

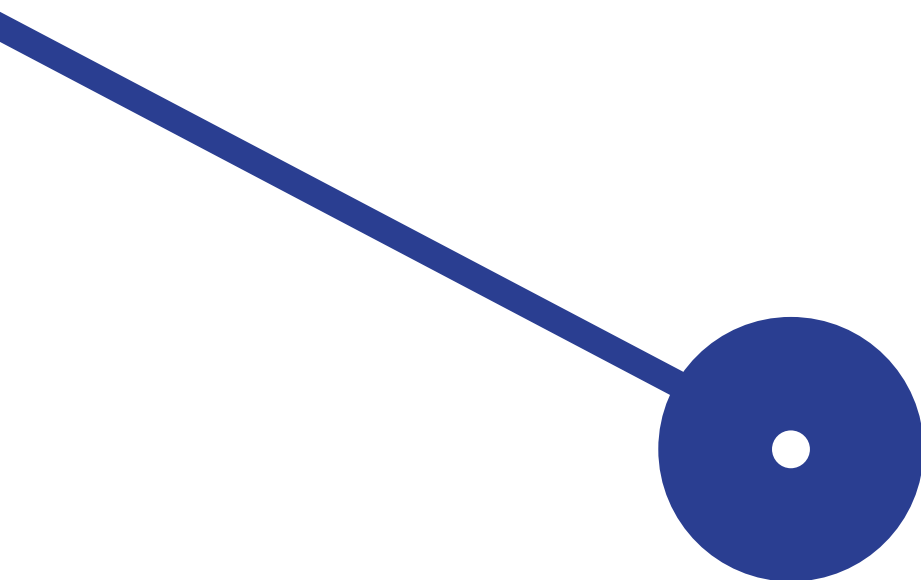
M

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

Relatório de Estágio

Ana Sofia Brito Amorim

10/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Brito Amorim

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, outubro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Brito Amorim

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, outubro de 2023

RESUMO

O presente Relatório de Estágio incide sobre o processo de formação inerente à Prática Educativa Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, para obtenção do grau mestre, conforme o DL 79/2014, de 19 de setembro.

O processo de formação é complexo e dotado de quatro etapas e instrumentos úteis que são utilizados na prática educativa: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. Ao longo deste documento serão refletidos os conhecimentos científicos e normativos essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas em contexto, bem como para o crescimento e evolução de uma postura ética, indagadora e crítica da futura docente, que contribui para a construção da identidade profissional docente de perfil duplo. Os conhecimentos científicos-pedagógicos e a utilização da Metodologia de Investigação-Ação, que evidencia a componente investigativa, permitem a construção do perfil docente e foram utilizados ao longo da Prática Educativa Supervisionada nos dois ciclos de ensino.

A intencionalidade da ação educativa e a importância de que esta vá ao encontro das características e necessidades de todas as crianças, realça a importância de uma prática inclusiva e equitativa, em que todos os alunos, assumem um papel ativo fundamental no seu processo de aprendizagem. Assim, o professor deve assumir uma postura reflexiva e um papel de mediador sustentando as ações de forma que estas potenciem uma ação inovadora, reflexiva e com sentido.

Neste sentido, releva-se igualmente o trabalho colaborativo de todos os intervenientes no processo desde os estudantes, as docentes cooperantes, as crianças, as supervisoras institucionais, a comunidade educativa e as famílias, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de práticas contextualizadas que potenciam o desenvolvimento holístico da criança e fomentam o perfil pessoal e profissional de uma futura docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Crianças; Desenvolvimento holístico; Aprendizagens significativas; Colaboração e cooperação.

ABSTRACT

This Internship Report focuses on the training process inherent to the Supervised Educational Practice carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação do Porto, to obtain the master's degree, as per DL 79/2014, of September 19th.

The training process is complex and has four stages and useful instruments that are used in educational practice: observation, planning, evaluation and reflection. Throughout this document, the scientific and normative knowledge essential for the development of educational practices in context will be reflected, as well as for the growth and evolution of an ethical, inquiring and critical stance of the future teacher, which contributes to the construction of the professional identity of a teacher. double profile. The scientific-pedagogical knowledge and the use of the Action Research Methodology, which highlights the investigative component, allow the construction of the teaching profile and were used throughout the Supervised Educational Practice in the two teaching cycles.

The intentionality of educational action and the importance that it meets the characteristics and needs of all children, highlights the importance of an inclusive and equitable practice, in which all students assume a fundamental active role in their learning process. Therefore, the teacher must assume a reflective stance and a mediator role, supporting actions so that they promote innovative, reflective and meaningful action.

In this sense, the collaborative work of all those involved in the process, from students, cooperating teachers, children, institutional supervisors, the educational community and families, is also highlighted, as it contributed to the development of contextualized practices that enhance the holistic development of the child and foster the personal and professional profile of a future dual-profile teacher.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Children; holistic development; Meaningful learning; Collaboration and cooperation.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRONIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

Metodologia I-A - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Projeto Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	12
1.1. A EDUCAÇÃO.....	12
1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	19
1.3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	25
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ...	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	36
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	39
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	46
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO	51
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	56
3.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	56
3.2. O CAMINHO PERCORRIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	68
METARREFLEXÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
REFERENTES LEGAIS.....	99

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto, sendo requisito para a conferência de grau mestre e consequente habilitação profissional, de acordo com o DL 79/2014.

Este documento visa a divulgação do percurso realizado no ano letivo 2022/2023 em contexto de estágio nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) em que a professora estagiária aprendeu a importância de ter vários olhares sobre o ensino e aprendizagem das crianças bem como sobre as metodologias de cada área curricular de forma a construir um perfil de professor multifacetado. Simultaneamente, será realizada uma abordagem aos referentes teóricos e legais que sustentaram a ação desenvolvida e promoveram a constante reflexão ao longo deste percurso formativo. Assim, neste documento adota-se uma vertente reflexiva sobre o trajeto formativo, enfatizando-se o papel do professor reflexivo inerente a um perfil duplo docente.

Todo o processo desenvolvido foi assente em finalidades e objetivos fundamentados na observação do contexto que permitiu a sua caracterização e a adequação das práticas às necessidades identificadas, na planificação e intervenção fundamentada e com intencionalidade educativa, na reflexão sobre a ação desenvolvendo, deste modo, a implementação de projetos pertinentes e adequados, criando-se ambientes de aprendizagem significativa em colaboração com a comunidade escolar.

O presente Relatório de Estágio encontra-se, assim, organizado em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um conjunto de pressupostos teóricos e legais que constituem o referencial comum à PES e que sustentaram toda a ação. Apresenta-se, assim, uma visão geral sobre Educação e os aspetos comuns a ambos os níveis educativos e, de seguida, as especificidades de cada um deles sendo estas características de enorme relevância

no processo educativo uma vez que permitem antever as possibilidades de continuidade educativa.

No segundo capítulo é caracterizada a instituição cooperante bem como os contextos educativos nos quais decorreu a PES na EPE e no 1º CEB, características tidas em consideração na preparação das atividades e unidades de aprendizagem durante e após a ação. Neste capítulo é, ainda, realizada uma abordagem à Metodologia de Investigação Ação (Metodologia I-A) que permite desenvolver uma postura crítica e reflexiva essencial para a melhoria das práticas docentes.

Por fim, no terceiro capítulo, são descritas, refletidas e analisadas algumas das ações que ocorreram no decorrer dos projetos de intervenção desenvolvidos com e para as crianças/alunos baseados na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), de forma contextualizada, significativa e capaz de promover o seu desenvolvimento holístico.

O documento termina com uma metarreflexão que consiste numa análise retrospectiva sobre todo o percurso, refletindo sobre as aprendizagens e dificuldades sentidas, identificando os contributos da PES no percurso formativo e na construção da identidade de uma docente de perfil duplo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Ao longo do presente capítulo será realizada uma abordagem teórica e legal das particularidades de cada um dos níveis educativos onde a PES foi desenvolvida: a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB. Esta abordagem específica é essencial para analisar o papel de ambas as valências no desenvolvimento das crianças. Assim, recorrendo a pesquisas bibliográficas e à mobilização de referentes teóricos e legais, num primeiro momento será realizada uma abordagem ao progresso do conceito de educação em Portugal e ao impacto da educação no desenvolvimento das crianças e, seguidamente, serão apresentados dois subcapítulos destinados à exposição das particularidades de cada um dos níveis educativos anteriormente mencionados.

1.1. A EDUCAÇÃO

A revolução do 25 de abril de 1974, transformou, investiu e valorizou o setor educativo através da criação de uma rede de jardins de infância e escolas públicas, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação (Formosinho, 2016; Marta, 2015), uma vez que a mesma é fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos sendo esta um direito a par com a “liberdade de aprender e ensinar”, tal como preconiza o Decreto-Lei (DL) nº86/1976 no artigo 73º. Assim, em 1976, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português que tem como objetivo o desenvolvimento da educação e do sistema educativo constituindo-se um referencial normativo das políticas educativas. A par com o mesmo, cabe ao docente o papel de procurar dar resposta às necessidades de cada criança potenciando, desse modo, o desenvolvimento pessoal de cada aluno e a formação de cidadãos livres, autónomos, solidários e com responsabilidade (DL nº 46/86, de 14 de outubro). Esta atitude por parte do docente favorece um ambiente onde a criança reconhece um papel ativo no seu processo de aprendizagem desenvolvendo valores, saberes e competências enquanto questiona o que a rodeia e procurar resposta para as suas necessidades.

O respeito pelo desenvolvimento holístico das crianças e pelo seu ser idiossincrático promove ambientes onde as mesmas se sentem escutadas, confortáveis ao participar ativamente na definição do seu processo educativo e o desenvolvimento da sua autonomia e confiança que são aspetos fulcrais no processo de estabelecimento de relações e interações (Lopes da Silva, 2016). Assim, à criança deve sempre ser respeitado o direito de ser orientada em prol do desenvolvimento das suas capacidades, personalidade e aptidões, devendo existir espaço para que se exprima acerca do que a envolve sendo valorizadas e tidas em consideração que as suas opiniões (UNESCO, 2019). Para tal, é fulcral a capacidade de observação do docente que, segundo Marta, (2015), se deve caracterizar “por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (p. 280).

