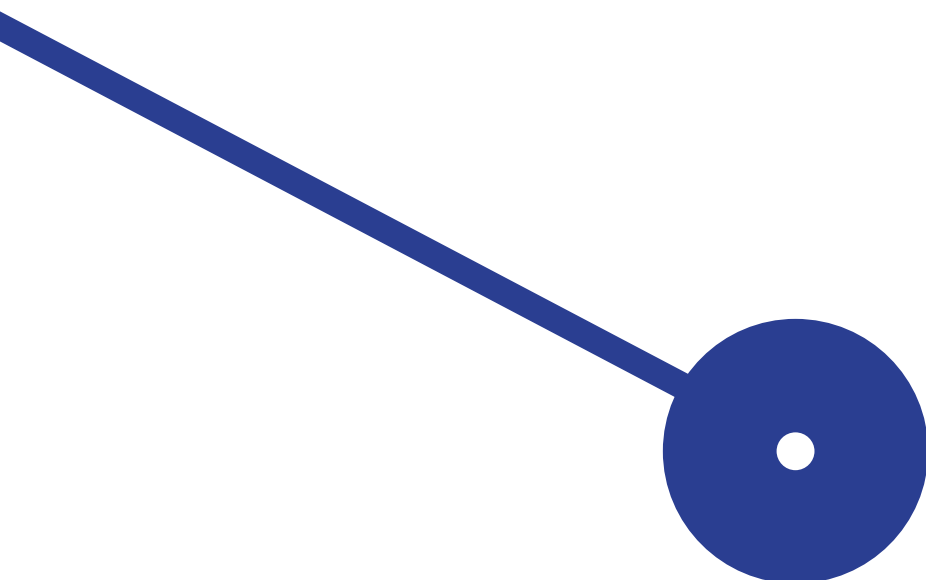


M

MESTRADO

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



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Susana Marisa dos Santos Pona

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Orientação: Professora Doutora Cândida Mota Teixeira

Porto, novembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Susana Marisa dos Santos Pona

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Orientação: Professora Doutora Cândida Mota

Porto, novembro de 2022

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Com o findar desta etapa tão importante e desafiante da minha vida, são poucas as palavras de agradecimento que profiro a todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada e que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação pessoal e profissional. Assim, não posso deixar de agradecer e de demonstrar o carinho que sinto por todas elas.

Deixo um especial agradecimento ao meu marido Helder, pois foi ele quem me deu todo o apoio para conseguir chegar até aqui. Obrigada pelo incentivo a voltar a abraçar os estudos, por acreditares nas minhas capacidades, por me dares força quando me encontrava desmotivada, pelo teu apoio, motivação, dedicação, companheirismo e amor incondicional.

Aos meus filhos, Lara e David, por terem sido a minha maior fonte de inspiração e motivação. Incentivando-me a lutar pelo que acredito, a nunca desistir, lembrando-me, todos os dias, através daqueles abraços e beijinhos doces, proferindo “força mãe, tu és capaz”.

À minha mãe, irmãos, sogros, familiares em geral, obrigada pelo apoio e compreensão, principalmente, pela minha ausência e indisponibilidade em determinados momentos familiares.

Às minhas “Manas do Coração”, em especial a ti Monica Azenha, pelo companheirismo, generosidade e acima de tudo, pela amizade nos momentos de aflição. Sem vocês tudo seria mais difícil.

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

Gostaria de prestar os meus especiais agradecimentos às Supervisoras Institucionais, Professora Paula Flores e Professora Cândida Mota, que me acompanharam, suportaram e dissiparam as principais dúvidas e inseguranças. Também devo às mesmas o que aprendi até hoje. Muito obrigada pelo vosso apoio, dedicação, disponibilidade total, mas sobretudo pelas vossas exigências, pois foi desta maneira que mais aprendi.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam ao longo da minha licenciatura e do mestrado, pois a eles devo todo o conhecimento que construí. Todos eles

me motivaram para ultrapassar os obstáculos ao longo destes anos. Serão sempre as minhas referências.

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão à Orientadora Cooperante do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, Professora Andreia Veiga, por me ter recebido de braços abertos, por não ter medo de viajar neste projeto, sendo também para si, um desafio e uma primeira viagem, pelas incansáveis noites a cooperar e refletir em conjunto. Em suma, por todas as partilhas que me fizeram crescer como profissional e como pessoa. Sei que se, eventualmente, precisar estará sempre disponível para me ajudar e apoiar, incondicionalmente. À Orientadora Cooperante do Contexto de Educação Pré-escolar, Educadora Ana Machado, pelo apoio, pela partilha de conhecimentos, por também ela me ter recebido de braços abertos, por me ter feito crescer e ter proporcionados vários momentos de pura alegria. Obrigada, as suas partilhas só me fizeram crescer.

Gostaria de agradecer também e principalmente a todas as crianças, em especial àquelas com quem realizei as minhas práticas, foram elas a minha maior fonte de inspiração, com elas aprendi a ser uma melhor profissional e uma pessoa melhor. Obrigada por aquele toque de amor e de generosidade que faz com que a nossa vida valha a pena.

Por fim, agradeço a Deus, sem esta força divina acredito que a minha vida não seria tão iluminada, é Ele que me dá forças quando estou quase sem alento e que protege todos os meus dias!

Nada mais consigo responder, a não ser obrigada a todos!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, enquadrado na Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, constitui a etapa final do percurso de formação inicial de docente, conforme Decreto-Lei 79/2014, dotado de 14 de maio. Neste documento são abordadas as concepções teóricas e legais que sustentaram o percurso realizado no decorrer da Prática Educativa Supervisionada nos contextos da Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, e a capacidade de os mobilizar na prática educativa no sentido da construção de construtos profissionais docentes. Estes conceitos mais abstratos de representações da profissão, construídos na PES, revelam significados e interpretações inerentes ao perfil docente desenhados.

Neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação suportou todo o desenvolvimento pessoal, profissional e social num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão que favoreceu a transformação da prática educativa e a participação dos agentes implicados no processo que modificaram a realidade produzindo conhecimento. Esta participação ocorreu em diáde de formação e em colaboração com as professoras cooperantes e supervisoras institucionais. De relevar, ainda, a Metodologia de Trabalho de Projeto pela transversalidade nos dois níveis educativos e enfoque no papel ativo da criança em todas as suas etapas.

Acresce, ainda, que o professor/educador tem de ter capacidade de entrega, profissionalismo, competências voltadas para o saber, saber-ser, saber-estar, saber-fazer, dotado de uma base ideológica capaz de amparar a sua práxis pedagógica e de potencializar, continuamente, a construção da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Perfil duplo de docência; Sociocontrutivismo.

ABSTRACT

This report, as part of Supervised Educational Practice (PES) of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the Elementary Education, constitutes the final stage of the initial teacher training, according to Decree-Law 79/2014, dated 14th May. This document addresses the theoretical and legal concepts that underpinned the journey made during the Supervised Educational Practice in the contexts of Primary and Pre-School Education, and the ability to mobilize them in educational practice towards the construction of professional teaching constructs. These more abstract concepts of representations of the profession, constructed in the PES, reveal meanings and interpretations inherent to the teacher profile drawn.

In this sense, the Action-Research Methodology supported the entire personal, professional and social development in a cyclical process of observation, planning, action and reflection that favoured the transformation of educational practice and the participation of the agents involved in the process who modified reality by producing knowledge. This participation occurred in dyadic training and in collaboration with the cooperating teacher and institutional supervisor. It is also worth mentioning the Project Work Methodology for its transversality in both educational levels and focus on the active role of the child in all its stages.

It should also be added that the teacher/educator has to have the capacity of delivery, professionalism, skills aimed at knowing, knowing how to be, knowing how to behave, knowing how to do, endowed with an ideological basis capable of supporting his pedagogical praxis and of continuously enhancing the construction of his professional identity.

Keywords: Action-Research Methodology; Supervised Educational Practice; Dual Profile of Teaching; Socioconstructivism.

ÍNDICE GERAL

Conteúdo

RESUMO ANALÍTICO	III
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	VII
INTRODUÇÃO	8
CAP. I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	11
1.1. O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	11
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	19
1.3. CULTURA MAKER NA PROMOÇÃO DA MULTICULTURALIDADE	26
1.4. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	29
CAP. II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	37
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES.....	37
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	43
2.4 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	49
CAP. III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	54
3.1 PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	54
3.2 PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	72
4. METARREFLEXÃO	89
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema-Síntese das Fases do Trabalho por Projeto de acordo com Vasconcelos et al., (2012).....	15
Figura 2 - Especificidades do 1ºCiclo Ensino Básico.	20
Figura 3 - Esquema-Síntese das principais pedagógicos utilizados na PES.	34
Figura 4 - Momentos da Investigação-Ação (adaptado de Máximo-Esteves, 2008).....	50
Figura 5-Visão holística do projeto de intervenção.....	58
Figura 6 - Conto tradicional de Cabo Verde o “Lobo, Chibinho e Tia Ganga 60	60
Figura 7 - Troca de correspondência entre as duas turmas.	60
Figura 8- Apresentação de tecidos de Cabo Verde.	63
Figura 9 - Construção de padrões inspirados na cultura cabo-verdiana.....	64
Figura 10 - Criação de um novo padrão-mosaico impresso em tecido.....	65
Figura 11 - Coleção de roupa inspirada na cultura cabo-verdiana.	66
Figura 12 - Tarefas realizadas.	67
Figura 13 - Feedback das tarefas realizadas pelos alunos.....	68
Figura 14 - Artigo para uma revista de moda.....	70
Figura 15 - Registo fotográfico da exposição.	71
Figura 16 - Localização Geográfica do Deserto do Saara 76	76
Figura 17 - Experiência sensorial.	78
Figura 18 - Realização de uma pintura inspirada na arte egípcia.	82
Figura 19 -Percursos/trajetórias delineadas pelas crianças com a ajuda de um rato robot. ..	85
Figura 20 - Construção de Globos Terrestres.	87

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

1º CEB - 1º Ciclo de Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo Português

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação- Ação

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LQEPE- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

APA- Normas APA 7ª Edição

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PA- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE- Aprendizagens Essenciais

EU- União Europeia

EDS- Educação Desenvolvimento Sustentável

STEAM- Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, com a finalidade de concluir uma crucial etapa da formação inicial. Por conseguinte, o seu desenvolvimento e apresentação culminam na qualificação da mestranda com grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), habilitando profissionalmente para a docência de perfil duplo: educadora de infância e professora do 1º CEB (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Atentando a relevância do grau mencionado, ao longo da PES procurou-se desenvolver, de modo holístico, a ética, conhecimentos culturais, científicos, técnicos e pedagógicos, tendo em constante consideração o ambiente educativo, procurando enfatizar a teoria como elemento emergente da prática e vice-versa.

Importa mencionar que todo o processo foi desenvolvido em díade e que, dessa forma, foi possível atribuir uma maior importância à prática colaborativa, reflexiva e à tomada de decisão conjunta.

Assim, pretende-se descrever reflexivamente o percurso realizado pela mestranda, durante a PES, através da fundamentação e posterior reflexão crítica das práticas desenvolvidas em contexto de estágio nas valências de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Educação Pré-Escolar (EPE), constituiu-se como um período de desafios e oportunidades de experimentação profissional, pelo que possibilitou a construção de práticas sustentadas em pedagogias ativas que favoreceram a integração de necessidades, dificuldades e interesses das crianças e, ainda, a participação das suas famílias.

Consequentemente, e considerando a extensão destes fundamentos profissionais necessários que potenciam a “emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento [...] para a ação docente” (Ribeiro, 2011, p. 41), o documento encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal que fundamenta toda a prática. Inicialmente são abordados os aspetos gerais comuns aos dois níveis educativos desenvolvendo os seguintes tópicos: educar na atualidade, a educação inclusiva, o

professor e educador gestor do currículo e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a importância da articulação curricular, transdisciplinaridade, transição educativa, teoria construtivista, metodologia de trabalho de projeto, a transição educativa, perfil duplo, identidades dos professores/educadores. De seguida, são tratados alguns dos pressupostos teórico legais específicos do 1ºCEB e da EPE que nortearam toda ação educativa, considerando a sequência do estágio realizado. Ressalta-se, ainda, um subcapítulo referente aos pressupostos que evidenciam a importância de uma cultura *maker* na promoção da multiculturalidade. Importa referir que nesta prática, privilegia-se a valorização da experiência por parte da criança, permitindo que esta investigue, resolva problemas, desenvolva a sua autonomia, motivando-a e incentivando-a a pesquisar e ir mais além dos conteúdos explorados em sala de aula.

No segundo capítulo consta, além da caracterização de ambas as instituições cooperantes, a caracterização das salas e dos respetivos grupos com os quais se desenvolveu toda a PES. Assim, no que concerne ao contexto de 1º CEB, a PES foi desenvolvida numa sala do 2ºano constituída por 19 alunos com idades correspondidas entre os 7 e os 8 anos e na EPE, com um grupo de 18 crianças com idades entre os 4 e 5 anos. Também neste capítulo será introduzido um ponto respeitante à metodologia de investigação-ação, sendo esta fundamental na estratégia de transformação dos referidos contextos e no desenvolvimento profissional docente. Note-se que esta Metodologia, a de Investigação Ação (MIA), favorece e promove a formação do docente reflexivo e uma prática holística, com base na observação e na reflexão contínua e constante.

No que concerne ao terceiro capítulo, este pretende descrever e analisar de um modo crítico, reflexivo e fundamentado algumas das ações concretizadas. Nesta descrição, encontram-se inseridas atividades desenvolvidas de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e outras específicas selecionadas criteriosamente em cada planificação de acordo com os objetivos da aula, mas também atividades desenvolvidas paralelamente a esses projetos. Neste capítulo, são mobilizados conceitos referidos no primeiro capítulo, uma vez que são esses pressupostos que fundamentam toda a prática.

Para finalizar, apresenta-se uma metarreflexão, uma análise global e retrospectiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais da mestranda. Nesta reflexão final, serão abordadas reflexões relativas às experiências

desenvolvidas, principais dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas, bem como principais aprendizagens adquiridas e construídas. Culmina-se com as referências bibliográficas, de acordo com as normas da APA 7ª Edição, os anexos e apêndices que ilustram a prática pedagógica desenvolvida.

CAP.I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“[...] A identidade profissional docente é um processo evolutivo de interpretação e de reinterpretação de experiências, entendido como aprendizagem ao longo da vida [...]” (Quadro-Flores, 2016, pág. 16)

No presente capítulo encontram-se explanados os referenciais teóricos e conceptuais que fundamentam a prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (PES), considerando que estes se revelaram fundamentais na construção e desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional da mestranda. Assim, os conhecimentos teóricos retratados permitiram um enquadramento teórico e uma sustentação da prática observada.

No que respeita à sua organização, este capítulo apresenta, inicialmente, uma reflexão crítica sobre o profissional da educação e, de seguida, encontram-se explanadas as especificidades referentes às duas valências educacionais, visto que o presente mestrado é um requisito fundamental para obtenção de grau de mestre, formação que habilita para uma docência profissional de perfil duplo, ou seja, consente aos profissionais seus detentores, desenvolver uma ação profissional tanto na EPE, como no 1ºCEB.

Importa referir que a fundamentação das opções metodológicas releva a investigação-ação como a metodologia que mais se ajusta à transformação da prática educativa e construção da profissionalidade docente.

1.1. O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

“[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Freire, 1997)

A educação é um direito que assiste a qualquer cidadão nacional, de acordo com a Constituição da República Portuguesa (1976) “todos têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 86/76, de 10 de abril, art.º 73º). Neste sentido, compete ao Estado “promover a democratização do ensino” e contribuir para o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 4º e art.º 2º). Assim, no sentido de democratizar a educação, foi desenhada a Lei de Base do Sistema Educativo

Português (LBSE). Esta descreve o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.º 1º). Ao nível da sua organização engloba a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básicos, secundários e superiores) e a educação extraescolar. Todo o sistema educativo reflete “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1º).

Sendo assim, as políticas educativas vão no sentido de criar Jardins de Infância (JI) e Escolas na comunidade educativa, com uma cultura organizacional assente na abertura à comunidade, na interação entre pares, com um cariz reflexivo, focado na partilha de conhecimentos e saberes, que visam o desenvolvimento dos vários atores intervenientes e de uma escola humanista e inclusiva. Assim, a Escola e o JI têm, atualmente, como principal missão proporcionar uma educação de qualidade, acima de tudo, uma educação promotora de uma sociedade autónoma e mais justa para todos. Neste sentido, segundo Rodrigues (2012) é necessário compreender que “os objetivos da educação mudaram muito, sendo estes muito mais exigentes que no passado. Hoje é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam” (p. 172). A educação inclusiva é o grande desafio que se coloca a todos os intervenientes da educação, implicando contrariar a tendência normalizadora da sociedade e da escola e vencer a quase incapacidade de assumir e integrar a diferença (Sanches, 2005). Deste modo, se o objetivo da escola da atualidade é garantir que todos os alunos aprendam e adquirem as competências básicas de qualidade para serem cidadãos de direito, então é necessário mencionar a importância da formação dos professores/educadores como fundamental na realização de tal desafio. Assim, colmatar as diferenças e individualidades de cada criança promovendo o direito e a igualdade entre todas, com vista a que a escola não se torne num lugar “de reprodução de desigualdades sociais”, é um dos princípios centrais do sistema educativo (Lima, Afonso & Gomes, 2019, p. 168). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todas as crianças promovendo a participação e a aprendizagem. Este compromisso é definido como uma prioridade educativa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de

julho, dando corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatizando a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. De acordo com este Decreto-Lei, acima referido, é necessário adotar uma perspetiva verdadeiramente inclusiva e não só integradora, focando as especificidades de todos e não apenas as das crianças/alunos que têm Necessidades Adicionais de Suporte (NES). Neste sentido, a principal função do educador/professor já não é a de cumprir um programa/orientação, mas interpretar, gerir e adaptar o currículo às características e necessidades de cada criança/aluno proporcionando-lhes aprendizagens significativas. Note-se que no 1ºCBE existe um currículo que norteia a atuação do professor, na EPE, o/a educador/a rege-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento normativo que define alguns princípios basilares da educação pré-escolar a nível global, e tem como objetivo apoiar o educador, assim como toda a equipa educativa envolvida no processo pedagógico, a executar um currículo que siga os objetivos globais e pedagógicos defendidos. Assim, a prática pedagógica é encaminhada por objetivos tendo em vista o sucesso educativo de todos. Essa intenção exige que o educador/professor observe, planeie, avalie e reflita sobre a sua ação, que articule com a família e com outros parceiros educativos para que juntos possam construir uma escola, que promova o sucesso escolar e permita que as crianças se desenvolvam de acordo com os princípios basilares do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Benavente, 2001). A escola inclusiva tem como pilares a utilização de modelos e métodos didáticos e pedagógicos, nomeadamente o trabalho por projeto, a efetiva diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo e cooperativo, em rede com as famílias e a comunidade envolvente, proporcionando assim, uma cultura continua de autoavaliação e melhoria.

Sendo assim, a escola é uma instituição educativa que tem hoje um papel social bastante mais exigente do que a simples função de instrução que tradicionalmente lhe era atribuída, é atualmente um espaço de socialização das crianças. A massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória levou a que escola tivesse de gerir uma enorme diversidade de população e de culturas, o que torna impossível a tarefa de ensinar todos como se fossem um só, considerando que a socialização se faz entre pares e mediante regras definidas e assumidas, a escola é o lugar das aprendizagens sociais e da construção da cidadania. Neste contexto, importa referir que o sistema educativo português se encontra

construído sobre o paradigma socioconstrutivista, paradigma que deriva de teorias vinculadas por Piaget (1999) e Vygotsky (1979, 2001). Este paradigma defende, a criação de condições para que as crianças/ alunos construam boas aprendizagens, as que fazem avançar o desenvolvimento e que decorrem do envolvimento emocional e cognitivo do indivíduo, ao longo do processo de construção de produtos culturais autênticos, que têm como tal, um forte significado pessoal e social. Assim, Vygotsky (1979, 2001) defende que a criança, a cada momento, está simultaneamente em dois níveis de desenvolvimento, um que representa aquilo que consegue fazer sozinha e outro que representa aquilo que consegue fazer em cooperação/colaboração com os outros. A diferença entre estes dois níveis é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta zona valoriza e compreende a importância das interações para a aprendizagem e para o desenvolvimento, incentivando a criança/ aluno a uma colaboração, partilha e entajuda.

Segundo Lopes et al. (2019), “a teoria construtivista da aprendizagem enfatiza que os indivíduos aprendem através da construção dos seus próprios conhecimentos, ligando novas ideias e experiências existentes para formar uma compreensão nova ou melhorada” (p. 35). A mesma ideia é partilhada por Cardoso (2013) ao referir que “procura-se que os alunos ganhem o gosto, e a responsabilidade, pela autoaprendizagem, tendo dela um sentido critico, isto é, de autoavaliação” (p. 231). A esta teoria junta-se a de Dewey (1997) que defende que “toda aprendizagem genuína surge através da experiência” (p. 25). Deste modo, todos os aspetos da psicologia motivacional são aqui usados ao serviço de uma aprendizagem mais eficiente. De acordo com a LBSE deve prevalecer uma aprendizagem onde a criança/aluno é o agente da sua própria aprendizagem, defendendo a metodologia do aprender a aprender.

A Metodologia de Trabalho de Projeto foi uma das metodologias utilizadas na PES, caracteriza-se como sendo o desenvolvimento da integração, da construção de saberes escolares interdisciplinares, do desenvolvimento de competências e saberes sociais, valores e atitudes cívicas, e também, da mobilização dos alunos e da comunidade na construção social educativa. Segundo Vasconcelos et al., (2012) a Metodologia por Projeto é um modelo pedagógico desenvolvido por William Patrick, cujas ideias base são iniciadas por John Dewey, seu professor. Ambos são autores de referência no campo da pedagogia e é deles que surge a ideia de que o interesse individual deverá ser sempre ponto de partida para a aprendizagem (Marques, 2016). De acordo com este último autor, esta metodologia defende o “aprender

fazendo”. Em concordância, Niza (2012) refere que “sempre alicerçamos, no Movimento da Escola Moderna (MEM), o estudo, a investigação e a intervenção comunitária dos alunos em projetos de trabalho” (p. 412), evidenciando, assim, a sua importância. Esta metodologia desenvolve-se a partir de uma determinada abordagem pedagógica centrada numa problemática, partindo de um interesse individual ou coletivo, proporcionando debates, ideias e pontos de vista diferentes, dando oportunidade a cada um, de construir o seu conhecimento. Sendo certo que, esse conhecimento é constituído com as interações desenvolvidas com os colegas, educadores, comunidade escolar, permitindo assim, compreender melhor a realidade e o mundo que as rodeia. O Trabalho de Projeto de acordo com Vasconcelos et al., (2012) assenta em quatro fases distintas, tal como é sintetizado no esquema da Figura 1.

