das crianças inseridas naquele contexto. Assim, o percurso de cada criança “deve ser documentado de forma sistemática” (Circular n.º 17/ DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro), através de instrumentos de observação e registo variados que possibilitam “ver a criança sob vários ângulos” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 10 de outubro).

O educador de infância pode descobrir e compreender a criança e os seus conhecimentos, quer a partir de conversas informais com os pais ou pessoas próximas à criança ou pela consulta de registos de anos anteriores, quer pela recolha de evidências a partir da observação da criança, da escuta e

questionamento desta e dos recursos que a criança constrói. Por vezes é possível ao educador de infância descobrir o que pretende através da observação planificada para um determinado dia ou momento, ou poderá ser necessário planificar uma atividade específica para ativar os conhecimentos e/ou capacidades da criança (Siraj-Blatchford, 2005).

A avaliação, na EPE, é entendida como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa e processual” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril), existindo uma interdependência dos processos de observação, planificação e reflexão que possibilitam a avaliação. Deste modo, é possível aferir que a avaliação é um instrumento privilegiado de regulação contínua da ação educativa e dos processos de construção de aprendizagem das crianças (Parente, 2004; Portugal, 2010). Ademais, verifica-se uma avaliação participada e implicada, uma vez que os objetos de conhecimento – as crianças, são, também, os sujeitos de conhecimento. Lopes da Silva et al. (2016) consideram “a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15), uma vez que ao avaliar o educador de infância reflete sobre a ação educativa e adequa as estratégias e metodologias. Neste seguimento, compreende-se a avaliação centrada nos processos e não nos resultados. Ademais, a pedagogia projetual assume de critérios de envolvimento da família, aquando da conceção do projeto e, por tal, a avaliação processual está intimamente ligada a esta metodologia. Efetivamente, existem oportunidades de todos os que intervêm no projeto educativo de participarem na avaliação, sendo que existe uma interdependência muito grande no processo de avaliação de uma criança, pelo educador de infância, e a forma como este autorregula a ação educativa.

Como referido anteriormente, as OCEPE (2016) não se constituem como o único referente de qualidade da prática pedagógica e tal facto coloca em evidência a adoção de modelos curriculares que complementam as primeiras e apoiaram a ação pedagógica das mestrandas. Os mesmos concorreram para o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças e sustentaram as ações tomadas pelas mestrandas, assim como as reflexões resultantes da prática (cf. Capítulo II e III). Esses contributos são provenientes das abordagens High/Scope, Reggio Emilia, Maria Montessori e Movimento da Escola Moderna (MEM), refletindo-se numa pedagogia-em-participação. Deste modo, ao compreender a criança como agente ativo e central do processo de

aprendizagem, assume-se a pedagogia-em-participação como fulcral no processo de interação entre a criança e o adulto, pois esta pedagogia centra-se “quer nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem, quer nos documentos” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 13). Na pedagogia-em-participação, a criança é entendida como agente colaborador do quotidiano educativo, o educador de infância é entendido como o agente facilitador e organizador do ambiente educativo e de observador da criança, para que compreenda o seu desenvolvimento e responda adequadamente às suas necessidades, através de um processo interativo, constante, entre estes dois agentes (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade, & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 2011). Deste modo, a prática educativa ao basear-se em “pedagogias assumidas, interiorizadas [e] fundamentadas” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 22), proporcionam experiências e aprendizagens múltiplas, num ambiente colaborativo e ativo na construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007; Ribeiro, 2016).

Na abordagem High/Scope a criança é a construtora de aprendizagem, sendo esta alcançada pela ação da criança (Hohmann & Weikart, 2011) e pressupõe-se que os adultos e as crianças partilham o poder de decisão e controlo pelas ações diárias. Nesta conceção, o adulto tem o papel de apoiar e guiar as crianças através de experiências-chave (*idem*). O desenvolvimento do currículo é apoiado em cinco princípios básicos que orientam a ação educativa e que são fundamentais para o processo e sucesso da abordagem educativa: aprendizagem pela ação, interações positivas entre o adulto e a criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança, fundamentada pelo trabalho de equipa. A contínua estimulação da autonomia e a sua participação ativa no grupo proporcionam à criança significar o mundo que a rodeia, ter maior iniciativa, pensamento crítico, capacidade de decisão e projeção social, ao tomar consciência do seu papel e do outro (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

O MEM aponta as práticas democráticas, a reinstituição de valores e significados sociais e a reconstrução cooperada da cultura como princípios basilares a acrescer à prática educativa (Folque, 2012; Niza, 2012). A interação positiva entre o adulto e a criança possibilita ambientes em que ocorre a aprendizagem pela ação da criança, sendo o papel do educador de infância crucial, uma vez que apoia a criança, escuta as suas opiniões, ideias e

brincadeiras, ao fazer com que a criança confie em si e comunique, sem receio, os seus pensamentos e sentimentos (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, o ambiente educativo e a sua organização são crucial para a harmonia e bem-estar das crianças, assim como para a adequação das práticas educativas (Lopes da Silva et al. 2016).

Reggio Emilia revela a importância do ambiente educativo ao referir-se a este como um terceiro educador (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Importa referir que a sua organização deve ser flexível, para que se molde e adeque às necessidades e interesses das crianças, deve ser organizado e cuidado e, ainda, decorado pelas crianças, com as suas construções ou objetos que estas levem para a sala (*idem*).

A importância do ambiente educativo e dos materiais naturais é um ponto comum entre as diferentes abordagens já mencionadas e a abordagem Montessoriana, que convoca a necessidade de os objetos serem adaptados às características das crianças, como é exemplo a dimensão do mobiliário (Montessori, s/d, 1965, 1974). Ademais, verifica-se a procura por ambientes luminosos, com luz natural, e materiais naturais e sensoriais, uma vez que Maria Montessori apelava à experiência sensorial como base para o desenvolvimento e construção de aprendizagem da criança (*idem*). Uma característica muito interessante acerca dos materiais, nesta abordagem pedagógica, é o facto de estes possibilitarem à criança a deteção do erro e autocorrigir os seus movimentos, num processo de tentativa-erro, no qual o educador de infância assume, apenas, o papel de observador (*idem*). Efetivamente, verifica-se uma interdependência entre o ambiente educativo e o grupo de crianças, pelo que o ambiente deve criar múltiplas possibilidades para que a criança seja escutada num espaço de natureza interativa e multidirecional (Oliveira-Formosinho, 2007).

Considerando o espaço, os materiais, o tempo e as interações como os elementos que constituem o ambiente educativo, é determinante que estes proporcionem experiências diversificadas e integradoras dos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013), possibilitado pela criação de áreas diferenciadas que favoreçam a coconstrução de aprendizagens significativas e a utilização autónoma dos espaços e materiais, que são fundamentais para a promoção do brincar, atividade espontânea e natural da iniciativa da criança (*idem*; Zabalza, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Brincar e as brincadeiras

proporcionam momentos de extrema relevância para as crianças, pois ao brincar a criança descobre o mundo, aprende a ser, a estar com os seus pares, a fazer e a aprender, em democracia (Sarmiento et al., 2017). Importa ressaltar, a importância do espaço exterior como fulcral para o bem-estar físico e emocional das crianças. O espaço exterior é uma extensão do espaço interior e, por tal, deve ser entendido como um espaço educativo, com múltiplas potencialidades, que proporciona à criança vivenciar momentos de interação, descoberta e experimentação (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando, a perspectiva socioconstrutivista, dos diferentes modelos curriculares, importa referir a MTP como uma metodologia comum que permite estimular os processos de aprendizagem e coconstrução de conhecimento. Assim, compreende-se as várias dimensões do processo de desenvolvimento da criança, integradas, também, pelas demais abordagens, acrescentando o caráter intencional, reflexivo e evolutivo das experiências de aprendizagem, numa contínua reconstrução da experiência (Oliveira-Formosinho et al., 2011). As atividades da procura, da indagação e problematização, estruturam a ação a desenvolver, quer pelo educador de infância, quer pelas crianças, num processo de colaboração e democratização (ibidem). Deste modo, o MTP envolve as crianças na resolução de problemas ou na procura de respostas e saberes desconhecidos (Vasconcelos, 2011), tornando-se num processo significativo que privilegia a educação como uma prática singular e colaborativa (Gambôa, 2011) e a criança como um ser ativo, explorador e criador de conhecimentos (Vasconcelos, 2011).

Considera-se, assim, que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação, situada, em articulação com as conceções teóricas (...) e com as crenças (...) numa triangulação interativa e constantemente renovada entre ações” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 13). Deste modo, e para corresponder às exigências de uma sociedade evolutiva é imperativo que o educador de infância se reinvente, reinvente as suas práticas e mantenha um processo formativo “ao longo de toda a vida” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32). A MTP revela a sua importância, uma vez que promove não só a autonomia na criança, de uma forma participada e ativa, mas, também a construção do perfil docente, pela construção de novo conhecimento e competências, também pelo educador de infância, resultante do seu

envolvimento ativo e relacionamento com as crianças, ao longo do projeto. Assim, verifica-se a implicação da autoavaliação do profissional de educação como autorreguladora da ação educativa e essencial na construção do perfil profissional, que começa na vontade em querer ser educador de infância e, posteriormente, pela mudança das suas práticas pelo que observa, pelo que planifica, pelo que reflete, mudando o conhecimento e provocando uma mudança social e pessoal (Marta, 2015). Assim, entende-se que o processo de construção da identidade profissional desenvolve-se a partir de três dimensões: a individual, ou seja, a biografia de cada indivíduo, a social, relacionada com as características sociais e, por fim, a dimensão profissional, que corresponde à sociedade, às políticas sociais e às instituições educativas nas quais desempenha funções, referido por Marta (2015) como sendo “um Eu, um Nós e um Todos Nós” (p. 198).

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

“Ensinar significa ensinar a aprender” (Heidegger, sd., citado por Estanqueiro, 2010).

O Artigo 6.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, determina o 1.º CEB como “universal, obrigatório e gratuito”. São entendidos como objetivos gerais do Ensino Básico garantir uma formação geral de todos os indivíduos, através do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, aptidões e valores que promovam o bem-estar e a vida em sociedade, ao proporcionar a participação ativa, reflexiva, colaborativa e cooperante dos indivíduos; fomentar o espírito crítico, a criatividade e a sensibilidade estética e artística; promover o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras; promover conhecimentos fundamentais para a progressão académica e profissional dos indivíduos e proporcionar condições favoráveis para o sucesso escolar, educativo e cívico de todas as crianças. Aos objetivos gerais acrescem objetivos específicos de cada domínio de aprendizagem (Português, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical), expressos no Artigo 8.º como “o desenvolvimento da linguagem oral

e a iniciação da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (*idem*).

Neste sentido, o professor do ensino básico deve desenvolver a sua prática pedagógica, atendendo às características do contexto em que está inserido e das crianças, num espírito de inclusão, respeito e equidade (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Para tal, terá de recorrer a metodologias e estratégias que promovem o desenvolvimento de novas aprendizagens, quer a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes já possuem, quer de novas situações e experiências resultantes da ação pedagógica e do processo de socialização das crianças, no ambiente (*idem*).

Contudo, a perceção da educação, da escola e do professor sofreu algumas mutações. Estas não devem ser entendidas como ruturas totais das até então aceites, mas, antes, como novas perspetivas que vêm acrescentar riqueza às existentes. Entenda-se a perspetiva humanista (cf. Subcapítulo 1) como fundamental nestas novas características e visão da escola, dos seus objetivos e do professor. Deste modo, a educação escolar é entendida como um local central no qual se desenvolvem as características fundamentais do ser humano, enquanto ser pensante e cidadão, sendo o professor, também, entendido como um facilitador do processo de socialização das crianças e do seu desenvolvimento pessoal (Alarcão, 2001; Arends, 2008).

Quadros-Flores (2016) ao falar sobre educação refere que

estamos perante uma sociedade da informação (...) no que diz respeito à educação, significa que a usabilidade frequente das TIC questiona o que se aprende, onde se aprende e como se aprende recreando novos modelos de ensinar e de aprender, aumenta competências para aprender exigindo novas competências para ensinar e aprender (p. 1).

Ao inferir sobre a atual situação vivida na sociedade e na escola, compreende-se o quão importante são estas visões e o tanto que é fundamental procurar responder e adaptar as estratégias de ação pedagógicas, para possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como refere a autora. Por tal, compreender a criança como coconstrutor do seu conhecimento e aceitar o papel ativo que esta desempenha é crucial para o seu sucesso e bem-estar. Nesta medida, a visão de um professor que apenas transmite e ensina conteúdos revela a sua fragilidade e incongruência, atendendo às necessidades da sociedade (cf. Subcapítulo 1).

Importa, também, refletir acerca do papel do professor como monodocente. Como refere o Artigo 8.º “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro). Esta característica tão peculiar do 1.º CEB, relativamente às outras valências da educação e do ensino, traduz-se numa maior proximidade afetiva entre os agentes da ação (professor e crianças), numa maior responsabilidade pelo desenvolvimento holístico da criança, que se relaciona estritamente, com uma maior responsabilidade do professor pela procura de aprendizagens, conhecimentos teóricos e científicos das diversas áreas e domínios curriculares, uma maior responsabilidade na gestão do grupo, mas, também, em corresponder às necessidades individuais de cada criança e numa maior possibilidade de construir uma prática pedagógica coesa e coerente, adaptada ao grupo, durante o ano letivo (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). No entanto, para que o regime de monodocência alcance os resultados desejados, implica a necessidade de o professor progredir com o mesmo grupo de crianças, ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, através de um continuum pedagógico. Esta factualidade não se verifica e viabiliza, na generalidade do sistema educativo português, devido à mobilidade dos professores a cada ano letivo. Outro facto questionável do regime da monodocência prende-se com questões éticas, ou seja, importa refletir que por um lado a continuidade pedagógica e a monodocência com um professor excecional, comprometido e atento ao grupo pode resultar em crianças bem sucedidas e que alcançaram as suas aprendizagens, mas, por outro lado, um professor menos comprometido, satisfeito emocionalmente e empenhado poderá colocar em causa os objetivos a que a escola se propõe, o que se repercute no crescimento e desenvolvimento das crianças. Atendendo, ainda, às diversas solicitações da sociedade e dos desafios que esta estabelece à escola e aos professores, importa pensar numa relação alargada entre os vários profissionais de educação, através de estratégias colaborativas e cooperativas que promovam a transversalidade de saberes e alargue as possibilidades de experiências de aprendizagem das crianças. Os aspetos mencionados revelam a importância da formação inicial docente, na construção de um perfil de um profissional reflexivo, através de uma metodologia de investigação-ação (IA) (cf. Capítulo II), que possibilite a constante auto e hétero avaliação, no percurso pedagógico. A formação contínua, ao longo da carreira docente, acrescida à formação inicial,

será, deste modo, fundamental e terá repercussões significativas na ação educativa e no desenvolvimento das crianças, ao promover a equidade e ao criar oportunidades de sucesso para todas.

Posto isto, considera-se fundamental compreender o papel ativo do professor na construção do currículo (Zabalza, 2001), o que poderá ser um dos preditores do sucesso da sua prática pedagógica e será a partir deste que o professor irá desempenhar a ação. Assim, assume-se essencial compreender o conceito de currículo. Segundo o Artigo 2.º do DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro, o currículo é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Contudo, com o DL n.º 55/2018 de 6 de julho, verifica-se uma evolução no entendimento do currículo, para além do anterior, numa perspetiva humanista e social, compreendendo que o currículo possibilita aos estudantes “desenvolver competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”. A aprovação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) veio, assim, estabelecer os princípios, valores e áreas de competência que devem estar presentes no currículo e entendidos como obrigatórios, mas, em simultâneo, promove a autonomia das escolas na tomada de decisões, para que em conjunto com estudantes, comunidade familiar e equipa docente, sejam pensadas as opções metodológicas e estratégicas “com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais (AE) (*idem*). O DL n.º 54/2018 de 6 de julho, reforça a questão da flexibilidade curricular, através do reconhecimento do papel central do currículo e das aprendizagens dos estudantes, na escola. Ou seja, o presente DL alerta para a necessidade de reconhecer a diversidade dos estudantes e de adaptar e adequar os processos de ensino, de modo a que todos “aprendam e participem na vida da comunidade educativa (...) de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades”. A flexibilidade curricular, como uma abordagem multinível do currículo, surge, assim, como resposta à premissa anterior, perspetivando que os diferentes intervenientes do processo educativo (docentes, não docentes, estudantes e família) dialoguem e

complementem a ação educativa, com vista a “uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória” (*idem*).

No contexto de reconstrução do currículo, importa que o professor reflita sobre a sua ação e daqui advém a importância do processo de avaliação. A avaliação assume duas dimensões – a avaliação do percurso e a avaliação dos resultados obtidos com o percurso – e é expectável que acompanhe o processo de ensino e de aprendizagem, quer o foco da atenção seja o estudante, quer o foco seja o próprio professor, mais especificamente, a sua prática pedagógica. A avaliação no 1.º CEB “tem uma vertente contínua e sistemática e fornece (...) informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro, artigo 3.º), considerando-se que a mesma deve compreender a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 139/2012 de 5 de julho). A avaliação das aprendizagens pode ser realizada a nível interno (pela escola) ou a nível externo (pelo ME). As avaliações diagnóstica, formativa e sumativa encontram-se integradas nas três formas de avaliar internamente um estudante e as provas de aferição são o exemplo de avaliação externa, sendo iguais a nível nacional e concretizadas por elementos externos ao contexto escolar. A avaliação diagnóstica, ao verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, pretende obter elementos que permitam fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem, apontando para uma melhor integração escolar. A avaliação formativa permite a regulação do ensino e das aprendizagens e é a principal modalidade de avaliação na maior parte dos contextos educativos. Portanto, importa que a avaliação, diagnóstica ou formativa, seja pensada, pelo professor, de modo a que a sua observação e registo acerca da evolução dos estudantes, possibilite a compreensão do desempenho, interesse e contributo destes para a realização das várias atividades, mas, por outro lado, revela-se fundamental que o professor promova momentos nos quais o próprio estudante seja autocrítico e reflita sobre as suas ações, realizando uma autoavaliação do trabalho desenvolvido ao longo das aulas. A reflexão do professor sobre a sua prática é, então, crucial, pois possibilita que melhore e adeque os seus métodos de avaliação, para que esta corresponda à realidade do grupo e das estratégias realizadas, através de um processo contínuo e em mudança que é a avaliação.