Para uma prática educativa significativa, o docente deve estabelecer uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional em modos menos hierárquicos” (Zeichner, 2010, p.487) devendo, desse modo, assumir um papel de observador, investigador, construtor e avaliador implicando-se um processo de “auto e hétero formação permanente” e de “dinâmicas de exposição do pensamento, discussão de ideias, procura de consensos e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p.26) articulando teoria e prática num ação dialógica.

Um docente deve assumir um papel dinâmico ativo, demonstrando capacidade de escutar os interesses e necessidades de cada criança concedendo a disponibilidade e o apoio que cada uma necessita demonstrando basear-se numa correta metodologia, com o máximo de rigor e criatividade (Pérez, 2009). Deve ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de identificar as características de cada um dos seus alunos reconhecendo-lhes as potencialidades e prestando orientação e apoio no seu desenvolvimento, assim como ser capaz de colocar questões desafiadoras que os estimulem a pensar, investigar e envolver-se ativamente no seu processo de aprendizagem.

Em suma, a ação profissional docente deve desenvolver-se tendo como base quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança que se podem relacionar

com as quatro dimensões comuns à profissão docente preconizadas pelo DL 240/2001, de 30 de agosto. De acordo com Delors et al. (1996) e a UNESCO (2010), as quatro aprendizagens fundamentais para um desenvolvimento alargado da criança são: aprender a conhecer, isto é, considerar o processo de “aprender a aprender” para que as crianças “beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 1996, p.92); aprender a fazer que possibilita a ação no meio envolvente da criança; aprender a viver juntos, que destaca a importância de promover ações colaborativas baseadas no respeito, entreajuda e compreensão (Delors et al., 1996); e aprender a ser que estimula o desenvolvimento da personalidade da criança, potencia a sua autonomia e responsabilidade, promovendo o desenvolvimento holístico e as dimensões dos valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Lopes da Silva et al., 2016).

A primeira dimensão da profissão docente, remete para a componente profissional, social e ética e coloca o professor como promotor de aprendizagens curriculares contextualizadas. Esta relaciona-se com o pilar aprender a ser uma vez que, a promoção de aprendizagens de acordo com as características específicas de um dado contexto potencia o desenvolvimento do conhecimento, compreensão e da descoberta que as crianças realizam sobre o mundo, permitindo que estas comuniquem com a comunidade e desenvolvam a atenção, o pensamento, a memória e o espírito crítico (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

A segunda dimensão, relaciona-se com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e pressupõe a promoção de aprendizagens contextualizadas que estimulem o aprender a fazer. Estas aprendizagens baseiam-se na relação pedagógica estabelecida pelo professor com as crianças que, quando é significativa favorece que se desenvolvam aprendizagens que deem resposta às necessidades das crianças, as tornem capazes de agir em diversos contextos e as capacite para a mobilização dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

A terceira dimensão é constituída pela participação na escola e pela relação com a comunidade e surge de uma prática docente integrada que permite que os alunos aprendam

a viver juntos uma vez que proporciona o estabelecimento de contacto com diferentes intervenientes educativos onde são estabelecidas interações positivas e estimulados princípios de cooperação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

A quarta dimensão diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida estimulando o docente a incorporar a formação com a reflexão individual e conjunta acerca das práticas de forma a desenvolver aprendizagens constantes ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). Esta dimensão articula-se como pilar aprender a ser uma vez que esta dimensão permite que as crianças construam progressivamente a sua personalidade, assim como uma forma de ser e estar como indivíduo e membro de uma comunidade e, assim, estas tornam-se capazes para estruturar “pensamentos autónomos e críticos e para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p.99).

Para que todas as aprendizagens fundamentais, anteriormente mencionadas, sejam abrangidas, é necessária, por parte do docente, uma prática educativa reflexiva e dinâmica com princípios capazes de potenciar o desenvolvimento global de todas as crianças assentes num paradigma humanista (Martins et al. 2017; Lopes da Silva et al., 2016) que jamais seria possível perante uma prática transmissiva.

É, ainda, importante realçar que a ação docente não se realiza de um modo singular. A educação requer um ambiente de entreajuda que potencie melhorias escolares ao nível do currículo, do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes sendo, desse modo, necessária “a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p.290). O trabalho colaborativo implica planificações conjuntas que resultam da participação de todos os elementos do grupo em prol de finalidades comuns (Alarcão & Cunha, 2013; Aniceto, 2010). O resultado destas interações devem ter um foco direcionado para a intencionalidade e finalidade educativa potenciando todos os participantes e ampliando o conhecimento (Roldão, 2007). As relações estabelecidas num trabalho colaborativo não devem ser hierarquizadas sendo importante que exista

“liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” com o propósito de alcançar objetivos comuns, anteriormente mencionados (Damiani,2008). A colaboração é o principal para o desenvolvimento do programa de autonomia e flexibilidade curricular que estimula a organização de currículos baseados em projetos articulados entre os diferentes níveis educativos para facilitar a transição educativa entre EPE e o 1º CEB (Morgado, 2005; Lopes da Silva et al, 2016).

A transição educativa entre a EPE e o 1º CEB é “uma das mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada na escolarização obrigatória, (...) uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro, Sá & Flores, 2018, p.325). Esta transição pressupõe diversas alterações ao nível do espaço, tempo, materiais e relações sociais provocando na criança a “perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p.111). No entanto, a formação de futuros docentes de perfil duplo permite a construção de conhecimentos teóricos e práticos de dois níveis educativos que pode contribuir para transições educativas mais tranquilas, naturais e suaves atribuindo sequencialidade ao processo educativo das crianças.

A escola deve ter como missão a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas de acordo com os interesses das crianças e que permitam a exploração, contacto e apropriação de diferentes ideias (Neto, 2020). Tal como anteriormente salientado, a educação é um direito fundamental e, desse modo, a escola deve ser um local inclusivo, como refere o DL 54/2018 em consonância com o DL 55/2018 em que se refere que é necessário que a escola seja capaz de proporcionar oportunidades a todos independentemente do seu contexto económico, cultural ou social existindo a consciência de que cada criança é diferente, detentora de vivências, capacidades, contextos e ritmos distintos das demais.

As perspetivas pedagógicas, como a pedagogia participativa, inserem-se em paradigmas construtivistas e socio construtivistas e consideram que as crianças devem assumir um papel de protagonistas ativo que procura, constrói e reestrutura o seu

conhecimento por meio de interações que estabelece não só com os objetos, como dos objetos com outros sujeitos (Oliveira-Formosinho, 2007; Papalia et al., 2001).

O construtivismo de Piaget, defende que o desenvolvimento cognitivo é um processo constante onde as novas realidades e experiências se acomodam com as estruturas cognitivas existentes (Shaffer, 2005) organizando-se, desta forma, os conhecimentos prévios em esquemas, cada vez mais, complexos. Segundo Piaget, o desenvolvimento das crianças desenvolve-se em quatro estádios que se iniciam no nascimento: o Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal. Ao longo da PES, foi possível contactar com crianças no estádio Pré-Operatório, no contexto de EPE, que se caracterizam por estarem a adquirir capacidades que lhes permitem representar mentalmente objetos, acontecimentos e por desenvolverem a linguagem e o pensamento simbólico. Por sua vez, as crianças do 1ºCEB, encontravam-se na transição do estádio Pré-Operatório para o estádio Operatório Concreto começando a adquirir competências abstrativas de intuições intrínsecas, descentralizando-se de comportamentos egocêntricos (Ferracioli, 1999).

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky, defende que os indivíduos são produtos das relações que estabelecem com os outros e associa a idade mental das crianças às competências da mesma (Vygotsky, 1980). Esta teoria considera tudo o que acontece em meio escolar, uma vez que, na escola, as crianças contactam com estruturas temporais e espaciais além de estabelecerem relações (Ivic, 2010) Defende, ainda, que a escola deve responder às necessidades das crianças.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado como uma construção conjunta em que o docente orienta as crianças e lhes presta o apoio necessário à aprendizagem e desenvolvimento de competências. Vygotsky define, através da Zona de Desenvolvimento Próximo, a diferença entre o que uma criança consegue realizar de forma autónoma e aquilo que seria capaz de realizar com a orientação de um adulto ou um par com competências superiores às suas (Coll et al., 2001). Deste modo, compreende-se que, sendo capaz de identificar a ZDP dos alunos, o docente torna-se capaz de prestar o apoio adequado,

atuando de forma significativa e potenciando ações autônomas e desenvolvimento independente nos seus alunos.

A importância das relações e interações, bem como do trabalho colaborativo no ambiente educativo que envolve a comunidade docente, as crianças, famílias e comunidade escolar, promove, como anteriormente mencionado, o desenvolvimento pessoal e social e na procura de conhecimentos através de práticas estimulantes (Folque, 2012; Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 2002). Esta consciência a par com a procura pela superação de abordagens tradicionais, levou a adotar a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), ao longo da PES.

A MTP, foi desenvolvida por John Dewey e William Killpatrick e tem como objetivo dar resposta a questões relevantes para as crianças através da promoção de atividades motivadoras baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão e diálogo (Abrantes et al., 2002). Deste modo, constata-se a intencionalidade presente na mesma e o privilégio atribuído ao processo em detrimento do resultado (Killpatrick, 2007).