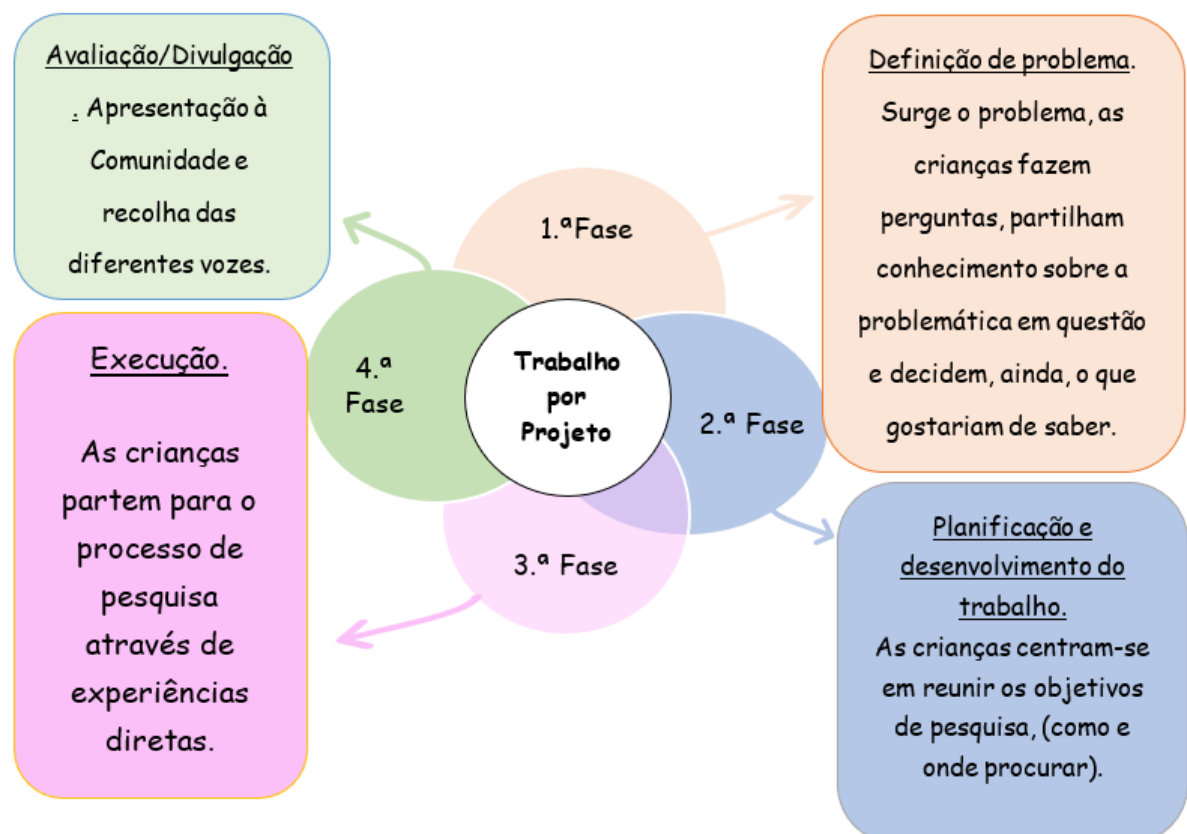


Figura 1- Esquema-Síntese das Fases do Trabalho por Projeto de acordo com Vasconcelos et al., (2012).

Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto é responsável por proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, investigadora, cooperativa, democrática e construtivista.

Segundo Lopes et al. (2019) “as abordagens de aprendizagem ativa recorrem com frequência à aprendizagem cooperativa” (p. 35). Deste modo, torna-se fundamental promover um ambiente escolar onde a criança/aluno trabalhe de forma cooperativa, em constante participação e interação com todos os intervenientes, de forma a desenvolver estruturas cognitivas e emocionais que desenvolvam o seu sentido social e moral. Neste sentido, o trabalho cooperativo vai para além de um trabalho de grupo, pois “cooperar é mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p. 138). O importante é criar situações onde a criança/aluno é confrontada com situações emergentes do quotidiano que mobilizam, por um lado, a necessidade de trabalhar e aprender com os outros e, por outro, utilizando os conhecimentos que já possui, os seus conhecimentos prévios. Os alunos, quando confrontados com um novo assunto, sentem-se capazes de lhe atribuir um determinado significado por se basearem em experiências anteriores (Cunha & Uva, 2016).

Importa referir que ambos os contextos educativos reconhecem a importância de uma prática educativa holística, reconhecendo todas as necessidades básicas da criança, privilegiando a centralidade das mesmas, ajudando-a a compreender o mundo que a rodeia através da experiência, da descoberta e da interação com o “outro”. Deste modo, a “aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Neste sentido, é necessário organizar o currículo de forma a contruir obras, cujo processo de construção promova, naturalmente, o desenvolvimento de competências e não apenas a aprendizagem de saberes livrescos dificilmente mobilizáveis em situações não escolares. Assim, segmentar disciplinas em nada favorece as crianças/alunos nas suas aprendizagens, mas sim, uma sistematização de conteúdos. O currículo deve, assim, ter em conta a cultura da escola, das crianças/alunos, e criar situações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares (Leite, 2012).

Este seguimento de ideias reflete a importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens, visto que a articulação deve promover a cooperação entre docentes do Agrupamento de Escolas, procurar adequar as orientações curriculares e o currículo nacional

aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes. Para que os alunos deixem de ter uma visão fragmentada é necessário, articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, devendo os educadores/professores promover a interdependência entre as diferentes disciplinas. Assim, “a transdisciplinaridade consiste em aglutinar os saberes para além das disciplinas” (Diemer & Marquat, 2014, p. 118).

Considerando que a transição educativa entre o Pré-Escolar e (PES) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) é uma etapa fulcral e estruturante no processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da criança, Ribeiro, Sá, e Quadro-Flores, (2018) evidenciam a importância de um trabalho colaborativo e a necessidade de um diálogo entre os profissionais das duas etapas educativas “no sentido de encontrarem uma continuidade metodológica que promova mais atividades /projetos comuns, com a participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver” da criança (p. 325). Como tal, um maior enfoque na criança, o envolvimento de projetos de articulação entre os níveis educativos com a participação da família, uma continuidade metodológica e a promoção de oportunidades de projetos articulados são medidas de relevo que favorecem a transição educativa entre o EPE e o 1º CEB. Assim, a transição educativa deve proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições para que o sucesso se perpetue em cada fase e longo da sua vida (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, e de acordo com o perfil geral de desempenho de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, a formação deve promover novos métodos de ensino e uma avaliação e reflexão continuas. De acordo com o perfil geral de desempenho de educadores de infância e de professores de ensino básico e secundário, a formação deve contribuir para o desenvolvimento de um profissional que fundamenta a sua prática na investigação, reflexão, avaliação continuas garantindo um rigor científico e metodológico (Nóvoa, 1992).

Por conseguinte, o perfil geral do educador de infância e do professor do ensino Básico de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, revela conformidades “evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o

reconhecimento de habilidades profissionais docentes” (art.º 1º). Sendo assim, compreende-se a relevância que a primeira valência representa face à segunda, uma vez que é apresentada como uma base essencial para o desenvolvimento da segunda. Considerando que nesta fase é, ainda mais, essencial dar à criança um papel central, sendo ouvida e escutada em todos os momentos, não descorando dos seus interesses e dando-lhe voz para se exprimir, na pedagogia da Escola Nova o professor deve servir a criança de acordo com os seus interesses e as suas vontades. A Escola e o JI são vistos como um lugar onde se vai trabalhar em grupo, integrando crianças, pais e professores organizados de maneira cooperativa. Sendo assim, a interação entre pares e com o professor, será organizada para fins concretos de atividades educativas, estudos e intervenção por projetos cooperados (Niza, 2012). Dado que as crianças pendem seguir os seus progenitores como referência de educação, as suas preferências bem como as suas escolhas vão ao encontro do seu seio familiar, sendo possível de considera que o contexto familiar influência as escolhas das crianças. A participação envolvente de uma família afetuosa e apoiante, levarão as crianças a entender quais as características das suas próprias famílias, e consequentemente, aprender por meio das famílias de outras crianças. Cabe assim ao professor/ educador durante todo o percurso educativo, criar recursos, materiais adequados e ajustáveis às necessidades e gostos de cada criança, tendo sempre em conta que os seres humanos se desenvolvem e aprendem em interação com a sociedade e o mundo que os rodeia.

Neste contexto, o perfil duplo de educador de infância e de professor do 1º CEB foi previsto pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, como possibilitador da mobilidade de docentes entre níveis e ciclos de ensino. Perfil que o presente mestrado promove ao permitir um acompanhamento no processo de transição entre os dois níveis educativos, desenvolvendo competências profissionais adequadas à prática educativa nestas valências. Neste seguimento, o perfil geral de empenho do educador de infância e do professor de ensino básico apresenta a necessidade de adotar uma postura assente em quatro dimensões: nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, que refere a necessidade de o docente basear a sua ação numa fundamentação teórica tendo em consideração o contexto em que se insere, a dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem que evidencia a promoção de aprendizagem no âmbito de um currículo; a dimensão de participação com a escola e a comunidade e para finalizar a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo

da vida na qual é referida importância de o docente refletir sobre as suas práticas educativas, tendo em vista o desenvolvimento de práticas mais adequadas (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Deste modo, o desenvolvimento da criança irá construir-se a partir de práticas sociais inseridas em parâmetros históricos e culturais, destacando o papel do grupo como agente provocador do desenvolvimento moral, intelectual e cívico da criança criando uma forte ligação com o quotidiano. Estabelecida esta ligação, a escola conquistará maior significado e poderá proporcionar a aprendizagem através de desafios pensados, a partir de problemas encontrados nos grupos e nas comunidades.

Assim, dada a incerteza e a permanente mudança em que vivemos, é essencial que a escola, tendo em conta a sua responsabilidade social, seja capaz de aprender a reagir a estas mudanças e aos desafios que atualmente, ou futuramente, se apresentam. De acordo com Benavente (2001) é necessária uma escola “mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, e uma escola onde as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais” (p. 9). É necessário e urgente transformar uma “Escola” em escola aprendente. Só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Estes princípios devem orientar a trajetória de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, garantindo o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos (Niza, 2012).

A escola deverá assim ser um espaço privilegiado da prática da democracia, onde a palavra “brincar” deve prevalecer como prioridade e regra que todos devem respeitar.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a LBSE, o ensino básico é obrigatório a partir dos seis anos de idade e divide-se em três ciclos, organizados sequencialmente, e com a duração de nove anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Estabelece como principais objetivos uma aprendizagem não só a nível do desenvolvimento cognitivo como também, físico, motor, artístico, linguístico, socio-afetivo, moral e cívico, promove uma aprendizagem pela autodescoberta, fomenta a autonomia e o gosto por aprender, em suma, cria condições para a promoção do sucesso escolar e educativo a todos os níveis e para todos os alunos (art.º 7º).

Os objetivos específicos deste ciclo integram-se nos objetivos gerais do Ensino Básico e pretende-se o desenvolvimento da linguagem oral a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções iniciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. Porém, com o passar dos anos compreendeu-se que a extensão do programa curricular e o seu cumprimento exaustivo, não permitiam que outras competências fossem, de igual modo, desenvolvidas nomeadamente, as competências pessoais e sociais. Atualmente, os objetivos da educação centram-se na conjugação articulada e integrada entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Os currículos são concebidos “a partir da riqueza dos conhecimentos comuns” e consideram a aprendizagem ecológica, intelectual, e interdisciplinar, apoiando os alunos no acesso e na produção do conhecimento” (UNESCO, 2022, p. 2982). Neste sentido, considera-se importante o conhecimento dos conteúdos disciplinares e o desenvolvimento cognitivo como o saber e o saber-fazer, mas também, o desenvolvimento social e pessoal como o saber-estar e saber-ser, fomentando nos alunos competências que lhes permitam questionar, comunicar e integrar conhecimentos emergentes. Assim, de modo a acompanhar as mudanças da educação é necessário ter em consideração algumas das especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico (figura 2), nomeadamente, a autonomia e flexibilidade curricular, articulação curricular, a monodocência, entre outras.



Figura 2 - Especificidades do 1ºCiclo Ensino Básico.

Neste sentido, o ensino do 1º CEB deve ser globalizante e num regime de monodocência onde prevalecem como objetivos específicos, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções

essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, e das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (art.º 8º). Assim, pretende-se “a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (art.º 8º) e na sua formação, mantendo um equilíbrio entre “o saber e o saber fazer” (art.º 7º). Como tal, é necessária uma aprendizagem humanista, centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Neste contexto, o paradigma humanista caracteriza-se por reconhecer o individuo como uma entidade singular, único, capaz de pensar de acordo com as suas próprias experiências, ter ideias díspares e voz própria. Procura, assim, promover aprendizagens que se revelem significativas para os alunos, a aprendizagem pela descoberta e não a aprendizagem por “imposição”. Sendo assim, é nesta perspetiva humanista que o conceito de flexibilidade curricular ganha relevo, pois, ao permitir a contextualização do currículo, atribui às escolas e docentes maior responsabilidade na gestão curricular e promovendo, deste modo, o seu principal objetivo, melhorar a qualidade educativa dos alunos. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ostentou a obrigatoriedade de medidas de flexibilidades curricular, assentes na possibilidade de enriquecimento do currículo, com os conhecimentos, capacidades e atitudes alcançando as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Porém, a referência a um perfil não visa uniformizar, mas sim, criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (Oliveira-Martins et al., 2017). O mesmo autor evidencia, ainda, que devemos considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (p. 6). Neste sentido, e como referido anteriormente, o sucesso de todos os alunos é promovido através da possibilidade concebida às comunidades educativas de contextualizar as suas práticas, com autonomia e flexibilidade. De acordo com Cosme e Trindade (2019), o “Decreto-Lei n.º 55 assume-se, dado o respeito que manifesta pelos diferentes ritmos de transformação das escolas, como um Decreto-Lei congruente com a gestão de um sistema educativo próprio de uma sociedade que se reivindica como democrática” (p. 33). Assim, o desenvolvimento desta autonomia curricular “significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas

face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos” (Roldão, 2017, p. 22). A flexibilidade no desenho curricular, onde todos os alunos podem evoluir na aprendizagem, implica haver trabalho e tempo para o trabalho em equipa, em ambiente de cooperação, colaboração e partilha, e estando todos convocados para este envolvimento: professores, alunos, famílias, comunidades educativas, entre outros (Moreira, 2019, p.13).

Deste modo, tornasse iminente uma reflexão sobre a importância da articulação curricular na melhoria das aprendizagens, visto que a articulação deve promover a cooperação entre docentes do Agrupamento de Escolas, procurar adequar as orientações curriculares e o currículo nacional aos interesses e necessidades específicas dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes. Para que os alunos deixem de ter uma visão fragmentada é necessário, articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, devendo os docentes promover a interdependência entre as diferentes disciplinas. Assim, analisando a matriz curricular-base do 1º CEB, nomeadamente a componentes do Português e da Matemática, têm uma carga horária semanal de sete horas cada, O Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico- Motoras, três horas por semana, tal como o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar nos 1º e 2º anos, descendo este número para uma hora nos dois anos seguintes. Posteriormente, vem o Inglês, presente apenas nos 3º e 4. anos, com a duração de uma hora semanal. Para além das componentes referidas, existem também a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, com um carácter transversal, a Educação Moral e Religiosa e, ainda, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) todas de frequência facultativa. De acordo com Diogo e Vilar (2000), a gestão flexível do currículo surge, neste contexto, como um “instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de Alunos e Alunas” (p. 5).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, concede às escolas e aos docentes alguma autonomia e flexibilidade para gerirem os currículos tendo em conta as necessidades, os interesses, potencialidades e dificuldades dos alunos. Assim, permite às escolas e aos seus profissionais tomarem decisões relativas a opções curriculares e a dinâmicas pedagógicas impulsionadoras de metodologias de aprendizagem ativas, facilitando o desenvolvimento de competências essenciais que a sociedade atual exige nomeadamente, conhecimento, espírito crítico, criatividade, capacidade de resolução de problemas e trabalho

em equipa (Morreira 2019). A mesma autora refere que, neste sentido, estamos a “criar oportunidades para que os alunos façam percursos estratégicos diferenciados pelo sucesso” (p. 1). Por outro lado, a flexibilidade curricular para além de facilitar a aprendizagem das crianças, promove o trabalho colaborativo/cooperativo e fomenta a transdisciplinaridade.

Assim, surge a necessidade de promover metodologias ativas que estimulem a autonomia dos alunos, permitindo que estes sejam mais bem-sucedidos na construção do seu conhecimento e no alcance dos objetivos educacionais. Dias e Chagas (2017) definem as metodologias ativas como um processo metodológico que evidencia a autonomia do aluno. Sendo assim, as metodologias ativas compreendem métodos e processos educativos que promovem a autonomia do aluno, o desenvolvimento de novas competências e a construção de novos conhecimentos, permitindo que o aluno vivencie situações de aprendizagem focadas no seu contexto social. De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017) os princípios básicos das metodologias ativas são aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia, a problematização da realidade e reflexão crítica, o trabalho em equipa e estímulo por processos de inovação, sendo que o professor assume um papel de mediador/facilitar/ativador. Ainda, releva a compreensão da informação, pelo que não valoriza metodologias que favorecem a memorização mecânica. De acordo com Valadares e Moreira (2009) o ambiente de aprendizagem é facilitador da aprendizagem significativa. Isto significa que valoriza o contexto e os saberes prévios da criança. Segundo a teoria de Ausubel, o processo de ensinar assenta nesses conhecimentos base para que o novo conhecimento possa neles ancorar. Além disso, o autor mostra que as aprendizagens contextualizadas em situações reais, integradas em temas do interesse das crianças, tornam-se significativas e favorecem a compreensão da realidade (Moreira, 1985). Assim, a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas impõem algum tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento para uma formação holística, sendo que valoriza a inter e transdisciplinaridade, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, de relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia, entre outras capacidades, atitudes e valores.

Neste sentido, é necessário “romper” com as fronteiras disciplinares com um objetivo final, a construção de um saber unificado que facilita a compreensão natural da realidade pela

articulação das diversas componentes e problematização da realidade que o cerca (Vasco, 2000). Assim, em colaboração com todos os intervenientes educativos o docente deve desenhar práticas pedagógicas inovadoras ou renovadas estimulando aprendizagens e competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável (Quadros-Flores, 2012). Neste seguimento, é importante diversificar recursos didáticos, sendo que os recursos digitais assumem atualmente uma relevância significativa por estimular outras possibilidades e oportunidades.

Num mundo que se diz global e com acesso constante à informação, a integração TIC como recurso “enriquece as estratégias pedagógicas, estimula a inovação, a criatividade, a participação, a colaboração para além de promover novas práticas metodológicas” (Quadros-Flores, 2012, p. 246). Num ambiente digital é preciso preparar estratégias que dão oportunidade às crianças de gerirem a sua aprendizagem e saberem ser e estar com os outros. Assim, o recurso às TIC pode promover a criatividade do aluno ao permitir que este se aproprie de novos conhecimentos, por vezes de modo imersivo, outros por descoberta. Deste modo, as TIC estimulam a partilha de informação fomentam o desenvolvimento de novas aprendizagens, incitam aprendizagens inovadoras, lúdicas e com significados. Porém, importa referir que se utilizados de modo desadequado e transmissivo, deixa de atingir o objetivo pretendido, contribuindo até para fortes distrações por parte dos alunos, assim é necessário um eminente cuidado por parte do docente (Marta, 2017). De acordo com Nóvoa (2009) “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e trabalhar nas escolas” (p. 13).

No que respeita à avaliação, importa referir que é fundamental avaliar as aprendizagens através de uma dimensão formativa baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, art.º 22º). A avaliação formativa das e para as aprendizagens gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos, às aprendizagens e competências a desenvolver, aos recursos a utilizar, tendo em conta a necessidade de reajustar estratégias de atuação de acordo com os alunos que temos e não com o padrão convencional. Neste sentido, a diversificação de instrumentos na avaliação é imprescindível para que o processo seja mais coerente e justo. De acordo com Morreira (2019), “os professores que utilizam com regularidade métodos de aprendizagem cooperativa, também, privilegiam a avaliação formativa, apoiando as

aprendizagens dos alunos e fazendo desta uma prática integrada no trabalho diário dentro e fora da sala de aula” (p. 12). Assim, os alunos são peça fundamental para assegurar o sucesso da avaliação formativa, devendo juntamente com o docente, fazer parte integrante do processo avaliativo. Todavia, para o conseguirem terão de ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma ativa na avaliação e na heteroavaliação, terão ainda de conhecer os critérios de sucesso e os objetivos que necessitam alcançar (Lopes & Silva, 2012).

Partindo destes pressupostos, ressalva-se a importância do conhecimento, por parte do docente, dos documentos legais que vigoram e fundamentam, atualmente, o sistema português de educação, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Este perfil de aluno afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. Assumindo uma natureza ampla e transversal, o PA tem implícito as ideias de inclusão educativa, num sentido amplo, transversalidade do processo formativo, orientado para o desenvolvimento de áreas e competências que devem ser promovidas nas várias disciplinas, tais como, linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem estar: saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência do domínio do corpo. O PA é um documento que configura as competências, princípios e valores que os alunos devem adquirir no final da escolaridade obrigatória.

O segundo referencial evidenciado é designado de Aprendizagens Essenciais (AE), um documento orientador curricular que deve servir de base na planificação, na realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e que visa promover o desenvolvimento das áreas de competências registadas no Perfil dos Alunos à Escolaridade Obrigatória. Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as AE elencam os conhecimentos, as capacidades, atitudes e valores a desenvolver por todos os alunos.

1.3. CULTURA MAKER NA PROMOÇÃO DA MULTICULTURALIDADE

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. (John Dewey)

Considerando que nas escolas os alunos devem ser protagonistas da sua própria aprendizagem, estes devem então ser despertados a “por a mão na massa”, ou seja, a aprender fazendo. Quando tal acontece, a cultura assume relevo no processo de aprendizagem e assume-se o multiculturalismo à luz da diversidade cultural, isto porque há um diálogo entre múltiplos atores e objetos culturais. Neste processo a criança constrói a cultura. Pretendeu-se educar para um futuro global, no sentido do bem comum.

Partindo deste pressuposto ressalva-se a importância de uma cultura *maker*. Segundo Paula, Oliveira e Martins (2019) a cultura *maker* tem como objetivo promover a criatividade, possibilitar invenção e resolução de problemas, modificar ou construir algum objeto. Já para Milne, Riecke e Antle (2014), as ações de um indivíduo “*maker*” são motivadas pela realização de projetos que incluem a tecnologia e o conhecimento interdisciplinar. Esta cultura pretende promover e estimular a criação, investigação, resoluções de problemas e autonomia, motivando os alunos a pesquisarem e irem além dos conteúdos que exploram em sala de aula. Assim, de forma motivadora e lúdica promovem-se atividades que permitem desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e o trabalho cooperativo e colaborativo. A mesma perspectiva é defendida por Brockveld et al. (2017) quando evidencia que “o estudante consome as aulas – sem compreender como certos conceitos foram criados, com foco apenas no conteúdo que cada disciplina tem a transmitir (pág. 6). Enquanto, que na aprendizagem por resolução de problemas (desafios), é preciso formular teorias e construí-las por meio da experimentação, valorizando assim o método experimental.

Neste contexto, o movimento *maker* está relacionado à prática na qual o aluno é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, explorando assuntos do seu interesse e quotidiano. Deste modo, os alunos passam a atuar como atores do próprio ambiente, de forma descentralizada e passam a produzir os seus próprios materiais didáticos. Ideias que se encontram subjacentes com o termo pensamento computacional (Paula, Oliveira

& Martins 2019). Visto que a aprendizagem de programação permite o desenvolvimento de várias competências essenciais no mundo contemporâneo, formar alunos que estejam mais preparados para os desafios da era digital é primordial. Neste sentido, torna-se fundamental aliar a inovação à metodologia STEAM.

A metodologia STEAM é uma abordagem educativa holística que utiliza a articulação de saberes entre a Ciência (S), Tecnologia (T), Engenharia (E), Artes (A) e a Matemática (M), tendo a função de identificar as cinco áreas presentes, mas também de as articular de uma forma estratégica, de forma a potenciar e direcionar o ensino e a aprendizagem no sentido da integração dos saberes das várias áreas. Assim, esta abordagem centra-se principalmente, numa perspetiva de ensino integrado e globalizante. É através desta que é possível as crianças desenvolverem conhecimentos e capacidades transversais às diversas áreas, mostrando assim a importância da sua implementação. Contudo, há que saber colocar em prática esta abordagem, de forma, a que as crianças apreendam o mais possível através das atividades desenvolvidas.