Considerando, assim, o processo educativo como um ciclo constante de observação, reflexão, planificação, ação e avaliação, que tem como foco o papel ativo do estudante, importa que o professor adote metodologias ativas e modos de aprender significativos, que estimulam o pensamento e a ação, mas, também, valorizam o sentimento. Uma dessas metodologias é, sem dúvida, a MTP, como um reforço para a autonomia, que promove o desenvolvimento de aptidões e capacidades, dando especial relevo ao domínio das atitudes e valores, refletido na LBSE (1986). A MTP é considerada fundamental, pois orienta os processos de aprendizagem dos estudantes, assegurando-lhes a motivação necessária nos seus percursos. Resultam deste tipo de trabalho duas características importantes: a atividade intencional – ao ser compreendida e pretendida pelo estudante, e a construção de um material ou concretização de determinada tarefa, sendo ambas desenvolvidas pelo estudante. Este tipo de metodologia é uma pedagogia social, pois é desenvolvida coletivamente. Com vista a completar esta componente social, o processo educativo deve ser desenvolvido também a partir do meio local e de problemas autênticos, de forma a que a sua resolução seja um estímulo para o desenvolvimento do estudante. A MTP requer, assim, a participação ativa do estudante, quer na pesquisa, quer na realização das atividades, sendo este o construtor do seu saber – requisito essencial da didática da escola ativa. O professor assume o papel de motivador e facilitador de aprendizagens, devendo preferencialmente organizar a turma em pequenos grupos que englobam estudantes com diferentes saberes, para que este seja um trabalho de integração e interdisciplinar, podendo, até, ser transdisciplinar. A metodologia de IA prevê uma dinâmica articulada entre a teoria e a prática, na qual as respostas às questões-problema surgem à medida que são formuladas. O estudante faz a investigação de forma a dar solução às problemáticas que aparecem, sendo esta ação de pergunta-resposta cíclica e, por tal motivo, o projeto não pode ser definido de modo estanque na sua fase inicial, mas vai-se construindo à medida que se desenvolve, partindo de um núcleo central que se vai alargando progressivamente em diversas etapas que se relacionam entre si. Nesta medida, compreende-se que à escola e ao professor compete criar as condições favoráveis à autoaprendizagem do estudante, condição essencial para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Inerente ao processo educativo está o processo de planificar (cf. Capítulo II), sendo este fulcral no desenvolvimento e construção de atividades, sendo

fundamental que a planificação de estratégias atente a aspetos como a pertinência dos conteúdos a trabalhar, a relevância das aprendizagens a desenvolver, se a atividade resulta em aprendizagens significativas e permite a sistematização e estruturação dessas mesmas aprendizagens e a avaliação das aprendizagens realizadas.

Ao considerar o papel ativo da criança interessa que o ambiente de sala de aula esteja preparado para o desenvolvimento de aprendizagens efetivas e significativas, nomeadamente através de recursos didático-pedagógicos diversos que promovam práticas relevantes e criativas, que motivem os grupos, o que será determinante para a eficácia das ações educativas (Zabalza, 2001; Arends, 2008). Os manuais escolares enquanto recurso didático-pedagógico revelam as suas potencialidades e fragilidades. Com efeito, os manuais escolares configuram uma interpretação do currículo, encontrando-se legalmente previstos na LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), bem como na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Figueiroa (2001) defende que o professor deve manter um discernimento sagaz, de modo a ultrapassar a dependência profunda dos manuais escolares, não deixando que estes comprometam e limitem a sua autonomia profissional (Viseu & Morgado, 2011). Segundo Quadros-Flores, Ramos e Escola (2015) o manual escolar é promotor de um paradigma tradicional que visa um público uniformizado, não respondendo a uma escola inclusiva. Os autores sugerem, ainda, que, havendo necessidade de um manual, que este seja dinâmico, promotor de uma rede de aprendizagem e que estimule, também, a colaboração de terceiros, realçando, assim, a possibilidade de flexibilidade de imagens, gráficos e vídeos interativos que transportam os estudantes para cenários reais ou que promovem a simulação e experimentação interativa. Segundo os autores, o alargamento do campo de ação pela criança estimula o aprofundamento da temática, desafia os modos de aprender e de avaliar ao fortalecer uma aprendizagem informal. Neste contexto, desafia novas metodologias pela necessidade de um modelo que ajude o estudante a organizar a informação recebida, a transformá-la em conhecimento e a aplicá-lo criticamente no seu quotidiano (*idem*). Assim, as práticas pedagógicas ativas, com recurso a materiais didáticos inovadores e motivadores serão priorizadas, ao invés de “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009, p.28). A mobilização do manual escolar deve ser, então, acompanhada de um processo de reflexão, considerando que o mesmo pode afigurar-se tanto um

elemento limitador, como libertador de acordo com as estratégias e frequência de utilização. Nesta última aceção podemos considerar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como um excelente recurso didático-pedagógico, que poderá ser mobilizado como potencializador de novas experiências e aprendizagens, adotadas de forma complementar ao manual escolar ou de um modo autónomo (Quadros-Flores, Peres & Escola, 2009; Quadros-Flores, 2016; Quadros-Flores & Ramos, 2016). Neste seguimento, o manual escolar digital poderá ser um excelente recurso didático, na medida em que possibilita, aos estudantes, estratégias de aprendizagem, idealizados numa perspetiva de mudança, que concorre para o sucesso escolar dos estudantes (Quadros-Flores et al., 2015). Os manuais escolares digitais possibilitam realizar exercícios e atividades com possibilidade de correção e informações conclusivas, acesso a informações através de avatares e outras estratégias dinâmicas, imagens interativas de exploração de conteúdo, acesso a *PowerPoints®* explicativos e fichas interativas que podem ser guardadas na ferramenta ou em pastas criadas pelo próprio estudante.

Assente-se, deste modo, que num mundo em mudança a identidade do docente está, igualmente, a sofrer metamorfoses, que devem elevar e promover melhorias na prática. Tais mudanças visam a construção do perfil de um profissional capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, através de uma atitude colaborativa, reflexiva e investigativa, assente em valores sociais e democráticos, capazes de responder aos inúmeros desafios do mundo atual. Quadros-Flores (2016) menciona que

a identidade traça o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio percurso no trabalho. Resulta das dinâmicas de ação pessoal e coletivas pelo que é um produto de relações. É assim uma noção transversal às ciências humanas, tornando-se num conceito plural, complexo e paradoxal. A sua definição oscila entre a semelhança e a diferença, entre a unidade e a diversidade, entre o interior e o exterior do sujeito, convergindo e divergindo numa certa dialética (...) para adquirir uma forma identitária no grupo profissional (p. 11).

3.1.O Património Imaterial e a Educação: uma relação sustentada

“A identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência” (Maalouf, 2000, p. 33).

O conceito de património era, aquando do seu aparecimento, entendido como uma forma de preservação da memória do passado e conservação dos testemunhos de tempos de outrora, pelas novas gerações. Contudo, com as mais diversas mudanças na sociedade, sejam de carácter político ou intelectual, levaram a uma nova conceção do património. A partir dos anos sessenta, o património passou a estar intimamente ligado com o conceito de identidade e assim prevalece até à atualidade, promovendo o “sentimento de identidade e de continuidade” (Cabral, 2014, p. 31).

Pode-se, igualmente, inferir perante estas afirmações que o património cultural não é estável, nem estanque, na medida em que as suas conceções e identidades são retratadas por pessoas e comunidades em prol do seu meio, das suas interações com este e da sua história. Deste modo, a identidade é considerada, assim como a memória, uma realidade mutante, “que se edifica e altera no tempo sob influência de fatores históricos, biológicos, memória colectiva, fantasias pessoais, imposições, revelações religiosas, ou outros” (Cabral, 2014, p. 31).

A noção de património cultural imaterial surge como um conceito mais lato, pois alberga as mais variadas manifestações culturais, como práticas, técnicas, objetos, artefactos e espaços, expressa na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (2003, artigo 2º/1).

O desenvolvimento das mais diversas capacidades e competências da criança relaciona-se com o igual desenvolvimento de atitudes, valores e pensamento crítico. No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), presente no DL n.º 55/2018 de 6 de julho, desenvolve-se a componente Cidadania e Desenvolvimento a partir de estratégias de educação inovadoras, como trabalhos por projetos, que promovem o desenvolvimento de aprendizagens a partir de práticas educativas concretas em sociedade, em específico na comunidade dos estudantes. Às escolas e aos professores cabe o

papel de reformular e pensar em metodologias que respondam a estes fundamentos, que poderão passar por estabelecer parcerias com entidades da comunidade, com vista à realização dos projetos dos estudantes. Deste modo, partindo de uma área transversal e temáticas significativas para as crianças, os professores promovem a construção de aprendizagens efetivas e significativas, através da articulação disciplinar, curricular e contextual. Note-se que a família é um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998), sendo que é um espaço de desenvolvimento da personalidade humana, onde a criança se afirma como pessoa e sente o equilíbrio necessário à sua integração na sociedade e, muitas vezes, à sua sobrevivência. Por conseguinte, é significativo estabelecer relações que premeiem o contacto entre o estudante e o seu meio, proporcionando o conhecimento do que nele existe ou existiu. Esta relação será crucial para que se desenvolva, para além do sentido de pertença, características fundamentais como a solidariedade, o respeito, a tolerância, a preservação da natureza e do património (Duarte, 1994). Neste sentido, o professor promove a construção de aprendizagens, de competências e atitudes que concorrem para a construção de um quadro de referência presente no PASEO (2017), como a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade na qual se insere.

O contacto direto com a realidade da criança irá motivá-la para querer saber mais sobre a sua cultura, partindo do que lhe é próximo, para um contexto mais alargado (atendendo à necessidade que a criança tem de partir do concreto, do particular e do que conhece para o geral e abstrato). Contactar, experienciar e conhecer o património é um excelente veículo para colmatar a distância muitas vezes sentida entre a escola e a família. O profissional de educação tem uma responsabilidade acrescida com as crianças, mas, também, consigo mesmo. Conhecer o meio onde leciona é fundamental para motivar o grupo de crianças a conhecê-lo, incentivando a partilha de experiências e vivências (Telmo, 1991). As propostas que o profissional de educação planifica devem ser diversificadas, contudo devem estar adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança e às aprendizagens realizadas até ao momento da planificação (*idem*).

3.2.O MÉTODO FONOMÍMICO PAULA TELES®

A competência leitora veicula-se como crucial no processo de desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, pelo que é considerada como uma competência-chave neste processo (Ribeiro et al., 2016). Como referem as autoras, existe uma necessidade implícita ao processo de aprendizagem da leitura considerável nas crianças e jovens, preditor do seu sucesso escolar. Na eventualidade de não aquisição desta competência, o indivíduo será condicionado na sua vida pessoal e profissional e “pode mesmo constituir um fator de exclusão social” (*idem*, p. vii) A partir da leitura o indivíduo está em contacto com o mundo e com a sociedade que o rodeia. Destarte, a responsabilidade do professor em ensinar a ler e a escrever é de elevada gradação. Estes processos irão proporcionar a comunicação do sujeito que lê ou escreve, ao expressar as suas ideias, sentimentos ou factos. Como referido, sendo este um processo complexo e que afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, urge adequar os métodos e estratégias utilizados para o mesmo. O método fonomímico Paula Teles® (MFPT) surge após longos anos de trabalho como professora e psicóloga educacional, com o intuito de a mentora ajudar pais de crianças com dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita e, ainda, colegas de profissão, na sua prática pedagógica (Teles, 2008).

A aprendizagem da leitura e da escrita está intimamente ligada com os processos de decodificação (correspondência grafo-fonémica) e compreensão da mensagem escrita. Por este motivo, revela-se essencial que a criança, através, de estratégias adequadas exercite tanto a leitura, como a escrita, com o intuito de compreender o que vê e ouve. Os processos associados à decodificação e à compreensão são, igualmente, díspares. Para a promoção do processo de decodificação é necessário que ocorra o “processamento fonológico, o conhecimento do princípio alfabético, o conhecimento das regras e irregularidades da correspondência grafo-fonémica, a capacidade para realizar fusões fonémicas e a capacidade para realizar funções silábicas” (Teles &

Machado, 2005, p. 9). Relativamente, ao processo de compreensão estão associados “a capacidade de compreensão, a fluência leitora, o nível de desenvolvimento da linguagem oral e a riqueza do vocabulário” (*idem*, pp. 99-10).

Para o desenvolvimento do método, por qualquer profissional de educação, a mentora do mesmo construiu um conjunto de materiais de referência que possibilitam a sua utilização de um modo estruturado e adequado, através do desenvolvimento de competências elencadas para uma decodificação rápida e eficaz das palavras escritas (Teles, 2008).

Deste modo, o MFPT promove o desenvolvimento da consciência fonológica, em particular da consciência silábica e fonémica. Através do treino de fusão fonémica o docente ensina a criança a aprender a correspondência entre grafemas e fonemas, aspeto primordial na leitura. Para além do referido, revela-se importante no método o treino sistemático da leitura sequencial de sílabas, com o objetivo de a criança automatizar a decodificação das palavras escritas, de um modo rápido e eficaz. Uma das críticas apontadas ao método é o facto de este enfatizar, na sua fase inicial a descodificação, sem atribuição de importância ao significado. Porém, a mentora defende que através deste processo e do treino sistemático, serão criados os alicerces fundamentais para a futura compreensão e atribuição de significado à escrita e, ainda, que este processo valoriza o empenho da criança e a sua motivação para aprender, pois está envolvida em todo o processo e assume um papel ativo no seu desenvolvimento (*idem*).

De enfatizar, ainda, que o MFPT tem sido um excelente aliado dos professores na planificação de atividades com crianças com problemas de dislexia – “incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica” (*idem*, p. 12).

Concomitantemente, ao compreender o objetivo inerente ao 1.º ano do 1.º CEB, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita, importa que o professor adequar as suas estratégias de ação de modo a complementar as duas aprendizagens – a da leitura e a da escrita. No caderno de apoio de Português – Aprendizagem da leitura e da escrita, das Metas Curriculares (2015) estas duas ações estão associadas, pelo facto de se influenciarem mutuamente, “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente” (p. 3).

Ademais, o raciocínio abstrato é fundamental para estes processos e deste modo, a aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e de aprendizagens associadas a esta área do saber, resultam no desenvolvimento do pensamento abstrato que cria as condições necessárias no combate à dificuldade de aprendizagem da leitura.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“Nós temos cinco dedos na mão. São todos diferentes, são todos necessários” (Olga Mariano)

A PES, presente no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada num agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto. Neste sentido, o presente capítulo visa caracterizar o contexto de estágio, quer ao nível da EPE, quer ao nível do 1º CEB. Considerando, a teoria ecológica do desenvolvimento humano preconizada por Bronfenbrenner, o meio representa um dos fatores mais influentes no desenvolvimento holístico da criança, sendo imprescindível que o profissional de educação observe e compreenda o ambiente envolvente e os sistemas que o influenciam (Portugal, 1992), com o intuito de promover uma ação educativa de qualidade, centrada na criança.

Delors et al. (1996), dizem-nos que “a educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (p.125), o que coloca em evidência a estreita relação entre a EPE e o 1.º CEB e o quão essencial é «unir forças» e promover um trabalho cooperativo e articulado entre estas duas valências, com o intuito de dar continuidade ao processo educativo. Importa, deste modo, compreender a instituição num sentido mais lato para, posteriormente, atender-se às especificidades existentes no contexto da EPE e do 1.º CEB. A observação teve uma conotação essencial neste processo e revelou-se de extrema importância para a reflexão em torno do ambiente educativo enquanto espaço, tempo, interações e missão. Para a viabilidade deste processo tornaram-se primordiais os instrumentos de recolha de dados, nos quais se sustentam as reflexões apresentadas ao longo do capítulo e as opções pedagógico-didáticas das práticas educativas realizadas.

Por último, a IA assume-se como fundamental neste processo formativo durante as práticas em contexto educativo, tornando evidente a construção do perfil de um profissional capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos,

didáticos e culturais, através de uma atitude colaborativa, reflexiva e investigativa, assente em valores sociais e democráticos, capazes de responder aos inúmeros desafios do mundo atual.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A tendência em promover aprendizagens significativas, autênticas e situadas aumenta a necessidade de maior integração entre o contexto educativo e a aprendizagem. Contudo, há fatores de interação que potenciam ou afetam a construção de aprendizagens e desempenhos. Neste subcapítulo revela-se as características do contexto e da instituição onde foi realizada a PES.

A instituição cooperante em análise, e na qual decorreu a prática educativa nas valências da EPE e do 1.º CEB é um organismo de ensino público, juntamente com oito estabelecimentos de educação e ensino – uma escola secundária (escola-sede de agrupamento), uma escola básica do 2º e 3º ciclo, uma escola básica e jardim-de-infância, uma escola básica e quatro jardins-de-infância – que integram o Agrupamento de Escolas, caracterizado por ser uma instituição pública de educação e formação, que resultou da agregação de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária, tendo sido criado a 04 de julho de 2012. O referido agrupamento é, também, responsável pela lecionação das turmas de uma Casa de Acolhimento Residencial Especializado, uma instituição social de apoio a jovens do sexo feminino e à integração destas na sociedade. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2018/2021), este é um agrupamento inserido numa realidade heterogénea, que incorpora crianças e adolescentes de 50 nacionalidades distintas. Destarte, o PEA visa “favorecer e respeitar a diferença, o diverso, dentro de um enquadramento que possibilite uma educação inclusiva” (p. 4). Através dos dados fornecidos pelas autarquias e instituições de saúde locais, a população é bastante heterogénea, verificando-se assimetrias no nível económico e cultural dos estudantes, o que se reflete nas atitudes e comportamentos em contexto educativo. Com o intuito de colmatar estas situações, a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia em colaboração com outras entidades parceiras, desenvolveram estratégias de

intervenção junto das comunidades. Por fim, o PEA assenta em três dimensões estratégicas de intervenção, sendo elas: o sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e a cidadania ativa participada e responsável.