A MTP, é composta por quatro fases não sequenciais e flexíveis, sendo estas: a definição de um problema em que as crianças partilham as suas ideias, conhecimentos e experiências relativos a um determinado tema e estabelecem a temática a trabalhar (Katz & Chard, 2009); a fase de planificação e desenvolvimento do projeto em que se regista as ideias sobre a temática e se define o que fazer e o que descobrir bem como a forma como será feito e com que recursos (Katz & Chard, 2009); a fase de execução é o período em que as crianças descobrem, adquirem e apropriam dos saberes desenvolvidos por meio das experiências. Nesta fase é importante que se reflita acerca dos pontos de vista iniciais e estes sejam relacionados com os novos significados adquiridos. Importa, ainda, mencionar a importância da promoção de momentos de reflexão acerca do projeto de forma que seja possível reestruturar o mesmo de acordo com os novos interesses (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos et al., 2012); a última fase é a divulgação e avaliação ou a “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p.17) onde existe um momento de reflexão acerca das propostas e conhecimentos desenvolvidos e se procura dar a resposta final à questão orientadora do

projeto procedendo-se, seguidamente, à partilha do trabalho realizado com a comunidade educativa e com as famílias. (Cortesão, Leite & Pacheco. 2002).

Ao longo dos projetos o docente assume um papel de mediação e facilita a orientação das crianças nos processos de descoberta pessoal e coletiva, através da promoção de atividades partilhadas, colaborativas e que permitem a interação entre as crianças (Oers, 2009).

A MTP permite dar resposta às “necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, tal como consta no DL n.º54/2018. Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) defendem que é a autonomia motivada para a realização de pesquisas, para a resolução de problemas e para a descoberta, que desenvolve uma “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2012, p.18).

O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto preconiza que o envolvimento das famílias junto da escola assume um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança e que, por isso, ambos devem trabalhar em conjunto e de modo complementar. O docente é responsável pela promoção desta parceria promovendo estratégias que envolvam as famílias na ação educativa sob a forma de partilha e de tomada de decisões conjuntas (Hohmann & Weikart, 2011).

1.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, reconhece a EPE como integrante do sistema educativo e estabelece princípios educativos e outros aspetos com o objetivo de orientar a criança do ponto de vista formativo, a níveis pessoais, de desenvolvimento social e de democratização da sociedade (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1).

A EPE abrange crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade e possui um papel fulcral no processo educativo uma vez que é um contacto importante da criança com o mundo social além do ambiente familiar (Delors et al., 1998) sendo, ainda, uma etapa fundamental para o desenvolvimento de manismos importantes para a aquisição de aprendizagens (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2000).

A família detém uma especial importância no processo educativo neste nível de ensino uma vez que é dela que parte a iniciativa das crianças frequentarem uma instituição educativa, uma vez que este nível assume um carácter facultativo de complementaridade à ação familiar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3).

Em 1997, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento que integra os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo que coloca o educador de infância em colaboração constante com a equipa educativa do estabelecimento e em parceria com as crianças, com as famílias e com a comunidade no processo de construção da gestão curricular (Lopes da Siva et al., 2016). A estruturação do currículo tem como base três áreas de conteúdo que devem ser articuladas entre si: a área da Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação; e a área do Conhecimento do Mundo.

A abordagem a estas áreas deve ser intencional e organizada sendo indispensável o papel reflexivo do educador de infância relativamente às finalidades e objetivos a promover com todas as suas práticas educativas assumindo, desta forma, o papel de mediador das aprendizagens das crianças bem como das suas próprias aprendizagens uma vez que, através os efeitos diretos e indiretos das suas decisões no grupo, o docente tem a possibilidade de se reinventar e de adaptar as suas práticas (Day, 2001; Lopes da Silva et al, 2016).

Às instituições cabe-lhes a tarefa de articular a “ética do cuidar” com a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5476) promovendo o cuidado e a proteção indispensáveis à primeira infância e à educação de crianças desta faixa etária (Caldwell, 1995). Através da ética do educar deve construir-se “um percurso desenvolvimental tendo em mira a qualidade da educação de infância” (Marta, 2015, p.113) e beneficiar “as subjetividades e as interpretações

individuais e partilhadas da pessoa do educador e da pessoa criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância”. Por sua vez, a ética do cuidado diz respeito à necessidade de dar resposta às necessidades básicas das crianças ao nível da segurança, do cuidado e do bem-estar que são fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual, físico, psíquico e emocional que potencia o desenvolvimento da sua autonomia e permite às crianças agir nos diferentes contextos. Assim, mostra-se, uma vez mais, a importância da formação constante que o educador deve manter, praticando estas dimensões de forma interligada na ação que desenvolve.

O educador de infância deve assumir uma postura de facilitador e potenciador de capacidades, através de propostas que permitam a reflexão das crianças acerca das suas capacidades tendo como objetivo a sua progressão contínua (Ribeiro, 2002). Desta forma, o educador fomenta nas crianças a vontade e o gosto pela construção de conhecimentos através do estabelecimento de uma relação de proximidade e respeito, segurança confiança que permitem que as mesmas “aprendam a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.29).

A prática educativa de um educador deve ser planeada em parceria com as crianças, com outros profissionais e com as famílias. A observação contínua e sistemática é um processo fundamental para que se planifiquem atividades articuladas, intencionais e adaptadas às características do contexto. A observação de momentos lúdicos e de brincadeira livre permitem identificar eficazmente os interesses e necessidades das crianças e, permite que o educador adapte a sua ação ao mesmo desenvolvendo projetos adequados a cada grupo e a cada criança a (Estrela, 1994; Trindade, 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

No processo de formação docente, a observação constitui-se como uma fonte de conhecimentos essenciais para uma boa estruturação da ação, que permite torná-la intencional e fundamentada, onde o ato de brincar assume um papel preponderante no desenvolvimento das crianças. A brincadeira deve ser encarada como uma atividade produtiva e estimulante para as crianças, como um momento em que estas estão mais envolvidas e ativas estimulando a curiosidade e o desejo por aprender, sendo estes aspetos fundamentais

no desenvolvimento da capacidade de organizar o pensamento o (Kishimoto & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

A avaliação deve ser constante na ação do educador e permite-lhe orientar a sua prática pedagógica no sentido de encontrar um equilíbrio entre as referências teóricas e as ações desenvolvidas de forma reflexiva. Esta articulação entre teoria e prática é fundamental para uma ação eficiente e que corresponda às necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b). A EPE a avaliação não se perspetiva como uma apreciação “da aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.16), mas sim “para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.16) devendo ser encarada como um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (DL nº. 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea f). Assim, a avaliação é um caminho para a aprendizagem e uma das ferramentas de suporte à planificação do trabalho pedagógico devendo ser um registo reflexivo da evolução da aprendizagem das crianças, dos seus progressos e necessidades de intervenção de forma a permitir decidir quais as estratégias que se adaptam às características do grupo e à superação das suas dificuldades (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Katz (1993, citado por Marta, 2015), o educador de infância caracteriza-se pela sua necessidade de pensar no outro e realizar constantes adaptações; pela importância que atribui aos interesses das crianças; pela autonomia que lhe permite criar propostas únicas não sendo obrigado a seguir regras ou programas específicos; pela relação emocional que consegue estabelecer ao longo do processo educativo; pelos seus padrões de prática que ditam a qualidade da sua ação; pela necessidade de formação constante e prolongada e pela sua capacidade de adaptação e contextualização dos saberes que mobiliza.

Cada profissional tem uma identidade única que se possui um carácter individual “uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” e coletiva “sistema de ação e interpretação [de todos] os atores em interação social” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34). Esta identidade encontra-se em constante desenvolvimento e é sujeita a adaptações permitindo que ocorra a formação de agentes

educativos e transformação do contexto (Marta & Lopes, 2018). Deste modo, considera-se que a construção da identidade ocorre como “uma dupla transação que convoca, simultaneamente, uma transação interna e outra externa” (Marta & Lopes, 2012, p.32).

As OCEPE, como referido anteriormente, são o documento orientador das práticas educativas na EPE e devem ser articuladas com a mobilização, por parte do docente, de outros saberes. Os modelos pedagógicos que se focam em pedagogias participativas, apesar de terem origens distintas, apresentam ideias comuns da perspectiva construtivista que promove um currículo com sentido e com significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2013).

A abordagem High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia, têm como principal objetivo o desenvolvimento holístico das crianças, colocando-as no centro da ação, estimulando experiências que permitam o seu papel ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, o educador assume o papel de mediador, orientador e gestor, apoiando e estimulando os processos de aprendizagem das crianças. Assim, os modelos pedagógicos promovem o desenvolvimento do currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e da criação, participação e desenvolvimento de projetos (Cardona et al., 2021; Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro).

A abordagem de Reggio Emilia foi pensada por Loris Malaguzzi, em 1945. O seu principal foco era proporcionar novas oportunidades promotoras de sucesso escolar atribuindo especial importância ao envolvimento da família e da comunidade para o desenvolvimento de crianças ativas e competentes na construção das suas aprendizagens (Lino, 2007). A criança apresenta diversas formas de expressão simbólica, designadas de “cem linguagens da criança”. O modelo perspetiva a escola como um local de partilha que potencia múltiplas relações e onde se privilegia o diálogo como ferramenta importantes para estimular “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas” com que se deparam (Lino, 1996, p. 101). Importa, ainda, salientar a valorização da arte como forma de expressão e a existência do ateliê que promove o desenvolvimento da criatividade e

autonomia das crianças, estimulado o gosto pela descoberta, pela aprendizagem e pela educação expressiva através da exploração de distintos instrumentos, técnicas, materiais e do contacto com a linguagem verbal e não verbal enquanto se desenvolvem princípios lógicos e criativos na construção do próprio currículo (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2019).

O modelo High-Scope tem como criador David Weikart e surgiu na década de 60. Nesta abordagem a criança detém um papel ativo na construção das suas aprendizagens por meio da ação. A criança tem iniciativa e vontade intrínseca de explorar o mundo que a rodeia e esta exploração leva-a a contactar com experiências-chave que lhe permitem atribuir sentido e significado ao que a envolve. O papel do educador de infância passa por promover experiências estimulantes e momentos de reflexão sobre as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007). As intencionalidades pedagógicas e a dinâmica criada pelo grupo encontram-se refletidas na organização do espaço da sala de atividades e nos materiais disponíveis devendo existir um constante questionamento acerca das funções e finalidades dos mesmos (Lopes da Silva, et al., 2016). O espaço deve ser bem delineado, organizado por áreas de interesse, de forma a facilitar o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de as crianças se exprimirem e explorarem os materiais que se encontram organizados de forma perceptível e acessível de forma a facilitar a apropriação essencial para a existência de uma aprendizagem ativa (Gomes, 2014).