A abordagem STEAM tem de ser vista como um todo, que engloba as cinco áreas, no entanto, para a grande maioria dos investigadores e educadores/professores, são apenas valorizadas as áreas das ciências e matemática, pois são ambas áreas disciplinares enquanto, que a tecnologia e a engenharia são vistas como tópicos onde as pessoas se podem especializar. Relativamente à engenharia, estando esta relacionada diretamente com a resolução de problemas, é possível que as crianças adquiram competências e capacidades associadas ao processo de design e de estruturas simples. A implementação de atividades integradoras relacionadas com a abordagem STEAM, permite que as crianças sejam desafiadas a planear, criar e desenvolver projetos que poderão estar relacionados com o seu dia a dia (Silva, 2017). Uma das formas mais práticas e úteis para a realização de atividades STEAM passa pelas atividades experimentais. Heck (2017, citado por Silva, 2017), considera que as atividades experimentais são uma das melhores estratégias a serem utilizadas nos contextos educativos, tornando-se possível a associação da aprendizagem à experiência da criança, contribuindo para a aquisição dos diversos conceitos.

De acordo com a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2016) o desenvolvimento e promoção da educação para o empreendedorismo constitui, desde há muitos anos, um dos principais objetivos políticos das instituições da União Europeia (EU) e dos Estados Membros.

Em continuidade, refere ainda que face às constantes mudanças económicas e sociais, as competências transversais como o empreendedorismo tornam-se essenciais, não só para a formação dos alunos e jovens, mas também para fornecer competências, conhecimentos e atitudes consideradas centrais para o desenvolvimento. Assim, as “escolas devem ser espaços onde os estudantes estejam mais conectados às possibilidades do futuro” (UNESCO, 2022, p. 98).

Segundo o Ministério de Educação (ME, 2006), o empreendedorismo refere-se a uma capacidade individual para colocar as ideias em prática, requer criatividade, inovação, bem como a capacidade para planear e gerir projetos com vista atingir determinados objetivos. Refere ainda que o “ensino que visa promover o empreendedorismo, baseia -se em seis princípios: autonomia, flexibilidade, inovação, participação e cooperação”. Neste processo de inovação o aluno está a “desconstruir” a realidade para recriar (p. 13).

Neste contexto, a educação para o empreendedorismo define-se como a capacidade de os alunos desenvolverem as suas competências e mentalidades, tornando-se aptos a transformar ideias criativas em ações empreendedoras. Trata-se de uma competência chave para todos os aprendentes, na medida em que apoia o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a inclusão social. Foram estes pressupostos que o par pedagógico pretendeu que deveria desenvolver durante a PES, com a implementação do projeto.

Importa ainda referir que este espírito empreendedor privilegia as relações pessoais entre crianças, adultos, comunidade envolvente e promove diferentes culturas. A diversidade cultural e étnica é uma realidade que estabelece novas responsabilidades à escola e aos professores. Neste sentido, a existência de alunos provenientes de diferentes culturas “obrigam” a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base. Porém, numa sociedade cada vez mais heterogénea, a imersão num currículo multicultural é vista também como uma vantagem porque desenvolve atitudes de tolerância e respeito para com a diferença (Pereira, 2004). Assim, a escola deve organizar-se de forma multicultural, envolvendo nos seus órgãos, os pais e a comunidade educativa, criando assim, projetos multiculturais que unam os esforços de todos os intervenientes importantes no processo educativo das crianças. É na mistura de diversas culturas que se educa para uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa. Sendo assim é necessário promover uma escola multicultural para se formar uma educação multicultural. Deste modo, o docente deve

ter como objetivo o sucesso educativo de todas as crianças, sejam qual for as suas origens, culturais ou étnicas, para tal é necessário que promova a interação entre a escola e família. De acordo com Chalita (2001), a família tem como responsabilidade “formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais” (p. 14).

Outro aspeto, também, muito importante e merecedor de um lugar de destaque é a promoção para o desenvolvimento sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contrasta claramente com a educação proposta pelo viver bem (Diemer & Marquat, 2016). Esta permite a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários para construir um futuro sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável consiste em integrar no ensino e na aprendizagem os tema-chave do desenvolvimento sustentável. De acordo com Diemer e Marquat (2016), “implica a adoção de métodos pedagógicos participativos destinados a motivar e autonomizar os estudantes, de modo que estes alterem os seus comportamentos e se tornem os atores de desenvolvimento sustentável” (p. 141). Assim, EDS promove a aquisição de competências que permitam aos alunos desenvolverem o seu espírito crítico e tomar decisões. Neste sentido, a educação para a cidadania é parte integrante desta abordagem que visa desenvolver o espírito crítico, o debate dos valores, a abertura e a participação, tudo isto no contexto dos desafios sociais e ambientais.

1.4. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro da descoberta da criança e efetuar sua libertação.

”(Montessori, 1975)

A Educação é um meio pelo qual se desencadeiam as condições indispensáveis à existência da criança, tendo como objetivo desenvolver um certo número de condições físicas, intelectuais e morais.

Neste sentido, a educação pré-escolar constitui-se de acordo com a Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art.2º), sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da

criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro n.º5/97, de 10 de fevereiro, art.3º). Esta etapa educativa, apresenta um carácter facultativo, integrando crianças entre os 3 e os 6 anos, idade em que ingressam na escolaridade obrigatória. Na presente Lei encontram-se listados um conjunto de objetivos pedagógicos, tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; gerar um desinteresse na criança face a inadaptações, deficiências e preconceitos; proporcionar um ambiente confortável e seguro; e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (artigo 10º). Porém, a par da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, em 1997, surge a primeira edição das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), reformuladas em 2016, que contempla a articulação e a participação das crianças nas suas aprendizagens, assim como lhes confere a possibilidade de participarem na sua própria avaliação. Deste modo, as OCEPE, não constituem um programa a cumprir, mas uma referência para construir e gerir o currículo, de acordo com as características de cada criança, da família e do grupo.

Assim, as OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos, anteriormente referidos, e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 5). No que concerne à sua organização, estas contemplam três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na primeira secção é feita uma abordagem relativamente aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, baseada numa intencionalidade educativa que assenta num ciclo interativo-observar, planear, agir e avaliar. O desenvolvimento deste processo conta com a participação de diferentes intervenientes inclui ainda “formas de comunicação e estratégias que

promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 5). Relativamente à Organização do ambiente Educativo, este é visto como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, adotando uma perspetiva sistemática e ecológica” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 5).

Considerando as áreas de conteúdo, estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância com uma abordagem integrada e globalizante. Falamos da Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação que inclui e articula quatro domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e por último o domínio da Matemática; seguindo-se a do Conhecimento do Mundo, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. Para finalizar, a última secção incide sobre a continuidade educativa e Transições, permitindo a criação de condições para que haja sucesso na transição para o 1º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 6). Compreende-se, assim, a estrutura do documento e a necessidade que o educador tem, aquando do planeamento do ambiente educativo e das experiências pedagógicas, tomá-lo como referência essencial. Nesta linha, considera, sempre, que nada é indissociável nem passível de ser trabalhado de forma independente, sendo que no desenvolvimento e aprendizagens das crianças não se podem separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem as diferentes áreas do saber.

Considerando que a criança é um todo, repleto de curiosidades só um educador perspicaz, com capacidade de esbater estas fronteiras entre domínios conseguirá alimentar esta sede de aprender e estimular aprendizagens significativas e criadoras de bases sólidas para o futuro. As OCEPE constituem-se, desta forma como um importante instrumento orientador dos educadores nas suas práticas diárias, afirmando a perspetiva holística da criança, valorizando os processos cujo foco se centra no “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 11).

A ação do educador de infância desenvolve-se através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Deste modo, o educador observa cada criança, em pequenos grupos e grandes grupos com vista a planificar atividades pedagógicas que se adequem às suas necessidades, aos interesses explícitos ou implícitos manifestados,

considerem os seus conhecimentos prévios, planificando a intervenção educativa de forma integrada e flexível. Desta forma, potencia aprendizagens nos vários domínios curriculares e avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como, o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo e de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Conforme referido, observar o que as crianças fazem, dizem e a forma como interagem entre si, constitui uma estratégia crucial de recolha de informação, “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). É necessário que o educador de infância “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática, esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Concomitantemente, a observação permite ao educador de infância um conhecimento profundo sobre o grupo, e posteriormente uma planificação assente nas “sugestões das crianças” permitindo-lhe “integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Quando falamos em planificação, falamos, inevitavelmente em avaliação, uma vez que se encontram em interseção. Segundo as OCEPE, a avaliação em EPE concebe-se não como uma classificação, mas como uma ferramenta que o educador tem à disposição para executar e planear o processo educativo. Assim, a avaliação assume um carácter qualitativo e nunca quantitativo e pretende comparar a criança apenas consigo mesma – de que forma evolui. Aliás, avalia-se a atividade para a aprendizagem e nunca a aprendizagem em si (Lopes da Silva et al., 2016).

A par das dimensões já explanadas, o educador de infância exerce um papel fundamental na organização e gestão do ambiente educativo. Este surge como uma componente essencial, considerando-o como um “suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). No entanto, o bem-estar e segurança são outros aspetos a considerar uma vez, que também dependem do Ambiente Educativo em que a criança se insere. Cabe ao educador refletir e avaliar que tipo de oportunidades educativas e ambientes favorecem a aprendizagem, e de que forma devem ser implementadas em sala.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço proporciona condições para que todas as crianças se tornem autônomas, confiantes e ativas na sua aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) a organização do espaço em áreas e a organização dos materiais são a primeira forma de intervenção do educador. A organização intencional e educativa dos espaços, a disposição de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como, a possibilidade de escolha como, com quê, e com quem brincar, são estratégias que o educador deve promover para estimular o interesse e a curiosidade, a criatividade, a personalidade e singularidades de cada criança, promove as relações entre os vários intervenientes e incentiva a criança a assumir (Lopes da Silva et al.,2016). Importa referir que cabe ao educador criar estratégias que proporcionem o envolvimento das famílias e da comunidade nas ações educativas e nos projetos desenvolvidos, uma vez que, “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 17).

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, circulam no espaço livremente, e onde a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e outras metodologias ativas, nomeadamente: Montessori, High/scope, Reggio Emilia e Movimento Escola Moderna (MEM), são os modelos mais comuns. De referir que todos estes modelos têm uma base socioconstrutivista, considerando a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e o educador como um mediador das experiências e organizador de um ambiente educativo que ofereça às crianças experiências diversificadas.

Porém, os modelos que se destacaram de forma mais significativa durante o percurso da PES em EPE foi o MEM, ainda que não tenha sido evidenciado na íntegra, e consecutivamente, a MTP. Sendo assim, apresentam-se os modelos pedagógicos, cujo seu quadro conceptual e pedagógico serviu de referência para as ações desenvolvidas ao longo da PES, em concordância com a pedagogia participativa e ativa da criança, pedagogia privilegiada e defendida pela educadora cooperante. Deste modo, foram observáveis os modelos

pedagógicos cujas características são, de seguida, apresentadas e esquematizadas na Figura 3.

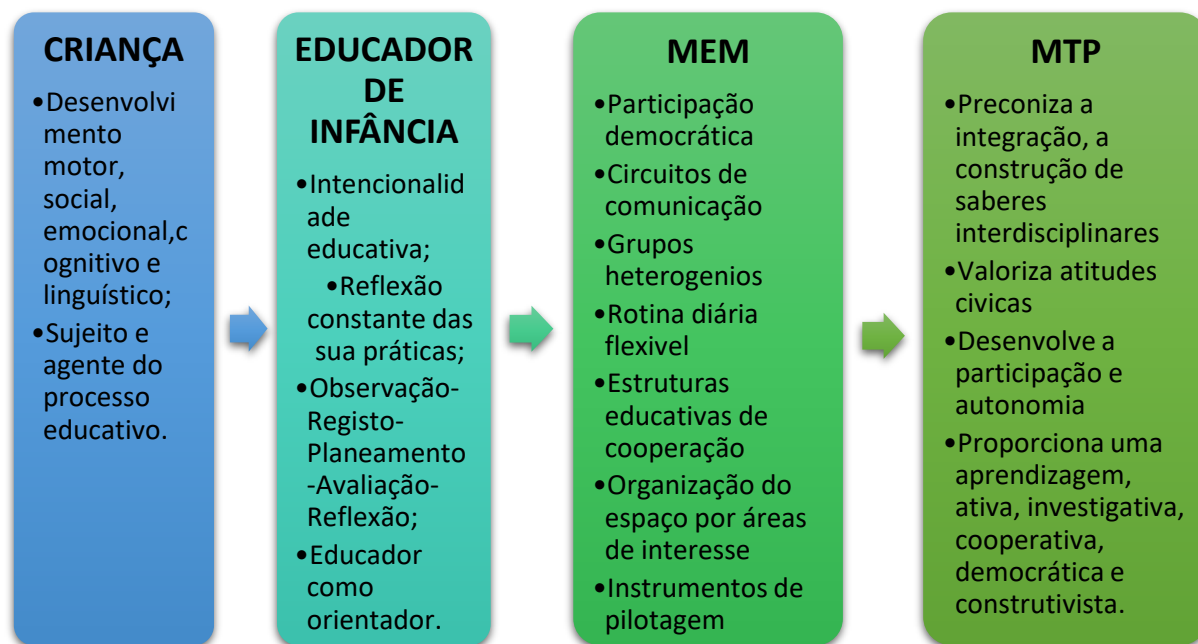


Figura 3 - Esquema-Síntese das principais pedagogias utilizadas na PES.

No que concerne ao MEM, este foi fundado em Portugal no início da década dos anos 60, precisamente em 1966. Folque (2014) refere que o movimento iniciou a sua atividade sob a ditadura de Salazar, através da atitude de alguns professores que eram impedidos de ensinar em escolas públicas. Devido a esse fato um grupo de professores decidiu organizar reuniões de carácter informal com objetivo de partilhar e refletir experiências educativas. A partir dessas reuniões começaram a desenvolver, em determinadas escolas particulares, práticas inovadoras, inspiradas na pedagogia de Célestin Freinet, desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos inclusivos. Este modelo é assente em três princípios - a cooperação, a comunicação e a democracia. No contexto, assistiu-se ao recurso de instrumentos de pilotagem. De acordo com Nisa (2012), os denominados instrumentos de pilotagem encontrados espalhados pela sala e pertencem a um conjunto de mapas de registo nos quais as crianças podem planificar, gerenciar e assim avaliar as atividades em que participam durante o dia. O mesmo autor caracteriza-os como um “conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa” (Nisa, 2012, p. 200). Também se presenciou a heterogeneidade no grupo, um dos princípios que este modelo defende, pois, esta diversidade

promove experiências de enriquecimento pessoal, social e cultural, e ainda oportunidades de inclusão, diferenciação e cooperação (Nisa, 2012). Este modelo, valoriza a instituição educativa como um espaço de transmissão de ideologias e páticas referentes à cooperação e à democracia. Estes procedimentos, de acordo com Folque (2014) são alicerçados “na validação feita pelo grupo, das opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças” (p. 53). O presente modelo preconiza uma aprendizagem ativa, privilegiando a aprendizagem cooperativa “como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Nisa, 2012, p. 96)

Abordando-se a MTP, segundo Vasconcelos et al., (2012), independente dos modelos curriculares adotados pelos Jardins de Infância, acredita-se que esta poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, e de igual modo, fomentar a zona de desenvolvimento proximal da criança, uma vez que promove a participação e a autonomia das crianças, contribuindo para o aumento dos seus interesses e saberes. Sendo assim, MTP baseia-se, “na liberdade da criança, no interesse como uma alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 135). Deste modo, o trabalho de projeto “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Vasconcelos et al, 2012, p. 7). Portanto, esta metodologia encara a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes, tendo a capacidade de representar e simbolizar essas aprendizagens de diversas formas. Assim, a MTP é uma metodologia “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a sua ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveiro-Formosinho, 2008, p. 33). Neste sentido, cabe ao educador ajudar, mediar e orientar as crianças a antecipar, e a representar mentalmente o que querem fazer, saber ou mudar. A sua função é de questionamento permanente para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. Assim, com o apoio atento do educador a criança trona-se competente, isto é, “capazes de saber fazer em Ação” (Vasconcelos et al., 2012, p. 13).

Assim sendo, a MTP assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, na abordagem às diferentes áreas de conteúdo estando implícito e subjacente o ato de brincar, visto que durante a brincadeira as crianças apropriam-se de diferentes conceitos

que lhes possibilitam dar sentido ao mundo que as rodeia. Neste sentido verifica-se uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al.,2016, p. 33). Relativamente ao ato de brincar e de acordo com Neto (2020) “é necessário libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala. Para certas crianças, será cruel estarem demasiado tempo sentadas, o que pode causar desinteresse, falta de motivação, indisciplina e até insucesso escolar” (p. 79). O autor defende ainda que “não se aprende apenas e obrigatoriamente sentado”, aconselhando modelos mais amigos de uma mobilidade ativa, privilegiando o contacto com a terra, a relva ou a Natureza (p. 79). Todavia, brincar não significa “abandonar a criança à sua sorte, no ato de brincar [sendo que] os adultos enquadram-se, sugerem e criam contextos de aprendizagem, facilitando os processos de aprendizagem da criança em múltiplas formas e direções” (pp. 53-54). Deste modo, o ato de brincar é, para as crianças, um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que lhes confere enormes potencialidades e possibilidades de desenvolvimento, por isso, o brincar oferece numerosas vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano (Neto, 2020). Sublinha-se que “Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 10).

De referir que todos os princípios explanados, estarão presentes na descrição das atividades e projetos desenvolvidos no contexto da PES, uma vez que alicerçaram e orientaram a prática e contribuíram para a sua reflexão.

CAP. II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. Sendo este um processo de mútua interação (Bronfenbrenner, 1979).

Assim sendo, o ambiente educativo surge como uma componente essencial, considerando-o como um suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação dos alunos, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que os alunos possam escolher, fazer e aprender.

Neste sentido, o presente capítulo caracteriza o agrupamento e a instituição cooperante, onde decorre a Prática Educativa Supervisionada (PES), descreve o contexto educativo dos dois níveis educativos, realçando aspetos relativos à turma e grupo de crianças, ao meio local e ambiente educativo. Posteriormente, aborda a metodologia de investigação relevando a Investigação-Ação (IA) como a metodologia que sustentou a PES e promoveu a construção da profissionalidade docente.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES

A PES em 1ºCEB decorreu numa instituição pública e sede do Agrupamento de Escolas. O Agrupamento é constituído por 4 estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos. Localiza-se numa das zonas limítrofes do Porto. Analisando o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2021-2025) verifica-se que este tem em média 1900 alunos que se dividem pela Educação Pré-Escolar e Educação Básica. No Agrupamento de Escolas existe uma grande heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais. As escolas que o constituem estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social.

O agrupamento integra uma equipa multidisciplinar de pessoal docente e não docente. É composto por Educadores de Infância, Professores e Professores das Atividades de Enriquecimento curricular (AECs), Assistentes Operacionais e Técnicos Administrativos. Tem, ainda, um Gabinete de Psicologia, um Gabinete Social (Assistente Social e Educadoras Sociais,

recrutadas no âmbito do Projeto TEIP 3) e, decorrente do Contrato de Autonomia, uma Animadora dos recreios no 1º CEB. O processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido em Equipas Educativas, coordenadas por um dos Diretores de Turma, respeitando-se, em todos os ciclos, a continuidade pedagógica. Os Diretores de Turma são coordenados por um Diretor de Turma do 2º CEB e outro 3º, CEB, ambos com assento no Conselho Pedagógico.

No que concerne aos espaços pedagógicos, a instituição cooperante em análise detém 4 salas na valência da Educação Pré-Escolar, 16 turmas de 1º CEB e, ainda, continuidade para o 2º e 3º CEB. Relativamente aos recursos físicos, esta escola possui uma biblioteca, secretaria, dois ginásios, campos de jogos e espaços de recreio, uma cozinha, dois refeitórios e diversos gabinetes de apoio (assistentes operacionais, apoio educativo, educação especial, coordenação).

No que respeita a atual situação pandémica o PEA elaborou um Plano de Contingência que visa a prevenção e controlo de infeção pelo vírus coronavírus (COVID-19), atualizado de acordo com o referencial para as escolas emanado pela Direção Geral de Saúde (DGS). Neste sentido, foi necessário o envio de toda a informação disponível e atualizada, a toda comunidade escolar; a afixação junto a todos os lavatórios da escola cartazes com a demonstração da técnica de higienização das mãos; a existência de uma sala de isolamento; não é permitida a admissão de alunos na escola com sintomas de febre, tosse e dificuldades respiratórias; é obrigatório o uso de máscaras; constante higienização dos espaços e das mãos; os intervalos de recreio e de almoço são desfasados; entre outras medidas. Importa referir, que estas medidas, embora imperativas para diminuir a disseminação do coronavírus proporcionaram, também, sentimentos de insegurança que podem comprometer o bem-estar das crianças. Estas medidas promoveram o medo, receio, insegurança e ainda diminuição das interações entre todos os intervenientes educativos. Deste modo, o Plano de Contingência reforça a importância de proporcionar momentos de esclarecimento sobre o Covid 19, por parte dos professores titulares, de forma a minimizar, nas crianças, estes medos e permitir a expressão das emoções.

Relativamente aos espaços exteriores, a instituição detém de um espaço amplo, com várias árvores e campos de jogos, no chão do mesmo encontram-se desenhados vários jogos didáticos. Porém, quando chove as crianças não têm um espaço exterior para brincarem livremente, sendo necessário que estas permanecessem nas salas durante o intervalo a ver

filmes. Importa, ainda, referir que as infraestruturas se encontravam adaptadas a alunos que apresentavam mobilidade mais reduzida, fator promotor de uma escola inclusiva.

No que diz respeito a PES em EPE, esta realizou-se num estabelecimento de ensino pertencente ao agrupamento suprarreferido, mas em díspar estabelecimento de educação de ensino, contudo, geograficamente próximos.

Assim, a presente instituição, é constituída por 3 salas na valência do Pré-Escolar, 4 salas de 1º CEB, com as respetivas áreas de higienização (3 casas de banho para as meninas e 3 para os meninos), uma sala que serve de biblioteca, equipada com alguns recursos (livros e computadores), uma sala de isolamento, uma sala de apoio aos professores, uma sala de refeições e de convívio, cozinha, um refeitório, um gabinete de apoio à coordenação, um espaço polivalente (que serve de ginásio e de recreio em tempo de chuva). Quanto ao espaço exterior, possui um campo de futebol, um espaço arborizado e amplo onde se situam equipamentos lúdicos (escorregas), no chão do mesmo estão também desenhados vários jogos tradicionais didáticos entre eles, a macaca e o jogo do galo. No que concerne ao pessoal docente e não docente, é composto por Educadores de Infância, Professores e Professores das Atividades de Enriquecimento curricular (AECs), Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos, Psicólogos e Terapeutas. A instituição oferece Atividades de Enriquecimento Curricular e assegura Atividades de Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF). Uma vez destacadas as particularidades relevantes das instituições cooperantes, procede-se à descrição aprofundada dos contextos educativos onde foi realizada a PES.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do 1º CEB, a Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se na sala do 2ºA. A presente turma é constituída por alunos com idades correspondidas entre os 7 e os 8 anos. É formada por 19 alunos, das quais correspondem seis raparigas e 13 rapazes). Encontram-se inseridos na turma 14 alunos naturais do concelho, acrescidos de dois do Porto e três com a nacionalidade brasileira. São alunos provenientes de famílias de um estrato social e económico médio/baixo.

De realçar que na turma encontra-se inserido um aluno com Necessidade Adicionais de Suporte (NAS), pelo que, ao abrigo do DL 3/2008, usufrui de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, sendo acompanhado por um professor da Educação Especial. O aluno em questão revela dificuldade de concentração/atenção. Para além do acompanhamento da professora da Educação Especial é, ainda, acompanhado por uma Assistente Operacional na sala de aula, no recreio e na cantina.

De um modo geral, um pequeno grupo de alunos revela dificuldade em se envolver nas tarefas, apresentando comportamento de desconcentração, agitação motora, impulsividade e imensas dificuldades na aprendizagem, pelo que revela a necessidade de metodologias ativas promotoras de envolvimento e motivação. De relevar que neste grupo está integrado um aluno que aguarda consulta de Pedopsiquiatria conforme sugerido pelas duas psicólogas do agrupamento, apontando para uma probabilidade razoável de hiperatividade.