O Centro Escolar (CE) é constituído por um edifício moderno, de dois pisos que incorpora os diferentes espaços do contexto educativo, sendo eles: átrio de entrada, cantina, cinco salas destinadas à EPE, sete salas destinadas ao 1.º CEB, uma biblioteca escolar, uma sala para o profissional docente, três salas de apoio ao estudo, quatro arrecadações, dois quartos de banho para os adultos (pessoal docente e não-docente), dois quartos de banho para as crianças do 1.º CEB, dois quartos de banho para as crianças da EPE, elevador, gabinete da coordenação e zona exterior de recreio, que inclui um campo de futebol, de basquetebol e zona de jardim. O espaço educativo do CE possibilita às crianças que o frequentam apropriar-se deste para as mais diversas interações, sendo bastante amplo e moderno. No entanto, nos dias chuvosos que se fazem sentir carece de estruturas de apoio ao recreio, uma vez que a área exterior é, na sua grande totalidade, descoberta, o que faz com que as crianças de todo o CE não tenham um espaço apropriado onde brincar e estar nos tempos de lazer. Neste sentido, as mestrandas perceberam que precisavam de um plano lúdico para os recreios em dia de chuva.

No que concerne ao nível dos recursos materiais pedagógicos e didáticos e recursos tecnológicos digitais, é importante salientar a quantidade e qualidade dos mesmos presente no CE, o que permite aos docentes promover estratégias dinâmicas e com uma riqueza de recursos excecional, caso os profissionais de educação assim o entendam. Sendo estes potenciadores de aprendizagens efetivas e significativas, atendendo à evolução da sociedade e à procura dos jovens por estratégias diferenciadoras e motivadoras. Dessarte, as salas de aula do CE estão equipadas com computador, *internet (WiFi)* e quadro branco o que favorece ao par pedagógico a criação de aulas mais completas, mas limitadas dado que não possui *WiFi* forte em todos os espaços. Para além destes, existe uma das salas de apoio ao estudo, na qual estão armazenados os diversos recursos disponíveis à comunidade educativa, como tabletes, robots, projetores, balanças e diversos recursos pedagógicos e didáticos, tais como blocos lógicos, material de tipo *cuisenaire*, puzzles, sólidos geométricos, dominó, entre outros. Estes recursos materiais assumiram um papel fundamental aquando da PES,

visto que permitiram planificar e delinear estratégias diversificadas e prazerosas para as crianças, quer no contexto de EPE, quer no contexto de 1.º CEB.

Relativamente ao horário da instituição sabe-se que esta funciona das 07h30 às 19h00, sendo o horário letivo do contexto da EPE das 09h00 às 15h30, com hora de almoço das 12h00 às 13h30, e do contexto do 1º CEB das 09h00 às 15h30 (segunda e quinta-feira), das 09h00 às 14h30 (terça-feira), das 09h00 às 17h00 (quarta e sexta-feira), com hora de almoço das 12h30 às 14h00. O horário é, ainda, complementado com Atividades de Enriquecimento Cultural e Prolongamento, para as famílias que tenham necessidade de complemento de horário.

As várias dinâmicas presentes no Plano Anual de Atividades (PAA) e realizadas no CE, como atividades de enriquecimento curricular, coordenação de projetos, clubes, edições e concursos e atividade de carácter comemorativo de efemérides (magusto, Halloween, natal, carnaval, dia do pai, dia da mãe, dia da família, entre outras) visam o bem-estar e desenvolvimento das crianças, num ambiente educativo inclusivo, de respeito e partilham.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto no qual se desenvolveu a PES, na valência da EPE, foi a sala 2 do CE, de um agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto. O grupo era constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Este era um grupo bastante heterogéneo e das 25 crianças, uma tinha cinco anos, 11 crianças tinham 4 anos e 13 crianças tinham três anos. Pela constatação das idades das crianças era perceptível a diferença existente no grupo ao nível psicomotor, nomeadamente entre as crianças de três anos e as mais velhas, que se encontravam na transição dos quatro para os cinco anos. Para além da heterogeneidade relativa às idades, o grupo incluía, ainda, duas crianças de nacionalidade brasileira, sendo que uma tinha dificuldades ao nível da expressão oral e comunicação.

Ao longo da PES e do contacto direto com as famílias e cuidadores das crianças foi possível constatar que a maioria residia nas proximidades do CE,

porém eram poucas as que se deslocam a pé. Através da observação naturalista e sistemática a díade pedagógica pôde, ainda, verificar que existiam crianças que não eram assíduas e com as quais, o par de estágio teve pouco contacto. O facto de as crianças faltarem regular e sistematicamente ao jardim de infância diminui o impacto positivo que este tem no desenvolvimento das mesmas, nas suas várias dimensões, sejam estas sociais, motoras ou cognitivas.

A ação desenvolvida pela díade de estágio centrou-se no desenvolvimento de propostas para responder às necessidades e interesses das crianças do grupo. Deste modo, as interações que se criaram foram meios fundamentais para estimular a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e a afetividade das crianças. Na sala de atividades era visível a preocupação da educadora de infância com as crianças, pois esta refletia constantemente sobre possibilidades de ação concretizáveis, para que elas se sentissem bem e tivessem vontade de estar naquele espaço. Os materiais existentes na sala estavam, na sua maioria, ao alcance das crianças, tendo estas liberdade para escolher o que queriam fazer, sem restrições dos adultos. Estes proporcionavam a realização de diversos jogos, que através de estratégias diferentes possibilitavam o desenvolvimento holístico das crianças. Os momentos de exploração livre eram frequentes nas interações do grupo e a educadora de infância privilegiava-os, uma vez que estes lhe permitiam saber os interesses de cada criança, o seu nível de desenvolvimento através das interações que faz com esta ou com os pares e, ainda, planificar de acordo com o que observava nestas situações.

A educadora de infância cooperante confidenciou que este havia sido um ano de algumas mudanças na sua prática, uma vez que o grupo carecia de aspetos relacionados com a formação pessoal e social, área na qual centrou a sua ação nos meses iniciais da EPE. Deste modo, os interesses principais das crianças do grupo eram o jogo espontâneo, a manipulação de plasticina e massa de moldar, as pinturas com tintas e a construção de puzzles (cf. Apêndice A.1). Em momentos de atividade orientada, a educadora privilegiava o contacto das crianças com a música, sendo muito frequente atividades de expressão musical. Esta, para além de possibilitar o desenvolvimento cultural das crianças, pelo contacto com obras musicais, criava oportunidades de explorar materiais e instrumentos musicais e momentos de produção artística. Ademais, como referido nas OCEPE (2016) a expressão musical favorece a experimentação de situações expressivas e de movimento, que contribuem para o desenvolvimento

criativo, da representação simbólica, para um desenvolvimento da linguagem oral e alargamento lexical das crianças.

No grupo era possível verificar diferenças ao nível cognitivo e desenvolvimento do raciocínio, devido à diferença de idades entre as crianças. Por tal, existia uma grande necessidade de adaptação e diferenciação pedagógica, com o intuito de promover o desenvolvimento de cada criança, sendo as estratégias pensadas estimulantes para cada uma delas e não, apenas, direcionada para uma ou outra criança. Neste sentido, o trabalho em pequenos grupos possibilitava a diferenciação pedagógica e, ainda, que as crianças pudessem explorar temáticas ou situações diferentes dos restantes colegas. As crianças de três anos apresentavam maiores dificuldades em cumprir regras, em partilhar e cooperar com os demais, assim como ao nível da linguagem oral. Deste modo, ao longo da PES desenvolveu-se estratégias conjuntas com a educadora de infância e o par pedagógico para ultrapassar essas dificuldades.

O espaço da sala estava organizado em diferentes áreas (cf. Apêndice A.2), verificando que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17). O carácter reflexivo do educador de infância sobre a organização do espaço da sala é fundamental para “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (*idem*, p. 26). Assim, foi possível identificar a área da casinha, que incorporava uma cozinha e um quarto, possibilitando a interação das crianças no jogo do faz de conta. Esta área incorporava diferentes bonecos, roupas, acessórios de higiene de brincar, acessórios de cozinha e alimentos de brincar. Esta área promove o brincar, o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, no aperfeiçoamento dos seus sentidos estéticos, na apropriação do léxico e alargamento lexical, aquando da comunicação com os pares, para além do desenvolvimento cognitivo (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A área da biblioteca era um espaço muito querido pelas crianças, que admiravam as imagens e contavam as suas histórias e recontavam, vezes sem fim, aquelas que lhes eram contadas. Contudo, a educadora cooperante revelou a ausência de obras literárias reconhecidas e de qualidade, pelo que ela sempre que contava uma história às crianças colocava esse livro, que era da sua posse, na biblioteca da sala. Esta área concorria para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, possibilitando, também, o desenvolvimento do raciocínio, pensamento crítico e

criatividade. Ademais, promove o desenvolvimento da expressão dramática, aquando da representação e improviso das histórias escutadas, e na construção de aprendizagens sobre o mundo que as rodeia. A área da expressão plástica era das áreas mais apropriadas pelas crianças para a elaboração de diferentes tipos de expressão plástica tais como desenho, pintura e modelagem. Inicialmente, existia um cavalete na sala, porém acabou por ser retirado do espaço, por não ser um objeto de interesse para as crianças. Nesta área existiam mesas que possibilitavam o trabalho em grande grupo, mas, também, em pequeno grupo ou individual. Esta área era um espaço relacional que contribuía para a aprendizagem experiencial e em colaboração, para o desenvolvimento de competências e atitudes democráticas, para o desenvolvimento da expressão infantil, para o desenvolvimento motor das crianças, nomeadamente, na realização de movimentos motores que implicavam a motricidade fina, para o desenvolvimento da linguagem oral, aquando da comunicação, e, ainda, para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (*idem*). À medida que o tempo passava tornava-se evidente a necessidade de as crianças conseguirem focar a sua atenção na atividade que desenvolviam, valorizando a sua ideia e raciocínio. Neste sentido, foram realizadas algumas assembleias no final das atividades, para que as crianças pudessem falar sobre o que fizeram, aos restantes colegas, e explicar, ainda, os raciocínios a que chegaram, caso necessário (cf. Apêndice A.3). Na bancada existente na parede, encontravam-se materiais de vários tipos que as crianças podiam recorrer para as suas atividades como são o caso, tecidos, botões, esponjas, carimbos, areias, pedras, conchas. Estes materiais eram de fácil acesso às crianças, que autonomamente utilizavam os mesmos. Para além dos materiais, existia um lavatório onde as crianças podiam lavar as mãos, beber água e trocar a água dos recipientes quando realizavam pinturas. Inicialmente, estas atividades quotidianas eram sinónimo de constrangimento para algumas crianças. Contudo foram desenvolvidas estratégias e ações motivadoras e de incentivo para que as conseguissem realizar de modo autónomo. O facto de a bancada ser alta, também dificultava o acesso à mesma pelas crianças mais baixas, mas que rapidamente foi ultrapassado, com recurso a um banco, que as próprias começaram a utilizar sem ajuda dos adultos. A área de acolhimento era junto das janelas da sala o que possibilitava o contacto próximo das crianças com o exterior, proporcionando várias conversas a partir de curiosidades despertadas por situações que as crianças

observavam. Numa das laterais do tapete encontravam-se as estantes com jogos de construções, como peças de Lego® e pistas de carros, e puzzles, das mais variadas temáticas como o corpo humano, os animais da quinta, situações de higiene e quotidiano, por exemplo. Nesta área promovia-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, pela orientação e organização espacial, o desenvolvimento da linguagem oral e comunicação e a promoção da sensibilidade estética, imaginação e criatividade (*idem*). Na sala existia, ainda, um computador, um rádio e um *tablet* (da educadora de infância) que as crianças utilizavam sempre que solicitavam e demonstravam interesse. Nestes aparelhos era possível realizarem jogos pedagógicos, previamente instalados pela educadora de infância. As paredes da sala estavam decoradas com pinturas realizadas pelas crianças (cf. Apêndice A.4). A documentação pedagógica, para além de possibilitar o registo das aprendizagens das crianças, dos profissionais educativos e da família, significa as aprendizagens e autorregula a prática, colocando em evidência e valorizando as crianças. Na sala existia, apenas, um quadro de registo do tempo meteorológico, que era preenchido pelas crianças, depois do momento da canção dos bons dias.

O espaço exterior tinha, também, um peso elevado no dia-a-dia das crianças, pois a educadora cooperante privilegiava, uma vez mais, as interações que este espaço possibilitava às mesmas. Contudo, verificava-se que o espaço exterior não era muito aproveitado pelo centro escolar e carecia de algumas mudanças estruturais. Se por um lado o espaço exterior era amplo e vasto, por outro, a zona destinada às crianças da EPE era bastante fria e ventosa. Os materiais disponíveis no espaço exterior não eram muito variados, revelando-se escassos para tantas crianças. No entanto, as colegas mestradas, que dinamizaram o espaço, no primeiro semestre, do ano letivo, criaram, com tinta apropriada para o pavimento, dois jogos pedagógicos, aos quais as crianças recorriam frequentemente. Estes jogos promoviam o desenvolvimento relacional entre as crianças, assim como o desenvolvimento motor e da linguagem oral. Importa referir, que em todos os espaços e áreas da EPE, desenvolve-se a área da formação pessoal e social, que é transversal a todo o processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). A zona de jardim era uma parte considerável do exterior, porém não se encontrava cuidada nem preparada para que as crianças pudessem brincar, na mesma. Em algumas das interações que a diáde pedagógica teve com as crianças neste espaço, sentiu que estas gostavam de

brincar, de ver as plantas e falar sobre os animais, comportamentos aprovados pela educadora cooperante, mas não pelas assistentes operacionais, que ficavam incomodadas por estarem com as crianças na terra.

No que concerne à rotina do grupo, esta iniciava-se às 09 horas da manhã com o acolhimento. Este era um momento especial, pois as crianças assim que chegavam à sala podiam brincar livremente. Esta estratégia foi adotada pela educadora de infância, uma vez que no início da EPE as crianças não estavam integradas e sentiam-se tristes por deixar as suas famílias e começar a manhã com determinadas rotinas. Neste sentido, a educadora cooperante repensou a sua prática e compreendeu que deveria deixar as crianças brincarem de forma espontânea, com total liberdade de escolha, pois só assim se iriam sentir felizes no ambiente. Por volta das 09:45 horas, as crianças cantavam os «bons dias», verificavam o estado do tempo meteorológico e se estavam crianças a faltar. Esta última estratégia permitia que as crianças se familiarizassem com o nome dos colegas, realizassem contagens progressivas e operações de adição e subtração, estimulando o raciocínio lógico-matemático. De seguida, realizava-se uma atividade orientada, de acordo com os interesses demonstrados previamente pelas crianças ou pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas. Posteriormente, era feita a higiene das crianças e o lanche da manhã. Após este momento, as crianças iam para o exterior brincar. Dependendo dos interesses ou da vontade das crianças permanecerem no exterior, as crianças poderiam voltar para a sala ou continuar no exterior a realizar jogo espontâneo ou atividades orientadas para os interessados. Às 12horas as crianças tinham o momento de higiene, seguido do almoço. À exceção de uma criança, todas as restantes almoçavam na cantina escolar. Depois deste momento, regressavam ao exterior, onde brincavam de modo livre até às 13:30horas. Dependendo do estado do tempo, as atividades seguintes poderiam ser realizadas no espaço exterior ou interior, sendo adaptadas sempre que necessário aos interesses demonstrados, no momento, pelas crianças. Para além destas rotinas, à terça-feira, das 09:45h às 10:30h as crianças tinham Expressão Motora e à quinta-feira, no mesmo horário, Expressão Musical, sendo a primeira realizada numa sala externa ao espaço da EPE e a Expressão Musical na sala do grupo. A organização do tempo pedagógico possibilita a criação de uma rotina diária, que respeita os ritmos das crianças, atendendo ao seu bem-estar e que concorre para novas aprendizagens. Estas rotinas promovem, ainda, a participação ativa das

crianças, nas dinâmicas. Contudo, importa que as dinâmicas dentro das rotinas sejam flexíveis para aceitar a criatividade e a autonomia das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Ao longo dos vários momentos e rotinas é notável o trabalho de desenvolvimento para a autonomia das crianças, através de um clima de confiança, segurança e empatia. Os reforços positivos foram uma constante nas diversas interações, bem como os afetos trocados entre os adultos e as crianças. No geral, verificava-se um ambiente bastante afetivo e de apoio entre as crianças, nomeadamente entre as crianças mais pequenas e as crianças maiores, contribuindo para um desenvolvimento saudável destas.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após a caracterização do contexto educativo e da instituição, torna-se essencial compreender as crianças, que constituem a turma, na valência do 1.º CEB e as suas características, para, posteriormente, compreender as estratégias adotadas ao longo da PES.

Através da observação direta, naturalista e sistemática realizada ao longo do estágio foi possível construir instrumentos de observação e de recolha de dados que possibilitaram a presente reflexão, como o diário de bordo e grelhas de observação, assim como os documentos legais inerentes à turma como a Planificação a médio prazo, o que permitiu evidenciar as características das crianças, assim como as suas especificidades, em contexto educativo. Ademais foram realizadas entrevistas, reuniões e conversas informais com a Professora cooperante que permitiram aceder a informação relevante sobre a turma.

A turma do 1.º ano era uma turma bastante heterogénea, sendo constituída por 22 crianças, 12 meninas e 10 meninos. Destes, três tinham nacionalidade brasileira e um era descendente de uma família chinesa, sendo que reporta a necessidade de diferenciação pedagógica pontual. Relativamente ao agregado familiar das crianças, compreende-se que todos viviam com os pais, com

exceção de uma menina, cujo pai faleceu, e uma outra que vive em regime de guarda partilhada entre a mãe e o pai, permanecendo uma semana em casa de cada progenitor. Deste modo, através da observação direta foi possível verificar que esta é uma turma com um nível de estabilidade familiar satisfatório. Sabe-se, ainda, através dos registos da turma, disponibilizados pela Professora cooperante, que mais de metade das crianças da turma não tem irmãos e os restantes têm um irmão ou irmã, com exclusão de uma criança que tem duas irmãs, mais velhas. No que se refere ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, nove destes são licenciados e dos restantes, a maioria frequentou o 3.º ciclo do ensino básico. Relativamente à situação profissional, à data de escrita do presente relatório, sete pais encontravam-se em situação de desemprego.