O Movimento da Escola Moderna, surgiu em 1973, criado por Sergio Niza e visa conseguir uma escola inclusiva inspirada em princípios democráticos onde se verifique a existência de cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, solidariedade, democracia e cidadania (Santana, 1999). Este modelo valoriza as necessidades e interesses das crianças, promovendo uma gestão partilhada do tempo sendo, por isso, utilizados diferentes instrumentos de pilotagem que promovem “uma prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades [e do tempo] que se fazem em cooperação” (Grave-Resende & Soares, 2002, citado por Gomes, 2014, pp. 150-151). Os grupos heterogéneos quer ao nível das idades, quer ao nível das características pessoais são muito valorizados, uma vez que permitem o contacto a partilha de ideias e saberes entre diferentes crianças (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Lopes da Silva et al., 2016) criando-se um clima onde se verifica

a liberdade de expressão e a criação de momentos lúdicos de exploração e descoberta de materiais e documentos (Folque, 2014; Maia, 2008). Relativamente aos materiais, são valorizados os “materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura” (p.962). As divisões físicas da sala de atividades têm a finalidade de permitir o contacto da criança com atividades humanas de diferentes naturezas, “mas não se constitui como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto” (p.962), assumindo assim um carácter de polivalência de utilizações (Folque, 2014).

O educador deve ser capaz de seleccionar os modelos com que mais se identifica e os que se adequam ao contexto em questão de maneira a favorecer o desenvolvimento holístico do grupo.

O quadro teórico apresentado assim como os modelos pedagógicos foram a base que sustentaram e fortaleceram as ações desenvolvidas ao longo da PES, uma vez que, tal como foi mencionado anteriormente, não é possível agir com intencionalidade sem ter em consideração os referentes teóricos e legais.

1.3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O sistema educativo, em Portugal, encontra-se organizado em três ciclos de ensino: o primeiro ciclo do ensino básico, o segundo ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Estes são frequentados por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos sendo possível enveredar aos 5 anos no 1ºCEB, desde que cumpram o requisito de fazer os 6 até o final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Ao longo do tempo, a sociedade foi sofrendo inúmeras alterações que obrigaram a escola a adaptar-se e adequar-se. O papel desta organização no desenvolvimento do sujeito requer que tenha a capacidade de corresponder às exigências que lhe são colocadas através de uma constante autoavaliação que proporciona a implementação de ações estratégicas que permitem solucionar os desafios que lhe são propostos e prestar um melhor serviço,

proporcionando experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com características e *backgrounds* diversos (Beane, 2003).

Assim, o 1º CEB assume-se como “um ensino globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º) onde, inicialmente, se procurava que fosse desenvolvida a linguagem oral, o domínio progressivo da leitura e da escrita, assim como noções de “aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). No entanto, foi necessário adaptar estes objetivos uma vez que nem todos os alunos viam garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo (DL nº5/2018, de 6 de julho). Deste modo, os princípios orientadores em que se baseia o DL 55/2018, remetem para a “promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação” (artigo 4º, p. 2930) garantido que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências, valores e atitudes.

As alterações verificadas exigiram mudanças ao nível dos programas e metas de aprendizagem que, com o decorrer do tempo, se revelavam inibidores de “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de grau mais elevado, assim como uma barreira à inclusão dos alunos com necessidades específicas dificultando ações de diferenciação pedagógica” (Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, foi homologado o Perfil Geral dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), um documento que respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola. Este encontra-se estruturado em princípios, na visão do aluno, em valores e áreas de competência. Os princípios visam justificar e atribuir sentido às ações relacionadas com a prática e com a gestão curricular. Na visão do aluno é explicitado o que se pretende para os jovens, no fim da escolaridade obrigatória, como membros da sociedade. Os valores são orientações segundo as quais crenças, ações e comportamentos são definidos como adequados. Por fim, as áreas de competência, “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira-Martins et al, 2017, p. 9).

As Aprendizagens Essenciais (AE), vistas como “referências curriculares de várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”, permitem às escolas e aos docentes a flexibilização e gestão curricular (Despacho nº6944-A/2018) e surgiram como resposta à necessidade de reorganizar o currículo de forma que o mesmo convergisse como o PASEO que, tal como mencionado anteriormente, se centra na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.

Os novos objetivos definidos e os documentos orientadores visam uma educação inclusiva e incorporam valores e princípios que refletem práticas de uma sociedade mais justa. Espera-se que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social encontrem respostas à sua individualidade que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação que lhes permita a inclusão na sociedade. Estes propósitos são reforçados no DL nº54/2018 e no DL nº55/2018, de 6 de julho. De acordo com o artigo nº6 do DL 55/2018 de 6 de julho, o currículo visa, então, garantir que todos os alunos independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, devem alcançar as competências definidas no PASEO.

A dinâmica pedagógica no 1º CEB é muito mais estruturada e formal quando comparada com a realidade da EPE e tem como foco processos de construção de conhecimento. O professor deve orientar e facilitar todos os processos de aprendizagem por descoberta dos seus alunos colocando-os em contacto com experiências novas que resultem em aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003; Woods, 1999) e no desenvolvimento do espírito crítico e de uma postura ativa, característica de alunos envolvidos no seu processo de aquisição de conhecimentos. Deste modo, é essencial selecionar estratégias que permitam a superação da educação tradicional, transmissiva, repetitiva e acrítica, criando espaços de educação participativa e interventiva baseada em atividades, projetos e jogos assentes em princípios colaborativos e cooperativos bem como em metodologias de educação ativas que “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p.18).

A promoção e o desenvolvimento do trabalho colaborativo e cooperativo é uma potencialidade que vai além do trabalho de grupo, uma vez que “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 da Silva, 2008, citado por Cunha & Uva, 2016, p.138). A promoção de aprendizagens cooperativas e colaborativas permitem não só a aquisição de conhecimentos, mas também competências sociais que lhes permite articular e mobilizar os conteúdos programáticos (Freitas & Freitas, citado por Cunha & Uva, 2016).

De acordo com Schiller e Rossano (1990), citado por Faria (2015), o docente deve aproveitar as oportunidades que possam surgir para auxiliar os alunos a desenvolver capacidades e conceitos importantes para o seu conhecimento com base no reconhecimento das necessidades específicas de cada um. Deste modo, promoverá métodos e técnicas que proporcionem o processo de ensino aprendizagem interligado com o quotidiano da criança. O desenvolvimento de aprendizagens deve consistir em experiências significativas, enriquecedoras e que promovam uma visão socio construtivista deste processo onde o agente integra conhecimento de acordo com as relações criadas com todos os outros intervenientes (Oliveira-Formosinho, 2007).

A articulação e flexibilidade curricular proporciona uma abordagem holística de todo o currículo e um plano de ação que se coordena entre todos os envolvidos nas práticas educativas visando aprendizagens com significado e que articulam as áreas de saber com o quotidiano dos alunos. Roldão & Almeida (2018), defendem que o currículo é um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). Importa ainda mencionar que, atualmente, o currículo privilegia a criança de forma holística que está desperta para adquirir novas aprendizagens e experiências bem como competências que constroem a sua identidade pessoal e social (Serra, 2004) tornando-o, assim, mais humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Quadros-Flores et al., 2019).

Segundo Leite (2012), “os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (p. 88). A multidisciplinaridade pressupõe que exista, entre disciplinas que se encontram no mesmo nível hierárquico, uma organização em que, embora se mantenham os limites entre elas, se estabeleçam esporadicamente relações. A interdisciplinaridade, atribui valorização a um determinado conjunto de disciplinas que se relacionam através de processos de comunicação entre elas até à junção de conceitos e conteúdos fundamentais. Por sua vez, no que respeita à transdisciplinaridade, não se verifica uma separação entre as disciplinas, mesmo tendo por base os seus conhecimentos. Assim, a transdisciplinaridade corresponde ao nível máximo de ligação entre as disciplinas sendo considerada facilitadora da compreensão e interpretação das realidades na sua complexidade e na sua extensão (Leite, 2012).

A Educação tem, portanto, o grande objetivo de construir conhecimentos essenciais para a vida pessoal e social tendo em consideração que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (Moran, 2015, p.16). Assim, é relevante que ocorra uma gestão do currículo do aluno que tenha por base a contextualização e articulação de saberes importantes para a construção de aprendizagens significativas e que visam o desenvolvimento holístico e integral dos alunos.

A metodologia ativa Design Thinking, fomenta momentos de diálogo e de trabalho de equipa que permitem o desenvolvimento de competências sociais e a capacidade de colaborar e cooperar, de comunicar com respeito e entreajuda de forma a alcançar um objetivo comum. Ao longo da PES, as unidades de aprendizagem, basearam-se nesta metodologia e nas fases que a integram iniciando-se com uma questão-problema colocada à turma que despoletava momentos de diálogo e troca de ideias e preparavam os alunos para momentos posteriores de pesquisa e de realização de tarefas. Os conteúdos abordados eram analisados, debatidos e articulados com os conhecimentos prévios dos alunos com o objetivo de promover a construção de conhecimentos significativos. No final das unidades de aprendizagem, os alunos

eram incentivados a refletir sobre a questão-problema inicial de forma a sistematizar todos conteúdos abordados.