A turma em geral tem revelado interesse e empenho na realização das atividades propostas, embora, por vezes, se denote alguma falta de hábitos cooperação e de colaboração e, ainda, de capacidade de gestão de comportamento e atitude na sala de aula. O grupo no geral apresenta gosto pela matemática, mas necessita de algumas melhorias na leitura e na escrita. É de realçar que a maioria dos alunos se encontra mais predisposto e motivado para aprender no período inicial da manhã e nota-se desgaste e desatenção no período da tarde.

Durante o período de observação foi possível presenciar a relação de respeito mútuo, de afeto e interajuda entre professor-aluno. As interações e relações são um ponto primordial para o bom desenvolvimento dos alunos na sala de aula, pois “quanto mais numerosas e profundas as afinidades, maior probabilidade de uma criança ou jovem ser bem-sucedido escolarmente” (Grácio, 2004, p. 61).

Caracterizando o ambiente educativo, relevo que a sala de aula da turma do 2º A é grande e ampla, porém muito quente. A elevada temperatura, que por vezes se faz sentir, deve-se à exposição solar da sala, à inexistência de janelas e forte incidência de iluminação natural. Na sala de aula encontra-se presente um armário onde estão guardados os materiais de desgaste, livros, cadernos, tesouras, folhas de papel, entre outros materiais. E, ainda, um quadro, um projetor, cabides, uma secretária, um computador, um relógio, sendo este muito

importante para o controle do tempo. Do lado direito, à porta de entrada, encontra-se uma bancada com uma pia e uma torneira onde os alunos podem lavar as mãos e encher as suas garrafas de água. Nas paredes encontra-se exposto o aniversário correspondente a cada aluno e o registo de trabalhos relacionados com as diferentes disciplinas, assim, sempre que os alunos sentissem dificuldades poderiam olhar e consultar os registos reavivando as suas memórias. As mesas de trabalho encontram-se dispostas em forma de “U” com o objetivo de facilitar a visibilidade para o quadro e para a figura central da aprendizagem, neste caso a professora. O principal objetivo era que estes conseguissem observar o que a professora escrevia no quadro para posteriormente poderem copiar para o seu caderno. A professora cooperante recorria, ainda, com muita frequência ao manual escolar, sendo este, ao contrário do que a maioria dos autores recomendam o principal recurso a ser utilizado no decorrer das aulas. Os alunos tinham também lugares predefinidos. Com algumas exceções caso a professora cooperante assim o entendesse e solicitasse. A título de exemplo, se prevalecessem conversas paralelas entre os dois alunos mais próximos.

Deste modo, quero acreditar que a disposição da sala, a postura central da docente, a ausência do trabalho cooperativo e colaborativo e o frequente recurso aos manuais escolares reflete de acordo com Carvalho e Freitas (2010) “o método tradicional” (p.13). Assim, no sentido de uma prática educativa inclusiva, o par pedagógico considerou, primeiramente, observar e ouvir a voz dos alunos, detetando fragilidade e potencialidades para posteriormente desenvolver atividades e projetos que enfatizassem o paradigma de natureza participativa, privilegiando a interação entre o professor(a)/criança, criança/criança e criança/materiais e uma cooperação bilateral numa aprendizagem pelo desafio e descoberta. Este paradigma evidencia o modelo socioconstrutivista e um paradigma humanista que marca um novo modo de perceber e sentir a educação, como defende e apresenta o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho. Neste contexto, Lopes (2019) refere que as abordagens de aprendizagem ativa recorrem, com frequência, “a aprendizagem cooperativa, uma metodologia baseada no construtivismo que coloca ênfase particular na contribuição que a interação social tem na melhoria da aprendizagem” (p.35). O mesmo autor refere, também, que “a aprendizagem é ativa quando os aprendentes assumem uma responsabilidade crescente pela sua aprendizagem e quando os professores são facilitadores e ativadores da aprendizagem, em vez de conferencistas ou «debitadores» de ideias” (p.35). Neste sentido,

pretende-se desenhar um projeto de intervenção que promova a autonomia e o raciocínio lógico das crianças, num ambiente colaborativo estimulador da felicidade. Além de que, em sala de aula, contemplar conteúdos situados, estimuladores de aprendizagens significativas e de pensamento crítico que permitam ao aluno refletir acerca da sua relação com os acontecimentos do seu dia a dia. Conhecendo o grupo, compreende-se que este é uma estratégia que os alunos vão apreciar e responder de forma positiva e com prazer. Por esse motivo, as atividades pedagógicas desenvolvidas contaram com uma vertente mais prática, lúdica e interativa, de modo a motivar o aluno a construir aprendizagens alicerçadas nos seus interesses e conhecimentos prévios.

Tendencialmente, verificava-se que as diversas áreas do saber não eram articuladas entre si. De acordo com Leite (2012), a transdisciplinaridade “é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (p. 88). Considerando que a gestão do tempo constitui também uma dimensão fundamental na ação pedagógica, encontra-se afixado à entrada da porta, o horário correspondente à turma do 2ºA. Deste modo, a professora cooperante proporcionou aos alunos uma organização e uma rotina para que estes se possam organizar e prever os acontecimentos seguintes, gerando um sentimento de conforto e tranquilidade. No entanto, nem sempre o horário era seguido com rigor, pois muitas vezes surgiam atividades, curiosidades ou interesses emergentes dos alunos a que tínhamos de dar resposta. Assim, todos os dias da semana iniciam às 9h00 da manhã, com exceção da segunda-feira que inicia às 11h00. Os intervalos da manhã sucedem-se entre as 10h00 e as 10h30, o almoço decorre das 12h00 às 13h30, o intervalo da tarde das 15h00 às 15h30 e por fim as atividades letivas terminam às 17h00 ou 17h30 com exceção da quarta-feira que terminam às 12h30 e à quinta-feira às 15h30.

Neste sentido, evidencio que o período de observação foi fulcral para o processo formativo, pois permitiu o primeiro contacto com o contexto e os alunos e conhecer o ambiente educativo e a dinâmica de sala de aula. Esta técnica é uma das mais importantes neste processo, permitindo um contacto direto e participativo com o grupo. Deste modo, foi possível detetar algumas potencialidades e fragilidades presentes na turma. Como potencialidades destaco a sua curiosidade, o interesse e a motivação pela aprendizagem, realçando que a maioria dos alunos manifesta maior interesse pela disciplina da Matemática. Como fragilidades saliento as dificuldades que alguns alunos demonstram ao nível da leitura e

da escrita, evidenciando menor empenho na disciplina do Português. Quero acreditar, que estas dificuldades advêm da situação pandémica que o país e o mundo vivenciam e da ausência de promoção e hábitos de leitura no ambiente familiar. Considerando esta desmotivação o par pedagógico, em colaboração com a professora cooperante, elaborou um plano de intervenção no sentido de circundar a situação, promovendo estratégias para que os alunos adquirissem hábitos de leitura e de escrita. Porém, o conhecimento e a reflexão colaborativa acerca do contexto prático, por si só, não é suficiente, sendo necessário que o docente assuma um papel investigativo ao longo da sua prática educativa. Deste modo, privilegio a metodologia de investigação, prática implementada durante a PES, e que será apresentada posteriormente.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-escolar constitui-se na primeira etapa da educação básica e, como tal, é alicerçada em leis e documentos orientadores, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) da Educação Pré-escolar e as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE) – que têm como objetivo apoiar o educador, assim como toda a equipa educativa envolvida no processo pedagógico, a mobilizar um currículo centrado na criança enquanto ser biopsicossocial. A educação pré-escolar é evidenciada como a primeira etapa, e das mais relevantes no processo de educação ao longo da vida.

Como tal, e considerando que a formação à qual se destina esta produção escrita, é de todo pertinente o desenvolvimento de um subcapítulo cujo enfoque se centre nas práticas educativas subjacentes a este contexto.

O grupo da sala 1 é constituído por crianças com idades entre os 4 e 5 anos. É formado, por 18 crianças, (7 raparigas e 11 rapazes). Deste grupo, sete crianças já frequentavam a sala desde o ano transato e as restantes frequentam-na pela primeira vez. Analisando o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2021-2025) verifica-se que são, maioritariamente, crianças provenientes de famílias de um estrato social e económico médio/baixo. No grupo encontra-se inserido uma criança com (NES) e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho,

usufrui de medidas universais ao nível da diferenciação pedagógica; promoção do comportamento pro-social; e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Usufrui, também, de Medidas Seletivas, relativamente à antecipação e ao reforço das aprendizagens, sendo acompanhada pelo docente de educação especial duas vezes por semana. Usufrui, ainda de terapia da fala, e terapia ocupacional. Com esta medida pretende-se contribuir para minimizar os problemas detetados complementando as estratégias desenvolvidas em sala de aula, com vista a uma melhor compreensão da linguagem oral e da capacidade comunicativa e articulatória da criança. Deste grupo constam crianças com nacionalidade portuguesa, brasileira e russa.

Relativamente aos seus interesses, observa-se que o grupo manifesta preferência pela área da casinha e das construções e apresenta menos interesse pela área de expressão plástica, nomeadamente a pintura. Relativamente à Expressão e Comunicação as crianças revelam interesse e gosto pela leitura de histórias, apreensão de canções, poemas, e coreografias, manifestam um particular interesse na identificação de rimas e na divisão silábica. No que respeita ao Domínio da Matemática, quase todas, dominam a contagem mecanicamente até 20, identificam as formas geométricas e gostam de classificar por cores. No geral todos revelam autonomia, gosto e interesse pelas atividades que elegem e um número muito restrito gosta ainda de utilizar as novas tecnologias, nomeadamente o computador.

Quanto às necessidades observadas, a nível da linguagem, revelam dificuldades em pronunciar alguns sons ou articularem palavras, ocorrendo omissão do fonema /r/ ou substituição do fonema /l/ pelo fonema /r/ e vice-versa e substituição do fonema /t/ pelo /c/ e alguma timidez na expressão verbal, a nível da execução das tarefas apresentam necessidade de maior concentração, dificuldades em aceitar e respeitar regras, demonstrando baixa tolerância à frustração, e a nível da autonomia, apresentam dificuldades no desenvolvimento da motricidade fina.

O período de observação foi fulcral, para o conhecimento do grupo. Para além de identificarmos os seus interesses e as suas necessidades permitiu criar laços com as crianças, com a equipa de trabalho, bem como conhecer o ambiente educativo e compreender as dinâmicas da sala. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), é a observação que se realiza a cada criança de forma e o conhecimento que se detém do grupo, que constitui “a primeira fonte

curricular para a planificação da equipa docente, e para a construção da prática na sala de atividades” (p. 61). Assim, através da observação foi possível perceber as rotinas da sala e compreender a importância que estas representam para a tranquilidade e segurança das crianças. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). Sendo assim, registar o que se observa permite ao educador uma reflexão continua e constante. Neste sentido, foi possível, ainda, através da observação participante, perceber como é que a Educadora Cooperante gere o grupo e atua em certas e determinadas situações de conflito, pois na minha opinião, considero que a Prática Educativa Supervisionada (PES) não serve só para apreender coisas novas, ou para pôr em prática o que se aprende na teoria, mas também, para ponderar as dimensões positivas a integrar na nossa identidade profissional. Observando a forma como a Educadora cooperante gere o seu grupo, em situações de conflito e incumprimento de regras da sala, permitiu perceber que por vezes é necessário que a criança aprenda a lidar com as suas frustrações e aprenda a ouvir um “não”. Na vida nem sempre temos tudo o que queremos, vivemos em sociedade e como tal é necessário saber respeitar as regras de convivência e de socialização, cabe ao educador gerir, com qualidade, estas questões e prepará-los para situações futuras.

Caracterizando o ambiente educativo assinala-se que a sala 1 é grande e ampla. Possui uma iluminação natural refletida através das grandes janelas que possui. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo surge como uma componente essencial, considerando-o como um suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças possam escolher, fazer e aprender.

O bem-estar é um dos aspetos a considerar. Pelo que a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço são um imperativo. Um espaço educativo, cuidadosamente pensado, proporciona condições para que todas as crianças se tornem autónomas, confiantes e ativas na sua aprendizagem. Aliás, Oliveira-Formosinho (2007) corrobora esta ideia, evidenciando que a organização do espaço em áreas e a organização dos materiais são a primeira forma de intervenção do educador. Para isso, é necessário que o ambiente seja agradável, seguro e promotor do desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças. Neste sentido, a prática pedagógica do educador(a) deve ter intenções

pedagógicas claras e sustentadas, tendo em vista o sucesso educativo e desenvolvimental do grupo. Essa intenção exige que o educador observe, planeie, avalie e reflita sobre a sua ação, ao mesmo tempo, que articula com a família e com os outros parceiros educativos. Sendo assim, a interação da família e de toda a comunidade ocupam um lugar de destaque, visto que esta colaboração mútua contribui para o sucesso pessoal, educativo e social das crianças e para a sua inclusão.

Assim, a organização dos respetivos materiais visíveis na sala, acessíveis e etiquetados é uma forma de passar mensagens implícitas às crianças. Deste modo, o espaço da sala deve ser organizado de acordo com os interesses e saberes das crianças, promovendo a autonomia, a participação cooperada, a tomada de decisões, o respeito pelos outros e pelos materiais, a responsabilidade, a cooperação, a decisão consciente, a liberdade de escolha e de movimentos, de uma forma consciente e confiante. Assim sendo, a Sala 1 encontra-se dividida por áreas de interesse permitindo à criança e ao grupo ter uma participação ativa na construção do conhecimento. Esteticamente encontra-se organizada por diferentes áreas de interesse. A área do tapete: é uma das áreas mais importantes, pois é aqui que a educadora inicia o dia, planeando como grupo, democraticamente, as atividades do dia, questiona o grupo sobre possíveis interesses de aprendizagem, as crianças marcam as presenças, escolhem as tarefas que vão desempenhar, cantam a canção: “Bom dia” e a canção: “Os sete dias da semana”, fazem a contagem das presenças (efetuada pelas crianças), escrevem a data e marcam o tempo. Esta área é um lugar de conversa e de partilha em grande grupo. A área da casinha: é uma área onde as crianças desempenham vários papéis realizam o jogo simbólico “faz de conta” e simulam situações do dia a dia (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). É constituída por uma cozinha de madeira, armários apetrechados de com vários utensílios de cozinha, panelas, uma mesa, 4 cadeiras, frutos e legumes de plástico, bebés, uma cama, roupas para os bebés, um espelho, entre outros. A área da construção e dos jogos: permite à criança explorar, construir, comparar, sendo possível convergir brincadeira em pares e/ou em pequenos grupos, fomentando desta forma não só o trabalho colaborativo como a capacidade de resolução de conflitos. Nesta área encontram-se pistas de madeira, legos, materiais de construção entre outros. Na área dos jogos as crianças aprendem a cumprir e a respeitar regras dos jogos, a completar e a estimar os jogos, jogar individualmente, a pares ou em grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) é necessário desenvolver a pedagogia da

participação. É constituída por uma estante com puzzles e vários jogos de mesa lúdicos. É na área da biblioteca que as crianças exploram livros, ouvem e contam histórias aos amigos. Esta área permite o contacto com a linguagem escrita, a leitura de imagens para construção de uma história, originando o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal. Esta é composta por uma estante com diversificados livros e ainda um computador.

No que concerne à área da expressão plástica, é nesta área que as crianças têm a oportunidade de explorar vários tipos de materiais e libertam a sua criatividade e imaginação. Neste sentido, e segundo a pedagogia Reggio Emilia, um dos ambientes facilitadores da aprendizagem é o *atelier*, pois é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de diversas formas de expressão. Também para Oliveira-Formosinho (2007), a intenção do atelier é a de “desenvolver novas formas e estratégias de ensino aprendizagem” (p. 107). Reforçando esta ideia, Silva et al. (2016) menciona que “é da responsabilidade do/a educador/a selecionar esses contextos, privilegiando artistas portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para planear oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas” (p. 50). Nesta área encontra-se visível vários tipos de materiais nomeadamente, um armário que serve de suporte para arrumar todo o material de desgaste, mesas, cadeiras, folhas, lápis de cor, canetas de feltro, pincéis, tesouras, tintas, esponjas, revistas, jornais, colas, materiais reutilizáveis, desperdícios, entre outros. Encontra-se, ainda, um cavalete de pintura e um quadro de pedra.

A área da plasticina é onde as crianças brincam e dão asas a sua imaginação criando diferentes produções artísticas com o recurso à plasticina. Segundo Sousa (2003) “a criança tem necessidades lúdicas. (...) não pode viver sem brincar. Brincar é a atividade mais séria e importante da vida da criança” (p.34). A mesma perspetiva é defendida por Neto (2020) ao evidenciar que “quando não brinca, a criança não desenvolve a flexibilidade mental, a criança que não brinca não exercita as ferramentas para lidar com o mundo” (p. 42).

Posto isto, além das áreas de interesse mencionadas verifica-se que o Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) está presente através da organização do ambiente e dos materiais de pilotagem, nomeadamente: o mapa de presenças, o quadro das tarefas e o calendário de aniversário. Segundo esta pedagogia, todas as áreas são promotoras de tempos lúdicos, ao explorarem o espaço da sala, as interrogações que fazem de si mesma, podem em muitos casos, levar as crianças a novos projetos. Este modelo defende a ideia de

que a aprendizagem ocorre segundo um processo dinâmico, entre o sujeito e o meio que o rodeia. De acordo com Folque (2014) um dos principais pressupostos do MEM, “está associado ao papel que se poderá dar às crianças na medida em que estas podem, e devem partilhar algumas tarefas com os educadores, nas mais diversas ações diárias, quer seja planejar atividades e projetos, avaliar ou ensinar” (p.372). Este movimento pedagógico associado ao modelo sócio construtivista permite ao educador alargar as competências, comunicações e aprendizagens das crianças, através de projetos, de um clima livre de expressões e tomada de decisões.

Porém, a rotina desempenha de igual forma um papel importante na vida das crianças, uma vez que facilitam a estabilidade e a sua segurança. A organização do tempo, o estabelecimento de uma rotina, que se pressupõe flexível, corresponde a momentos diferenciados que se repetem com certa periodicidade e se revelam importantes, na medida em que ajudam a criança a correlacionar a sequência temporal em que se desenvolve cada atividade rotineira do seu dia a dia. Deste modo, todos os dias da semana iniciam às 9h00 da manhã, com o planeamento do dia e registos diários, de seguida vão à casa de banho (Higiene) e das 10h00 às 10h30 segue-se o lanche da manhã, após o lanche o grupo tem atividades livres no exterior ou de exploração espontânea na sala, das 11h00 às 11h45 têm atividades curriculares (planeadas e desenvolvidas considerando os seus interesses), de seguida, regressam à casa de banho (Higiene) e das 12h00 às 13h30 almoçam e têm atividades (AAAF), das 13h30 às 14h15 voltam a ter atividades curriculares, das 14h15 às 15h00 atividades de exploração espontânea na sala, rotina da casa de banho, lanche da tarde das 15h15 às 15h30 e no resto da tarde têm atividades livres no exterior ou de exploração espontânea na sala (AAAF).

A organização do tempo em contexto de Educação Pré-Escolar, no qual se incluem as rotinas, não é, de forma alguma, desprovida de intencionalidade pedagógica. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “as vivências destas diferentes unidades de tempo permitem que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (p. 27).

Outro parâmetro a abordar e que influencia a aprendizagem holística da criança são as relações entre os diferentes intervenientes, tais como: a interação criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família. As relações e interações que se estabelecem entre

estes, são essenciais para ampliar e enriquecer a aprendizagem da criança e as suas competências sociais. Deste modo, as relações estabelecidas em—educação pré-escolar contribuem de forma significativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, o trabalho pedagógico só terá sentido na vida das crianças se existir uma articulação entre o jardim de infância, a família e a comunidade envolvente. O planeamento de estratégias diversificadas por parte do/da educador/a permitirá que todos os intervenientes participem. Esta ideia é evidenciada por Lopes da Silva et al. (2016), ao referir que cabe ao/a educador/a promover essas relações e aproveitar as potencialidades que daí advém tendo como primazia o desenvolvimento profissional da criança e a cooperação entre elas.

Para concluir, assiste-se igualmente a uma preocupação por parte da educadora cooperante em dar tempo ao grupo para brincar. Relembrando que “a importância da escola na formação de futuros cidadãos não é nenhuma brincadeira, mas permitir que haja tempo e espaço para as crianças brincarem também é um assunto muito sério” (Neto, 2020, p. 24).

2.4 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ser profissional reflexivo é segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), “é antes de mais criar proteção em relação ao frenesim normativo e a retórica nominalista é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para retificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (pp.7-8).

Sendo assim, é através da investigação sistemática e reflexiva que os professores ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação—ação é uma metodologia que estimula a reflexão e o questionamento sobre a sua prática, de modo a selecionar/alterar estratégias de ação e adaptar metodologias criativas de intervenção junto da comunidade educativa. Segundo Bataille (1981 citado por Cortesão 2006), é denominada de transgressiva pois “privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como a atividade de pesquisa, que produz, como agente de mudança” (p. 26). Assim sendo, a Metodologia de Investigativa-Ação tem como objeto de estudo a ação, sendo que para tal o investigador observa a aula de uma forma total e completa, ao invés dos pormenores em si – importa-lhe os resultados, o que os alunos ou professor dizem e executam, a forma como se organizam e qual o ambiente que daí resulta

(Erickson, 1989). Assim, o conceito de investigação-ação foi desenvolvido por Lewin (1946), considerando-a uma investigação que ultrapassa os estudos meramente teóricos, contribuindo, através da intervenção reflexiva e crítica, para a transformação da prática educativa. Atualmente, o modelo é orientado por quatro momentos fundamentais, a observação, a planificação, a ação e a reflexão, sendo o primeiro e o último transversais e constantes. Apresentam-se como uma “espiral” e desenrolando-se de forma interligada e cíclica, como se pode verificar no esquema que se segue:



Figura 4 - Momentos da Investigação-Ação (adaptado de Máximo-Esteves, 2008)

O primeiro momento é referente à observação, método que qualquer profissional na educação deve implementar com o objetivo de adequar a sua prática à realidade em que se insere. Foi com base neste pressuposto, que no decorrer da presente prática, não se distinguiu, verdadeiramente, fases de recolha de dados, pois esteve sempre presente uma recolha e análise contínua. Marconi e Lakatos (2002) realçam que o processo pode ser moroso, mas que exige da parte do ou dos investigadores organização, zelo e profissionalismo, pois uma boa e organizada recolha de dados facilita o processo e subsequentemente a análise dos mesmos. Assim, releva-se a observação participante, descrita por Marconi e Lakatos (2002) como “a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele.” (p. 90). Desta forma, procura imergir no contexto e compreender os comportamentos dos atores desses contextos, através do ponto de vista desses mesmos atores. Assim, esta metodologia revela-se vantajosa no âmbito da formação inicial docente visto que permite ao investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A adoção desta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão

histórica e sociocultural. A aplicação desta metodologia proporciona, assim, uma experiência direta do observador com o grupo em observação, proporcionando momentos pecuniosos do saber. Ainda, relativamente à observação participante, Flick (2013) reforça esta ideia de proximidade entre o grupo e o investigador. O autor elabora que, sobre os instrumentos de recolha de dados, estes serão de carácter qualitativo e predominantemente descritivo. Deste modo, os instrumentos de recolha de dados mais utilizados ao longo da prática foram as notas de campo e as grelhas de observação. As notas de campo são claramente uma estratégia que possibilita o registo de todos os dados recolhidos incluindo sequências descritivas e interpretativas, procurando descrever com maior precisão tudo o que se observa e acontece na prática (Máximo-Esteves, 2008). Também as grelhas de observação são instrumentos indispensáveis na recolha e análise de dados permitindo uma maior focalização em determinados aspetos específicos. O inquérito por entrevista e as conversas informais realizada à professora cooperante foram outras técnicas utilizadas, a par das gravações e dos registos fotográficos. As entrevistas são uma técnica de recolha de dados que permitem obter “informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 92). As conversas informais com a professora cooperante, como uma forma de entrevista despadronizada, pois as autoras descrevem a mesma como uma situação onde o entrevistado desenvolve a sua resposta na direção que deseja, que considera pertinente, onde as questões realizadas são abertas e incluídas no decorrer de uma conversação informal. Destaco que através destas conversas informais foi possível recolher informações e detalhes inacessíveis, apenas pela observação.