No que concerne ao nível de acompanhamento da vida escolar, perante o possível de observar e atendendo às tarefas de fim-de-semana, que envolviam a família das crianças, considerava-se, em alguns casos, falta de apoio e interesse pelo trabalho desenvolvido, o que contrastava com outras famílias que colaboravam com a escola e tinham um nível de participação elevado sempre que solicitado trabalho de pesquisa de fim-de-semana. Este facto permitiu à diáde de estágio promover estratégias a partir dos recursos construídos pelas crianças, no seio familiar, e valorizar o esforço coletivo (cf. Capítulo III). Ademais, importa referir que a participação ativa dos pais na escola é de extrema importância, tornando-se indispensável o acompanhamento das famílias na vida escolar das crianças. Foi, ainda, possível verificar o envolvimento dos pais através do contacto, quase diário, destes com a Professora cooperante e com a diáde de estágio, através do correio eletrónico.

Relativamente aos interesses da turma, esta apresentava uma motivação para atividades que se demonstrassem desafiadoras e potenciadoras de aprendizagens, uma vez que a grande maioria das crianças da turma revelava um nível de inteligência e capacidade de raciocínio elevado. Neste sentido, atividades que desenvolvessem o raciocínio e o cálculo mental, ao nível da Matemática, e a oralidade, nomeadamente o alargamento lexical e a complexidade do discurso, através de histórias da literatura infantil, na área do português, revelavam grande interesse para a turma. Porém, devido a carências emocionais de alguns elementos da turma, tornou-se necessário desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica, como o apoio individualizado e

estratégias dinâmicas e com mais estímulos, com o intuito de promover o sucesso de todas as crianças. Como refere Smyth *et al.* (2000), na Declaração dos Direitos do Homem (Artigo 26º), todos têm o direito à Educação e a mestrandia acredita, igualmente, que todos têm o direito a serem valorizados e a que alguém acredite no sucesso de cada uma das crianças que chegam à escola, sejam estas mais ou menos sociáveis, mais ou menos predispostas, mais ou menos interessadas.

A sala era composta, na lateral, por janelas de grande dimensão que possibilitava uma boa iluminação e bem-estar no seu interior, assim como o contacto visual privilegiado para o exterior. No entanto, destaca-se a organização das mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, dispostas em três grupos e uma fila horizontal que lhe conferiam uma aproximação de uma metodologia de ensino não-tradicional, pois este tipo de organização promovia a partilha através das interações e o contacto visual entre quase todas as crianças. Na tentativa de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e das interações, o par pedagógico sentiu a necessidade de refletir sobre estas questões com a professora cooperante, na tentativa de encontrar possibilidades de promoção de ambientes de aprendizagem ativos entre todas as crianças, diminuindo a diferenciação entre as crianças sentadas em grupos e as sentadas na fila horizontal. A professora cooperante incentivou a mudança e a díade de estágio reorganizou a sala para que todas as crianças estivessem em grupos, que promovessem uma aprendizagem colaborativa e dinâmica.

Todavia, o espaço da sala de aula era harmonioso e funcional, apresentando riqueza ao nível dos materiais e recursos didático-pedagógicos disponibilizados e necessários durante a abordagem de diferentes conteúdos. A disposição dos diferentes materiais didáticos existentes, segundo a Professora cooperante e pela observação realizada, era crucial para o desenvolvimento das crianças e das propostas didáticas. Existiam na sala vários recursos materiais construídos pela professora para apoiar os estudantes na construção de aprendizagens. À medida que as aulas ocorriam e eram realizados trabalhos e pesquisas, pelas crianças, a Professora cooperante colocava-os nas paredes da sala, de modo a que todos aprendessem com as pesquisas e trabalhos dos colegas, mas, também, para valorizar o esforço de cada um e reconhecer a importância que tinham.

A professora cooperante adotava estratégias e metodologias diferenciadoras e inovadoras nas práticas, porém referiu às mestradas não recorrer a um só método de ação, mas ser influenciada por vários, sendo estes o MEM, a abordagem pedagógica de Maria Montessori e Reggio Emilia. Apesar de a professora cooperante ter realizado a sua formação inicial há já várias décadas, esta era uma profissional que surpreendia nas práticas que realizava, como era o recurso a robôs, a estratégias de *Mindfulness* e meditação para crianças o recurso a atividades interdisciplinares que promovessem a aprendizagem de novos conteúdos ou competências a partir das Expressões (motora, dramática, plástica e musical).

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação básica promove o desenvolvimento de atitudes e competências sociais que concorrem para o bem-estar das crianças e para o seu processo de socialização. Como refere o Artigo 1.º, do DL n.º 46/1986 de 14 de outubro, patente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE),

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Por tal, pensar em educação, e refletindo sobre as aprendizagens alcançadas ao longo dos anos de estudo, é pensar para além do saber académico e nesse sentido, Delors et al. (1996) refere o que acredito ser a base para o sucesso da educação - os quatro pilares que o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Estes pilares falam acerca de temáticas cruciais para a classe docente, como: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e, por fim, aprender a ser. Os valores que estes pilares representam revelam o paradigma atual da educação, que valoriza as competências sociais em detrimento das competências técnicas. Como refere Delors et al. (1996),

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (p. 85).

Assim, verifica-se que tradicionalmente, o ensino e a investigação eram duas atividades paralelas, pois os conceitos a estas associados eram contraditórios e dissociáveis. Porém, esta concepção sofreu alterações, que colidem com a visão tradicional, que é considerada pelos adeptos da IA como descontextualizada e não apresentar soluções plausíveis para os problemas concretos do ensino (Máximo-Esteves, 2008). A IA impulsiona a articulação entre a teoria e prática, como um dos seus grandes fundamentos (Latorre, 2003). Deste modo, a IA permite conhecer em profundidade questões e assuntos específicos e resolver problemas sociais, de modo adequado ao contexto. Ademais, promove o envolvimento dos profissionais educativos, com o intuito de melhorar as suas práticas e o ambiente em que estas ocorrem (Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Para além da educação, esta metodologia concorre para a uma investigação social, na medida em que pode ser aplicada em todas as áreas das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008).

Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008) define “investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre” (p. 18), uma vez que é motivada por aspetos emergentes da realidade, através de uma postura crítica, indagadora e reflexiva. Este cenário desafia o educador de infância e professor reflexivo que observa, planifica, intervém e reflete, novamente sobre as práticas no sentido da intervenção e transformação da realidade, pelo que estas etapas favorecem mudanças profissionais e institucionais (*idem*). Deste modo, compreendemos o papel docente, enquanto profissional reflexivo que pensa, reflete, faz triangulação entre teoria, prática, valores e contextos reais, uma vez que, apenas, se atribui lógica à prática quando se usa o pensamento, sendo este sustentado nas crenças, valores, saberes e teorias e ações docentes, assumindo o papel de investigador, ao articular as estratégias de investigação com as estratégias de ação e de saber. Kemmis (1984), citado por Máximo-Esteves (2008) refere que a IA é uma “investigação autorreflexiva (...) [que permite ao docente] melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 20).

Dessarte, surge a necessidade de os futuros e atuais profissionais de educação serem agentes ativos na construção de conhecimento e não recetores passivos do conhecimento (Esteves, 2002). Deste modo, a investigação será promotora de ação, através de uma constante procura pelo saber, refletido pela curiosidade inata do investigador. Verificando, assim, que o tipo de investigação mais suscetível de provocar os resultados pretendidos é a IA, pela relação estreita que nela se estabelece entre teoria e prática.

Efetivamente, a metodologia de IA é composta por cinco fases, sendo estas a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Lopes da Silva, 1996), sendo considerada um processo cíclico pela sua natureza reflexiva, sistemática, que possibilita a reformulação das conceções e práticas, em momentos posteriores.

Por tal, o papel ativo do educador de infância e do professor tem inerente a si a observação e a problematização. Posteriormente, revela-se essencial intervir e avaliar. Assim, a observação constitui a primeira e fundamental etapa no processo de investigação-ação (Estrela, 1994). Através da observação sistemática é possível construir conceções sobre as quais se deve refletir e agir. A observação revela-se, assim, a base da construção da prática da ação docente, tendo um carácter intencional e interventivo. Ao observar o docente compreende quer as crianças e os seus comportamentos, quer o contexto em que estas interagem, de forma a promover uma pedagogia diferenciada (*idem*). A observação realizada pela díade pedagógica assume-se como naturalista, sistemática e participativa, tendo as mestrandas registado os comportamentos e evidências, de forma sistemática, através de diferentes instrumentos de registo (*idem*). Neste seguimento, foram opções metodológicas das mestrandas as notas de campo e o diário de formação, sendo este mais extenso e detalhado, acrescido de uma visão pessoal do trabalho de campo (Máximo-Esteves, 2008).

Com recurso a uma reflexão de e sobre a ação para reinvestir, o docente desenvolve o seu trabalho numa dimensão retrospectiva e numa dimensão prospetiva – a planificação. Na planificação de estratégias é crucial ter em consideração alguns aspetos, sendo estes se as aprendizagens a desenvolver são relevantes; se a atividade é atraente e conduz a aprendizagens significativas e se a estratégia permite a sistematização e estruturação das aprendizagens, com vista à promoção de aprendizagens efetivas e significativas, através da

articulação das tarefas com os interesses pessoais das crianças, da identificação de situações de aprendizagens que vão ao encontro dos modos de pensar e mecanismos intelectuais predominantes nos níveis etários em questão e da promoção de descobertas de novas áreas de interesse nas crianças. Deste modo, referindo Vilar (1993), podemos inferir que a planificação educativa visa a planificação do Currículo em vigor, atendendo às especificidades e características de todos os envolvidos na mesma. Gairín (1990), citado por Vilar (1993), diz-nos que,

a organização e desenvolvimento do currículo exige a ordenação de diferentes «realidades» (ideias, pessoas, recursos, etc) de uma forma dinâmica e a vários níveis. Supõe, na prática, uma delimitação do conjunto dos protagonistas que participarão na sua configuração, assim como uma consideração sobre a sua forma de actuar” (p. 11).

Neste sentido, as planificações realizadas ao longo da PES apresentam características específicas de cada valência (cf. Anexo A e Anexo B.2) e foram elementos fundamentais como instrumentos reguladores da ação educativa, assim como o guião de pré-observação e as narrativas colaborativas (cf. Anexo B.1). O culminar da planificação revela-se aquando da ação, que incorpora estratégias e metodologias que promoviam a mudança e a transformação das práticas educativas, contribuindo de forma crucial para a resolução de problemas. As ações desenvolvidas ao longo da PES pelas mestrandas foi basilar em todo o processo e permitiu desenvolver ações pedagógicas significativas e de qualidade (cf. Capítulo III).

A reflexão é uma fase transversal a toda a metodologia de IA, uma vez que as diferentes fases envolvem a reflexão para, na e sobre a ação (Schön, 2000). Alguns registos foram fundamentais para este processo, ao longo da PES. Numa dimensão retrospectiva, os guiões de pré-observação assumem uma posição central, pois permitiram atribuir sentido à ação desenvolvida pelo par pedagógico. Numa dimensão interativa, as situações momentâneas ocorrentes nas práticas educativas, exigiam a reflexão imediata pelas mestrandas e consequente reformação das práticas. Numa dimensão prospetiva, salientam-se as narrativas individuais e colaborativas, as reuniões pós-ação com as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes e o diário de formação, como possibilidade de refletir sobre a prática, pela tomada de consciência dos diferentes processos.

Ulteriormente, importa inferir sobre o processo de avaliação como regulador das práticas educativas, também, com um carácter transversal a todo o processo, que possibilita compreender os progressos de desenvolvimento das crianças e a autorregulação do docente, sendo a autoavaliação que faz sobre si mesmo crucial na interação com as crianças e na promoção de novas atividades, adequadas ao grupo.

Em síntese, ressalva-se a importância da metodologia de IA, sendo esta considerada a que mais se adequa e proporciona mais e melhores contextos de aprendizagem, para os vários intervenientes da prática educativa, aquando das práticas da PES, quer pelo seu carácter investigativo, quer pelo seu carácter cíclico, que possibilita e desafia o agente educativo, na sua formação inicial, a estabelecer uma ligação direta entre teoria e prática, que se traduz na reflexão das mesmas, com vista ao aperfeiçoamento da *praxis*.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“A infância não é uma corrida para ver quão rápido uma criança consegue ler, escrever e contar. É uma pequena janela de tempo para aprender e desenvolver-se ao ritmo que é certo para cada criança. Mais cedo não significa que é melhor” (Magda Gerber)

O presente capítulo visa descrever e fundamentar as ações desenvolvidas ao longo da PES, de uma forma crítica e reflexiva, sendo indispensável a sua leitura para a compreensão da aprendizagem realizada pela mestranda no seu percurso de formação inicial. O mesmo é sustentado no referencial teórico e legal (cf. Capítulo I), assim como nas características específicas, observadas, do contexto educativo e dos grupos de crianças, quer ao nível da EPE, quer do 1.º CEB (cf. Capítulo II). A conceção socioconstrutivista de aprendizagem, os processos da metodologia de IA e a MTP (cf. Capítulo I) revelaram a sua extrema importância na ação da díade pedagógica, que será colocada em evidência de seguida.

São constituintes do capítulo as práticas pedagógicas na EPE e as práticas didáticas no 1.º CEB, que serão explanadas, individualmente. Em cada um destes pontos a mestranda irá colocar em evidência as opções pedagógicas e didáticas que conduziram à prática, os resultados obtidos aquando desta e refletir acerca de todo este processo e a sua importância no processo de aprendizagem das crianças. Ressalva-se a situação particular que ocorreu aquando da prática em contexto da EPE, como condição excecional de mudança para algumas das ações pedagógicas e da própria alteração de tipologia da PES.

1. PERCURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada, no âmbito da EPE, iniciou-se pela observação, planificação, intervenção em contexto, reflexão e avaliação, sendo estas duas últimas etapas transversais ao processo de ação educativa, presente na IA e revelou-se um momento de aprendizagem inigualável e desafiante, que possibilitou a construção do perfil docente e enriqueceu o percurso de formação inicial da mestrandia. Este método revela-se, então, como fundamental na praxis, assim como a MTP (cf. Capítulo I). Ambos valorizam a constante aprendizagem do sujeito docente, bem como a reflexão sobre as melhores estratégias para alcançar os objetivos a que se propõem, respeitando e valorizando as crianças com quem se estabelece e constrói relações afetivas e sociais, ao exercer-se a prática docente. Deste modo, atendendo ao objetivo fundamental da EPE - promover momentos de aprendizagens múltiplas e diversificadas, que respondem às características individuais das crianças, às necessidades e interesses evidenciados pelas mesmas, aquando dos momentos de interação grupal ou individual, num processo de desenvolvimento holístico, a equipa pedagógica empenhou-se na planificação de estratégias que visassem esse desenvolvimento integral e global das crianças, refletindo e indagando acerca das práticas que mais se adequariam ao grupo, sem nunca desprezar a individualidade de cada uma.

Assim, após as primeiras semanas de observação foi possível compreender as necessidades evidenciadas pelas crianças do grupo - cuja caracterização pode ser consultada no Capítulo II, que se refletiam ao nível da motricidade fina e da coordenação motora, manifestadas em momentos de atividades orientadas ou de exploração livre, que implicassem movimentos precisos dos músculos e ao nível da interação grupal e consequente dificuldade em manter a concentração, verificadas em momentos de partilha em grande grupo. Para além das necessidades evidenciadas, a equipa pedagógica teve a possibilidade de observar os interesses das crianças, manifestados quer em momentos de exploração e brincadeira livre, quer em momentos orientados pela Educadora Cooperante, sendo estes a constante curiosidade sobre animais diversos, saliente através de

conversas individuais ou em pequenos grupos que surgiam ou pela leitura de histórias em que existiam personagens de animais ou pela exploração do espaço exterior do edifício da EPE, nomeadamente, a exploração da terra e dos animais que encontravam, neste espaço.

Neste sentido, compreendendo as características das crianças, sendo as diferenças etárias do grupo acentuadas, com consequências ao nível do desenvolvimento cognitivo, e as necessidades e interesses observados, as mestrandas consideraram crucial planificar as suas ações de acordo com os aspetos mencionados, numa relação de colaboração e cooperação sistemática com a Educadora Cooperante. Deste modo, compreendendo a MTP como uma metodologia ativa (cf. Capítulo I), emergiu o projeto a desenvolver com o grupo de crianças, relacionado com a temática dos seres vivos, especificamente de diferentes animais irracionais, que visava responder às curiosidades das crianças, que surgiam nos diversos momentos de interação e na aprendizagem de aspetos que estes questionavam às educadoras sobre o tema.

De seguida, descreve-se o momento inicial, quando se realizou um mapa conceptual (cf. Apêndice A.5), através do diálogo em grande grupo, com as crianças, registando os diversos contributos, ideias, raciocínios e experiências das crianças acerca do tema. Este momento possibilitou que a díade de estágio acesse aos conhecimentos prévios das crianças, com o intuito de adequar as suas ações e promover o desenvolvimento de novas aprendizagens e competências, a partir da sua ZDP.