A matriz curricular do 1ºCEB, tal como referido no DL nº55/2018, de 6 de julho, integra as áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, bem como a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo. A aprovação do DL 176/2014 determinou a obrigatoriedade, a partir do 3º ano de escolaridade, da disciplina de Inglês, atribuiu um carácter facultativo às disciplinas de Educação Moral e Religiosa e às Atividades de Enriquecimento Curricular e definiu que as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e TIC seriam transversais e “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I) uma vez que todas as áreas de formação lhes são intrínsecas.

Este decreto valoriza a autonomia e gestão flexível do currículo incentivando o contacto da escola com os alunos, as famílias e a comunidade no sentido de “tomar decisões a nível curricular e pedagógico, desenvolvendo a sua organização e metodologia de trabalho, planeando e criando os seus próprios projetos tendo por base as necessidades e especificidades do contexto envolvente” (Roldão, 1999, p.7). Assim, é atribuída intencionalidade ao processo educativo sendo possível compreender o “porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p.9) permitindo, deste modo, a melhoria de promoção de aprendizagens (Despacho n.º 5908, 2017).

O DL nº 240/2001 sugere que o docente adote “estratégias pedagógicas diferenciadas, como denunciante só sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Artigo n.º4, p.5571). Neste sentido, importa salientar que a importância de se adotar estratégias que permitam ajustar os conteúdos às características do contexto e às necessidades evidenciadas de forma a alcançar o sucesso sem esquecer nunca a

individualidade de cada aluno e a exigência de dar resposta à heterogeneidade que constitui a turma (Roldão, 1999).

O docente deve sempre considerar as necessidades, interesses, potencialidades e ritmos de aprendizagem próprios de cada aluno e adotar uma prática que assuma uma postura inclusiva e equitativa. Assim, o professor deve promover o desenvolvimento integral de todas as crianças preconizando “um currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º).

Para além das orientações gerais nacionais, cada instituição de ensino traça os seus próprios princípios e linhas orientadoras no Projeto Educativo de Escola (PEE) tendo por base as características da comunidade educativa, do estabelecimento, das metas definidas e das parcerias das quais usufrui (Leite, 2003). De forma a responder às características ainda mais específicas existe o Projeto Curricular de Turma (PCT) onde se relaciona a ação com as decisões da equipa pedagógica e com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que, através de projetos planificados, realizados e elaborados, articulam o currículo atendendo à interdisciplinaridade e à transversalidade dos saberes (DL nº55/2018 de 6 de julho; Roldão & Almeida, 2018).

Assim, a ação dos professores deve assentar em práticas de articulação que promovam uma aprendizagem interdisciplinar e holística, com relação entre os diferentes conteúdos e promotora de experiências transformadoras, inovadoras e que permitem estabelecer relações e rejeitam a ideia de pensamento fragmentado (Bonatto et al., 2012). Conclui-se que a articulação curricular se deve encontrar aliada a uma reflexão prévia acerca da ação que permita identificar e analisar os seus objetivos (Serra, 2004).

Na prática da educação inclusiva é relevante considerar o contexto de atuação e as particularidades do mesmo, bem como as situações e dificuldades que o caracterizam de forma a estabelecer relações que permitam que os alunos mobilizem os conhecimentos prévios na resposta a problemas do quotidiano (Ericone, 2001). O DL nº54/2018, define a

diferenciação pedagógica como primeira medida universal de forma a fomentar a participação e envolvimento dos alunos tornando-os capazes de contribuir para aprendizagens significativas, uma vez que “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p.7). Deste modo, a diferenciação não deve ser encarada numa perspetiva de “individualizar o ensino”, mas “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.33).

A prática docente deve ser direcionada para um currículo comum e, simultaneamente, para o desenvolvimento pessoal de cada aluno e, desse modo, é imprescindível que o conhecimento científico de um professor esteja relacionado com a intencionalidade das suas ações. De forma a analisar as suas intenções pedagógicas e as melhorar, é fundamental que o professor possua a capacidade de refletir. A reflexão é um processo essencial à prática docente uma vez que é o que confere a capacidade de reformular as estratégias e metodologias, criando constantes alterações e adaptações que promovem a exploração do ideal com o que se verifica na realidade e permite a reconstrução da experiência educativa e, conseqüentemente, da identidade profissional (Leite & Fernandes, 2010; Vieira, 2011).

O recurso a metodologias ativas, cativa os alunos e envolve-os no seu próprio processo de ensino aprendizagem. Estas caracterizam-se como “todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante” (Pereira, 2012, p.6). Neste sentido, as metodologias ativas permitem uma abordagem multinível que facilitam o acesso ao currículo ajustado às potencialidades e necessidades evidenciadas nos alunos, através de medidas universais, seletivas e adicionais, de forma a colmatar dificuldades acentuadas e persistentes que exigem recursos especializados que apoiam a aprendizagem e fomentam a inclusão (DL nº55/2018, artigo 3º).

A relação estabelecida pelo professor com os alunos influencia o processo de aprendizagem. Relações baseadas no afeto e na confiança criam um ambiente seguro onde o aluno se sente “importante e valorizado” (Mello & Rubio, 2013, p.6), confortável, estimulado, interessado e motivado para o desenvolvimento de aprendizagens. Estas relações são possíveis através de reforços positivos, dos elogios e pela aceitação e, especialmente pela

valorização da criança, do seu papel ativo no processo de aprendizagem e na apreciação da sua voz na partilha de pensamentos e motivações (Amado et al., 2009; Mello & Rubio, 2013) sem esquecer as singularidades de cada aluno uma vez que a “atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento da aprendizagem” (Albuquerque, 2010, p. 58).

De forma a promover a igualdade de oportunidades o professor deve adotar uma postura ativa com base em processos de investigação que permitam a procura de soluções que possibilitem o sucesso educativo de todos os alunos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pereira et al., 2018) para tal, importa que sejam cuidadosamente selecionadas a adaptação dos conteúdos, os processos e produtos de avaliação e que se recorra a metodologias, estratégias e processos de avaliação adequados (Zabalza, 2000).

O DL nº55/2018 descreve a avaliação como um “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (Decreto-lei n.º55/2018 de 6 de julho, artigo 22.º, alínea 2). Desta forma, a avaliação formativa que estimula uma reflexão relativa à evolução verificada ao longo do tempo é uma “avaliação de proximidade, pois (...) ocorre durante o dia a dia da sala de aula, esta[ndo] integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e [sendo] resulta[n]te das interações [estabelecidas] entre alunos e professores” (Fernandes, 2019, p. 3). A avaliação formativa é sistemática e continua permitindo perspetivar a aprendizagem em diversos domínios e dimensões potenciando ainda a partilha de feedback com o objetivo de melhorar o desenvolvimento e qualidade das aprendizagens e do percurso dos alunos (DL n.º 17/2016, de 4 de abril; Portaria n.º 223A/2018 de 3 de agosto artigo 16).

Perante a multiplicidade de estratégias e recursos físicos e digitais que se encontram ao alcance dos professores, é da responsabilidade do docente a reflexão e crítica relativa ao seu método de atuação. Deste modo, importa refletir sobre a utilização de manuais escolares que, apesar de potenciar e auxiliar a organização da ação educativa não deve ser o único recurso utilizado devendo ser conjugado com outros, como os recursos multimédia que se

revelam motivadores para os alunos e que permitem reforçar as mensagens a aprendizagens adquiridas (Estanqueiro, 2010; Sales & Araújo, 2018). Assim, os recursos tecnológicos devem ser utilizados com intencionalidade uma vez que possibilitam uma “aprendizagem independente e colaborativa e está em harmonia com a visão construtivista do conhecimento” (Nunan, 1999, p.71). Para tal, é necessário que o professor desenvolva a sua literacia digital uma vez que “a competência digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p. 27). A utilização dos recursos tecnológicos assenta em processos de educação tecnológica que é caracterizada pela interdisciplinaridade e pelas potencialidades de formação holística do aluno como membro da sociedade (Araújo, 2011). Assim, ao longo da PES, recorreu-se diversas vezes às TIC como forma de realizar pesquisas, recolha e seleção de informação bem como forma de consolidação de conhecimentos com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos alunos bem como as suas capacidades de reflexão.

A gestão de recursos disponíveis, assim como a adaptação e criação de outros através da mobilização de conhecimentos teóricos e das necessidades evidenciadas no contexto e a intencionalidade educativa, possibilita o contacto com diferentes áreas, estimula o interesse e a curiosidade dos alunos e cria múltiplas possibilidades de aprendizagem que fomentam o envolvimento e participação de todos os alunos da turma (Quadro-Flores, 2016). Os recursos pedagógicos facilitam a criação de uma imagem concreta por parte dos alunos que, assim, mais facilmente constroem e assimilam conceitos e entendem fenómenos, participam e desenvolvem conhecimentos e capacidades com base numa postura indagadora e procuram a resolução de problemas num ambiente que promove o trabalho prático e significativo que valoriza os conhecimentos prévios e motiva e estimula o interesse dos alunos por diferentes áreas (Galiazzi et al., 2001).

Como forma de conclusão importa focar o papel do professor e a sua postura crítica e reflexiva a par da utilização de metodologias ativas que colocam o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, bem como o contributo das tecnologias digitais no desenvolvimento holístico das crianças. O professor tem a responsabilidade de analisar as

necessidades e características de cada aluno e permitir o seu desenvolvimento através da promoção de práticas significativas e contextualizadas. Assim, o docente deve utilizar continuamente a sua experiência como mote para a de ações intencionais e significativas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo do presente capítulo será descrito e caracterizado o contexto educativo onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES), bem como a Metodologia de Investigação-Ação (Metodologia I-A) utilizada em todo o percurso formativo. Neste sentido, inicialmente, será caracterizado o papel da instituição cooperante e o ambiente educativo da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) focando aspetos como a descrição do grupo, organização do tempo e do espaço e as interações estabelecidas. Por fim, é desenvolvida uma análise e reflexão acerca da Metodologia I-A, relevante na formação de docentes reflexivos e analíticos promotores de uma prática educativa de qualidade.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O estabelecimento educativo onde foi realizada a PES situa-se na área metropolitana do Grande Porto, faz parte da rede pública e possui as valências de EPE e 1º CEB. Esta instituição faz parte de um agrupamento de escolas constituído por onze instituições que abrangem os níveis de escolaridade desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º ciclo. No seu Projeto Educativo, o agrupamento caracteriza-se pela promoção, para todos, de um ambiente educativo acolhedor e facilitador do desenvolvimento de competências e aprendizagens com o objetivo de “formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução” (Projeto Educativo 2021-2025, p. 3)

O agrupamento possui diversos protocolos e parcerias estabelecidos, podendo destacar-se, entre outras, a Escola Superior de Educação do Porto e outras instituições de ensino superior, a Porto Editora, a Escola Segura. Importa ainda salientar a constante cooperação com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia locais cujo apoio financeiro é fulcral para garantir uma educação promotora de oportunidades para todos.