No decorrer da PES foram, também, realizadas grelhas de observação, guião de entrevista, análises a documentos criados pelos professores e outros orientadores da escola e da turma e ainda às tarefas realizadas pelos alunos. Deste modo, a análise documental assumiu uma grande importância na recolha de dados da nossa investigação e prática, pois proporcionou, ainda, a aprendizagem de novas informações e perspetivas evidenciadas e defendidas por vários autores. Flick (2013) reforça a importância de documentos com intencionalidade e questões associadas – quem os fez e o porquê de terem sido feitos. Todos estes registos detetaram, principalmente, as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, sendo deste modo possível delinear estratégias que os ajudassem e encorajassem a ultrapassá-las. Todos estes registos foram impulsionadores da etapa seguinte - a planificação.

No que concerne a planificação, o par pedagógico, com a supervisão da professora cooperante, planificou atividades educativas considerando os interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades verificadas nos alunos, e, ainda, outros aspetos, tais como, os conhecimentos prévios dos mesmos, a organização do tempo escolar e do espaço pela professora, assim como os materiais utilizados. A planificação referente ao 1º CEB era iniciada com uma breve contextualização para tornar a aula inclusiva. Integrava os objetivos da aula, estratégias, recursos e o tempo previsto para cada momento. Na construção destas planificações, o trabalho colaborativo entre as dâdes, professoras cooperantes e supervisoras institucionais esteve sempre presente e foi fulcral para o desenvolvimento das mesmas. O par pedagógico considerou de igual modo importante incluir nas planificações recurso diversificados, incluindo a tecnologias digitais por considerar que seriam uma mais-valia para a promoção de aprendizagens ativas e significativas e um aproximar a outras crianças de outras regiões do mundo. Foi ainda necessário promover em todas as planificações uma articulação curricular promovendo a interdependência entre os diferentes conteúdos do saber. Para isso foi importante, no estágio do 1º CEB, o preenchimento de uma grelha de observação relativa às características do contexto, bem como diversas grelhas de avaliação relativamente à concretização dos objetivos propostos para cada atividade. Assim, procedeu-se à ação, momento em que foi colocado em prática o plano delineado e traçado. No que diz respeito à EPE menciona-se que também todas as planificações apresentadas e aplicadas, resultaram de uma reflexão entre o par pedagógico e a docente cooperante, sendo posteriormente apresentadas às supervisoras institucionais, que de uma forma isenta e atenta, contribuíram para que a mesma não possuísse incongruências e inferências inadequadas. Importa ainda referir que neste contexto educativo foi notória e ainda mais visível a importância de uma planificação de carácter flexível pois, em muitas situações e por motivos relacionados com os interesses momentâneos e pelos objetos que diariamente as crianças levaram, foi necessária uma reformulação dos planos inicialmente traçados. Porém, saliento que só no momento de que o profissional de educação coloca em prática a planificação é que se apercebe das alterações que esta necessita, proporcionando-lhe assim, uma reflexão durante e sobre a ação.

Neste sentido, todas as informações recolhidas possibilitaram uma reflexão conjunta e introspectiva, manifestada através das narrativas reflexivas. Segundo Ribeiro et al. (2007) a

escrita de narrativas como prática reflexiva possibilitam “compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação” (pág. 3116). Concomitantemente, as narrativas permitem expressar experiências vividas, subjetividades e singularidades, ajudam a compreender o modo como se experiencia o mundo. Neste sentido, as narrativas reflexivas e colaborativas dialogadas entre as díades, as docentes cooperantes e as supervisoras permitiram um elevado crescimento da díade no “processo de formação e na co-construção dos saberes profissionais” , bem como o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (Ribeiro et al., 2007, p. 3116).

Para finalizar, no que respeita à avaliação, esta é vista como uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que se implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, faz parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do aluno, como no sentido de uma apreciação final sobre o que ele pode obter num determinado período, sempre com vista na planificação de ações educativas futuras.

Por conseguinte, a investigação-ação apresenta um papel extremamente importante na formação do profissional reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). Com base nestes fundamentos é essencial invocar John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), que realça “a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 69), tendo, por isso, a sua origem nos problemas que derivam da prática. Neste contexto, a investigação-ação possibilita a capacidade de formular questões no âmbito da prática educativa, de forma a identificar objetivos a desenvolver, como também selecionar estratégias e metodologias apropriadas para a monitorização dos processos e dos resultados (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Estrela (1994), a investigação-ação tem que estar incluída na formação do professor, pois esta desenvolve a prática no seu dia a dia, integrando também os resultados da investigação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, citado por Máximo-Esteves, 2008), é fundamental promover novos métodos de ensino e para tal, o professor deve levar a cabo a reflexão e o pensamento crítico. Ao desenvolver os valores, as teorias e as práticas, antes, durante e após a ação, o profissional passa a representar um carácter reflexivo estabelecendo uma síntese entre a teoria e prática.

CAP. III- DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Nas novas perspectivas metodológicas que se abrem, o sujeito deixa de ser objeto de observação para se tornar ele próprio sujeito de investigação” (Estrela, 2002, p. 9).

Neste capítulo será apresentada uma abordagem descritiva, analítica e reflexiva, das atividades desenvolvidas, nos contextos do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, em articulação com os princípios teóricos e legais mencionadas no Capítulo I. Neste sentido, e através de um olhar reflexivo, serão analisadas algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos educativos, considerando, ainda, as características contextuais apresentadas e refletidas no Capítulo II. Refira-se que, para além do supramencionado, foram também consideradas todas as especificidades dos contextos educativos descritos.

De igual modo, será apresentada uma reflexão acerca do percurso desenvolvido ao longo da PES, abordando fragilidades e potencialidades por forma a construir saberes profissionais docentes.

3.1 PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática educativa desenvolvida no 1ºCEB consistiu num processo de reflexão e investigação, onde se desenvolveram e proporcionaram momentos significativos, essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais, com base numa prática reflexiva, promotora de uma interação pedagógica com todos os agentes do processo educativo.

Esta interação teve um carácter colaborativo que se encontra associado ao processo formativo, englobando as crianças, a díade, a docente cooperante e a docente supervisora institucional, permitindo a partilha de saberes e a realização de processos de reflexão conjunta tendo em vista, a melhoria pessoal e profissional do docente, na procura por práticas educativas, com intencionalidade pedagógica e transformadoras.

Neste sentido, o par pedagógico no decorrer da PES procurou promover aprendizagens globalizantes e, simultaneamente, uma articulação transversal e uma mobilização de saberes curriculares das diferentes áreas, tendo por base metodologias e estratégias mais ativas que permitissem atenuar as dificuldades que os alunos evidenciavam, e que fomentassem no aluno um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, “promovendo assim o desenvolvimento holístico das crianças” (Vaideanu, 2006, p. 165). Pautou-se pela participação ativa de todos os alunos e, ainda, pela fomentação do trabalho cooperativo e colaborativo na sala de aula.

Assim, o projeto desenvolvido com a turma, bem como todas as interações pedagógicas, ocorreram de forma gradual e contextualizadas e tiveram por base as necessidades e os interesses de todos os alunos, tendo em atenção as orientações de perfil humanista, promovidas pelas Aprendizagens Essenciais. Sublinhe-se de igual modo, que todos os alunos devem ter a oportunidade de serem bem-sucedidos e de verem as suas competências valorizadas através da inclusão.

Na procura de uma prática contextualizada e significativa, urge a necessidade de reforçar a importância dos momentos de observação, momentos que foram fulcrais pois permitiram conhecer e compreender os interesses da turma em geral e, em particular, os principais momentos da sua rotina diária e as principais dificuldades e necessidades do grupo (Capítulo II). É de salientar que toda a informação registada proveniente desses momentos de observação, assumiu-se essencial no momento de planificar nos momentos de ação e, ainda, nos momentos de reflexão, antes, durante e pós ação.

Assim, no decorrer das duas primeiras semanas de observação da PES procedeu-se numa primeira fase a uma recolha de informação, de todas as dimensões e especificidades do ambiente educativo. Foi através dessa observação (grelha de observação) e da entrevista informal à professora cooperante, que o par pedagógico destacou como maior dificuldade sentida por parte dos alunos, a leitura e como maior interesse coletivo os conteúdos matemáticos. Todas as informações recolhidas revelaram que esta dificuldade emergiu devido ao ensino à distância, situação que a pandemia despoletou. Deste modo, a díade considerou importante criar um ambiente de leitura significativa acrescentando valor à aprendizagem do aluno.

Assim, considerando a problemática já referida, foi necessário implementar um plano de intervenção que fomentasse a promoção leitora na turma. Deste modo, desafiamos os alunos a pesquisarem em casa, em colaboração com os encarregados de educação ou outros familiares, diferentes géneros textuais (notícias, receitas, lengalengas, poemas, adivinhas, canções). Salienta-se que na Lei de Base do Sistema Educativo Português (LBSE), referente ao ensino básico, refere o “participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias” (art.º 7º). De acordo com Sousa e Sarmiento (2010) “o sucesso educativo está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 148). Com base na premissa de que uma boa relação entre a escola e a família, melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar.

Através desse desafio foi possível promover um momento de leitura, visto que os alunos decidiram, que estes deveriam ser apresentados individualmente, à turma. Porém, importa referir que decidiram, ainda, que a pesquisa deveria incidir, só e apenas, sobre textos que tivessem referido, no corpo do texto, a palavra “Água”. Esta ideia surgiu dos alunos, após intervenção da professora cooperante sobre a importância da água para a nossa vida.

Ressalte-se que foi no decorrer da apresentação e leitura desses textos a quando, a diáde, a título de exemplo, refere que em Cabo Verde predominava a escassez de água e que por esse motivo as mulheres cabo-verdianas transportavam água na cabeça para venderem nos mercados, que surgiu de imediato um interesse, por parte dos alunos, em querer saber mais informações sobre a cultura de Cabo Verde. Foi com base nesse interesse manifestado, porém, não descorando as necessidades identificadas e anteriormente referidas, que surgiu o projeto intitulado “Leitura Conectada e Empreendedorismo, cujo seu processo se desenvolveu em parceria com uma turma do 1º ano da escola Achada Trás de Cabo Verde. Atendendo a que de modo a acompanhar as mudanças na educação, a pedagogia deve ser organizada com base nos “princípios de cooperação, colaboração e solidariedade, deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos alunos para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão” (UNESCO, 2022, p. 8).

Assim, na fase inicial do projeto, e forma a promover o sentido crítico e reflexivo dos alunos, promoveu-se um brainstorming com o intuito de responder às seguintes questões: “O que sabemos sobre Cabo Verde?”; “O que queremos saber sobre Cabo Verde?”; “Como e onde pesquisar?” e “O que queremos fazer?”. Como tal, partindo das ideias prévias dos alunos foi

possível planificar atividades significativas, diversificadas e lúdicas. De acordo com Vasconcelos (2011) “o trabalho de projeto afirma uma criança investigadora, aposta na interface e na migração entre as diferentes áreas do saber” (p. 20).

Concomitantemente, reforço a importância de uma aprendizagem STEAM, pois permite estabelecer mais conexões com a vida real, uma vez que a aprendizagem gira em torno da experiência, aprender fazendo, valorizando em simultâneo a multidisciplinariedade em sala de aula. Esta abordagem promove uma aprendizagem mais dinâmica, procura desenvolver a criatividade, a autonomia, o espírito colaborativo, o espírito crítico, promove a partilha de saberes e técnicas inovadoras que poderão facilitar o sucesso do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem nas várias disciplinas. Favorece a transdisciplinaridade, ou seja, incorpora, relaciona e interliga várias disciplinas. Como já referido, a transdisciplinaridade procura a compreensão dos fenómenos e a aquisição de conhecimentos de forma holística e contextualizada. Uma prática educativa holística fundamenta a compreensão do mundo na experiência e descoberta própria, centrando a educação na criança que assume um papel preponderante na tomada de decisões dentro da sala. Segundo Delors et al. (1996) a educação deve organizar-se em torno de “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (p.90). Relativamente ao pilar “Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer”, estes apresentam-se, na sua maioria, indissociáveis e visam uma criança aprendente que beneficie de uma educação ao longo da vida, tornando-se mais apta para “enfrentar numerosas situações” e “trabalhar em equipa” (Delors et al., 1996, p.93). No que respeita aos pilares “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser” preconizam de igual modo um papel essencial na educação, uma vez que permitem o autoconhecimento e desenvolvimento da personalidade, a compreensão mútua e a vivência num ambiente de cooperação, respeito e paz (Delors et al., 1996, p.102).

Tendo tudo isto em consideração, bem como as mudanças constantes e cada vez mais presentes na sociedade percebe-se a importância de prepara os alunos para os desafios e oportunidades que o mundo atual propicia.

Desta forma, e anteriormente à apresentação das atividades desenvolvidas, é importante atentar a figura 5, que fornece uma visão geral de todo o projeto.

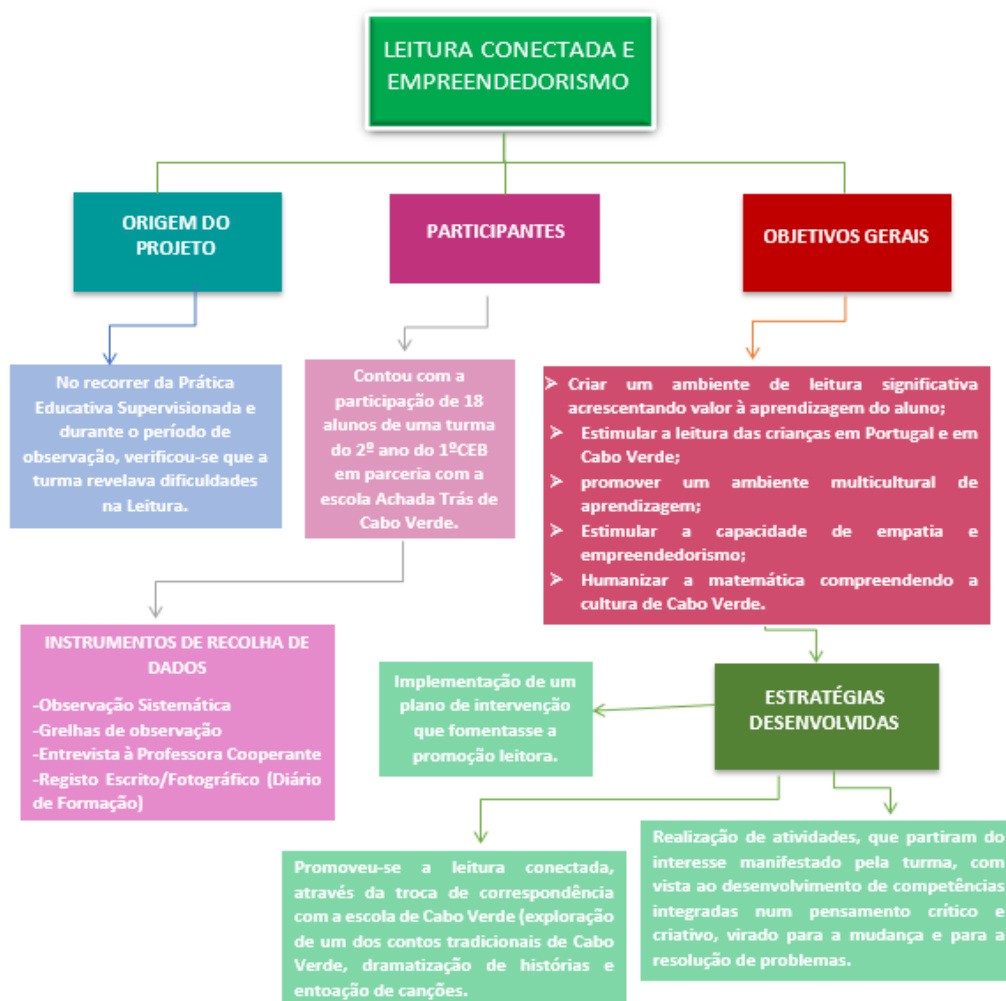


Figura 5-Visão holística do projeto de intervenção

Assim, definiram-se como principais objetivos do projeto: estimular a leitura das crianças em Portugal e em Cabo Verde; promover um ambiente multicultural de aprendizagem; estimular a capacidade de empatia e empreendedorismo; humanizar a matemática compreendendo a cultura de Cabo Verde, entre outros. Pretendeu-se, deste modo, desenvolver competências ao nível da oralidade, da leitura, da escrita, de empatia e empreendedorismo, além de estimular capacidades e atitudes inerentes ao perfil do aluno.

Além disso, de forma a contextualizar o início do projeto, o par pedagógico entendeu que deveria desafiar os alunos com a seguinte questão: Onde fica Cabo Verde? O desafio desencadeou a discussão e partilha de ideias, levando à necessidade de compreensão de conteúdos de Geografia, como a localizando geográfica de Portugal, Cabo Verde e das suas respetivas ilhas, na Europa e no Mundo. Por isso, recorreu-se às TIC, nomeadamente, ao

Google Earth e promoveu-se uma visão virtual do mundo real. Assim, a mestranda deu oportunidade aos alunos de visualizarem e localizarem Portugal e Cabo Verde, as suas respetivas ilhas, por forma a compreenderem a distância, a constituição, a localização, o tamanho, a sua identificação e quantidade. Posteriormente, os alunos registaram ainda os nomes das ilhas, num documento disponibilizado, e compreenderam o conceito de ilha e de arquipélago.

Sendo assim, cabe à escola, promover um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e ferramentas essenciais à prática de uma vida em sociedade. É necessária uma educação escolar aberta e progressista, onde os alunos desenvolvem e fortalecem uma “cultura científica e artística de base humanista”, onde, através das suas experiências pessoais, constroem o seu próprio conhecimento, adquirindo, assim, competências e valores que lhes permitem participar e intervir na sociedade, de uma forma consciente, crítica e responsável (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10). Deste modo, compreende-se o motivo pelo qual a solidariedade, compaixão, ética, e a empatia são princípios que devem estar enraizadas na forma como aprendemos. Realça-se a importância e a capacidade de lidar com o sentir o próximo- é essencial para construção de pedagogias de solidariedade (UNESCO, 2022).

Como tal, aproveitando a intervenção e partindo da mesma, foram abordados novos conteúdos, nomeadamente, a curiosidade sobre outra cultura, a curiosidade sobre uma outra língua, costumes e novas tradições.

No sentido da compreensão da cultura, no decorrer do projeto promoveu-se, para além da leitura de diferentes textos, a troca de correspondência com uma turma do 1º ano da escola Achada Trás de Cabo Verde, como já foi referido anteriormente. Pela mesma razão, nas várias atividades desenvolvidas foi dado principal destaque à exploração de um dos contos tradicionais de Cabo Verde, à dramatização de histórias e à entoação de canções, como se pode constatar através da compilação das aulas online que foram realizadas no decorrer do projeto. A título de exemplo, realço a análise do conto “Lobo, Chibinho e Tia Ganga”, um conto tradicional proveniente da ilha de Santiago (Figura 6) e os desenhos enviados pelos alunos de Cabo Verde (Figura 7), com o propósito dos alunos portugueses perceberem a sua

cultura, (re)escreverem novas histórias inspirados nas suas produções artísticas e constatarem algumas diferenças textuais e linguísticas.

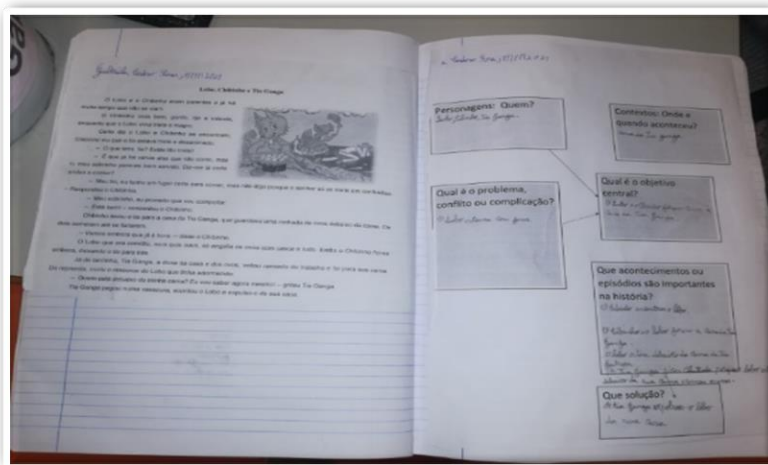


Figura 6 - Conto tradicional de Cabo Verde o “Lobo, Chibinho e Tia Ganga

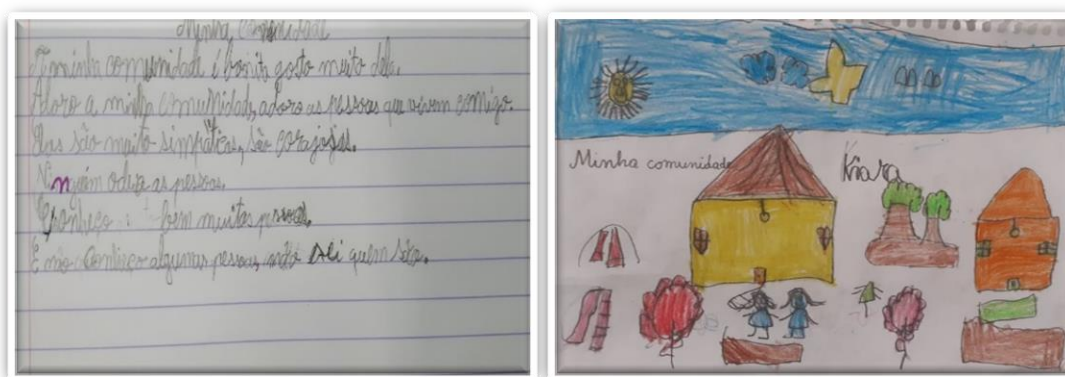


Figura 7 - Troca de correspondência entre as duas turmas.

Nesse sentido, evidencio algumas expressões que reforçam essa mesma ideia e que surgiram interrogadas pelos alunos no decorrer da leitura e análise do conto. Note-se que, à medida que a díade procedia à sua leitura os alunos intervinham mencionando, que o texto tinha alguns “erros”. Assim, aproveitando as diferentes intervenções dos alunos a díade promoveu um momento de partilha e de diálogo explicando à turma que não eram “erros” ortográficos, mas sim, diferenças linguísticas dos dois países. Deste modo, a díade entendeu sugerir aos alunos que procedessem à sua correção fazendo a comparação do português de Portugal e do português de Cabo verde. A título de exemplo, apresento as expressões: “*Certo dia o Lobo e Chibinho se encontram.*”; “– *Meu sobrinho, eu prometo que vou comportar.*”,

frisando que os alunos compreenderam que no português de Portugal as expressões teriam de ter correção ao nível dos pronomes pessoais e dos nomes comuns, procedendo de imediato à sua correção referindo que no português de Portugal a forma correta seria, “Certo dia o lobo e o chibinho encontram-se.”; “– Meu sobrinho, prometo-te que me vou comportar.”.