Num momento em grande grupo, em que as Educadoras Estagiárias reuniram com as crianças na zona do tapete, uma criança levou consigo um livro da biblioteca sobre animais, em particular felinos. Como era uma situação recorrente – a indagação sobre animais, as educadoras questionaram as crianças por que gostavam dos animais, o que sabiam sobre eles, o que gostavam de saber e sobre que animais as crianças gostavam de aprender e explorar mais detalhadamente. Assim, as crianças partilharam com os pares alguns pensamentos, como “animais são o cavalo, o leão, o cão” (RG), “também são colmeias, que tem muitas abelhas” (ZP), “os animais não têm família” (D), “há animais bebés e há animais grandes” (LT), “os crocodilos vivem no mar”, “a sereia também vive no mar” (EK), “nós vimos formigas lá fora na terra” (J), “eu queria saber sobre as abelhas” (RG), “eu gostava de conhecer os elefantes” (C), “gostava de ouvir histórias dos animais do Cuquedo” (L), “alguns animais vivem

na quinta” (RR) e “eu queria saber sobre os dinossauros” (MRT). Após este momento, as educadoras realizaram uma votação com as crianças, para escolher os cinco animais sobre os quais iam centrar a sua aprendizagem e desenvolver estratégias de ação. Como a votação democrática era uma estratégia adotada pela Educadora Cooperante, que resultava muito bem com o grupo, as Educadoras Estagiárias optaram por a manter. Assim, cada criança votou num animal, uma das Educadoras Estagiárias fez o registo no papel, e no final da votação verificou-se os cinco animais que obtiveram mais votos das crianças, sendo eles o cão, o dinossauro, o gato, a abelha e o tubarão. As crianças ficaram muito entusiasmadas e criou-se um momento espontâneo de cantoria e dança. Nesta 1.^a fase do projeto – Identificação da problemática, a Educadora Cooperante e as Educadoras Estagiárias sentiram um envolvimento progressivo das crianças mais novas e uma consequente participação ativa destas no diálogo com os pares.

No dia seguinte, uma criança, aquando do momento da canção dos bons-dias, na zona do tapete, disse que gostava de ter um animal de estimação na sala. Surgiu um grande tumulto e as crianças entusiasmaram-se de tal modo, que de imediato as atenções centraram-se nesta vontade das crianças. As Educadoras Estagiárias orientaram o diálogo para compreender que animal de estimação as crianças queriam ter na sala e abordaram alguns aspetos para que as crianças refletissem sobre que animal seria possível ter na sala de atividades. Assim como no dia anterior, no final do diálogo realizou-se uma votação e cada criança disse que animal gostaria de ter na sala. Com a maioria dos votos, o animal escolhido foi a minhoca. A felicidade das crianças era notória e, por tal, compreende-se o que tantas vezes é preconizado sobre motivar as crianças para novas aprendizagens a partir dos seus interesses e contexto.

O projeto apesar de iniciado, ficou numa fase muito embrionária, devido à alteração da tipologia da PES, não tendo sido atribuído nenhum nome ao mesmo, pelas crianças, nem dado continuidade a outras atividades, numa perspetiva de explorar os interesses manifestados pelas crianças.

Porém, a mestranda reflete sobre possibilidades de ação que poderiam surgir no decorrer do mesmo. Uma dessas possibilidades seria a construção do habitat da minhoca. Esta atividade poderia ser desenvolvida em paralelo com outras atividades ou momentos de exploração livre das crianças. Para a mesma poderiam ser distribuídas tarefas pelas crianças, democraticamente, através do

diálogo e os pais poderiam ser envolvidos neste processo, quer pela ajuda na obtenção de recursos materiais necessários, quer pelo apoio na construção dos mesmos. O apoio e envolvimento da família e dos cuidadores das crianças é fundamental para o sucesso e desenvolvimento das mesmas. Ademais, quando as famílias são envolvidas, estão interessadas e sentem que são integradas no processo educativo dos filhos, direcionam e centram a sua atenção nas crianças e promovem uma ligação mais estável e coesa destas com a escola e com todo o processo educativo. Deste modo, sempre que existisse essa possibilidade, a diade pedagógica iria promover o envolvimento das famílias nas atividades das crianças.

Refletindo-se, ainda, sobre possibilidades de ação na continuidade do projeto, veicula-se a existência de ações pedagógicas de cariz sensorial como potencializadoras do desenvolvimento das crianças. Atendendo, à idade das crianças, algumas estão numa fase sensorial, na qual existe a necessidade de promover perceções do toque, através do contacto com diferentes texturas, por exemplo, ou diferentes sensações térmicas. A partir de diferentes texturas, as crianças poderiam refletir sobre o tipo de pele ou pelo dos animais e explorar o que sentem aquando do toque dessas texturas. Neste seguimento, o par pedagógico poderia propor como possível atividade orientada, a manipulação e contacto com diferentes recursos materiais, que num momento posterior poderiam ser utilizados para a representação de um animal à escolha da criança.

O grupo de crianças e a Educadora Cooperante revelaram o gosto pela arte, nas suas várias dimensões, pelo que seria possível pensar em atividades que fomentassem o contacto das crianças com a Educação Artística, sendo o contacto com diferentes formas de expressão artística uma excelente possibilidade para o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética, da criança, assim como para o desenvolvimento do seu espírito crítico e comunicativo. Neste sentido, o educador de infância poderia promover o contacto com diferentes ambientes artísticos, com os próprios artistas ou a sua arte; a visita a exposições em museus ou galerias e/ou o contacto com produções artísticas no ambiente educativo, sendo estas algumas possibilidades de ação e de aproximação das crianças ao mundo das artes. No contacto direto com produções artísticas e fazendo estas parte do quotidiano do grupo, surgiriam mais possibilidades de as rever e criar as suas próprias produções, o que

promoveria, igualmente, a comunicação entre os pares, ao partilharem as suas descobertas e interpretações, através de um espírito democrático e crítico.

Desta forma, seria condição necessária da ação das Educadoras Estagiárias a construção articulada do saber, referida nas OCEPE (2016), a partir da articulação das diferentes áreas de conhecimento e respetivos domínios, concebendo-a de um modo global, com enfoque no desenvolvimento de competências sociais e afetivas, da área de Formação Pessoal e Social, que é transversal a todas as áreas. O brincar foi a estratégia central dos momentos vividos com as crianças na EPE, quer pelas Educadoras Estagiárias, quer pela Educadora Cooperante pelo que esta continuaria a ser a estratégia privilegiada para as possíveis ações das mestrandas. Ao brincar as crianças aprendem diversas competências sociais e valores e desenvolvem o raciocínio lógico-matemático, a linguagem oral e escrita e o conhecimento do mundo físico e natural.

Contudo, após breves semanas de prática pedagógica neste contexto (cf. Capítulo II), a PES sofreu uma adaptação das práticas e metodologias de ação, transformando-se devido ao surgimento da pandemia, causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), nome atribuído ao novo coronavírus SARS-COV-2, responsável pelo aparecimento de doenças infecciosas respiratórias graves (Ministério da Saúde, 2020). Dada a gravidade da situação e ao alastramento do vírus, de forma rápida e substancial por vários países do mundo, o Estado Português decretou o estado de emergência, no dia 18 de março de 2020, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 de 18 de março. Sendo esta uma situação excecional, revelou-se fulcral a aplicação de medidas extraordinárias e de caráter urgente de restrição de direitos e liberdades com o objetivo máximo de prevenção da transmissão do vírus (Governo da República Portuguesa, 2019). Neste seguimento, todos os estabelecimentos de ensino público e privado foram encerrados, sem data prevista de abertura, e consequentemente, as crianças, docentes e não-docentes não voltaram a frequentar os estabelecimentos educativos. Contudo, ressalva-se a abertura das creches a 18 de maio, de 2020, e a abertura dos jardins de infância a 01 de junho, de 2020.

Deste modo, a prática presencial vivida até então sofreu uma adaptação e considerou novas metodologias de ação, que se refletiram em um contacto virtual, através de ferramentas digitais diferenciadas. Estas alterações

traduziram-se em novas reflexões, novas adaptações e adequações, que mudaram o conhecimento da realidade da educação até ao momento, tendo provocado, igualmente, uma mudança social dos indivíduos e das organizações.

Assim, conhecendo-se o referencial teórico que sustenta as práticas educativas e a formação inicial docente, tal como o enquadramento legal que suporta a EPE (cf. Capítulo I), compreende-se o carácter optativo e não obrigatório inerente à educação de infância. Deste modo, ressalva-se a importância de refletir sobre as soluções e estratégias encontradas, no período de pandemia e confinamento vivido, apesar de algumas das quais não terem sido as ideais ou que maiores benefícios comportavam para as crianças, mas foram, ainda assim, as estratégias e medidas possíveis de realizar para colmatar as inúmeras perdas que a ausência de contacto físico e presencial acarretou para a educação de infância. Contudo, perante determinado acontecimento urge a necessidade de reflexão e avaliação sobre o que foi desenvolvido quer pelas organizações governamentais, quer pelos agrupamentos de escolas, estudando novas possibilidades de ação e a sua pertinência para cada contexto.

A ausência de contacto presencial entre as crianças do grupo e as educadoras (cooperante e estagiárias) revelou-se numa ausência de afetos, emoções e interações fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças e da ação docente. Todavia, iniciou-se um processo de aprendizagem para todos os intervenientes na ação educativa – educadoras de infância, encarregados de educação e crianças. Deste modo, a Educadora Cooperante e as Educadoras Estagiárias, em colaboração e cooperação, refletiram acerca das estratégias mais adequadas atendendo às características do grupo de crianças e à situação vivida, compreendendo-se que o fator decisivo neste período seria manter o contacto com todas as crianças, não perder o afeto que estas nutrem umas pelas outras e proporcionar momentos de partilha entre elas. Para esse efeito, criou-se um grupo na ferramenta *WhatsApp*®. Esta ferramenta digital foi basilar no período inicial de confinamento porque, para além do promover o contacto das educadoras com as crianças, possibilitou e facilitou a comunicação com os pais das crianças, no esclarecimento de dúvidas e auxílio em situações burocráticas que as famílias tinham de resolver com o agrupamento da escola. Contudo, esta solução não estava a ser suficiente para corresponder às expectativas das educadoras de infância e das famílias, uma vez que apenas se trocava mensagens sobre o dia a dia, sobre o bem-estar das crianças e atividades que estas

realizavam em casa. Neste sentido, verificou-se a necessidade de realizar videochamadas com as crianças, numa fase inicial, individualmente, para que estas não perdessem a ligação afetiva com as educadoras estagiárias e cooperante, assim como chamadas telefónicas com as famílias onde ainda não existia a possibilidade de realizar videochamada. Numa fase seguinte, o agrupamento ao qual pertence o centro escolar decidiu utilizar a ferramenta digital *Microsoft Teams*® como recurso «oficial» do mesmo e a partir do qual teriam de ser realizados os contactos com as crianças e as suas famílias. Inicialmente, optou-se pela utilização da aplicação para iniciar as sessões síncronas, em formato de vídeo. No entanto devido às limitações da ferramenta, uma vez que só era possível visualizar no ecrã a pessoas que estava a falar e nem todas as famílias conseguiram instalar a aplicação no computador, e após reflexão por parte das Educadoras Estagiárias e da Educadora Cooperante, experimentou-se o contacto para as sessões síncronas, pela ferramenta digital *Zoom*®. Ao contrário da ferramenta digital anterior, era possível visualizar todas as crianças em simultâneo e gerir de forma mais facilitada a comunicação entre elas. As sessões síncronas efetuadas com as crianças e as famílias tinham como objetivos centrais promover o contacto entre as crianças e as educadoras, fomentar a partilha de experiências entre as crianças, fomentar a partilha de ideias, opiniões e demais entre as famílias e, ainda, promover momentos de alegria, felicidade e bem-estar entre todos os intervenientes, nos quais as crianças tinham a liberdade total para conversar sobre os mais variados temas, partilhar visualmente os seus brinquedos e atividades com os colegas, realizar momentos de jogo interativo como mímica, dança ou canto. Estes momentos revelaram-se essenciais para que as crianças sentissem que os seus amigos continuaram presentes na sua vida, apesar da distância, e para as educadoras poderem promover momentos orientados pelas crianças, mas dotados de intencionalidade educativa através da interação discursiva. As sessões síncronas com as crianças e famílias foram realizadas todas as semanas. Para o efeito, as Educadoras Estagiárias agendavam esses momentos, organizando pequenos grupos, em consonância com a disponibilidade das famílias e dos seus horários, de modo a respeitar as particularidades de cada um. No grupo, nem todas as crianças tinham acesso aos mesmos materiais ou recursos pedagógicos e, por tal, as mestrandas tiveram uma maior preocupação em conseguir adequar as suas ações e aproximarem-se de todas as crianças. Se em alguns casos utilizaram

para os contactos a ferramenta *Zoom*®, noutros recorreram à ferramenta *WhatsApp*® e num caso particular de uma criança que estava a viver com os avós, utilizaram o telemóvel, concretamente chamadas telefónicas, uma vez que não tinham acesso a um computador. No entanto, o empenho dos avós em ajudar a sua neta foi tal, que com o auxílio das educadoras estagiárias conseguiram utilizar a ferramenta *WhatsApp*® e ainda realizaram duas sessões por videochamada. As situações experienciadas pela díade pedagógica e a procura incessante por estar em contacto com as crianças e famílias revelou-se fundamental, no percurso vivido, o que se refletiu nas palavras e sorrisos de cada criança, assim como das famílias, na sessão síncrona final.

Importa ressaltar que aquando do momento e definição por parte do agrupamento da ferramenta a utilizar para as sessões síncronas e eventuais contactos e partilhas com as famílias, foi, igualmente, proposta a partilha de uma planificação semanal realizada pela coordenadora da EPE do agrupamento e auxílio de todas as educadoras de infância do mesmo. A Educadora Cooperante, apesar da obrigatoriedade de envio dessas planificações semanais de atividades orientadas para as crianças, revelou aos pais que essas atividades não tinham carácter obrigatório e que não tinham de sentir necessidade em as fazer. Evidenciou também, que o essencial deste percurso e dos momentos das sessões síncronas é a promoção do contacto, a possibilidade de partilha, os laços fortalecidos entre pais e filhos e que a existência de uma planificação não seria exequível. De facto, o acesso a recursos materiais e até mesmo às ferramentas digitais interativas e online mencionadas não foi igual por todas as famílias, quer por falta desses mesmos recursos, quer por fatores pessoais e de gestão familiar que inviabilizavam o processo. Nesse seguimento, reflete-se sobre a importância do acesso às mesmas oportunidades pelas crianças, preconizado pela educação de infância e que foi o que as Educadoras Estagiárias em colaboração com as Educadora Cooperante realizaram ao longo do período de confinamento.

Ao longo das semanas em que as mestrandas tiveram a oportunidade de contactar com as crianças e com as famílias, através das referidas ferramentas, desenvolveram diversas conversas e entrevistas informais, em *focus* grupo, quer com as crianças, quer com os pais destas, e, ainda um questionário aos pais das crianças, cujo intuito era compreender a realidade vivida pelos pais das crianças e pelas crianças em tempos de pandemia. Relativamente ao questionário, a

díade pedagógica optou por realizar questões de resposta fechada, como é exemplo a escolha múltipla, escolha dicotômica e escolha única, e questões de resposta aberta, para obter pormenores e informação mais detalhada sobre cada família (cf. Apêndice A.6). No total de 25 encarregados de educação, obteve-se resposta de oito (cf. Apêndice A.7), sabendo-se que cinco destas famílias tinham dois filhos e três um filho. Nestas respostas, verificou-se que seis dos cuidadores não estavam em regime de teletrabalho, porém revelaram sentir dificuldade em gerir as atividades domésticas e a atenção dada aos filhos, sendo esse o maior desafio do período de confinamento. Os dois encarregados de educação que responderam estar em regime de teletrabalho revelaram “Sinto-me, em parte, incapaz. Pois, tendo de cumprir as 8 horas de trabalho diárias, é impossível realizar atividades didáticas com as crianças e dar o devido acompanhamento e atenção” e, ainda, “Bastante difícil mas compensador”. Quando questionados sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos, em casa, seis pais responderam que sentem que os filhos continuam a desenvolver-se favoravelmente, mesmo em casa, como registado por uma dessas respostas “Sim. A (C) é uma criança que se expressa extremamente bem e regista grande parte das palavras que ouve, perguntando muitas vezes qual o significado das mesmas, começando muitas vezes a utilizar muitas delas nas conversas que temos, a nível matemático, por exemplo, já consegue, de 1 a 10, associar o número à respetiva quantidade”, e dois pais evidenciaram algum descontentamento, “Poucas atividades consigo realizar, no meu caso necessito do apoio escolar” e “Grande parte das atividades dos planos do agrupamento estão desproporcionadas em relação à idade. Ou são demasiadamente fáceis e ele acaba por se desmotivar, ou então são mais difíceis e faz com que se sintam mal por não conseguir”. Relativamente à questão “A criança manifesta interesse na realização de atividades educativas? Por livre vontade ou por orientação dos pais para a realização das propostas educativas enviadas pela educadora?” os cuidadores responderam que lhes davam a conhecer as atividades e que as crianças escolhiam as que lhes despertavam maior interesse. Este aspeto revela, uma vez mais, a importância de adequar as estratégias de ação aos interesses evidenciados pelas crianças, pois caso contrário, como revela um dos pais “Se a tentarmos forçar a realizar determinada atividade, grande parte das vezes, não conseguimos despertar o interesse”. Quando questionados sobre os recursos tecnológicos digitais utilizados pelas crianças durante o período de pandemia,