A educação inclusiva é uma das prioridades do agrupamento que visa, em concordância com o DL 54/2018, criar condições para que a escola seja facilitadora da inclusão de todos os alunos na sociedade, independentemente do seu historial pessoal e social através de estratégias e respostas que lhes permitam o acesso aos níveis de educação e formação.

O agrupamento em questão apresenta, ainda, um Plano Anual de Atividades (PAA), onde constam propostas planificadas através do trabalho colaborativo de diversos órgãos, tais como o Conselho Geral, os Departamentos Curriculares e do Projeto de Intervenção da Diretora, e que pretendem promover a concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento. Este documento visa “contribuir para uma colaboração mais efetiva de todos os intervenientes da comunidade no respetivo nível de intervenção na Escola, permitindo identificar as ações prioritárias, a afetação dos recursos e a sua gestão a todos os níveis, bem como o envolvimento dos vários atores”. (p.10)

A instituição onde foi realizada a PES, esta foi construída no âmbito do Plano Centenário, um projeto que consistiu na construção de escolas em Portugal no Estado Novo, entre 1941 e 1969 com o objetivo de fomentar a educação e instruir os portugueses.

Este estabelecimento de ensino é constituído por dois pisos e dois blocos. No primeiro piso é possível encontrar duas salas de EPE e no piso superior quatro salas de 1º CEB. O acesso ao piso superior é realizado através de escadas, não existindo, deste modo, possibilidades de acesso adaptadas a pessoas de mobilidade reduzida. Cada bloco dispõe de cinco casas de banho: duas destinadas à EPE; duas destinadas ao 1º CEB e uma adaptada a pessoas de mobilidade reduzida, de uma sala de EPE e duas salas de 1ºCEB. A ligação entre os blocos é realizada pela cantina, comum a todos os elementos da instituição apesar de ser utilizada em horários diferenciados. A instituição dispõe ainda de uma sala de trabalho da coordenação da escola que também é utilizada como sala de professores e uma pequena sala destinada à biblioteca.

O espaço exterior, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e

exploração de materiais naturais” (p. 27). Este espaço será tanto mais rico quanto maior a variedade de recursos disponíveis que conferem uma maior diversidade de oportunidades. A seleção de materiais deve ser cuidada e incluir materiais de qualidade e em bom estado, elementos naturais, estruturas fixas, entre outros objetos que possibilitem oportunidades de exploração e descoberta, fomentem a imaginação e promovam o desenvolvimento de estruturas mentais superiores.

O espaço exterior deve ser utilizado pelas crianças em brincadeiras livres, por sua iniciativa, de forma a fomentar a imaginação, a criatividade e a aprendizagem na resolução de problemas. Tal como referem Hohmann e Weikart (2004), o recreio é uma área deslumbrante para as crianças, neste espaço são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão e atirar bolas. Neste espaço, as crianças estão expostas a inúmeras aprendizagens, que devem ser potenciadas.

O exterior não deve ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior no que toca a perspetivar também novas aprendizagens (Bastos, 2018, p. 46). As aprendizagens feitas pelas crianças no espaço exterior, de forma lúdica, são realizadas de modo mais prazeroso, uma vez que não dão conta que ao mesmo tempo que brincam estão a desenvolver competências. Como afirma Bastos, “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.” (Bastos, 2018, p. 43).

O espaço exterior da instituição é composto por uma zona pavimentada de cimento e uma outra de terra. Os elementos naturais são predominantes permitindo, deste modo, um contacto direto das crianças com a natureza e os seus constituintes. A natureza é caprichosa, imprevisível e todos os dias diferente (Schepers & Liempd, 2010, p. 4), desse modo não é controlável e oferece diversas experiências de aprendizagem. Este contacto é fundamental

para que as crianças experimentem o mundo de formas que lhes façam sentido através de diversas ações, observações e testes (Hohmann & Weikart, 2004, p. 434).

É possível encontrar, ainda, alguns jogos desenhados no chão, como o jogo da macaca, e alguns equipamentos, tais como cestos de basquetebol e balizas. O espaço exterior encontra-se dividido sendo destinada a permanência, numa das partes, às crianças do Jardim de Infância (JI) e, na área maior, dos alunos do 1º CEB.

2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES foi desenvolvida com um grupo de 24 crianças, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo no que respeita às idades e aos níveis e ritmos de desenvolvimento.

A heterogeneidade de idades no grupo permite que o mesmo se desenvolva colaborativamente através de interações de entreajuda entre os pares que potenciam uma aprendizagem em que as crianças mais novas aprendem com as mais velhas e as mais velhas aprendem com as mais novas enriquecendo, deste modo, todo o processo educativo. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (p. 22). Folque (2014) defende ainda que a organização dos grupos com crianças de diferentes idades visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das mesmas, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (p. 53). A heterogeneidade relativa aos ritmos e níveis de desenvolvimento exige uma adaptação às necessidades de cada criança, uma vez que, todas, independentemente das suas características, têm, segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, igual direito à educação. (ONU, 1959)

No grupo não existe qualquer criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), porém é possível destacar o caso de uma criança com dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem que usufrui de um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Existe, ainda, um outro elemento que, apesar de não ter qualquer diagnóstico, revela dificuldades ao nível do desenvolvimento manifestando pouco envolvimento nas propostas e na rotina do grupo. A expressão oral é uma dificuldade geral evidenciada, especialmente no que concerne à articulação de determinadas palavras, bem como de um discurso fluente.

A rotina diária, na EPE, constitui a estrutura de uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e devem compreender. Uma rotina diária consistente confere a possibilidade de as crianças explorarem os seus interesses, fazendo escolhas e tomando decisões em atividades de resolução de problemas estimulando, desta forma, a sua autonomia e iniciativa. Uma rotina, se planeada adequadamente, proporciona tempo para que as crianças expressem os seus interesses e objetivos, pratiquem as suas iniciativas interagindo não só com os pares, mas também com os materiais e resolvam problemas que surjam, refletindo sobre os resultados, podendo reformular as práticas até alcançar a satisfação construindo ativamente a sua aprendizagem. Importa, ainda, salientar, o papel do adulto que planifica cuidadosamente as propostas que mantém o equilíbrio entre os limites e liberdades das crianças, devendo apoiar e encorajar o grupo nos seus momentos de exploração e ter a capacidade de se adaptar aos interesses e ideias espontâneas manifestadas. (Hohmann & Weikart, 2004). A segurança e estabilidade transmitidas pela rotina diária são oportunidades de prever e controlar situações e contribuem para o desenvolvimento das noções de espaço e de tempo (Carvalho, 2015).

Neste sentido, a rotina do grupo, prevê que o tempo seja organizado de acordo com o descrito na figura 1, embora esta organização assuma um carácter flexível, existindo adaptações sempre que o quotidiano das crianças o proporciona.

Manhã	
9h00	Tempo de chegada.
9h10	Acolhimento. Preenchimento dos instrumentos de pilotagem. Canção dos bons dias.
9h30	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/ sugerida pelas crianças.
10h15	Higiene e lanche.
10h30	Jogos espontâneos e brincadeiras nas áreas da sala e/ou no espaço exterior
11h00	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/sugerida pelas crianças.
11h55	Higiene e almoço.
Tarde	
13h15	Higiene.
13h20	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/sugerida pelas crianças.
14h00	Jogos espontâneos e brincadeiras nas áreas da sala e/ou no espaço exterior.
14h45	Higiene e lanche.
15h00	Tempo de partida.

Figura 1: Rotina diária EPE

A rotina diária do grupo de crianças inclui o preenchimento dos instrumentos de pilotagem adotados: o quadro do tempo, o quadro das presenças, o calendário e o quadro das tarefas. Estes instrumentos pertencem a um conjunto de mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, gerenciar, refletir e, assim, avaliar as atividades em que participam durante o dia (Niza, 2012). Niza (2012), caracteriza os instrumentos de pilotagem como um “conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa” (p. 200) e considera-os de extrema relevância para a avaliação e organização do trabalho pedagógico. Assim, estes revelam-se como ferramentas importantes na organização cooperada do trabalho, regulando-o em diversas dimensões desde a gestão do tempo e da rotina, à planificação e avaliação e a regulação sociomoral do grupo.

A observação da rotina do grupo, no decorrer da PES, permitiu perceber interesses, motivações e curiosidades bem como necessidades. Destacam-se, como interesses gerais das crianças, relacionados com o subdomínio da música, a utilização de instrumentos musicais convencionais e não convencionais e a curiosidade por aprender novas canções; no que respeita ao subdomínio das artes visuais, evidencia-se o interesse pela criação plástica

recorrendo à exploração de diversos materiais; e, no subdomínio do jogo dramático, é possível constatar o interesse por atividades de jogo simbólico. O grupo sente-se, igualmente, estimulado pela utilização das tecnologias reconhecendo as suas potencialidades; pela possibilidade de exploração do espaço exterior; por partilhar com as famílias as experiências vividas no JI e por momentos de leitura com recurso a estratégias diferenciadas.