Seguidamente, procedeu-se à continuidade da análise do conto através de um mapa visual de histórias em que os alunos, respondendo a uma sequência de questões, que os orientavam e ajudavam na sua compreensão e interpretação, conseguiam autonomamente reter ideias que enriqueciam o debate em grande grupo. Questões referentes às personagens (Quem?), aos contextos (Onde e quando aconteceu?), ao problema (Qual é o problema, conflito ou complicação?), ao objetivo de resolução (Qual é o objetivo central?), aos episódios (Que são importantes na história?) e à forma de resolução encontrada (Que solução?). Destaca-se que deste modo, os alunos desenvolverem competências ao nível da compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da educação literária, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

Corroborar-se que os alunos devem aprender em contextos reais, devem ter acesso a situações de aprendizagem capazes de desenvolver aprendizagens ativas, preconizando o aluno como protagonista da sua aprendizagem, de desenvolver a capacidade crítica, a tomada de decisões em diversas áreas do conhecimento, facilitando o reconhecimento, a empatia e a compreensão do mundo com a abordagem STEAM. Esta abordagem proporciona ainda um ambiente de aprendizagem baseado em práticas colaborativas que promovem a inclusão e a cooperação entre todos os alunos. Logo, torna-se emergente o recurso a abordagens que incentivem os alunos para uma aprendizagem mais dinâmica, autónoma, construtiva, reflexiva e livre.

Além disso, verificou-se ainda que esta estratégia promovia e orientava de igual modo, as suas produções escritas visto que, durante este processo os alunos procuravam criar as suas histórias respondendo a essas mesmas questões.

Neste sentido, Pereira e Azevedo (2005) defendem a realização de atividades de escrita guiada, baseada na interação entre o docente e o aluno, na qual essencialmente o aluno escreve o texto, porém tem o constante apoio por parte do docente, como aconteceu na presente atividade. Em paralelo a estas atividades de sala de aula, o par pedagógico recorreu

ao *classroom*, plataforma digital, já utilizada pela turma, desde o início do ensino à distância, para incentivar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura e desenvolverem competências leitoras. A díade sugeria aos alunos atividades de leitura e de escrita diversificadas, dinâmicas e motivadoras para que estes desenvolvessem competências leitoras, e se familiarizassem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderiam desenvolver capacidades de apreciação, fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida. É de referir que estas tarefas desenvolvidas no *classroom* tiveram sempre o acompanhamento do par pedagógico no sentido de orientar os alunos na escrita, fazendo correções e escrevendo comendatários construtivos (feedback de melhoria ou elogios) às suas produções. Sendo um espaço partilhado, online, permitiu, ainda, uma ligação e parceria com os encarregados de educação que retribuía os feedbacks e por vezes, até levantavam alguns desafios de leitura e de produção escrita. Importa referir que através destas ações, verificou-se que os alunos conseguiram diversificar e melhorar as suas produções tornando-se eles próprios investigadores e promotores das suas leituras. Isto leva-nos a concluir que “é essencial que todos possam participar da construção dos futuros da educação. Elaborar um novo contato social para educação é um passo fundamental para juntos, reimaginarmos nossos futuros” (UNESCO, 2022, p. 10).

Para terminar todas as produções textuais desenvolvidas pelos alunos da turma eram apresentadas aos alunos de Cabo Verde, através de dramatizações e declamações no decorrer das aulas online que eram planeadas em conjunto com a professora de Cabo Verde. Importa referir, que durante este percurso todos os alunos se mostraram entusiasmados e participativos. Este entusiasmo deve-se, sobretudo, porque a aprendizagem se tornou significativa e baseada em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Assim os alunos do 2º ano, orgulhosamente, apresentavam as suas produções textuais à turma de Cabo Verde. Deste modo, para além de desenvolverem a escrita a díade desenvolveu, também, a cultura, a dramatização, a língua, a música, promovendo um ambiente direto com Cabo Verde. Neste sentido, reforça-se a importância de que os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar apoiando os estudantes no acesso e na produção de conhecimento.

Com o decorrer do projeto alguns alunos mostraram interesse e curiosidade em conhecer o vestuário típico cabo-verdiano, queriam saber “como é que se vestem as mulheres

e os homens cabo-verdianos”? “Quais são as cores e os padrões de Cabo Verde”? Nesta fase, foi crucial a mestrandia apresentar aos alunos alguns objetos e peças de vestuário de Cabo Verde proporcionando a oportunidade de eles poderem visualizar, tocar e experimentar diferentes peças de roupa (Figura 8).



Figura 8- Apresentação de tecidos de Cabo Verde.

A apresentação destes tecidos e objetos, ou seja, de materiais reais, palpáveis e concretos possibilitaram “fugir” ao método tradicional e promover uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno foi o agente ativo da sua própria aprendizagem e co-construtor do seu próprio conhecimento. Pois a partir das suas práticas e ações conseguirão estabelecer relações entre o conteúdo a aprender e a cultura cabo-verdiana. Cada vez mais a essência da Educação está na componente humana e social, é missão do(a) professor(a) que descobre ambientes propícios para humanizar mais a Matemática (Fernandes, 2018).

Na sequência da atividade desenvolvida, após observarem e compreenderem diferentes padrões, sequências, figuras geométricas, cores e estética dos tecidos, os alunos manifestaram interesse em criar novos padrões inspirados na cultura cabo-verdiana para que possam promover novos tecidos que irão enriquecer o têxtil e a moda de Cabo. Nesse sentido, procedeu-se à organização da turma em pares e foi-lhes distribuído *tablets* como ferramenta de recurso, e recorrendo ao *software Pattern Blocks*, os alunos criaram um novo padrão-mosaico (Figura 9).



Figura 9 - Construção de padrões inspirados na cultura cabo-verdiana.

O recurso aos tablets revelou-se uma excelente estratégia, por ser um recurso com o qual os alunos não estavam familiarizados a trabalhar, mas que despertou curiosidade e interesse de imediato motivando-os e envolvendo-os no trabalho. Assim, a turma evidenciou uma motivação elevada no processo de aprendizagem o que promoveu, posteriormente, a partilha de ideias e construção de conhecimento de modo individual e colaborativo. Neste sentido, no que respeita à organização do trabalho e aprendizagem, Niza (2012) defende os circuitos de comunicação através de partilha de experiências com vista a produzir novos conhecimentos e desenvolvimento e ainda, a promoção de estruturas educacionais de cooperação por meio da organização cooperativa uma vez que esta apresenta efeitos nos domínios cognitivo, formativo e sociopolítico. Deste modo, a criação de um ambiente propício para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, envolve a cooperação entre pares para a construção de aprendizagens significativas (Ferreira & Silva, 2019). Neste sentido, o professor é o facilitador do ambiente educativo além de orientador no processo de aprendizagem.

Assim, partindo dos padrões matemáticos que eles próprios criaram, o par pedagógico entendeu que deveria desafiar os alunos a transformarem-se em “*designer*” e criarem a sua própria coleção de roupa, utilizando como recurso os padrões impressos em tecido que eles próprios criaram (Figura 10).



Figura 10 - Criação de um novo padrão-mosaico impresso em tecido.

Desta forma, “os alunos reconhecem-se enquanto participantes do processo criativo. Ao fazê-lo, valorizam o pensamento divergente, a capacidade para estabelecer novas conexões, a capacidade para gerar novas ideias, e a capacidade para produzir resultados originais e úteis” (Figueiredo et al., 2022, p. 10). Os alunos compreendem também que a criatividade é um processo que conduz à resolução de problemas e à criação de valor.

Seguidamente, iniciamos o desafio com o levantamento de conhecimentos prévios recorrendo a um *brainstorming*, tendo como questão de partida: *O que faz um designer?* Entender uma profissão real permite aos alunos experienciar contextos autênticos de vida real, de forma a proporcionar uma aprendizagem que envolva atividades experimentais, de reflexão e de trabalho colaborativo. Desta forma surge uma discussão e partilha de ideias em grande grupo por forma a definir o que faz, como faz e onde faz um designer. Como forma de registo de ideias/opiniões recorreu-se à aplicação *Popplet*. Desta forma, os alunos foram convidados a escreverem eles próprios, no computador da sala de aula, as suas opiniões e estas por sua vez eram projetadas no quadro e partilhadas em grande grupo.

Concomitantemente, como forma de salientar a importância da relação família-escola, o par pedagógico solicitou a colaboração de uma encarregada de educação, designer, para dialogar e partilhar as suas experiências profissionais com os alunos. Desta forma, os alunos conseguiram mais facilmente perceber a profissão pela voz de uma mãe de um dos colegas que respondeu a todas as curiosidades e dúvidas. A compreensão do conceito estimulou a criatividade na construção de modelos de moda com a utilização do novo padrão de Cabo Verde. No processo de criação, os alunos foram organizados em pares, foi-lhes distribuído

vários moldes e diversificados materiais. Estes facilmente se envolveram em todo o processo, desenvolvendo a sua criatividade reflexiva e de multiculturalismo (Figura 11).



Figura 11 - Coleção de roupa inspirada na cultura cabo-verdiana.

Salienta-se, que é através das artes visuais que a criança se liberta e se descobre naquilo que produz. Em suma, as artes visuais permitem que as crianças se desenvolvam de forma livre, estimulam a imaginação, trabalham a motricidade fina, e ainda lhes dão possibilidade de transmitirem um pouco de si e das suas emoções, através dos trabalhos que realizam. As artes visuais não são, assim, o produto final, mas sim o processo. De acordo com a Comissão et al (2019) a escola deve “promover o acesso à diversidade do património, à apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas” (p.17). Não basta criar moda, é preciso observá-la num desfile.

Para finalizar, realizou-se um vídeo sobre um possível desfile com as criações dos alunos, tendo por base paisagens das diferentes ilhas de Cabo Verde. Dar significado ao que se aprende aprendendo é hoje o propósito da educação como mostra o currículo atual (DL 55 de 2018). Criou-se, ainda um QR-code para que a comunidade educativa tivesse acesso e conseguisse visualizar o desfile. Assim, importa referir que a atividade foi bem-sucedida e muito apreciada pela turma e pela comunidade. No decorrer das aulas online os alunos de Cabo Verde foram sempre manifestando de diversas formas (verbalmente) o seu agrado pela partilha de conhecimentos.

Porém, após a criação das roupas houve ainda a necessidade de promover o espírito empreendedor nos alunos. Assim, para divulgar a sua coleção a díade procedeu à distribuição

de tablets na sala de aula e, a pares, os alunos tiraram uma fotografia à sua criação recorrendo às ferramentas do aplicativo *GeoGebra*. De seguida, resolveram vários problemas relacionados com a gestão de produção, venda dos tecidos e das roupas. Mais uma vez, e para conseguirem fazer este processo com sucesso convidamos um gestor financeiro que os ajudou a perceber os parâmetros a utilizar e como proceder uma tabela. Neste âmbito, integraram-se os seguintes conteúdos matemáticos: resolução de problemas, o raciocínio matemático, desenvolveu-se a comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e organização e tratamento de dados (Figura 12).

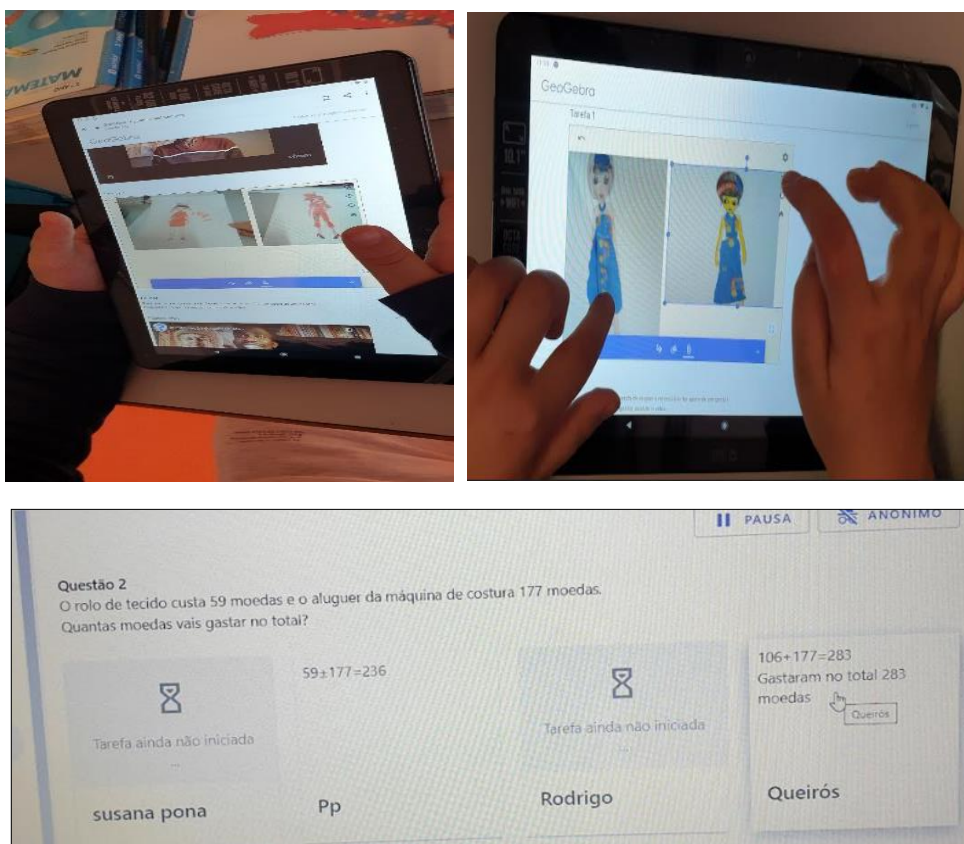


Figura 12 - Tarefas realizadas.

Segundo Fernandes (2018), no âmbito da aquisição e mobilização do conhecimento matemático o *GeoGebra*, como uma aposta forte para um processo de aprendizagem ativa em que a criança é estimulada a observar, pensar, questionar, conjecturar e aprender de forma relacional e compreendida os conteúdos, responde com eficácia aos objetivos da aula. O *GeoGebra* estabelece-se como uma ferramenta relevante no ensino da Matemática, visto que é de acesso fácil e gratuito, a sua acessibilidade não se limita ao computador, permitindo a

utilização de uma aplicação no telemóvel/tablet. Por conseguinte, permite o desenvolvimento de diversos temas, não se cingindo apenas à geometria, o que o torna bastante flexível. Neste sentido, aprender a partir das tecnologias “proporciona uma melhoria na interpretação das informações, desperta a curiosidade das crianças, tende a tornar a aula dinâmica e atraente e estimulam um papel autodidata” porque as crianças têm a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento fazendo (Fernandes & Ferreira, 2020).

Assim, a atividade correu melhor do que o que era esperado, dado que era uma atividade que exigia uma sequência ordenada de desafios não só a nível da matemática, raciocínio, como também do uso do aplicativo. Todavia, apesar de ter sido uma atividade mais ruidosa, visto que, todos os grupos solicitavam ajuda ao mesmo tempo para passarem às etapas seguintes, não interferiu com o trabalho desenvolvido de cada um. Com esta atividade, como referido anteriormente, estimulou-se o espírito empreendedor e verificou-se enúmeras potencialidades do *GeoGebra* como um recurso de aprendizagem. Este aplicativo permitiu que os alunos trabalhassem conectados, em rede, em modo *WIKI*, isto é um sistema de gestão de conteúdos que permite aos alunos e ao professor trabalharem em rede, em hiperligações, possibilitando ao professor um feedback imediato de cada tarefa que os alunos desenvolviam, proporcionava um acesso mais rápido e detalhado dos raciocínios, das dificuldades, das potencialidades, permitindo uma intervenção imediata por parte da díade, um apoio personalizado sem criar “ruído” dentro da sala. Não havia a necessidade do par pedagógico se deslocar aos lugares para verificar o trabalho que cada aluno desenvolvia, era possível ter acesso a toda a informação no ecrã no nosso computador (Figura 13).

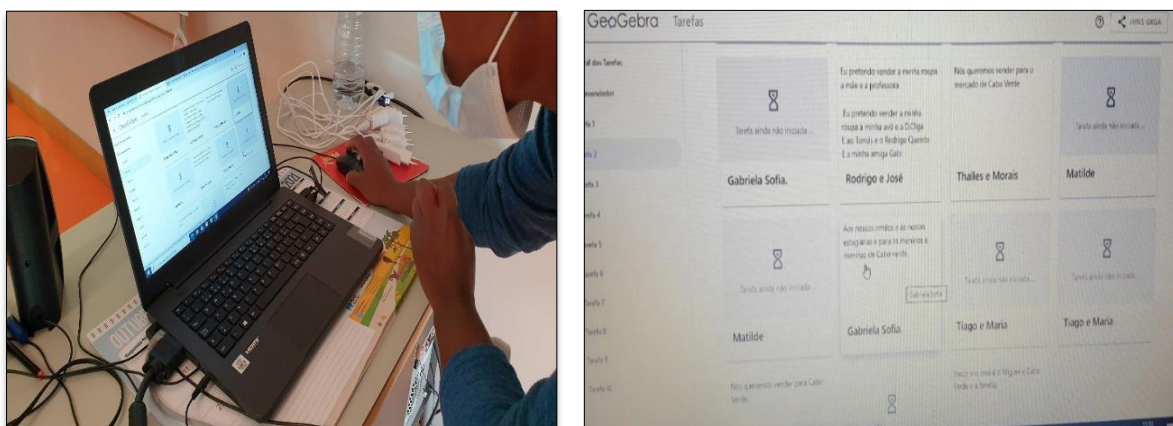


Figura 13 - Feedback das tarefas realizadas pelos alunos

Posto isto, torna-se importante que o docente não se foque puramente na teoria, mas que abra espaço para outras estratégias de ensino mais ativo de maneira a fomentar o interesse dos alunos e promover aprendizagens significativas na disciplina de Matemática de modos transversal com as restantes áreas do saber. Jacinto (2014 citado por Fernandes & Ferreira, 2020) exemplifica dizendo que “a resolução de problemas através de um programa de geometria dinâmico desenvolve o raciocínio das crianças bem como, o seu pensamento geométrico, pelas próprias concretizações e pela experimentação que o software oferece” p. (62).

Assim, no que diz respeito à resolução de problemas, as tecnologias são muito apelativas no encontro de uma solução porque proporcionam formas inovadoras de resolução para além de um lápis e uma folha de papel, potencializando o pensamento matemático na conjugação de conjunturas, generalização, justificação e demonstração (Fernandes & Ferreira, 2020). Assim “o programa envolve noções de Geometria possibilitando que os conceitos geométricos sejam dinâmicos, isto é, ganhem vida na tela de um computador, a partir da sua manipulação” (Fernandes & Ferreira, 2020, p. 62).

Desta forma, encaramos a escola como lugar promotor de criatividade, pelo que se propuseram práticas potenciadoras e estimulantes (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018; Ribeiro, 2018).

Importa referir, que uma das estratégias que esteve sempre presente e que mais proporcionou a criatividade dos alunos foi a utilização das TIC, como ferramenta e estratégia pedagógica, permitindo ainda evidenciar a transversalidade entre disciplinas. O recurso a diferentes aplicativos e programas informáticos que guiaram diferentes momentos das sequências didáticas desenvolvidas foram imprescindíveis, permitiram lançar desafios, intercalar temáticas, incentivar a reflexão e parabenizar os alunos, que se demonstravam predispostas à aprendizagem (Quadros-Flores et al, 2018). A par destes, os *QR Code*, *Pattern Blocks*, *Book creator*, *Voki*, *PowerPoint*, *Google Meet*, *Pear Deck*, *Wordwall*, *Padllet*, *Kahoot*, *Vocaroo*, *Popplet*, *GeoGebra*, foram alguns dos exemplos de recursos incluídos e que promoveram aprendizagens significativas, o trabalho colaborativo, a diferenciação pedagógica, a participação ativa e o envolvimento holístico das crianças. Permitiram chegar ao outro apesar das distâncias, num processo híbrido.

Realço que para além das atividades descritas, foram também realizadas outras atividades em paralelo que visaram sempre novas temáticas e novos objetivos, nomeadamente, a criação de uma história partindo de uma curta-metragem, a elaboração de um artigo para uma revista de moda, a criação de um *padllet*, como forma de divulgação e apresentação do projeto, aos encarregados de educação, entre outras (Figura 14).

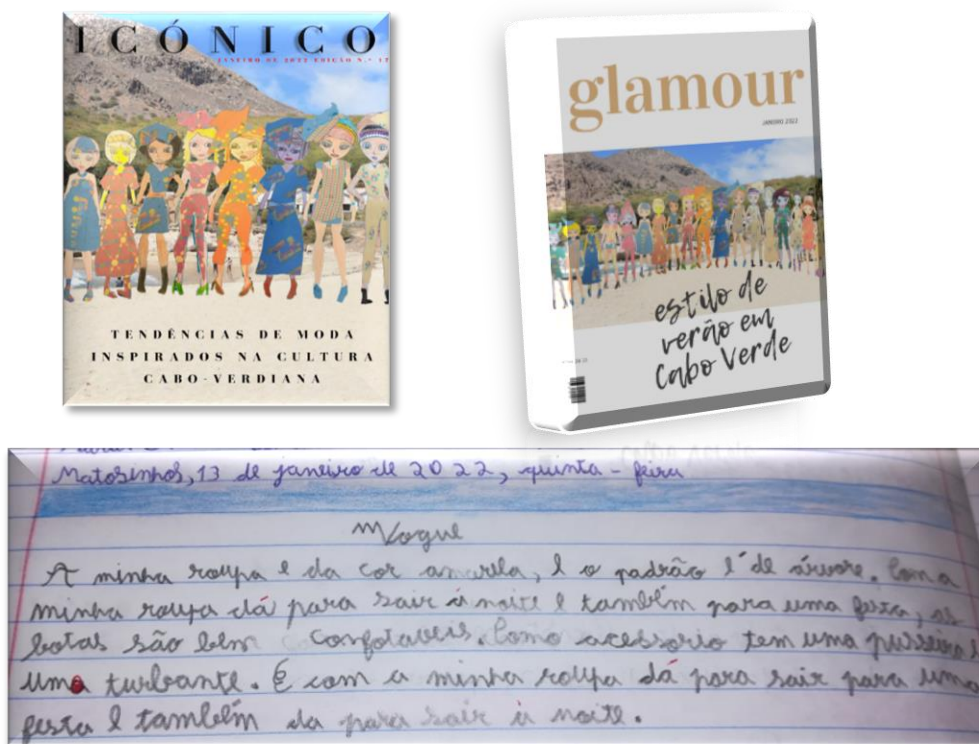


Figura 14 - Artigo para uma revista de moda

Reforço que a maioria das atividades desenvolvidas integravam a participação dos alunos de Cabo Verde. Saliento ainda, que todo este processo foi desenvolvido considerando a segurança e privacidade de todos os intervenientes.

Concomitantemente, como forma de comunicação e divulgação do projeto (etapa 4 da MTP), foi realizada uma exposição no átrio central da escola. Os alunos preparam convites para convidar a comunidade educativa e procederam à angariação de livros para enviarem para a escola de Cabo Verde (Figura 13). Friso que esta troca de ideias, de partilhas e de cultura com Cabo Verde proporcionou momentos muito prazerosos entre todos os intervenientes, no qual as crianças puderam partilhar sentimentos, vivências e aprendizagens.



Figura 15 - Registo fotográfico da exposição.

A divulgação do projeto permitiu a recolha de feedbacks por parte da comunidade, dos encarregados de educação e dos “principais protagonistas” das crianças.

Para além disso, conclui-se que os objetivos foram atingidos dado que todos os alunos evidenciaram, através da criação de um avatar, que gostaram muito conforme se evidencia nos seus diálogos: Criança RQ: *“Eu aprendi a danças com Cabo Verde, aprendi música com Cabo Verde, aprendo onde fica Cabo Verde, aprendi os padrões !”*; Criança RF: *“Gostei muito de fazer os vossos trabalhos no meu país Portugal!”*; Criança I: *“Aprendi a tocar batuco e usamos turbante na cabeça, adorei aprender tudo”*.

Ressalva-se neste seguimento, que todas as planificações foram pensadas e planificadas tendo por base os conteúdos programáticos a aprender, a importância da transdisciplinaridade, flexibilidade curricular, multiculturalismo, bem como as características, interesses, dificuldades e motivações da turma, a fim de “ajudar a construir caminhos para futuros sociais, económicos e ambientalmente justos e sustentáveis” (UNESCO, 2022).