os encarregados de educação relataram a utilização de televisão, computador, tablet e telemóvel, apenas telemóvel, apenas tablet ou os dois. No que concerne ao brincar, nomeadamente aos jogos ou brincadeiras de preferência das crianças foram diversas as respostas obtidas, no entanto, apesar de diferentes brincadeiras, as respostas revelam a importância do jogo do faz de conta, da área da casinha, a área das expressões plásticas e as atividades motoras no dia-a-dia das crianças, sendo algumas das suas atividades preferidas “Carros, bola, pinturas e bicicleta”, “Maquiagem e verniz, bonecas, bicicleta, patins”, “Puzzle, plasticina e alguns jogos (no telemóvel)”, “Gosta de andar de trotinete e brincar com os bonecos”, “Bolas, carros, livros, Legos, brincar ao faz de conta”, “Panda, Luccas neto, carros. Cabra cega, escondidinhas, apanhadinhas”, “Jogar na tablet, brincar com o carrinho e bonecas, saltar, dar cambalhotas, espargata, pino, correr” e “gosta muito de brincar com uma Barbie, com um serviço de chá, fazer picnics, de jogar às escondidinhas e de andar de baloiço”. Os pais demonstraram, também, que o tempo vivido em casa com os filhos fortaleceu os laços afetivos entre eles e os irmãos, no caso dos que não eram filhos únicos, e que no momento de regresso à escola iria ser mais difícil a transição. Em relação à questão “Qual o seu ponto de vista relativamente às propostas apresentadas na RTP2?” os pais revelaram respostas díspares, mas a maioria não havia depositado interesse nas mesmas, evidenciado em respostas como “O pouco que consegui acompanhar da programação, pareceu-me demasiado generalista. Contudo, é muito difícil manter a (C) presa à televisão”, “O meu ponto de vista é positivo, apesar que a minha filha não goste muito de ver televisão”, “A minha filha não liga muito à televisão mas até gostou”, “Não temos feito”. Consequentemente, na questão qual o programa preferido do seu filho, da programação dedicada à EPE, as respostas dos pais foram que não sabiam porque não tinham visto e em três casos responderam “É o “Desafio #ficoEmCasa”, possivelmente pela curta duração”, “Carrinha mágica. Talvez por ele gostar muito do faz de conta” e “Animais bebés, miniálbum. Porque ela gosta de animais”. Todos os pais, sem exceção, na resposta ao questionário, disseram que sentem que os filhos estavam felizes em casa, contudo revelavam por vários momentos a falta que sentiam de ir à escola e estar com os amigos e as educadoras. A penúltima questão refletia acerca de eventuais hipóteses de ação, que os pais considerassem ter sido pertinentes de desenvolver durante este período, sendo que alguns pais evidenciaram a necessidade de organizar

momentos de expressão motora, para ajudar as crianças, e ajuda psicológica, foram as ideias expressadas. Por fim, as mestrandas colocaram um espaço para que os pais pudessem expressar livremente a sua opinião e partilharem ideias relevantes quer para a formação das mestrandas, quer para o bem-estar e sucesso das crianças, sendo que dois pais não expressaram opinião e os restantes valorizaram o esforço das educadoras estagiárias e cooperante por agendar momentos online, de sessões síncronas, nos quais as crianças contactaram com os pares, brincaram, contaram as suas experiências e evidenciaram, também, que o contacto próximo contribuiu para o bem-estar e felicidade deles próprios, uma vez que possibilitou a partilha de anseios, preocupações e alegrias entre as famílias, que acabaram por se identificarem umas com as outras, ao sentirem-se apoiados e compreendidos pelas restantes famílias, “Dadas as dificuldades, aproveito para vos agradecer todo o esforço no acompanhamento do percurso das crianças e por cativarem, na medida do possível, o contacto entre elas. Estas reuniões são muito boas para as crianças mas também para os pais, pois percebemos, pelo contacto com os outros pais, que os nossos filhos não são "um terror" mas sim crianças que não estão habituadas a esta rotina. Possivelmente, no futuro, os pais terão de se adaptar e ter uma participação mais ativa na educação e formação das crianças e o vosso apoio será sempre importante por terem as competências necessárias que em muito nos suportam. Obrigado.”, “A (M) gostou muito das professoras estagiárias, apesar de não estar muito tempo com elas, porque muitas vezes estava doente. Mas muito obrigada por fazerem parte do crescimento dela”, “Este espaço vai servir para vos agradecer tudo o que têm feito pelo meu filho. Vocês são maravilhosas e é muito bom sentir que não estamos sozinhas. Muito, muito obrigada”, “Agradecer o vosso esforço em acompanhar as crianças e carinho com eles. Para nós pais é gratificante. É importante não quebrar o vínculo já criado”, “Continuarem com o excelente trabalho e dedicação que têm tido até agora” e, ainda, um cuidador revelou a sua inquietação quanto ao regresso ao contexto educativo, “O que me assusta é como as nossas crianças e vocês, educadoras e as auxiliares, vão conseguir lidar com esta pandemia quando a escola abrir”.

No que respeita às conversas informais realizadas com as crianças, estas alegaram a necessidade de ver e falar com os colegas e poder sair de casa para brincar, como as maiores necessidades sentidas. Um outro aspeto importante,

passível de verificar pela mestrandas, nos vários contactos com as crianças foi o facto de estas saberem o motivo pelo qual tiveram que permanecer em casa, a forma responsável como abordaram o assunto e a consciência que demonstraram em explicar aos colegas que existem medidas e comportamentos necessários de adotar quando puderem voltar a sair de casa, como o facto de terem de usar máscaras e lavar muito bem as mãos.

Quanto às conversas informais, aquando das reuniões síncronas, com os pais, estes mencionaram a dificuldade sentida nas famílias que têm mais do que um filho e que os pais estão em casa, em regime de teletrabalho. Estas fragilidades resultam da impossibilidade de apoiar os filhos nas suas necessidades e em gerir os recursos tecnológicos digitais existentes na casa, uma vez que algumas famílias têm filhos que frequentam o 1.º CEB e que precisam do computador para ter aulas interativas. Alguns pais evidenciaram, também, que verificaram um retrocesso no desenvolvimento lexical das crianças, porque como não disponibilizando o tempo necessário para brincar com elas ou até mesmo porque não têm conhecimento sobre atividades ou jogos para realizar com as crianças, deixavam-nas, durante uma parte considerável do dia, assistir a vídeos, em ferramentas digitais, que não eram os mais apropriados para as crianças, seja pela falta de adequação lexical ou de referentes pictóricos adequados. No último contacto com as famílias, datado de dia 14 de maio, o par pedagógico refletiu com estas acerca do crescendo relacional entre as Educadoras Estagiárias e as famílias. Apesar de a situação vivida não ter sido a ideal para os demais intervenientes do processo educativo, nomeadamente da PES, acabou por manifestar-se como um momento de fortalecimento dos laços existentes entre as famílias, as crianças e as Educadoras Estagiárias e de estes valorizarem o trabalho de um educador de infância e a importância que tem o seu papel no desenvolvimento das crianças. Ademais as famílias parabenizaram o esforço e o desempenho das mestrandas, que demonstraram carinho, preocupação, interesse e atenção aos pormenores das ações de cada uma das crianças.

Ao refletir-se sobre as adaptações da EPE, num nível mais alargado, nomeadamente as propostas do Governo Português, verifica-se que devido à rápida ação do mesmo e capacidade de resposta perante os desafios que se impunham, alguns aspetos não compreenderam as dimensões da educação de infância e revelaram-se numa aprendizagem forçada, para colmatar a ausência

do contexto educativo. Todavia, foi evidente o esforço do Governo Português, o que a mestrandia valoriza atendendo à situação vivida pela pandemia do Covid-19. Uma das medidas adotadas pelo governo apresenta-se aquando da reprogramação do canal televisivo RTP2, numa estratégia de adequar a programação já existente às crianças que frequentam a EPE. A mestrandia direciona o seu olhar, para o período da programação da manhã. Neste sentido, configura-se crucial compreender a existência de intencionalidade educativa nos programas que compunham a grelha de programação da RTP2, mais concretamente do ZigZag®. Ora, como passível de observar, os programas ofertados pelo canal já existiam antes do surgimento desta situação pandémica, pelo que se torna inexistente a intencionalidade educativa associada aos mesmos. Ademais, a esta questão acresce outra, igualmente, decisiva e que coloca em evidência a conceção da EPE quer pelo governo, quer pelos responsáveis pelos conteúdos programáticos da RTP2, a mestrandia refere-se à terminologia utilizada ao longo do período de confinamento, não só pelo canal televisivo, mas, também, em momentos de conferências de imprensa ou comunicados realizados pelo próprio governo, onde se verificava o recorrente uso de termos ligados à EPE como «aulas», «alunos», «turmas», «trabalhos» e «ensino». Ainda neste seguimento urge a necessidade de reflexão acerca dos conteúdos programáticos e a inadequação destes a crianças em idade de educação de infância. Ao conhecer-se o referencial teórico basilar à EPE, e ao compreender-se as características de crianças, nesta faixa etária, verifica-se a necessidade que estas têm em criar ligações, em observar os pares, em imitar e que o seu desenvolvimento resulta da interação da criança com o ambiente sobre o qual esta interage. Neste sentido, advém o pensamento de não ter existido uma tentativa de conciliar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagens presentes nas OCEPE (2016) com os conteúdos programáticos. Ainda que nos programas emitidos como «Um minuto de ciência por dia não sabes o bem que te fazia», a «Hora do conto» ou, ainda, «Era uma vez...» e a «Carrinha mágica» serem abordadas temáticas que poderiam concorrer para aprendizagens das diferentes áreas presentes nas OCEPE (2016), estas são desprovidas de características fundamentais para crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, existindo uma infantilização de praticamente todos os elementos, o vocabulário utilizado não ser adequado ou

os referenciais das imagens não corresponderem a referenciais reais, sendo desprovidos de sentido para as crianças.

Ressalva-se, também, a questão de o apresentador do programa ZigZag® ser um ator e não um educador de infância. Este aspeto revela de imediato, uma vez mais, a falta de intencionalidade educativa por parte daqueles que pensaram e colocaram em prática estas estratégias, pois atendendo a questões de prosódica, ao ritmo acelerado do seu discurso, à entoação, à forma de dialogar do ator e expressão gestual, compreende-se a falta de conhecimento teórico sustentado ao contactar e dirigir a sua ação para crianças da EPE, num fundamento de aprendizagem a distância. Desta forma, pensa-se se o objetivo do governo foi responder às necessidades de desenvolvimento holístico da criança ou apenas de proporcionar momentos de alegria e bem-estar nestas, sendo que esta última abordagem será a mais conivente com as estratégias apresentadas.

Salienta-se, também, na problemática da RTP2 o facto de antes da pandemia do Covid-19 os educadores de infância, as famílias e os demais intervenientes na ação educativa serem, na sua maioria, contra a adoção de estratégias que implicassem o contacto contínuo e sistemático das crianças com recursos tecnológicos digitais, tais como computadores, tablets e televisores e durante a pandemia estes terem-se tornado nos recursos privilegiados quer das famílias, quer dos educadores de infância, uma vez que as estratégias adotadas requerem o uso deste tipo de recursos tecnológicos digitais, assim como de algumas ferramentas interativas e online, que promoveram o contacto das crianças e famílias, assim como o desenvolvimento afetivo e emocional destas.

Destarte, em modo de conclusão sobre as ações desenvolvidas na PES, no contexto de EPE, considera-se que as oportunidades de aprendizagem para a construção do perfil de educadora de infância, da mestrandia, ainda que num modo completamente díspar do que seria expectável, revelaram-se fundamentais. Deste modo, a mestrandia conseguiu compreender as dificuldades sentidas pelas famílias, pelas crianças e pela educadora de infância, num processo de observação e reflexão constante, atendendo às necessidades evidenciadas pela nova dinâmica da EPE. Ademais as aprendizagens vividas possibilitaram o crescimento pessoal e profissional da mestrandia, que foram facilitadas pela observação das estratégias implementadas pela Educadora Cooperante. No entanto, a situação vivida no decorrer da pandemia colocou em maior evidência a necessidade de uma formação ao longo da vida, que promove

a construção de novas aprendizagens e fortalece as já existentes, numa perspetiva de adaptação e adequação da ação do educador de infância.

2. PERCURSOS DIDÁTICOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A ação desenvolvida, pelo par pedagógico, no contexto educativo do 1.º CEB possibilitou a aprendizagem de estratégias, metodologias e conteúdos de extrema importância, na construção do perfil docente.

A metodologia de IA (cf. Capítulo II) revelou-se, uma vez mais, como crucial neste percurso e, de facto, os seus diferentes processos contribuíram para os percursos da prática pedagógica. Para além da IA, a perspetiva socioconstrutivista (cf. Capítulo I), sobre a qual se espelharam as ações educativas, promoveu a criação de um ambiente educativo de respeito, confiança e segurança, para todos aqueles que dele fizeram parte, uma vez que é necessário atender e respeitar a diferença existente no grupo e as características únicas de cada criança, através de ações pedagógicas diferenciadas.

Para além do referido, a ação docente desenvolvida na PES visou a construção de saberes, através da constante articulação curricular entre as diversas áreas curriculares. O desenvolvimento holístico da criança e das suas aprendizagens irá refletir-se sobre as opções tomadas pela díade pedagógica e, deste modo, foi fulcral o conhecimento teórico desenvolvido ao longo da formação inicial (cf. Capítulo I).

De seguida, à semelhança do subcapítulo anterior, apresentam-se algumas das ações pedagógicas e didáticas, de maior relevo, desenvolvidas ao longo da PES, no contexto de 1.º CEB.

O projeto principal explorado com as crianças gerou-se em torno do tema “Património”, que teve como objetivo responder aos interesses demonstrados pelas crianças, através de estratégias articuladas entre as diferentes áreas curriculares e os recursos tecnológicos digitais, sendo que estes possibilitaram o contacto com materiais que as crianças gostam e promoveram a construção autónoma de conhecimentos de um modo lúdico e dinâmico. Importa, também,

referir que as atividades, apesar de desenvolverem algum conteúdo específico do currículo, envolveram várias áreas curriculares na sua conceção, pois foi objetivo das mestrandas articular de forma harmoniosa as diferentes áreas do saber, para ensinar momentos motivadores, dinâmicos, e interativos para as crianças.

A partir da metodologia de sala de aula invertida – *Flipped Classroom*, o par pedagógico iniciou as suas estratégias de ação, agindo de forma harmoniosa com o que já estava a ser desenvolvido pela Professora Cooperante, uma vez que na sua ação didática, a Professora enviava por e-mail para os pais algumas indicações para as crianças desenvolverem em casa, com a família e, posteriormente, apresentarem à turma, em contexto de sala de aula. No entanto, apesar da estratégia adotada pela professora Cooperante se assemelhar à metodologia da sala de aula invertida, não se verificavam os fundamentos principais da mesma, pois as crianças, em contexto familiar, construíam recursos conclusivos do que já tinha sido explorado em sala de aula. O *Flipped Classroom* promove uma educação diferenciada, adequada às necessidades de cada criança (Bergmann & Sams, 2018), o professor assume o papel de mediador e os estudantes assumem o papel central na construção de aprendizagens, assim como noutras abordagens metodológicas referenciadas no presente relatório (cf. Capítulo I). Um dos principais objetivos desta metodologia de aprendizagem é possibilitar o contacto dos estudantes com os conteúdos a aprender, antes dos momentos de sala de aula, para que, posteriormente, ao aplicar os conhecimentos que aprenderam, em atividades de sala de aula, exista um maior sucesso de aprendizagem e motivação para a mesma (Ozdamli & Asiksoy, 2016). Esta abordagem baseia-se em quatro elementos diferentes, segundo os quais os professores orientam a sua ação, traduzidos pela sigla FLIP, sendo estes o ambiente flexível “F – *Flexible environment*”, onde os estudantes podem realizar as suas aprendizagens no tempo e locais necessários; numa cultura de aprendizagem “L – *Learning culture*”, onde o estudante tem o papel central na sua aprendizagem; num conteúdo intencional “I – *Intentional content*”, uma vez que o professor observa continuamente os estudantes e orienta a sua ação, as atividades e os conteúdos sobre os quais os estudantes terão autonomia para explorar e aprender, avaliando e refletindo com estes sobre as aprendizagens, num ambiente de

aceitação da crítica e democrático, sendo um educador profissional, “P - *Professional educator*” (Flipped Learning Network, 2014).