No que diz respeito às necessidades, observam-se elementos do grupo com dificuldades em expressar interesses e preferências e, conseqüentemente, em tomar decisões e fazer escolhas. A coordenação motora e a lateralidade são questões desafiantes para uma parte significativa do grupo. Existe ainda uma dificuldade generalizada no que respeita a seguir orientações e regras estabelecidas, em gerir emoções e situações de conflito, bem como no desenvolvimento da empatia. A capacidade de aguardar a sua vez e respeitar o outro e as suas opiniões deve ser estimulada a par do envolvimento das crianças nas propostas, uma vez que revelam dificuldade em manter a motivação.

A organização do espaço na EPE condiciona o modo como o grupo de crianças explora os recursos disponíveis e a forma como os materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento de aprendizagens. É indispensável que os materiais selecionados sejam variados e de qualidade, bem como funcionais, versáteis, duráveis, seguros e com valor estético e que estes sejam organizados de forma a “criar um ambiente agradável que reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, os materiais estão organizados de modo que todas as crianças os consigam visualizar e sejam capazes de lhes aceder. A organização do espaço surge da reflexão do educador relativa às finalidades, funções e utilização que pretende estimular sendo igualmente indispensável o contributo das crianças que devem participar nesta organização de forma que a conheçam e sejam capazes de a utilizar.

A apropriação do espaço por parte das crianças permite o desenvolvimento da autonomia e da independência, conferindo a possibilidade de fazerem escolhas e utilizarem os materiais de formas distintas e, cada vez mais, complexas. Ao longo do tempo, e com o progressivo desenvolvimento do grupo, o educador deverá refletir acerca da introdução de

novos espaços e materiais na sala de atividades que deverá permanecer estimulante e desafiadora correspondendo aos interesses manifestados.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, esta divide-se em sete áreas de interesse devidamente identificadas com o nome, uma ilustração elaborada pelas crianças e o número máximo de utilizadores, sendo estas: a área comum, a área dos jogos/matemática, a área das construções/garagem, a área das ciências, a área da expressão artística, a área do faz-de-conta e a área da biblioteca (figura 2).

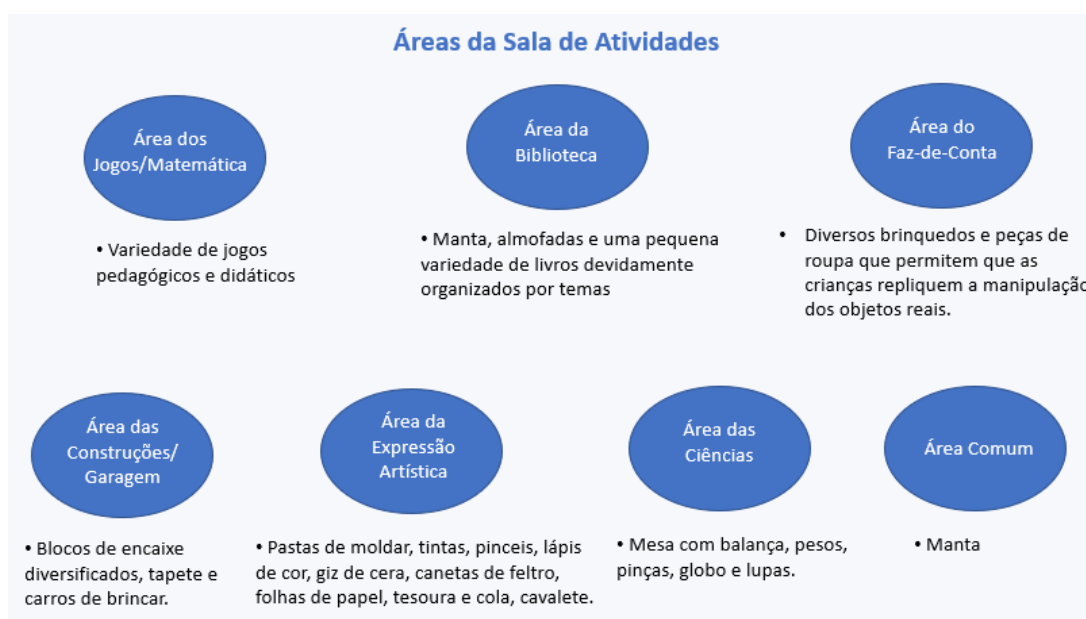


Figura 2: Áreas da sala de atividades e materiais disponíveis

A área comum é a zona central da sala de atividade e onde se realiza a rotina de acolhimento, bem como outros momentos/atividades em grande grupo tais como cantar canções, ouvir histórias, entre outras. É, ainda, nesta zona da sala que as crianças refletem com os adultos relativamente às propostas realizadas sendo, deste modo, um centro da organização democrática do grupo onde as crianças tomam consciência de si como aprendentes e desenvolvem a curiosidade e o desejo por aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

A área da matemática/jogos permite desenvolver diversas competências quer ao nível social quer no que respeita ao raciocínio. A diversidade de materiais disponíveis permite o desenvolvimento de competências de comunicação matemática, resolução de problemas,

subitizing, contagens, simetrias, padrões, entre outras (Lopes da Silva et al., 2016). A manipulação, em pequenos grupos, dos recursos disponíveis permite que surjam situações em que as crianças reflitam e dialoguem acerca de princípios lógicos identificados e que estabeleçam, dessa forma, relações matemáticas (Pagarete, 2008).

Os materiais disponíveis na área das construções/garagem potencializam o desenvolvimento da motricidade fina, da destreza e manipulação de objetos através de movimentos complexos como o agarrar. É, ainda, possível verificar o contacto com a matemática e com o raciocínio lógico-matemático através da realização de contagens, o desenvolvimento da orientação espacial na elaboração de itinerários e o contacto e reconhecimento de formas geométricas, padrões e simetrias. Assim, a aprendizagem da matemática abrange uma dimensão lúdica que motiva as crianças e promove a exploração de diversos materiais e experiências desafiadoras em prol de aprendizagens significativas (Aguar, 2006; Cordovil & Barreiros, 2014).

A área das ciências tem como objetivo promover o contacto do grupo com as ciências e, desse modo, fomentar a experimentação, a investigação e o interesse do mesmo pela descoberta e análise do meio envolvente permitindo o desenvolvimento e teste das suas próprias ideias (Lopes da Silva et al., 2016). Os materiais disponíveis permitem que as crianças compreendam os atributos mensuráveis dos diferentes objetos existindo a possibilidade de os comparar, pesar e ordenar recorrendo à utilização de diferentes unidades de medida.

Na área da expressão artística, a livre exploração e experimentação dos materiais pelas crianças potencia o desenvolvimento da criatividade e outras capacidades expressivas bem como da destreza manual e ocular. A envolvimento e a participação ativa das crianças em processos criativos proporcionada pela arte “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.” (UNESCO, 2006, p. 6).

A área do faz-de-conta é significativa no desenvolvimento da oralidade, da empatia e da convivência social. Esta é composta por uma cozinha e um quarto com diversos materiais

disponíveis que permitem que as crianças repliquem a manipulação dos objetos reais e representem papéis sociais. O acesso a estes materiais é muito importante, pois, tal como menciona Manson (2002), “os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas (...) [ajudando-as] a explorar e a compreender o meio” (p. 156). Nesta área predomina o jogo simbólico em que as crianças recriam experiências do quotidiano assumindo, muitas vezes, o papel do adulto, assim como situações imaginárias desenvolvendo, deste modo, a sua imaginação e a criatividade.

Por fim, a área da biblioteca é um espaço acolhedor composto por uma pequena diversidade de livros devidamente organizados por temas que é encarada pelo grupo como uma área de silêncio, atenção e respeito. Este local potencia o contacto com o material escrito e desenvolve o gosto pela leitura e pelos livros.

Todas as áreas da sala de atividades são fundamentais para o desenvolvimento de competências de socialização, criatividade, cooperação, interajuda e linguagem. Os materiais encontram-se arrumados em locais acessíveis em caixas fáceis de transportar que permitem visualizar o que contêm conferindo-se, deste modo, autonomia às crianças no processo de escolha-utilização-arrumação. Importa, ainda, salientar que o grupo tem disponível um computador com acesso à internet, colunas e um quadro interativo. Estes recursos são utilizados sempre que existe iniciativa por parte das crianças com a cooperação dos adultos.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem” (p.13). Neste sentido, as relações e interações são essenciais para o desenvolvimento do processo educativo.

As relações observadas, diariamente, entre os elementos da equipa educativa eram baseadas na troca de informações e saberes que permitiam construir e manter um ambiente educativo onde se verifica o respeito, o bem-estar e ações pedagógicas significativas. As relações adulto-criança baseavam-se na disponibilidade, na atenção, no diálogo e na partilha de ideias que transmitiam uma sensação de segurança, valorização e encorajamento ao grupo,

sendo estas características fundamentais para a participação ativa nas experiências pedagógicas e conseqüente construção de conhecimento. Nas relações criança-criança observadas eram notórios o respeito e a interajuda, constatando-se a predisposição das crianças mais velhas em auxiliar as mais novas. As relações escola-família são uma preocupação observável verificando-se a disponibilidade da equipa educativa em receber os encarregados de educação e existindo, deste modo, oportunidade de estes exporem todas as situações que desejem. O envolvimento das famílias em atividades realizadas na instituição é ainda uma dificuldade.

2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa realizada no contexto de 1º CEB foi desenvolvida numa turma de 2º ano de escolaridade constituída por 18 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

No decorrer da prática, os processos de observação direta e indireta revelaram-se importantes não só para identificar interesses e necessidades bem como para reconhecer e compreender os distintos ritmos de aprendizagem que caracterizam a turma e cada um dos seus elementos uma vez que, tais processos, como afirma Foulquié (1967), permitem “considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor” (p. 715). Deste modo, fica clara a importância de adaptar e utilizar a observação no contexto de forma a realizar uma prática significativa.