Para além de discutidas pelo par pedagógico, partiram sempre do diálogo e da colaboração com a professora cooperante, onde se debatiam áreas de conteúdo, ideias, estratégias e pontos a melhorar. Estas planificações tinham como principal objetivo a

aquisição das competências, princípios e valores explanados no documento orientador do PASEO. Neste sentido, privilegiou-se o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a viver juntos e com Cabo Verde (Delors et al., 1996). “A humanidade hoje em dia tem de ligar a educação, cultura e ciência à pessoa concreta que todos nós somos” (Martins et al., 2017, p. 6).

Assim, todos os desafios que lhes foram propostos harmonizaram a integração das diversas áreas do conhecimento, centraram-se nas competências chave para a futura criação de recursos humanos criativos e convergentes capazes de atravessar fronteiras disciplinares tradicionais, aprenderam a resolver problemas, a comunicar e a colaborar com os outros. Esta experiência fomentou um espírito empreendedor e criativo, classificando o aluno como protagonistas do seu desenvolvimento. Desta forma, os alunos são capazes de ultrapassar desafios atuais e globais (Kelley, 2016). Permitiu, assim, que as crianças aprendessem com a própria vida pois desenvolveu nestas capacidades de empatia, solidariedade e de participação. Neste sentido, o projeto promoveu uma aprendizagem *STEAM*. Uma abordagem que prepara os alunos tendo em vista as necessidades atuais que o século XXI exige, como referido no capítulo I. Assim, a ação visou refletir a alteração do papel transmissivo do docente e das suas pedagogias. Neste sentido, identifica-se como preocupação central o melhoramento das práticas educativas neste nível e consecutivamente da formação dos profissionais que nela trabalham, pelo que relevou-se a investigação-ação.

Para finalizar, a PES assumiu um papel inquestionável nesta mudança educativa, na medida em que contribuiu para a constante formação como uma profissional reflexiva, crítica e investigadora, que considera indispensável a contínua formação ao longo da vida. Aspetos que pretendo aprofundar no subcapítulo da metarreflexão.

3.2 PERCURSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança é “possuidora de voz própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16)

O período da Prática Educativa Supervisionada realizada no contexto de Educação Pré-Escolar, revelou-se num momento fulcral para a formação da mestranda, visto que as ações educativas desenvolvidas, como já referido anteriormente, não partem de um currículo prescritivo, mas sim, dos interesses e necessidades das crianças. Posto isto, revelou-se essencial adequar as práticas educativas face às mesmas, possibilitando o desenvolvimento holístico da criança através de aprendizagens significativas e de uma construção articulada do saber.

Refira-se que por considerar que cada criança é um ser único dotado de “voz própria” características específicas e individuais, no decorrer do estágio, foi dada à criança a oportunidade, constante, de apoiar e fomentar a sua aprendizagem, considerando-a sempre “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas vivências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo, a que possam desenvolver todas as suas potencialidades”(Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Assim, as primeiras planificações elaboradas para as atividades desenvolvidas partiram das observações que a diáde colheu e de um questionário realizado às crianças. Este questionário realizou-se partindo de um conjunto de imagens de diferentes áreas de interesse (Artes, Educação literária, Matemática, Natureza, Culinária, Multiculturalismo e Informática), cada criança assinalava as suas preferências atribuindo à imagem uma ordem preferencial (1ª área da casinha, 2ª área dos jogos). Deste modo, foi possível constatar-se que os interesses observados coincidiam com os interesses revelados pelo questionário. Para além disso, percebeu-se que as crianças manifestavam pouco interesse pelo Subdomínio das Artes Visuais, nomeadamente a pintura e que a maioria revelava um especial interesse sobre a água, a plantação e sementeação das plantas, despertando assim a curiosidade pelo mundo que a rodeia e um forte interesse pela Área do Conhecimento do Mundo.

Neste seguimento, as primeiras atividades desenvolvidas centraram-se na sensibilização do grupo acerca da importância da água na natureza, através da atividade “Cada Gota Conta”. Inicialmente, promoveu-se um diálogo em grande grupo ativando os conhecimentos prévios das crianças através das seguintes questões: O que pensam saber sobre a água? Para que serve? Onde podemos encontrar água? O que podemos fazer para poupar a água? Após diálogo e partilha de ideias, o grupo é convidado a visualizar um vídeo: *Praxi - O ciclo da água* e desafiado a pintar através da técnica *stencil*, três gotas de água de

diferentes tamanhos (grande, médio e pequeno). No final, da atividade cada criança levou para casa, uma das gotas de água que pintou, e em conjunto com os seus familiares registou uma medida de poupança de água que a família praticava.

Paralelamente a esta atividade surgiu, por parte do grupo, o interesse em querer saber: *como é que os peixes respiram debaixo de água?* Como forma de ajudar as crianças e de responder a este interesse, o par pedagógico levou para a sala dois peixes, permitindo assim, que as crianças observassem e explorassem, concretamente, a estrutura do peixe e que verificassem que estes respiram debaixo de água porque respiram por guelras, ao contrário deles, que respiram pelos pulmões. De seguida, procedeu-se à sementeira, e cada criança criou o seu boneco ecológico semeando relva em copos transparentes. Importa referir que o recurso aos copos transparentes teve como principal objetivo, que as crianças observassem e registassem o crescimento das suas raízes, a par do crescimento da relva. Este procedimento foi observado e registado por cada uma, numa folha de registo, uma vez por semana, durante um mês. Concomitantemente, com a chegada da Primavera prosseguiram-se atividades neste âmbito. Assim, partindo da leitura e ilustração do poema: “Leilão de jardim” as crianças elaboraram um painel coletivo alusivo à Primavera e procedeu-se, também, a uma pintura individual com gelo colorido. As crianças manifestaram sempre gosto, entusiasmo e interesse por aprender mais, durante as atividades realizadas, sendo evidente, também, a necessidade de se envolverem em ações que visassem o trabalho colaborativo. Estes comportamentos proporcionaram um olhar mais abrangente e multidireccionado tornando mais efetiva a valorização e o respeito pelos seus interesses e diferentes ritmos de aprendizagem do grupo. Recorde-se que segundo Lopes da Silva et.al (2016), “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”, cabe ao educador/a conhecer cada criança de forma a apoiar e fomentar as suas aprendizagens (p.12).

Neste seguimento, procedeu-se ainda a novas e mais profundas relações com diversos materiais e elementos da natureza (paus, pedras, folhas, terra) através da dinamização da horta pedagógica, no espaço exterior. Verificava-se a alegria que as crianças refletiam nos seus rostos, sempre que as atividades se direccionavam para o exterior, proporcionava momentos de muita satisfação e curiosidade, valorizava as suas experiências, os acontecimentos espontâneos, assimilavam de forma mais significativa a complexidade da apreciação do espaço exterior. Este, de acordo com Lopes da Silva et.al (2016), “tem características e

potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (p. 27). Em concordância refira-se que segundo Neto (2020), as crianças têm como objetivo “passar de pequenos prisioneiros na sala de aulas a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)” (p.139).

Sendo assim, importa evidenciar que o espaço exterior assumiu, ainda que de forma intencional, um lugar de destaque para o projeto que se desencadeou neste contexto. Assim, evidencio uma observação que surgiu, em grande grupo, no decorrer da sua rotina habitual quando a criança responsável pela tarefa de registar o tempo, sentiu algumas dificuldades em fazê-lo. Como forma de ajudar a criança a responder e concretizar a sua tarefa, o par pedagógico direcionou o grupo para o exterior e questionou-o: *“Como está o céu hoje?”*, para que em conjunto observassem e visualizassem o fenómeno que estava a acontecer naquele dia. Algumas crianças referiram de imediato: criança J: *“Está diferente”*; criança R: *“Tem uma cor estranha”*; criança GC: *“São as poeiras que vieram do deserto”*; criança G: *“sim, sim... eu também ouvi isso”*.

Posto isto, salienta-se que o fenómeno das nuvens de poeiras foi o ativador que despertou e desencadeou o interesse e o entusiasmo das crianças, em querer compreender de que forma é que as poeiras oriundas do Norte de Africa chegaram a Portugal? Tendo isso em consideração, questionou-se o grupo sobre a sua vontade de desenvolver um projeto relacionada com o assunto em análise, que os ajudasse a dissipar eventuais dúvidas e a promover novas aprendizagens. Percebeu-se, então, que estavam reunidas todas as condições para desenvolvermos um projeto que se denominou: *Viajem pelo deserto*, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Deste modo, e como referido no Capítulo II, a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia investigativa que resulta na resolução de problemas reais que surgem dos interesses das crianças, individuais e/ou coletivos, normalmente expostos por questões ou curiosidades motivadas por elas, que são trabalhadas, sob a orientação do/a educador/a e pode “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2011, p. 8).

Assim, durante o brainstorming procedeu-se a um levantamento de questões: *“O que pensam saber sobre as poeiras?”*, criança L: *“Sabemos onde fica o deserto do Saara!”*; criança

GC: “O vento traz as areias do deserto!”; criança C: “No deserto há múmias!”; criança G: “As pirâmides são as casas das múmias!”; criança A: “No deserto há camelos!”; criança GC: “As múmias estão dentro das pirâmides!”; criança G: “As múmias são estátuas!”; desta forma partilharam os saberes e ideias que já detinham. Num segundo momento, questionamos as crianças sobre “*O que querem descobrir sobre as poeiras?*”; criança AC: “*Existem plantas no deserto?*”; criança G: “*Existem leões no deserto?*”; criança A: “*Gostava de saber o que as múmias comem?*”; criança AC: “*Quantos continentes existem?*”; assim as crianças formularam as questões/teias que sustentam o desenvolvimento do projeto (Apêndice B5), iniciando-se, assim, a primeira fase da MTP.

De seguida, perguntamos às crianças “Onde vamos pesquisar?”, para encontrar respostas às nossas dúvidas, o grupo referiu: criança G: “*No telemóvel*”; criança GC: “*Nos livros com planeta terra*”; criança G: “*Pesquisar no computador*”. Aquando questionados sobre “*O que queriam fazer?*”, uma das crianças salientou: criança G: “*Gostava de visitar o mundo todo*”. Com a colocação destas duas questões procedeu-se à segunda fase da MTP, que consiste na sua planificação, desenvolvimento. Nesta linha, promoveram-se algumas conversas, nas quais o grupo foi partilhando possíveis estratégias de aprendizagem e algumas atividades a realizar. Após estas fases iniciais de organização e preparação do projeto, teve início a execução do mesmo, etapa na qual foram desenvolvidas as atividades que permitiram que as crianças adquirissem e aprofundassem os seus conhecimentos acerca de algumas características, das poeiras e do deserto, indo ao encontro dos interesses manifestados e das sugestões apresentadas. Assim, a concretização do projeto foi apresentada em atividades sequenciadas, tendo a primeira correspondido à localização geográfica de Portugal e do deserto Saara (figura 9).



Figura 16 - Localização Geográfica do Deserto do Saara

Refira-se a pretensão da díade em partir do que a criança já conhece, neste caso algumas crianças já localizavam geograficamente, Portugal no mapa, para promover o contacto com novas situações, como a localização geográfica do deserto do Saara. Esta partilha, em grande grupo, revelou-se proveitosa na medida em que despertou novas curiosidades, interesses por explorar e identificação de novos países, como aconteceu com a (criança: J) que identificou no mapa a Itália, referindo, *“É a Itália porque começa com I”*, e com outras crianças, por identificarem também os países de origem (Brasil e a Rússia) de duas das crianças da sala. Permitiu, ainda, questionar, refletir e debater as suas curiosidades interagindo entre si, brincando e explorando o mapa mundo como um material pedagógico. Ressalva-se que todas as contribuições e aprendizagens foram registadas no mapa mundo, pelas crianças, com o recurso a pequenas bolas de plasticina. Cabe, desta forma, ao educador/a de infância, a tarefa de aproveitar a curiosidade inata das crianças para estimulá-las e orientá-las para dar resposta a questões cujas respostas não são óbvias ajudando-as e “encorajando-as a construir as suas teorias acerca do mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Concomitantemente, perguntamos às crianças qual era a próxima atividade que queriam realizar. Em grande grupo, decidiram de forma democrática, que queriam descobrir que animais e plantas existiam no deserto, conforme assinalaram na planificação do projeto. Neste sentido, o par pedagógico decidiu levar alguns livros sobre o deserto do Saara para dispor na área da biblioteca, com o intuito de as crianças poderem explorar os livros sempre que o pretendessem. Posto isso, partindo da exploração de uma enciclopédia sobre animais e plantas do deserto, num momento de grande grupo, promoveu-se o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza. As observações “são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características” (Silva et al., 2016, p.90). Posto isto, para ajudar a consolidar as aprendizagens e ao mesmo tempo aferir as mesmas, foi realizado um registo com a localização de Portugal e do deserto Saara, onde as crianças registaram algumas características dos animais e das plantas que visualizaram e que lhes despertaram maior interesse (Apêndice B7). Logo, foi possível observar a dimensão interdisciplinar e integradora, no decorrer da atividade, por envolver diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Desde o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita aquando, as crianças perceberam a função do uso

da escrita, neste caso para identificar o nome dos animais, sendo que, quando os escreveram reconheceram as letras, a sua organização em palavras, bem como, o sentido direcional da escrita. A Área da Formação Pessoal e Social, manifestou-se através da interação e colaboração entre as crianças, na tomada de decisões individualmente e em grupo e no respeito pelas diferentes opiniões dos colegas. Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo foi trabalhada através da compreensão e identificação das características dos animais e plantas.

Seguidamente, como forma de demonstrar ao grupo como é que as poeiras viajaram do deserto até Portugal, respondendo aos seus interesses, emergiu a necessidade de proporcionar, no exterior, uma experiência intitulada: “Areias ao Vento”. Assim, antes de iniciarem a experiência, as crianças foram direcionadas para o exterior e o par pedagógico explicou e exemplificou a atividade. De seguida, individualmente, todas tiveram a oportunidade de explorar, brincar e mexer na areia. O grupo reagiu com surpresa e entusiasmo elevando a areia bem alto, com as mãos, e deixando-a cair lentamente, ao som do vento, constatando assim, que a areia voava com a intensidade que o vento se fazia sentir. De seguida, as crianças foram convidadas a entrar para a sala e desafiadas a explorar, tocar e brincar com a areia que posteriormente, tinha sido colocada em tabuleiros nos seus respetivos lugares. Deste modo, promoveu-se uma exploração sensorial, uma representação artística em modo de *Land Art*, conforme recomendam as OCEPE. Anote-se, também, que este material é um dos mais característicos da abordagem Montessoriana cujo objetivo é proporcionar uma experiência sensorial e potenciar a abordagem à escrita. Desta forma, a aprendizagem realizou-se de forma lúdica. E esta forma de brincar, possibilitou a aprendizagem, estimulou a imaginação, a criatividade, promoveu a expressão sensorial e a exploração da escrita (Figura 10).



Figura 17 - Experiência sensorial.

No decorrer da atividade algumas crianças expressavam a sua alegria referindo: criança F: *“Estou a fazer castelos na areia!”*; criança GC: *“Estou a escrever Saara!”*; criança J: *“Estou a escrever o meu nome!”*.

Destaca-se que foi um momento único, repleto de alegria e de criatividade, em que a felicidade trasbordava nas expressões faciais das crianças. Salienta-se que foi possível também observar, que todo o grupo, reagia de forma positiva ao estímulo da música ambiente. Pois, música acarreta um conjunto diversificado de estímulos e informações que visam a promoção do desenvolvimento global da criança abrangendo os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor. Segundo Lopes da Silva et al., (2016), *“a abordagem à música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e o bem-estar da criança”* (p. 54). Por conseguinte, para demonstrar que alguns interesses podem surgir também no decorrer do projeto ou durante a execução das atividades, salienta-se o interesse por parte do grupo em querer elaborar pulseiras inspiradas na observação acerca das mulheres árabes. Foi no decorrer da apresentação de um vídeo sobre a cultura árabe, precisamente, aquando, a diáde apresentava imagens do vestuário e dos acessórios típicos daquela região, que uma das crianças refere: criança L: *“As pulseiras são ricas!”*; visto serem douradas da cor do ouro. No seguimento do diálogo uma outra criança referencia: criança B: *“A minha mãe gostava de ter uma bracelete assim!”*; nesse sentido, e como o grupo evidenciou que o Dia da Mãe estava próximo, considerou-se que seria um presente muito interessante para oferecer à mãe. Neste sentido, premiou-se um diálogo em grande grupo para definir estratégias e materiais a utilizar. Decidiu-se, então, utilizar como recursos materiais rolos de papel higiénico, recolhidos durante a semana pelos familiares, educadora e par pedagógico, fomentando deste modo o respeito e a consciencialização ecológica. Assim, cada criança elaborou a sua pulseira afixando, com cola branca, papel higiénico no rolo, com a intenção de reforçar a grossura do papel higiénico, e de sobressair uma textura rugosa. Seguidamente, pintaram com várias tintas acrílicas e decoraram ao seu gosto com o recurso a alguns brilhantes. A atividade realizada realçou aspetos sociais e culturais, identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades, fomentando o respeito pela diversidade cultural.

Em concordância com o projeto a ser desenvolvido e no sentido de responder à questão: O que é que as múmias comem? Questão que surgiu do brainstorming inicial do

projeto, o par pedagógico desenvolveu uma atividade com recurso a um avatar. Foi o avatar *Tutankhamen*, uma criança egípcia, que apresentou ao grupo o seu país. Com o recurso ao avatar as crianças exploraram conteúdos sobre a bandeira do Egito, características das habitações, características dos povos nómadas, a sua gastronomia, perceberam quem são os faraós e porque detêm esse nome, entenderam o que são múmias e para que servem as pirâmides. Depois de terminar a apresentação uma da criança mencionou: criança R: *“Amei esta atividade!”* Refira-se que esta atividade impulsionou, nas crianças, novos interesses e consecutivamente, novas aprendizagens.

Por conseguinte, após a apresentação do avatar, as crianças demonstraram interesse em confeccionar uma das receitas favoritas do Tutankhamon: *“Cuscuz com legumes”*. Iniciou-se a atividade em grande grupo, com a apresentação dos ingredientes que iríamos utilizar e com a explicação do seu modo de preparação. Realce-se que as crianças foram sempre incentivadas, pela diáde, a identificar e referir os seus nomes: criança A: *“Isso são tomates!”*; criança B: *“É azeite”*; criança L: *“Isso amarelo acho que é milho!”*; criança GC: *“Uvas passas!”* criança R: *“Água!”*. Num primeiro momento, as crianças prepararam e cortaram todos os ingredientes, com o recurso a alguns utensílios (tabuleiro e facas de plástico). De seguida, em grande grupo, iniciamos a sua preparação, seguindo a ordem da receita. No final, misturamos todos os ingredientes, e levamos o cuscuz para o refeitório e procedemos a sua degustação. Esta atividade permitiu ao grupo compreender a importância dos instrumentos de medida e de medidas não padronizadas, as quais fazem parte do seu quotidiano. Essa aprendizagem evidenciou-se no decorrer do registo da atividade, por alguns elementos do grupo, ao referirem: criança GC: *“Colocamos 5 canecas de cuscuz!”*, criança A: *“Um pimentão vermelho”*, criança F: *“Dois tomates!”*. Pudemos compreender, através da experiência pedagógica supracitada que *“a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do seu dia a dia”* (Lopes da Silva et al., 2016, p.74).

Paralelamente, à apresentação sobre os hábitos e costumes do povo egípcio, emergiu o interesse, por parte de algumas crianças, em querer saber por que razão o pão árabe é diferente do pão que eles comem ao lanche todos dias. Neste sentido, procedeu-se a realização de uma experiência de fermentação do pão. Antes de iniciar a atividade, procedeu-se à organização dos grupos e dividiu-se o grupo em 4 grupos de trabalho. O par pedagógico selecionou o primeiro elemento de cada grupo, os restantes três elementos foram escolhidos

pelo primeiro representante do grupo, foi este que decidiu com quem queria trabalhar. Inicialmente, foi explicado ao grupo que todo o procedimento seria executado por eles, com o recurso a dois protocolos/guiões diferentes. Por outras palavras, que um dos guiões apresentava na sua estrutura uma variante (fermento) que o outro não apresentava. O par pedagógico procedeu à distribuição do material e dos ingredientes necessários (farinha, açúcar, fermento, água, um recipiente para poderem proceder à mistura dos ingredientes, um frasco de vidro e um balão de diferentes cores). Antes de iniciarem a experiência o grupo foi desafiado a partilhar e a registar, numa folha de registo, o que pensavam que iria acontecer ao balão. Alguns grupos disseram que *“Nós achamos que o balão vai rebentar”*, *“O açúcar vai subir e o balão vai explodir”*, *“O balão vai encher”*, *“O açúcar vai subir”*. Posto isto, houve ainda a necessidade de explicar a cada grupo que seriam eles, entre eles, a definirem estratégias e a negociar a divisão das tarefas. Apresenta-se, de seguida, um diálogo estabelecido entre o grupo quando confrontado pela díade com a seguinte questão: *Então o que é que já colocaram?* Grupo: R *“Farinha e açúcar”*; Díade: *“Quantas colheres de farinha?”* Grupo: R *“Quatro”*; Díade: *“Quantas colheres de açúcar?”*; Grupo: R *“Uma de açúcar”*; Díade: *“E agora vamos pôr?”*; Grupo R: *“Três colheres de água”*; Díade: *“Quem é a colocar a água?”*; Criança RD: *“Sou eu”*. Ressalte-se que no guião deste grupo, ao contrário de outros, não contemplava o ingrediente fermento. Após a realização da experiência, os grupos registaram o que pensavam ter acontecido face ao facto de alguns balões subirem (contendo ar lá dentro) e outros não. No final, e já em grande grupo, proporcionou-se um momento de partilha de ideias sobre a experiência realizada e, apurou-se que o grupo constatou que nos grupos que utilizaram como ingrediente fermento, o balão subiu e que nos grupos que não tinha colocado o fermento, o balão não subiu. A aprendizagem foi, ainda mais significativa, quando confrontado com a seguinte questão: *“Sabem porque o balão tem ar?”*; Criança V: *“A massa subiu e o ar subiu”*. Verificou-se a pertinência desta atividade através da importância da implementação e da valorização das atividades experimentais nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Refira-se que, no decorrer da realização da tarefa, as crianças mantiveram-se sempre participativas, colaborativas e cooperativas, de modo a fomentar valores como a interajuda, a democracia na divisão das tarefas, e o respeito pelas opiniões dos outros.

Tendo em consideração que no decorrer do período de observação a maioria das crianças revelava pouca interesse e pouca afluência à Área da Expressão plástica, nomeadamente à pintura, a díade em diálogo com a educadora cooperante decidiu desafiar o grupo a elaborar uma pintura inspirada na arte egípcia. Porém, com uma particularidade, só podiam pintar a silhueta do faraó recorrendo a algumas figuras geométricas nomeadamente: o quadrado, o retângulo e o triângulo. Sendo assim, iniciou-se a atividade com uma breve conversa sobre o nome e as características das figuras geométricas. Ajudando-os a relembrar que a própria sala estava repleta e apetrechada de figuras geométricas. Tendo em consideração que o desenvolvimento das noções geométricas é feito de forma gradual, é importante que as crianças constatem, desde cedo, com a geometria e com várias formas geométricas “de modo, a que progressivamente, analisem, aprendam depois a diferenciar, a nomear e identificar as suas propriedades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80).

A aprendizagem refletiu-se através do registo das suas produções (figura 11).



Figura 18 - Realização de uma pintura inspirada na arte egípcia.