Por conseguinte, adotando a estratégia de ação previamente explanada, decidiu-se aprofundar e orientar, a partir de uma metodologia reconhecida, as estratégias de ação da Professora Cooperante, promovendo o contacto dos estudantes, em contexto familiar, com os conteúdos e temáticas a aprofundar e a construção de recursos, que, em contexto de sala de aula, exploraram e desenvolveram conhecimentos e capacidades em colaboração com os pares, que resultaram em novas aprendizagens. Neste âmbito, apresenta-se a atividade “O que posso comer?”, que foi a atividade que despoletou o projeto realizado com a turma. Aquando da observação inicial das Professoras Estagiárias, as crianças manifestaram interesse e dialogaram com a Professora Cooperante sobre aspetos ligados à alimentação: o que se deveria comer, alimentos mais ou menos saudáveis, e, por tal, o par pedagógico pretendeu alargar os seus conhecimentos e propôs uma atividade para realizarem, em casa, no fim-de-semana, para, posteriormente, apresentarem aos colegas da turma. A comunicação com os encarregados de educação e as crianças foi realizada através do *e-mail*, criado para o efeito, uma vez que era a forma privilegiada pela Professora Cooperante para comunicar com os encarregados de educação das crianças. No *e-mail* enviado (cf. Apêndice B.1) foi pedida a colaboração das famílias ou pessoas próximas à criança para a realização da tarefa, a qual consistia numa pesquisa sobre alimentação saudável, onde as crianças explicavam o que podiam ou não comer e, ainda, na gravação de um familiar ou amigo, mais velho, onde essa pessoa contava o que comia e como era alimentação, quando tinha a idade da criança. O registo podia ser feito em vídeo, gravação de voz ou fotografia e com a ajuda de um adulto, as crianças podiam escrever o que lhes foi dito e enviado para o *e-mail* das Professoras Estagiárias ou entregue na segunda-feira seguinte, presencialmente. Através da questão “O que posso comer?”, a díade conseguiu aceder aos conhecimentos prévios dos estudantes, pela exploração dos seus próprios hábitos alimentares e alargando para o meio próximo das crianças, e às suas motivações (o que quero saber? Como? Por que vou aprender?), o que resultou na planificação da atividade da semana seguinte (cf. Apêndice B.2). Na semana seguinte, as crianças partilharam, com a restante turma, as pesquisas que realizaram no fim-de-semana e dialogaram sobre o que aprenderam, orientado o discurso a partir de três questões fundamentais: O que

aprendeste de novo?, De todos os alimentos e comidas o que gostas mais? e Consideras algum dos alimentos menos saudável? E mais? Porquê?. Os recursos materiais construídos pelas crianças foram extremamente ricos e variados (cf. Apêndice B.3) e revelaram a envolvimento das crianças e das famílias na atividade, elemento fundamental para a motivação dos estudantes na construção de aprendizagens efetivas e significativas. Ademais, a construção dos recursos e toda a envolvimento criada pela tarefa do fim-de-semana promoveu o contacto das crianças com conteúdos curriculares, em contexto que não o da sala de aula, de um modo lúdico e emotivo (Quadros-Flores, Flores, Ramos, & Peres, 2019). Em simultâneo com a apresentação e diálogo, em grande grupo, a Professora Estagiária registou no quadro, através da escrita e do desenho, os diferentes alimentos que as crianças referiram nas suas pesquisas. Após este momento, as crianças, em pequenos grupos, criaram conjuntos dos alimentos referidos no momento anterior (cf. Apêndice B.4). Ao longo da tarefa as crianças fizeram algumas observações importantes e que revelaram o nível de compreensão acerca do conteúdo matemático, como por exemplo, a Criança «L» disse “Não podes fazer uma cenoura porque este é o conjunto das frutas, não vês que só tem frutas aqui?” e a Criança «M» respondeu “Pensei que estávamos a fazer o conjunto dos alimentos saudáveis”. Estes raciocínios são fulcrais porque a Professora Estagiária, que estava a orientar a atividade, percebeu que estas crianças tinham aprendido o conceito de conjunto, pois sabiam que um conjunto era definido pelas suas características e que estas tinham de estar bem estabelecidas para não existirem erros ao desenhar os elementos de um conjunto, como foi a situação explanada das duas crianças. Outra observação importante deste momento foi a dinamização intergrupar, que foi dispar de grupo para grupo, se nuns casos optaram por cada criança representar o seu conjunto na folha do grupo, noutros decidiram o que queriam representar e depois cada criança teve a sua participação, desenhando os elementos que quis perante a ou as características definidas para o conjunto. Estas questões revelam o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, na medida em que algumas crianças ainda não conseguem aceitar a partilha e opinião dos seus pares, estando, ainda, muito presente o egocentrismo; enquanto outras crianças são estimuladas pelos pares e incorporam os novos conhecimentos nos que já têm, alcançando novas aprendizagens, desenvolvendo a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). No momento

seguinte, cada grupo mostrou, à turma, a folha com os conjuntos que criaram, os raciocínios que fizeram para chegar àquele resultado e representaram-nos no quadro. De seguida, cada grupo explicou aos restantes colegas o ou os conjuntos criados e os raciocínios implícitos e desenhou no quadro o ou os seus conjuntos. Este diálogo revelou, ainda, raciocínios das crianças, nomeadamente quando a criança «R», ao mostrar a folha do grupo disse “Nós fizemos a roda dos alimentos porque é um conjunto e depois, dentro, em cada parte tem outros conjuntos, nós fizemos o conjunto das frutas, dos legumes e dos doces. Não tivemos tempo para fazer os outros”. Este discurso foi muito importante porque as crianças ao representarem o seu conjunto sabiam que o que fizeram era o conjunto dos alimentos, no geral, que se dividia em diferentes conjuntos, que representaram alimentos diferentes, conforme as características que definiram para cada um deles. Em cada momento, a Professora questionou as crianças sobre a quantidade de elementos presentes em cada conjunto e pediu a um dos elementos do grupo para representar, com um numeral, a quantidade referida. Em grande grupo, a professora questionou a turma sobre qual o conjunto maior, menor ou se existiam conjuntos com o mesmo número de elementos. De seguida, em grande grupo, com a ajuda das crianças, a Professora fez uma breve síntese, oral, sobre o que são conjuntos e algumas características destes, dando exemplos, dos conjuntos realizados pelas crianças. Para finalizar a atividade foi realizado o «Jogo do Intruso». Em cada desenho feito pelas crianças a Professora fez alterações e acrescentou «intrusos» aos conjuntos destas. O objetivo foi que as crianças identificassem os elementos introduzidos pela Professora e compreendessem se eles pertenciam ou não aos conjuntos, colocando o símbolo $\in$ (pertence a) e $\notin$ (não pertence a). No momento após o retorno do intervalo da manhã, a Professora voltou a colocar um vídeo da avó de uma criança e questionou a turma sobre as diferenças existentes na alimentação entre o antigamente e o presente e se eles sabiam outros aspetos ou características desses tempos e que ainda são possíveis de verificar, na atualidade. Surgiram várias ideias, que a Professora Estagiária foi escrevendo na ferramenta digital MindMeister® (cf. Apêndice B.5), tendo aprofundado as questões e indagado as crianças se o que elas estavam a dizer e que queriam saber se estava relacionada com a nossa cultura e o Património Imaterial da região. Nesse momento surgiram diferentes ideias, as quais direcionaram a ação das mestrandas, ao longo da PES. Assim, o par pedagógico, através da MTP,

desenvolveu um projeto com o grupo de crianças que visou explorar diferentes características relacionadas com o Património Imaterial da região, com o apoio das famílias das crianças. O projeto desenvolveu-se em quatro fases. A 1.^a fase - Identificação da problemática, que ocorreu no culminar da atividade explanada previamente, na qual se fez o registo de todos os contributos dos estudantes sobre o que pensavam acerca do tema – “O Património Imaterial da nossa região”. Nesta fase, foi crucial o diálogo resultante das interações entre as crianças, a díade pedagógica e a Professora Cooperante, uma vez que através deste foi possível aceder aos conhecimentos prévios das crianças e compreender o nível de envolvimento destas, ao revelarem-se interessadas e envolvidas pela problemática, através da participação ativa no diálogo e integração progressiva das crianças que não estavam tão ativas, num momento inicial. Alguns dos contributos das crianças sobre a temática foram “A minha mãe já me contou que a comida também faz parte da história de um sítio” (Mtl), “Eu não conheço comidas de cá” (Cl), “No meu país também há histórias que os meus avós contam” (Cl), “O meu pai também conta uma história do meu país, vou pedir para ele escrever para vocês” (LY), “Então, tudo é património? Mas os monumentos também?” (V). Ao refletir sobre estes conhecimentos e raciocínios das crianças, a díade de estágio pôde compreender que os estudantes tinham algumas ideias sobre a temática, mas que nem todas as conceções que haviam exposto estavam corretas e, por tal, o projeto foi um momento para desenvolver as aprendizagens das crianças, aliado às necessidades de aprendizagem a desenvolver prescritas no currículo.

A 2.^a fase - Identificação dos objetivos e hipóteses de ação, que foram explorados à medida que surgiam novas ideias por parte das crianças, foi crucial para delinear a ação, ao definir objetivos, organizar e distribuir tarefas e refletir sobre estratégias adequadas para as mesmas. Fez-se, também, o registo do que ainda se queria descobrir ou fazer e como se poderia obter essa informação, ou seja, quais as estratégias de ação e pesquisa mais adequadas para o fazer. É exemplo desta fase um momento em que uma criança revela curiosidade sobre o fado “A minha tia canta fado e disse que também era parte da nossa história, é verdade? Podemos descobrir?” (RB) ou surgem novas ideias e interesses “Quem criou o fado?” (L), “A minha avó também fala no rancho. O rancho é só daqui?” (Mg), “Que comida é feita só na nossa região?” (Mt), “As bifanas são do Porto?” (X).

Na 3.^a fase do projeto – a fase de execução, consistiu na ação quer pelas professoras, quer pelas crianças, famílias e pessoas próximas a esta, através de tarefas, experiências ativas, reproduções artísticas e registos que promoveram a construção das aprendizagens das crianças, através da mobilização crítica e autónoma de conhecimentos desenvolvidos até ao momento.

Por fim, a 4.^a fase – Divulgação do projeto, culminou com a apresentação do mesmo, aos encarregados de educação, através da ferramenta digital Padlet® (cf. Apêndice B.6). Este recurso foi construído com as crianças ao longo da PES, ou seja, a cada atividade realizada as crianças em colaboração com as Professoras Estagiárias escreviam as atividades e tarefas que tinham realizado, e partilhavam um link da ferramenta GooglePhotos®, com imagens das atividades, das crianças e dos recursos, para que mais tarde todos os envolvidos no projeto pudessem visualizar e compreender o que havia sido feito ao longo do percurso da PES, com as Professoras Estagiárias. A comunicação foi feita para os Encarregados de Educação através de um e-mail, no qual foi disponibilizado um *link* de acesso ao diário da turma, na ferramenta Padlet®. A reação dos pais a este momento foi bastante enriquecedora, uma vez que foram elementos fundamentais na construção do projeto e sentiram orgulhosos pelo que as crianças alcançaram, tendo, também, compreendido a importância da intervenção da ação da díade de estágio e que é possível as crianças aprenderem sobre aspetos culturais, humanitários, ou demais, que não estejam implícitos ao currículo, mas que lhes proporcionam aprendizagens através de estratégias inovadoras e dinâmicas.

Ao longo do projeto e de todo o percurso pelo 1.º CEB o contacto com os encarregados de educação das crianças e familiares próximos a estas foi, então, regular e constante, tendo as mestrandas sentido o apoio de um número considerável de elementos familiares no apoio às crianças e no envolvimento nas diferentes tarefas propostas. Esta relação evidencia-se como essencial no processo de aprendizagem das crianças, sendo um fator motivacional primordial. Numa fase posterior do projeto existiu a oportunidade de iniciar uma partilha com uma turma de uma escola sediada no Brasil, tendo esta oportunidade surgido pelo contacto com uma mãe de uma das crianças da turma. Sendo a criança de nacionalidade brasileira estava sempre muito ansiosa por partilhar com os colegas os aspetos culturais do seu país, as histórias, os lugares, a comida, mas, também, revelava interesse em partilhar o que aprendia

sobre a nossa região com os amigos do Brasil. A mãe da criança foi um elemento crucial neste processo e entrou em contacto com a diretora da antiga escola da criança, no Brasil e assim a díade pedagógica começou a «Partilha com o Brasil» (cf. Apêndice B.7). Este projeto, dentro do projeto principal, incitou muita alegria nas crianças e estas sentiam-se muito entusiasmadas por contactar com crianças de um país diferente do delas. Contudo, este projeto não teve o final esperado, uma vez que as colegas docentes do Brasil acabaram por não dar seguimento ao mesmo por falta de recursos materiais para o mesmo. A existência de equipamentos eletrónicos e o acesso à internet era inexistente, sendo a própria diretora e professora a utilizarem os seus telemóveis para os contactos, o que acabou por se tornar insustentável para as mesmas. Quer as mestrandas, quer as crianças e a Professora Cooperante ficaram tristes com o sucedido, mas continuaram a sua aprendizagem pelo Património Imaterial da região e ultrapassaram esta situação.

Ao passo que o projeto se ia desenvolvendo, verificou-se tamanho envolvimento pelas crianças e famílias, surgindo curiosidades e observações que possibilitaram a planificação das aulas posteriores, numa perspetiva de promover articulação curricular e o desenvolvimento holístico das crianças

De seguida, apresenta-se uma das atividades realizadas no projeto (cf. Apêndice B.8), que se centrou em duas questões fundamentais: O que posso descobrir na minha cidade? e Onde podemos encontrar as figuras geométricas?. A atividade foi estruturada a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, como fundamental para suportar e construir novos conhecimentos, e as suas motivações, pois respeita os interesses, mas, também, promove a consciência do processo educativo. Nesta altura, as crianças estavam a desenvolver, exponencialmente, as suas aprendizagens e competências cognitivas, assim como a parte social e relacional com os pares, sendo visível a evolução de cada criança, desde o momento inicial de observação da díade pedagógica. Uma vez que tinham sido realizados vários trabalhos de pesquisa que promoveram a aprendizagem do meio em que as crianças vivem e da sociedade atual e de outrora, o par pedagógico atendeu a algumas questões das crianças e desafiou-as numa pesquisa de fim-de-semana sobre monumentos ou locais do seu interesse ou de relevo para a história da localidade. Destarte, surgiu a necessidade de explorar esta temática com o objetivo de alargar os conhecimentos e interesses das crianças pelo seu património imaterial,

articulando estes saberes com saberes teóricos no âmbito da matemática, nomeadamente as figuras geométricas, e do estudo do meio, relativamente ao conhecimento do seu património, através de estratégias dinâmicas e potencializadoras de aprendizagens significativas e efetivas. Nesta atividade, os Recursos Tecnológicos Digitais assumiram um papel de relevo no processo de aprendizagem das crianças, na medida em que os tornaram agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, com recurso a estratégias colaborativas e dinâmicas. A atividade pedagógica, iniciou-se após o intervalo da manhã, com um momento de meditação. Ao longo da PES, as mestrandas desenvolveram algumas ações que envolveram meditação e *Mindfulness* com as crianças, principalmente em momentos de regresso à sala de aula, após os intervalos da manhã e de almoço. Estes momentos promoveram o controlo de cada criança sobre si próprio, possibilitou momentos de relaxamento e propiciou o desenvolvimento da concentração e foco numa tarefa, por parte das crianças. Assim, as crianças foram convidadas a deitar no chão, ouvindo uma música calma, e estarem atentas à voz da Professora Estagiária, que lhes deu algumas indicações. Posteriormente, seguiu-se o momento de desafio inicial, no qual a Professora, com recurso a uma aplicação, interativa e online (cf. Apêndice B.9), projetou uma imagem de Portugal e abriu os ícones que apareceram na imagem, surgindo imagens de monumentos e paisagens locais (cf. Apêndice B.10). No último ícone, estava um áudio da repórter Amália (cf. Apêndice B.11) (uma personagem de uma jornalista que acompanhou as crianças ao longo de várias atividades), que desafiou as crianças a encontrarem as figuras geométricas presentes nas imagens, com recurso a uma aplicação, interativa, Geogebra® (cf. Apêndice B.12). De seguida, em grande grupo, a Professora questionou a turma se estavam recordados dos monumentos que pesquisaram no fim de semana, com a família, e com recurso à aplicação, online e interativa, *My Maps*®, foram visualizados esses mesmos monumentos. A Professora preparou, previamente, um roteiro no *My Maps*® com as moradas dos monumentos que as crianças pesquisaram com as famílias. Na paisagem, as crianças identificaram figuras geométricas e contornaram-nas com o dedo, no ecrã do computador. Inicialmente, as mestrandas propuseram realizar a tarefa com um *tablet* para cada criança, no entanto, devido à impossibilidade de utilizar aplicações que não as já instaladas no equipamento eletrónico, não foi possível a realização da atividade individualmente, existindo a necessidade de

adaptação da mesma, por parte das Professoras Estagiárias. Diferentes crianças, voluntariaram-se para identificar figuras geométricas, no mapa, e foi importante compreender que apesar de as crianças estarem a manusear pela primeira vez a aplicação sentiam-se confiantes e estavam entusiasmadas na exploração do mapa e dos locais que elas próprias tinham falado, anteriormente. Neste sentido, verifica-se a importância de explorar temáticas de interesse para a criança, assim como promover momentos de aprendizagem a partir do seu contexto familiar e ambiente social. Ao longo deste momento, mesmo sem a Professora questionar as crianças, elas identificaram pelo nome correto as diferentes figuras geométricas e encontraram figuras geométricas que a própria Professora não tinha visto no mapa. No final, realizou-se uma reflexão, em grande grupo, sobre a presença de figuras geométricas na vida quotidiana e mobilizou-se conceitos presentes neste conteúdo matemático. Para tal, a Professora Estagiária colocou, no quadro, um cartaz das figuras geométricas (cf. Apêndice B.13) e, em grande grupo, as crianças reviram o nome das diferentes figuras geométricas e identificaram o número de lados e de vértices, de cada uma, registando o número e a sua designação, em uma folha que a Professora distribuiu por cada criança (cf. Apêndice B.14). Após o registo anterior, a Professora desafiou as crianças a contornarem as diferentes figuras geométricas presentes nas folhas com lã, o que possibilitou o contacto sensorial com as diferentes formas das figuras geométricas, associado ao desenvolvimento de competências motoras, implícitas no recorte da lã e na colagem desta no papel.

Após o intervalo de almoço, aconteceu o momento de consolidação da atividade, que consistiu na visualização *online* de uma exposição de quadros de vários artistas. Para este momento, o par pedagógico preparou uma visita à Fundação de Serralves, na qual as crianças conheceram diferentes artistas e o movimento artístico, a estes, associado. A visita *online* foi criada numa aplicação digital interativa *online Storyjumper®*, através da criação de um livro de uma exposição (cf. Apêndice B.15). Após esta «visita» as crianças organizaram-se em grupos e em cada grupo foi colocada uma imagem diferente de um quadro. De seguida, a Professora Estagiária distribuiu por cada grupo recortes de imagens de figuras geométricas, que representavam o quadro que as crianças tinham no grupo, e cada criança recriou o quadro (cf. Apêndice B.16). Ulteriormente, a Professora Estagiária questionou as crianças se já sabiam responder à questão colocada no início pela repórter Amália e verificou o raciocínio e as respostas

das crianças, sendo estas bastante céleres nas respostas dadas e verificou-se respostas como “Aqui na sala, vemos nos objetos figuras geométricas” (RB), ao que outra criança completou “Sim, olha na caixa dos lápis tem um retângulo” (LE). Outras crianças recorreram, ainda, aos locais que visualizaram nas aplicações online e referiram que “as figuras estão em todos os sítios, se virmos bem está lá alguma figura geométrica. Vou estar atenta a tudo quando for passear” (MAT). Estes raciocínios foram uma excelente oportunidade para a Professora Estagiária compreender as aprendizagens das crianças.

A variação na organização da turma ao longo das tarefas, quer em pequenos grupos, quer individualmente, visa promover a diversidade, o respeito pelo outro, o trabalho em equipa, a cooperação e colaboração e a partilha de aprendizagens entre as crianças, assim como estimular a confiança e segurança de cada criança na interação, partilha de opiniões próprias e raciocínios.