Concomitantemente, visto que as crianças manifestavam orgulho ao apresentarem as produções e os trabalhos que tinham concebido na atividade anterior, considerou-se que seria benéfico para a criança, planear mais uma atividade de pintura. Por considerarmos que as Artes Visuais proporcionam às crianças a possibilidade de explorar e manusear diversos tipos de materiais, tornando-as assim capazes de desenvolverem capacidades criativas e expressivas, fomentando novas habilidades, competências e conceitos ao longo das suas vidas. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016) “as Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p.49). Neste sentido, esta via pedagógica, se cultivada desde cedo, potencia não só a

expressão de emoções e a criatividade, mas também, as instiga a serem apreciadoras de arte. Assim, planeou-se uma atividade pintura com especiarias inspirada na obra “Buquê de girassóis” do pintor Claude Monet. Iniciamos a atividade com a apresentação e projeção da obra com o intuito de as crianças poderem observar as cores, os traços, as linhas, os desenhos, considerando-o uma fonte de inspiração para as suas próprias produções. De seguida, ativamos os conhecimentos prévios das crianças questionando-os sobre as especiarias que estes já conheciam, procedendo à sua identificação (canela, caril, pimentão vermelho, açafraão) e ao reconhecimento das suas características individuais (cor, cheiro). Promoveu-se a partilha de ideias e de conhecimentos em grande grupo, criança R: *“Isso é canela!”*; Criança N: *“A minha mãe põe isso vermelho na comida!”*; Criança GC: *“A minha mãe põe canela no arroz-doce!”*.

Foi necessário utilizar como recursos pedagógicos: tintas biológicas (confeccionadas com as diferentes especiarias), álcool, água, pincéis e folhas de papel manteiga. Posto isto, iniciou-se, em conjunto, o processo de preparação das tintas. Durante esta intervenção salienta-se a curiosidade, constante, por parte das crianças em observarem toda a experiência. Nesta sequência salientam-se algumas das observações tecidas pelas crianças: Criança A: *“Cheira a canela!”*; Criança GC: *“A canela é castanha!”*; Criança G: *“O caril é amarelo com os girassóis!”*; Criança R: *“Cheira tão bem a nossa sala!”*.

Desta forma, proporcionou-se à criança a oportunidade de criar, através do desenho e da pintura e de explorar diferentes tipos de materiais. Fomentou-se, assim, um momento de criação e desenvolveu-se a destreza manual, a motricidade fina e a coordenação óculo manual, através da manipulação do pincel ao desenhar e pintar. Refira-se que o entusiasmo e empenho de todas as crianças foi ímpar.

A próxima experiência pedagógica, em reflexão, reflete e transparece um exemplo concreto da pertinência de “agarrar” as partilhas emergentes das crianças. Posto isto, no decorrer de um dos momentos de partilha, uma das crianças revelou interesse nas pirâmides do Egito, referindo: Criança G: *“As pirâmides são triângulos”*, comentário ativador de um diálogo e uma troca de ideias entre si. Neste sentido, dinamizou-se uma atividade intitulada: “Exploradores do deserto”. Esta tinha como objetivo a articulação de diferentes áreas do saber, mediada pela conquista de novas aprendizagens mobilizadas de forma lúdica e divertida. Deste modo, ao ser abordado qualquer tipo de conteúdo, conhecimento ou

competências, a forma mais natural que a criança tem de aprender e de se desenvolver holisticamente é a brincadeira, visto que, através da mesma, as crianças, compreendem e interpretam o mundo que as rodeia. De acordo com Lopes da Silva et al, (2016) é necessário a existência de “uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar” (p. 31). Assim sendo, as crianças foram desafiadas a descobrir, recorrendo a uma malha desenhada no chão do ginásio polivalente, um caminho até encontrarem pirâmides do deserto. A atividade iniciou-se com as crianças sentadas, em semicírculo junto da malha procedendo-se à explicação de todas as regras e procedimentos para que a atividade fosse concretizada com sucesso. Primeiramente, importa referir que a atividade se desenvolveu a pares com a intenção de fomentar o trabalho cooperativo, colaborativo e espírito de equipa. Deste modo, e no decorrer do percurso as crianças foram também desafiadas a executar alguns jogos, nomeadamente: o jogo dos sacos, jogo de equilíbrio e o jogo do arco, propostos e assinalados na malha. Assinala-se que, para além de se promover a oralidade através da partilha e troca de ideias, fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo, pretendeu-se, ainda, desenvolver competências ao nível da matemática (orientação e localização espacial) e fomentar a “destreza” e a coordenação físico motora das crianças. Refira-se que, uma das necessidades primordiais da criança é a de movimento, uma vez que “é através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções” (Pacheco, 2011, p.31). A criança desde o seu nascimento, vai progressivamente, dominando e utilizando o seu corpo como um instrumento de relação com o mundo que a rodeia e com os outros. Assim, o movimento é “o centro da vida ativa das crianças desta forma é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano” (Gallahue, 2002, p.49). Neste sentido, considerou-se importante que a organização da ação pedagógica resultasse numa reflexão sobre a importância da articulação entre as diferentes áreas do saber, considerando e defendendo que esta, deve promover a cooperação entre todos os intervenientes e procurar adequar as orientações curriculares com vista à melhoria das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança. Sendo assim, o par pedagógico entendeu que a atividade desenvolvida fomentou os objetivos propostos, uma vez que foi visível, durante o decorrer da atividade, a interação e o espírito de entreajuda entre os pares e em grande grupo. De realçar que a negociação se evidenciou bastante, entre pares, ao decidirem qual a melhor estratégia para alcançarem a meta, tentando passar por todos os

jogos propostos. As atitudes de cooperação, também se evidenciaram, ao tentarem cumprir uma das regras iniciais: nenhum dos elementos poderia avançar na malha e nos jogos sem o outro. Salienta-se, que a competição não se afigurava como objetivo central, mas sim, fomentar um espírito de equipa e de parceria. Ressalva-se a atitude do educador/a, este/a para facilitar a compreensão da atividade deve inicialmente, expor claramente o objetivo e a mecânica da mesma e estar disponível a novas sugestões apresentadas pelas crianças, que visem transformar as atividades em novas propostas. No final deste momento as crianças levaram para casa as pirâmides que descobriram (recompensa escondida num tabuleiro com areia que as crianças tinham de escavar e encontrar) para decorarem em colaboração com a família, uma vez que a participação destes e de “outros membros da comunidade no planeamento, reavaliação e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17).

Nesta sequência, salienta-se um segundo momento da atividade. Após a realização do jogo e de todas as crianças conseguirem delinear um percurso que passasse obrigatoriamente, por todos os jogos representados na malha, o grupo foi incentivado, pela diáde e pela educadora cooperante, a programarem um desses percursos, mas agora com a ajuda de um rato robot que as crianças denominaram de Mateus (figura 12).



Figura 19 -Percursos/trajetórias delineadas pelas crianças com a ajuda de um rato robot.

Constatou-se que as crianças conseguiram, com sucesso, delinear os trajetos pretendidos, mostrando-se felizes pedindo para repetir mais vezes esse momento. Recorde-se que os recursos tecnológicos fazem parte da vida de todas as crianças (brinquedos tecnológicos, televisão, computadores, tablets,) são estratégias modernas e contemporâneas que permitem continuar a avançar nesta direção da aprendizagem ativa. Segundo Ribeiro, Coutinho e Costa (2011) a robótica proporciona a aprendizagem de conhecimentos através da

prática, da experiência e de desafios, reunindo “todas as condições para proporcionar um conjunto de atividades interdisciplinares que promovem uma aprendizagem transversal” (p.42). Sendo assim, a robótica educativa deve ser vista como uma ferramenta para criar destrezas essenciais para a vida.

Finalizamos as atividades com a última questão levantada na planificação e desenvolvimento do projeto: criança AC: “*Quantos continentes existem?*”. Realço que no decorrer das atividades apresentadas, o par pedagógico em colaboração com a educadora cooperante, já tinha denotado a motivação do grupo por este conteúdo. Assim, como o intuito de promover uma articulação do projeto com a comunidade educativa e de responder a este interesse manifestado, convidou-se uma professora de 1º CEB a cooperar e colaborar connosco, no sentido de promover mais um momento de grandes partilhas, ideias e aprendizagens. Assim, partindo da ativação dos conhecimentos prévios, visto que se encontrava afixado na sala o mapa mundo, onde no início do projeto as crianças tinham sinalizado, com a ajuda da plasticina, alguns países que já conheciam, a professora foi apresentando e questionando acerca dos diferentes continentes que já conheciam e que existiam. Recorde-se que, utilizou como recursos pedagógicos, um globo terrestre e um *PowerPoint* e puzzle com a imagem de todos os continentes, que esta construiu e que ofereceu ao grupo no final da sua contribuição. De seguida, as crianças construíram, em pequenos grupos, globos terrestres. Primeiramente, as crianças decidiram e escolheram com quem desejavam trabalhar, formando grupos de três elementos. De seguida, e à semelhança do procedimento habitual tiveram que dialogar, negociar e definir tarefas. De anotar que esta estratégia pedagógica revelou-se muito produtiva na sua concentração e aprendizagem. Assim, definidas as tarefas, as crianças pintaram esferas de esferovite e recortaram os continentes que se encontravam previamente, identificados numa folha de papel A4. Por fim, escreveram os nomes dos respetivos continentes e em conjunto colaram na esfera todos os elementos tendo como referência o globo terrestre presente em sala (figura 12).



Figura 20 - Construção de Globos Terrestres.

Dado o grande entusiasmo e motivação demonstrados pelos grupos no final, cada grupo, apresentou o seu trabalho e foi explicando os procedimentos adotados. Percebeu-se, em certos momentos, pelo entusiasmo na forma como se expressavam, que a aprendizagem tinha sido verdadeiramente significativa para algumas crianças, conforme se evidencia nos seus diálogos: Criança AC: *“Portugal fica no continente da europa!”*; Criança T: *“A Ásia. Eu não conheço!”*; Criança G: *“O rosa é Africa!”*. Pelo exposto, comprova-se que “nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer” (Vasconcelos et al., 2012, p. 32).

Por fim, edificou-se a fase IV- divulgação e avaliação do projeto. O grupo decidiu realizar uma exposição, numa das salas disponíveis da instituição, para divulgar as produções e evidencias que resultaram das atividades desenvolvidas. Assim, procedeu-se a elaboração de convites. Após construção dos convites, as crianças foram, em conjunto com a díade e a educadora cooperante, entregá-los às restantes salas de EPE, às salas do 1ºCEB, à Associação de Pais e a toda comunidade educativa. Ressalve-se que no decorrer da exposição foram as crianças que explicaram porque desenvolveram este projeto e apresentaram as atividades que executaram. Refira-se que, apesar da atual situação pandémica, ainda se ponderou agendar uma visita dos pais à exposição, no entanto tal não foi possível. Como tal, e a pedido dos mesmos, a díade contruiu um padlet para partilhar algumas imagens e vídeos com as famílias das crianças. Por fim, partindo da exposição desenvolveu-se a avaliação do projeto, contemplando que a avaliação na EPE é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Porém, importa referir que a avaliação foi

sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e no final, no decorrer da exposição quando estas observaram os seus trabalhos e dialogaram sobre as aprendizagens concretizadas. Também foram avaliadas pelos encarregados de educação, via email, após visualização do padlet, a julgar pelos *feedbacks* recebidos. Da comunidade educativa, obtivemos a sua apreciação, através de breves comentários escritos após a visualização da exposição.

Sistematizando, as atividades desenvolvidas, quer as inseridas no projeto, quer as atividades desenvolvidas em paralelo, partiram dos interesses e necessidades das crianças e mostraram-se relevantes para o grupo, visto que esteve sempre presente um grande envolvimento e entusiasmo. Os comentários e intervenções das crianças foram de grande riqueza, e revelaram a capacidade de problematização e reflexão, até de conceitos que evidenciavam maior complexidade. Estas premissas pedagógicas que tentamos explicar, evidenciam que “a receita para formar crianças e jovens mais saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa muito simples: brincar muito, de preferência ao ar livre, e com propostas pedagógicas centradas na criança e na aprendizagem” (Neto, 2020, p. 145).

Em suma, A PES na EPE permitiu à mestranda mobilizar diferentes conteúdos, estratégias pedagógicas, conceções teórico metodológicas, relações interpessoais e intrapessoais que concorreram para formar uma identidade profissional, que se redimensionará ao longo da experiência e ao longo da vida.

4. METARREFLEXÃO

Neste último ponto do relatório final, será exibida uma análise reflexiva e transversal aos períodos de Prática Educativa Supervisionada nos contextos do 1.º Ciclo de Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar.

Como já foi mencionado ao longo do presente relatório, e verificado pela mestranda ao longo da PES, é fundamental a adoção de práticas reflexivas e de uma postura crítica, indagadora e ética por parte do Professor/Educador, com vista a uma evolução constante do seu crescimento pessoal e profissional.

Neste sentido, e considerando como referência os objetivos definidos para a Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educação, a par, da construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, entre outros, julga-se poder afirmar a sua correspondência, em plenitude, uma vez que todas as conceções foram desenvolvidas através da ação e utilização dos processos da metodologia de investigação-ação. Estes possibilitaram o conhecimento detalhado do ambiente educativo e através dos diversos ciclos, que alternavam entre observação, planificação, ação e reflexão, foi possível desenvolver experiências pedagógicas que atenderam às necessidades e interesses das crianças. Assim, a convergência entre a teoria e a prática serviu para fomentar na mestranda um perfil de professor/educador investigador da sua prática. De acordo com Tardif (2014), na intervenção constroem-se os saberes da prática, porque se incorporam saberes oriundos da experiência, adquiridos na escola, junto das crianças e da educadora e professor cooperante. São saberes pessoais construídos através das emoções, dos desafios, da investigação, da reflexão e que fazem da pessoa um profissional.

Neste sentido, a mestranda acredita que através do processo reflexivo desenvolvido na PES, fortaleceu competências que a prepararam para lecionar futuramente de forma autónoma e em colaboração com os outros, sempre com o devido rigor científico e pedagógico e o saber ser e estar em profissão, rigor ético. Porém, reconhece que para desenvolver competências profissionais, enquanto cidadão de um mundo que está em contante mudança e atualização, há muito mais a aprender e a desenvolver ao longo da vida. Defende que esta aprendizagem, acontecerá, em pleno, no decorrer do exercício da sua

profissão, devendo ser aperfeiçoada, sempre que possível, através de formações, e em conjunto com as crianças, professores/educadores e integrantes da comunidade escolar. O perfil veiculado pelo Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB pretende formar profissionais capazes de um olhar sequencial e crítico sobre os dois níveis educativos podendo, desta forma, promover projetos de articulação de saberes transversais aos mesmos, mantendo uma continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018).

Neste contexto, o presente mestrado contribuiu para um desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, co construindo saberes profissionais, mobilizando saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa, permitindo planificar, agir, avaliar a ação educativa numa visão inclusiva, fomentando uma postura profissional reflexiva e investigativa, desenvolvendo e consolidando de forma fundamentada e reflexiva competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro & Quadro-Flores, 2015). Compreende-se, assim, de uma forma mais intensa e profunda, a relevância do trabalho colaborativo ao longo da formação, quer inicial, quer contínua. Deste modo, evidencio as reuniões de reflexão antes e pós-ação, com as professoras supervisoras institucionais, e as professoras/educadora cooperantes de ambos os contextos, quer com o par pedagógico, constituíram momentos construtores de aprendizagem significativa para a mestranda. Estes revelaram-se importantes para desmistificar receios, angustias, medos e desenvolver planificações mais ajustadas aos diferentes contextos, recorrendo às tecnologias digitais e analógicas, materiais manipuláveis de forma diversificada e equilibrada, que motivassem as crianças e as envolvessem de forma ativa e criativa dando-lhes oportunidade de desenvolvimento de novas aprendizagens que respeitassem o currículo e as Orientações curriculares, sendo relevante a flexibilidade por forma a estimular a cultura e empreender a iniciativa e participação na vida social, considerando a educação como um novo contrato social.

Assim, a Metodologia de Investigação-Ação revelou-se essencial ao longo de todo o processo desenvolvendo competências profissionais que permitiram compreender uma escola inclusiva, que responde aos interesses e necessidades de cada criança, mas também às suas potencialidades, de forma justa e respeitando os princípios de inclusão e equidade.

Concomitantemente, permite co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação (Ribeiro, Marta & Quadro-Flores, 2021-2022).

Neste contexto, a PES, também evidenciou a importância de uma metodologia como a MTP, por preconizar o papel ativo da criança e problematizar situações reais que surgem do interesse e da curiosidade da mesma. Esta metodologia envolve a criança, numa rede de interações, as quais inclui a família, o educador/professor e o seu contexto, numa perspetiva integradora. “A aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios - experiências de aprendizagens inesquecíveis” (Beane, 2003, p. 94).

Assim, de relevar que a PES permitiu à mestranda observar e experienciar, em primeira mão, a importância de todos estes aspetos, valorizando-os ainda mais. Reforço que a identidade profissional docente está sustentada pelos saberes que fundamentam a práxis e a dimensão espacial e temporal onde esta se realiza (Quadros-Flores et al., 2015).

Conclui-se que a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação nem da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos de vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.

Aragão, M. (2011). *Articulação vertical das ciências naturais* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/18594>

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>

Benavente, A. (2001). *Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. Revista Ibero-americana de Educação, 27, 99-123. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a05.PDF>

Brockveld, M., Teixeira, C., & Silva, M. (2017, outubro, 23-26). *A Cultura Maker em prol da Inovação: Boas práticas voltadas a sistemas educacionais*. Rio + 30 Conferência Anprotec 2017, Rio de Janeiro. <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bryman, A. (1995). *Quantity and quality in social research*. Routledge.

Cardoso, C. (1996) *Educação Multicultural. Percursos para práticas Reflexivas*. Texto Editora.

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Guerra e Paz, Editores, S.A.

Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologias do Estudo do Meio*. sl: Plural Editores.

- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva da utopia à realidade*. Edições APPACDM distrital de Braga.
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. Gente.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2016). *Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias*. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0216104PTN_002.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0216104PTN_002.pdf)
- Comissão, A., Vale, P., Brighenti, S., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Cortesão, L. (2006). Investigação-Ação: um convite a práticas cientificamente transgressivas. Fénix, *Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos*, 7, 25-34. <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/luiza-cortesao>
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto da autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 22-38. <https://hdl.handle.net/10216/127450>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12 (41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Delors, J., Mufti, I., Amgi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Maneley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nzhaio,

Z. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Edições ASA.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y processo educativo*. Paidós Iberica Ediciones S A.

Dewey, J. (1997). *Experince & education*. Touchstone

Dias, S., & Chaga, M. (2017). Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Bizarro, S., Andrade, I., Franciosi, P., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., Dias, S., *Práticas inovadoras em metodologias ativas* (pp. 36- 48). Contexto Digital.https://www.academia.edu/38327874/Praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas

Diemer, A., & Marquat, C. (2014). *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Edições Piaget.

Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14 (1), 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3.ª ed.). Edições ASA.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativas de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativas de observación*. (pp. 203-247). Paidós MES.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.) Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2018). Primeiras aprendizagens matemáticas com o Geogebra. *Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo* (7), 41-58.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/35071/24924>
- Fernandes, D., & Ferreira, J. (2020). As Potencialidades do Geogebra no 1.º Ciclo de Ensino Básico. *Revista do Instituto do GeoGebra de São Paulo*, (9), 52-77
<https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/47598/32302>
- Ferreira, A., & Silva, C. (2019). Aprendizagem cooperativa como meio promotor de competências sociais e de sucesso escolar. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, M. R. Patrício, & M. L. P. Castanheira (Eds.). *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 493-503). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/15084>
- Figueiredo, I., Santos, J., André, T., Figueiredo, V., Duarte, T., Afonso, H., Silva, M., Castro, J., Viera, M., Fernandes, J., Tomaz, J., & Redford, D. (2022). *Referencial de Educação para o Empreendedorismo*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/referencial_educacao_empreendedorismo_cp.pdf
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso Editora.
- Folque, A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Terra e Paz.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora Na Educação da Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação Em Educação de Infância* (pp. 49-84). Fundação Calouste Gulbenkian
- Grácio, S. (2004). Versão forte ou versão matizada das teorias de produção cultural? Uma discussão. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 40, 61-86.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kelley, T., & Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 2016, 3-11. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40594-016-0046-z.pdf>
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto. Portugal: Pedagogia*, LDA. ISBN: 978 972- 8980-08-6.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lima, L., Afonso, A., & Gomes, C. (2019). Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In F. Antunes (Org.), *Remar contras desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Edições Húmus.
- Lokatos, E., & Marconi, M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Edições Atlas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Edição Lidel.

- Lopes, S., Silva, S., Dominguez, C., & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pastor.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisa, Elaboração, análise e interpretação de dados*. Editora Atlas. <https://pt.scribd.com/document/542318765/Lakatos-e-Marconi-Tecnicas-de-Pesquisa>
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5. Edições Pedagogo.
- 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*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 92 (13), 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Milne, A., Riecke, B., & Antle, A. (2014). Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from the Maker Community. *Studies*, 19 (21). <https://studylib.net/doc/18475546/exploring-maker-practice-%E2%80%93-common-attitudes--habits>
- Ministério da Educação (2006) *Educação para a Cidadania. Guião de Educação para o Empreendedorismo*. ISBN: 978-972-742-248-7
- Ministério da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Disponível: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

- Moreira, M. (1985). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In M., Moreira. *Ensino e Aprendizagem - Enfoques Teóricos* (pp. 151-165). Editoras Moraes.
- Morreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Edições Tinta-da-china, Lda.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Dom Quixote.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para a história do futuro*. Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/670>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro* (pp. 13-36). Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho. (org), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed) (pp. 10-12). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In. L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: contruindo o direito de participação. *Análise Psicológica* 1(22), 81-93. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.132>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.ª ed) (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pacheco, F. (2011). *A Expressão e a Educação Físico-Motora como Instrumento Didático-Pedagógico no Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo*. [Master's thesis, Universidade dos Açores] Repositório Institucional da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1327/2/DissertMestradoFlavioMiguelPontePacheco2012.pdf>
- Paula, B., Oliveira, T., & Martins, C. (2019). Análise do Uso da Cultura Maker em Contextos Educacionais: Revisão Sistemática da Literatura. *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 17(3), 447-457. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.99528>
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural Teorias e Práticas*. Asa Editores, S.A.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.

Quadros-Flores, P. & Escolas, J. (2008). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório Jornal*, 8, 77-96

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*. Novas Edições Académicas.

Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, pp. 885 - 894. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf

Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada, *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Acedido em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/download/60/94>

Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2011). A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de matemática no Ensino Básico. *In Conferencia Ibérica de Sistemas de Tecnologia de Educação* (pp. 440-445). Associação Ibérica de sistemas de Tecnologias de Informação.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.A. Moreira (Orgs.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (2ª.)* (pp. 41-56). Edições Pedagogo.

- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: A co-construção de Saberes Profissionais pela Pluralidade dos sentidos. In R. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogía. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*: livro de atas (pp. 1138-1663). Universidade da Coruña.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da Educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M, Pires, L., Castanheira, E., Silva, G. Santos, C. Mesquita, P. Vaz (Eds). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: livro de atas (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68 (2012), 171-176. <http://journals.openedition.org/spp/904>
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências- As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & M. Alves(coords.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica do Porto.
- Sanches, M. (2005). Construção social e axiológica do currículo: um olhar reflexivo. In J. Paraskeva (org.) *Um século de estudos curriculares*. Plátano.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79,52-57.<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ DGE.
- Silva, P. (2017). *Uso do Programa STEM como alternativa de Aprendizagem para alunos de 9º ano em escola pública e privada da rede de ensino no município de Joinville*.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, M., & Sarmento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (pp.145-146).
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17 ed.). Vozes.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy (Org), *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa- sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina, SA.
- Vasco, M. (2000). *Escola do Futuro Sedução ou Inquietação? As novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, S., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, M., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens*,

Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Vygotsky, L. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Livraria Martins Fontes Editora.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS e ORIENTADORES CONSULTADOS

Constituição da República Portuguesa (1976), de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976, Série I. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lei da Base do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Serie I*. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

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

DGE (2018). Direção-geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” [Direção Geral da Educação (DGE), 2017

Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2015). *Ficha de Unidade Curricular de Práticas Educativas Supervisionadas*- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Fernandes, D. (2021,2022). Ficha de Unidade Curricular de Didática da Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê Português para a UNICEF.

Projeto Educativo do Agrupamento (21-25)

Plano de Atividades do Grupo (2021- 2022)

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M
MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO PRIMEIRO CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Relatório do Estágio
Susana Marisa dos Santos Pona