Ao longo do projeto as crianças contactaram com metodologias ativas de aprendizagem que as centrava e responsabilizava no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto realça-se a aprendizagem baseada em projetos em que a criança constrói o seu conhecimento, num processo colaborativo de desafios, assumindo, muitas vezes, um perfil investigativo e crítico face ao problema. Assim, utilizaram-se recursos digitais diversificados, entre eles: o *Padlet*®, o *ThingLink*®, o *Geogebra*®, o *GooglePhotos*®, o *My Maps*®, o *Storyjumper*®, *QRCode*®, que se revelaram veículos potencializadores de aprendizagens pelas crianças, pois os motivos gráficos, a possibilidade de explorar recursos diferentes e até o ambiente sonoro destas aplicações permite a criação de um ambiente de sala de aula incomum e as crianças realmente sentiam-se interessadas quando estes momentos ocorriam. Porém, o contacto com os recursos tecnológicos digitais e diferentes aplicações revelou que a maioria das crianças, numa fase inicial sentia bastante dificuldade no seu manuseamento e não se conseguiam concentrar na tarefa. Estas questões foram alvo de reflexão pela diáde pedagógica, que em conversas informais com as crianças, compreendeu que quando estas utilizavam e manuseavam os recursos tecnológicos digitais, em contexto familiar, era, apenas, em momentos lúdicos, de brincadeira livre. Com o decorrer do tempo e à medida que as mestrandas promoviam o contacto das crianças com estes recursos, as crianças exploraram-nos com outras finalidades das habituais, evidenciando o desenvolvimento da motricidade fina, uma vez que a sua utilização implicava pequenos gestos, sendo

estes bastante específicos e verificando-se um crescendo no desenvolvimento da literacia digital, nomeadamente da escrita manuscrita cursiva, no ecrã do tablet, e da escrita em letra de imprensa, com recurso ao teclado do tablet.

Dada a extensão do projeto e a natureza do presente relatório, não é possível explanar e relatar todas as atividades que o compuseram, no entanto, importa salientar que através da articulação curricular foi possível explorar as diferentes competências curriculares, expressas nas áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Motora, num prisma de transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, que possibilitou a construção de novas aprendizagens e a inclusão, a partir da diferenciação pedagógica dos estudantes.

Para além do projeto principal da díade de estágio, sobre Património Imaterial, iniciou-se com as crianças um projeto sobre o mar. Esta temática foi promovida pelo Agrupamento, que desafiou todas as turmas da Escola a desenvolver a temática, ainda que em abordagens distintas. Deste modo, as mestrandas decidiram em conjunto com a Professora Cooperante que o Projeto “O Mar” teria sentido se fosse desenvolvido em consonância com os interesses das crianças da turma. Neste sentido, num momento de aula, uma das Professoras Estagiárias dialogou com as crianças e questionou-as acerca da temática, uma vez que elas já sabiam da existência desse tema e que este ia ser desenvolvido em sala de aula, e indagou as crianças sobre o que estas gostariam de saber ou explorar sobre a temática, fazendo o registo no quadro da sala (cf. Apêndice B.17). As crianças sugeriram vários aspetos que gostariam de abordar, os quais o par pedagógico, em colaboração com a Professora Cooperante começou a explanar ao longo das várias sessões presenciais, em paralelo com o que se vinha a desenvolver. Uma das atividades realizadas com as crianças foi uma experiência sobre o ciclo da água (cf. Apêndice B.18), que tinha sido alvo de interesse por uma das crianças, no momento de *Brainstorming*, em grande grupo. Antes da realização da experiência, as crianças expuseram em grande grupo, as suas conceções acerca da temática e debateram com os colegas o que pensavam ser o ciclo da água. De seguida, a Professora Estagiária colocou um vídeo (cf. Apêndice B.19) sobre esta questão e a turma visualizou o mesmo. Posto isto, as crianças organizaram-se em pequenos grupos e a Professora distribuiu o material por cada um, tendo dialogado com as crianças sobre o vídeo que viram e desenhou, no quadro, uma figura representativa do saco

transparente que cada grupo tinha, assim como os elementos que este deveria ter representados. Neste momento, a Professora teve um papel passivo, ou seja, as crianças refletiram sobre o que visualizaram no vídeo e acordaram, em grande grupo, sobre os elementos que deveriam estar presentes no saco. Sempre que alguma designação não foi dita de modo correto, as próprias crianças ajudaram-se e corrigiram os termos que os pares haviam dito. Neste sentido, compreende-se a importância do trabalho colaborativo e do ambiente democrático existente em sala, o que promove o bem-estar de cada criança e leva a que estas se sintam confiantes para partilhar os seus raciocínios, mesmo que estes nem sempre estejam corretos. Ademais, as crianças revelaram sentir-se seguras e confiantes nos seus pares e nas professoras, para as auxiliarem, sempre que necessário. Em grupo, as crianças decidiram sobre a distribuição das tarefas da experiência e a Professora Estagiária foi dando as diferentes indicações para a realização da mesma. Posteriormente, nos grupos, as crianças, começaram por decorar o saco transparente, desenhando o sol, as nuvens e o mar, como propuseram no momento anterior. De seguida, com o auxílio da Professora Estagiária escreveram as palavras «evaporação», «condensação» e «precipitação», nos locais corretos, do desenho. Em seguida, colocaram água com corante azul dentro do saco e fecharam-no. Por fim, os sacos foram colados nos vidros das janelas da sala de aula, para que ao longo dos dias as crianças observassem o que estava a acontecer à água dentro do saco (cf. Apêndice B.20). Durante duas semanas as crianças observaram o que aconteceu à água do saco e registaram, com o auxílio das professoras, as observações e os raciocínios. O registo das crianças foi efetuado numa cartolina, para o efeito (cf. Apêndice B.20). Para além desta atividade, a díade pedagógica iniciou a leitura da história “A menina do mar” (cf. Apêndice B.21), de Sophia de Mello Breyner Anderson e visualizou o musical “A menina do mar” (cf. Apêndice B.22), de Filipe La Féria, que foi um momento de euforia pelas crianças. O grupo era bastante interessado nas Expressões e valorizava a cultura e as artes. Neste sentido, sempre que as atividades envolviam livros, música, pintura, filmes, entre outros, as crianças sentiam-se muito motivadas. Aquando da reunião de avaliação, com os pais, alguns comentaram, com as Professoras, que as crianças, em casa, pediram imenso para eles encontrarem o musical de “A menina do mar”, de Filipe La Féria, e que frequentemente o viam. Iniciou-se, também, o processo de dramatização da história, contudo, como as mestrandas terminaram o ciclo de

estágio, na valência do 1.º CEB não puderam continuar o projeto, que teve continuidade com a professora Cooperante, que estava muito entusiasmada com o mesmo, assim como as crianças.

O percurso desenvolvido pelo par pedagógico, no contexto do 1.º CEB foi fundamental na construção do perfil docente e as experiências vividas pela díade pedagógica evidenciaram-se como essenciais neste processo, pois tornou possível um momento de construção de aprendizagem essenciais à ação docente, assim como permitiu aperfeiçoar competências profissionais, compreendendo a necessidade de agir e refletir sobre o grupo de crianças e o contexto em que as aprendizagens são realizadas.

METARREFLEXÃO

A experiência vivenciada no percurso da formação inicial, nomeadamente durante o período da PES na EPE e no 1.º CEB, revelou-se basilar na construção da profissionalidade docente, tendo emergido das dinâmicas e ações experienciadas nesses contextos, com os vários intervenientes na ação educativa (Marta, 2015). Deste modo, explora-se este percurso, a partir de uma análise reflexiva, cujo intuito evidencia-se na tomada de consciência do desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia, colocando através de competências essenciais do perfil docente, como a capacidade de reflexão e indagação inerentes à profissionalidade docente. Efetivamente, as aprendizagens alcançadas ao longo da formação inicial evidenciaram-se cruciais para a construção de um referencial teórico fundamentado, que potencializa práticas educativas sustentadas e adequadas; para a construção de um perfil reflexivo, proativo e indagativo, promotor de uma visão equitativa e inclusiva de educação; e para compreender a importância e o impacto que a aprendizagem ao longo da vida tem na (re)construção de competências socioprofissionais e pessoais. Pois, esta característica evolutiva da construção de um perfil docente possibilita, ao profissional de educação, a criação de sucessivas metamorfoses às suas estratégias, pensamentos e ações. Alguém que pensa nas crianças e que procura o melhor para o bem-estar e sucessos destas. De verdade, o perfil profissional docente está sempre em construção, pelo que urge a necessidade de construir um referencial teórico que possa inspirar a prática. Neste sentido, a mestrandia reflete sobre a mudança que ocorre no docente quando observa, planifica e reflete, mudando o conhecimento e procurando uma mudança social.

Para além da complexificação do saber docente, este percurso guiou a mestrandia na construção de competências pessoais, sociais e emocionais, que concorreram para o processo relacional estabelecido entre os diferentes intervenientes da ação educativa (Nóvoa, 2002). De facto, os vários momentos relacionais e de interação entre o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças, as famílias e demais agentes educativos docentes e não-docentes promoveram uma partilha de saberes e experiências importantes, revelando-se,

fundamental uma prática educativa reflexiva e dotada de colaboração e cooperação entre os diversos atores. Ser um agente ativo na construção do saber profissional, partindo do trabalho colaborativo realizado com os atores previamente mencionados, foi fundamental quer pela partilha de saberes e construção de aprendizagens, quer pela qualidade das ações desenvolvidas ao longo da PES. A construção da profissionalidade torna-se rica nas suas várias dimensões, quando acompanhada por um quadro de valores e princípios, que se traduzem em atitudes e ações comprometidas com uma prática educativa transformadora e inovadora, que respeita as necessidades e interesses das crianças, para que estas se desenvolvam holisticamente, através de aprendizagens efetivas e significativas. A formação contínua ao longo da vida manifesta-se, assim como fundamental, pois, através desta, promove-se a construção de novas aprendizagens e transforma-se os conhecimentos já existentes, num processo de atualização profissional e pessoal interativo e inacabado, que só depende do próprio indivíduo (Moraes & Medeiros, 2007).

O perfil duplo, possibilitado pela frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitou a construção de aprendizagens acerca das duas valências educativas, cujas especificidades e características próprias as tornam distintas. Porém, tais aprendizagens proporcionam uma ação docente capaz de aproximar os dois contextos, quer pelas metodologias e estratégias adotadas, quer pelo conhecimento do referencial teórico de cada uma. Compreendendo-se a importância que cada uma destas valências tem no impacto e desenvolvimento da criança, concorre-se para uma maior adequação das práticas educativas, essenciais ao desenvolvimento da criança. Ademais, o conhecimento da EPE e do 1.º CEB possibilita uma ação pedagógica promotora de uma articulação curricular e de uma transição educativa, traduzida pela adoção de estratégias que atenuam as dificuldades sentidas pelas crianças e famílias aquando das transições educativas, ao potencializar ambientes de segurança e bem-estar para os vários intervenientes educativos. Deste modo, surge a necessidade de considerar essa transição com uma visão positiva e uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento das crianças (Formosinho, 2016).

Com efeito, a mestranda reconhece a necessidade da adoção de práticas inovadoras, que respondessem às necessidades de aprendizagem e interesses evidenciados pelas crianças, de ambos os contextos educativos, como um

grande desafio à prática educativa. Pois, o docente atenta ao grupo, às particularidades de cada criança e promove a diferenciação pedagógica através da adaptação das estratégias educativas. A reinvenção docente, ditada pela situação mundial da pandemia, causada pelo Covid-19 reflete os pensamentos da mestrandia até então e reforça uma vez mais a ideia da necessidade de refletir sobre as práticas e compreender que não existem soluções standard, capazes de servir a todos e a eventuais situações que ocorram (Sá-Chaves, 2009). O regresso à escola é, atualmente, um assunto muito delicado para a comunidade educativa que revela a sua preocupação e profunda tristeza com os acontecimentos verificados ao longo do período de confinamento e início de abertura de instituições educativas, como as creches e a EPE. No parecer da mestrandia, as medidas apresentadas para o contexto de Creche, pelas Direção Geral de Saúde (DGS) e pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), e para a EPE, pelo ME, MTSSS, parecem descontextualizadas e inadaptadas ao contexto educativo. Os contextos educativos mencionados revelam a sua natureza afetiva e emocional, traduzida pela necessidade do toque, dos abraços, do sentar no colo, de brincar, de partilhar e de vários outros comportamentos relacionais e cooperativos entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos, não sendo plausível considerar estes contextos com medidas como o distanciamento de 2 m entre os diferentes intervenientes, sem as crianças poderem partilhar os brinquedos ou dar um afeto, como um abraço ou inibir-se a presença de recursos materiais fundamentais para o desenvolvimento de competências basilares das crianças. Verifica-se um reinventar das dinâmicas da educação de infância, através de aprendizagens forçadas e que não correspondem às dimensões preconizadas por esta valência. Revela-se, assim, o longo percurso que será vivido pela educação, no que concerne a medidas preventivas e de controlo do Covid-19 e, uma vez mais, os docentes terão de adaptar as suas estratégias de ação, revelando as suas competências profissionais e reinventando-se a cada dia que passar para promover o bem-estar de cada criança do grupo. Perante a situação vivida, destaca-se o carácter preponderante das TIC, como recurso fundamental de apoio à estruturação das dinâmicas criadas pelos docentes, no período de pandemia, acrescido às inúmeras potencialidades já compreendidas das mesmas, que contribuem para o desenvolvimento de práticas significativas para as crianças, num clima de aprendizagem motivador, democrático, lúdico e feliz.

A alteração do contexto da PES, devido ao estado de emergência do país e sucessivo encerramento dos contextos educativos, afigurou-se como uma grande fragilidade no estágio curricular da mestranda. A incerteza do caminho a percorrer, a necessidade de reflexão e indagação sobre as medidas a adotar e que estas atendessem às especificidades de cada família e das crianças, foi assim o maior desafio vivido, revelando-se essencial e potencializador de novas aprendizagens para a estudante, através de um crescendo motivacional.

Considerando os pensamentos e reflexões anteriores, ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB comporta competências únicas e complexidades que demandam uma capacidade de constante reflexão e aprendizagem nas e das práticas educativas. É, assim, um processo de construção profissional docente baseado na gestão relacional entre os diferentes intervenientes, compreensão das mudanças da sociedade, dos atores externos e do próprio docente e consequente renovação e transformação das práticas educativas, que proporcione o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social e o bem-estar das crianças.

Referências BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw-Hill: McGraw-Hill.
- Bartolomeis, F. d. (1981). *Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Brickman, N., & Tylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabanas, J. Q. (2002). *Teoria da educação - concepção antinómica da educação* (1.^a ed.). Porto: ASA.
- Cabral, C. B. (2014). *Património cultural imaterial: convenção da unesco e seus contextos*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, I., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, I., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o séc. xxi* (8.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: o caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (1994). *Educação Patrimonial* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Penso.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação de Portugal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Flipped Learning Network. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Obtido de FLIP LEARNING: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. Em M. Cardona, & M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hannoun, H. (1980). *A atitude não-directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- 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.
- Lopes da Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.
- Maalouf, A. (2000). *As identidades assassinas*. Algés: Difel Difusão Editoria.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- 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.
- Mateus, M. N. (2001). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes e os saberes sociais. 3(2). Eduser: Revista de Educação. Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação de Portugal, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia ya la Cultura (OEI)*. Obtido de <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/>
- Ministério da Saúde. (2020). *Perguntas básicas sobre a covid-19*. Obtido de COVID-19: <https://covid19.min-saude.pt/>
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant.
- Montessori, M. (1974). *A criança (5.ª ed.)*. Lisboa: Portugália.
- Montessori, M. (s/d). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., Godinho, A. S., Formosinho, J., & Faria, T. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Óbidos: Folheto Edições & Design.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveria-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a*

- educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.^a ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins (coord), G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., & Encarnação, M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8 (2), pp. 98-105.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em I. Alarcão, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (sac)*. Porto: Porto Editora.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC - estudos de boas práticas no 1.º ciclo do ensino básico na região do porto*. Sarbruque: Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1st International Conference on Teacher Education (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Politécnico de Bragança, ESE.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2019* (pp. 885-894). Braga: Universidade do Minho.

- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The digital textbook: methodological and didactic challenges for primary school. Em J. Rodriguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital textbooks, what's new?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770
- Ribeiro, D. (2019). *Ficha da unidade curricular*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. *Avances en las Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp. 436-441.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2016). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e Formação de Educadores e Professores*, pp. 324-333.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância: contributos para uma epistemologia da práxis* (2.ª ed.). Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., . . . Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão* (4.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J., & Gomez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Smyth, J., Safadi, R., Cavicchioni, V., Cusso, R., Assane, B., Gingras-Kovatcheva, M., . . . MacNevin, W. (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.
- Teles, P. (2008). *Dislexia: método fonomímico de Paula Teles - abecedário e silabário*. Lisboa: Editora Distema.
- Teles, P., & Machado, L. (2005). *Leitura de palavras e frases - treino da fusão silábica - nível I*. Lisboa: Distema.
- Telmo, I. C. (1991). *O património e a escola: do passado ao futuro* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (17 de Outubro de 2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Paris. Obtido de <http://patrimonioculturalimaterial.org/multimedia/ficheiros/Documentos/UNESCO2003.pdf>
- Vasconcelos, T. (2001). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), pp. 8-20. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vigotsky, L. (1979). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC.
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 991-1002). Corunha: Universidade da Coruña. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

- Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/ DGIDCC/ DSDC/ 2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979, 12.º Suplemento, 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Estatuto dos Jardins-de-Infância.
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989, 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- 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, 1.ª Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, 1.ª Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização e gestão curricular e avaliação.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto n.º 14-A/2020 de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020, 1.ª Série. Presidência da República. Lisboa. Estado de emergência.

Despacho normativo n.º 5220/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 178/1997, 2.ª Série. Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação. Lisboa. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. Diário da República n.º 185/2015, 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. Regulamentação da avaliação no ensino básico.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, 1.ª Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997, 1.ª Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005, 1.ª Série-A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006, 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015, 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009.

OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de RT N.º 3 (2019-2020). Plano Anual de Atividades. RT:

Agrupamento de Escolas de RT N.º 3.

Agrupamento de Escolas de RT N.º 3 (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento.

RT: Agrupamento de Escolas de RT N.º 3

NM