Esta turma, na sua generalidade, revela-se curiosa, participativa e interessada pela descoberta do mundo que a rodeia essencialmente em conhecer os diferentes países e respetivas culturas bem como os idiomas. Os alunos nutrem um evidente interesse e gosto pela realização de momentos de diálogo valorizando a exposição de ideias e conceitos transportando, diversas vezes, o exterior para a sala de aula, proporcionando a partilha de ideias, saberes e experiências que contribuem para o reconhecimento, por parte dos alunos, do seu papel ativo na produção das suas próprias aprendizagens plenas e significativas (Cohn,

2005). Deste modo, os alunos são recetivos a novas experiências de aprendizagem e, embora se detetem algumas dificuldades iniciais na compreensão de novos conceitos, principalmente quando os mesmos se revelam mais abstratos, é notório o interesse em relacionarem-se, interagirem e se envolverem nas propostas de forma a serem capazes de as ultrapassar.

Importa, ainda, mencionar a existência de um elemento com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) na turma, abrangido pelo DL nº 54/2018, de 6 de julho, que usufrui de medidas universais e seletivas e é acompanhado semanalmente por uma professora de Educação Especial frequentando ainda Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Cinoterapia. Existe também um acompanhamento mais específico a dois outros alunos, com recurso à aplicação de medidas universais, para que estes ultrapassem os seus receios, inseguranças e dificuldades ao nível da leitura, escrita e interpretação bem como do raciocínio lógico e/ou abstrato. Os dois últimos alunos mencionados, integram o projeto escolar Fénix que visa o acompanhamento dos mesmos por parte de uma docente de apoio educativo com o propósito de os auxiliar nas suas dificuldades e fragilidades de forma a permitir a sua superação.

A diferenciação pedagógica torna-se necessária ao longo da prática educativa como forma de dar resposta a todos os alunos sendo, para isso, necessário que o professor identifique e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na turma. Tal como afirma Santos (2009) segundo Hargreaves & Fink (2003), é importante perceber que a realização de uma prática assente na diferenciação pedagógica é imperativa na educação, uma vez que “não é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita a distância e sem sabor” (p. 11). É essencial realizar atividades complementares, de modo a não provocar a desmotivação e o desinteresse de alunos com diferentes ritmos utilizando estratégias e recursos diversificados. No decorrer da PES, a diferenciação pedagógica foi observada diariamente através da adaptação dos conteúdos aos ritmos de aprendizagem e aos níveis de desenvolvimento identificados com recurso a diferentes estratégias e metodologias, tais como, a adoção de diferentes abordagens a um dado conteúdo de forma a facilitar a sua compreensão, bem como reforço de exercícios de consolidação, entre outros.

A turma revela um grande interesse pela área da Matemática manifestando desenvolvimento do sentido de número e compreensão das operações, embora se detetem dificuldades nas subtrações com empréstimo e na divisão, bem como na fluência do cálculo mental. A representação na forma de fração é um conteúdo bastante abstrato sendo uma dificuldade geral da turma. A turma revela uma forte capacidade de visualização e compreensão de figuras geométricas, na grandeza e nos processos de medida e na compreensão de questões estatísticas, recolha e organização de dados representados sob a forma de tabelas, gráficos e diagramas. A resolução de problemas é uma das maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos. No que respeita à área do Português, os alunos manifestam capacidade de expressão oral, no entanto é evidente uma dificuldade patente no que concerne à interpretação de mensagens orais. Alguns elementos da turma revelam ainda dificuldades na leitura, principalmente um dos elementos, o que condiciona a interpretação e compreensão dos textos. A relação com a Literatura infantojuvenil e com os textos literários orais é muito favorável neste grupo que manifesta um grande interesse e envolvimento neste domínio. As competências de escrita são uma dificuldade quer ao nível do planeamento de textos quer ao nível da execução dos mesmos. Por sua vez, na área do Estudo do Meio, os alunos revelam um conhecimento de si próprios bem como capacidade de reconhecer a existência de outras culturas e a importância de as respeitar assumindo atitudes e valores que promovem uma participação cívica responsável, solidária e crítica; identificam facilmente elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e utilizam as TIC assim como processos científicos simples na realização de atividades experimentais. Importa ainda mencionar o interesse da turma pela área da Educação Artística, uma vez que, frequentemente, a professora titular de turma cria ambientes propícios à exploração, experimentação e criação criativa sendo notório o envolvimento manifestado pela turma nas Artes Visuais. Alguns alunos revelam uma grande dificuldade em gerir conflitos sendo ainda evidente a dificuldade em manter o envolvimento e em trabalhar colaborativamente.

No que respeita à organização da sala, esta é ampla, acolhedora e bastante iluminada dado que possui grandes janelas que permitem a receção de luz natural. É composta por três filas de quatro mesas móveis que se encontram dispostas de frente para os quadros, sendo atribuídos dois alunos a cada mesa. A secretária da docente localiza-se em frente às mesas

dos alunos e na lateral do quadro interativo e do quadro de escrita. A sala tem, ainda, três armários para arrumação de manuais escolares e outros materiais didáticos necessários para a concretização das aulas e outros relevantes para o processo de avaliação dos alunos. Neste espaço é, ainda, possível encontrar diversos materiais manipuláveis estruturados e não estruturados importantes para apoiar o pensamento lógico-matemático como o *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), sólidos geométricos, ábaco entre outros materiais relevantes para uma prática educativa que considera os interesses da turma aliando-os a aprendizagens lúdicas e interativas que motivem os alunos e apelem à sua participação e criatividade (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011).

Na sala de aula existiam ainda recursos tecnológicos, nomeadamente o computador com acesso à internet, o anteriormente mencionado quadro interativo e tabletes fundamentais para que seja possível recorrer à utilização dos meios audiovisuais no processo de aprendizagem. Estes eram utilizados, maioritariamente, pela professora cooperante como complemento aos manuais escolares e, simultaneamente, permitiam estimular o interesse e a curiosidade dos alunos pela utilização das TIC enquanto se desenvolviam hábitos e práticas tecnológicas essenciais no fomento de um papel ativo dos alunos no seu processo individual de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012). A evolução constatada na sociedade torna evidente um cenário em que “a realidade virtual coabita com a realidade do mundo” (Quadros-Flores et al., 2015) e, neste sentido, a escola tem o papel fundamental de formar os alunos para que estes sejam capazes de se adaptar às novas tecnologias, participando nesta mudança de paradigma de inovação e permanente conectividade, “podendo assim aumentar a rutura e o desnível entre indivíduos, regiões ou países pelas diferentes oportunidades da capacidade de aprender e concretizar inovações” (Quadros-Flores et al., 2015).

Neste espaço existiam disponíveis quadros de cortiça que permitiam a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e promoviam a capacidade de organização, o desenvolvimento do sentido estético e a criatividade bem como a atribuição de um maior sentido e significado às aprendizagens realizadas. Neste local estavam ainda afixados o abecedário e as regras de sala de aula. As paredes da sala desempenham uma função pedagógica importante pois permitem a comunicação com a restante comunidade educativa

e a valorização das atividades desenvolvidas podendo ainda ser utilizadas como apoio e recordação das aprendizagens (Lino, 2011).

Relativamente à gestão do tempo, as atividades letivas iniciam-se pelas 9h até às 10h30, seguindo-se um período de 30 minutos destinado ao lanche e intervalo. Após o mesmo, as aulas retomam às 11h até às 13h quando se inicia a interrupção de almoço com duração de 1h30. O período letivo da tarde, inicia-se às 14h30 e termina às 15h30. Da parte da tarde acontecem ainda as AEC de Laboratório da Criatividade, Oficina da Animação, Academia Atividade Física Desporto e Expressão Musical, conforme o dia da semana em questão, lecionadas por professores especializados em cada uma das áreas. A gestão do tempo deve ser flexível de forma que seja possível desenvolver práticas educativas de articulação curricular sendo esta uma característica numa integração contínua de saberes (Leite, 2012).

Nesta turma são evidentes a abertura e a facilidade em estabelecer relacionamentos e interações entre pares. As relações observadas entre os alunos são baseadas no afeto, na amizade e na interajuda notando-se a disponibilidade demonstrada em ajudar os pares na superação de dificuldades. A relação entre docentes é marcada pela partilha, colaboração e pela cooperação vivenciando-se um convívio saudável e enriquecedor onde se partilham e debatem estratégias de forma a proporcionar os melhores ambientes de aprendizagem em sala de aula.

A professora titular mantém uma relação de amizade e proximidade com os alunos, mostrando-se atenta e valorizando o respeito e a inclusão de todos os alunos independentemente das características pessoais de cada um. Este tipo de relação facilita a confiança e permite que as propostas e estratégias sejam adequadas de forma que proporcionem aprendizagens significativas. A relação que o professor cria com os seus alunos é um dos aspetos mais importantes a ter em conta no sucesso da aprendizagem dos alunos, dado que, desta depende o interesse com que os alunos veem as atividades que o professor propõe e a vontade que os alunos têm ou não de ir para a escola. “(...) educar não é mais do que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a

aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes (...)" (Cardoso, 2013). Assim, a prática docente deve ser baseada numa pedagogia relacional em que o conhecimento é construído com base na relação professor aluno. O professor conduz o aluno pelo caminho do conhecimento tendo sempre em conta as suas sugestões e dúvidas. "Apesar de se reconhecer a importância da organização dos recursos educacionais nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, na prossecução de um sistema de ensino de qualidade, há um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os alunos e das atividades que ocorrem na sala de aula" (Cadima et al, 2011).

Por fim, importa mencionar a relação próxima e colaborativa entre a escola e as famílias que se revela uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem uma vez que permite que exista uma partilha dos projetos e atividades desenvolvidos e possibilita, deste modo, que "a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, a acompanhar e a auxiliar a criança" no seu desenvolvimento (Santos & Toniosso, 2014, p. 133).

A observação e a reflexão colaborativa realizada entre a equipa educativa e o docente, assumem-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento profissional e no decorrer de todo o processo educativo, uma vez que são indispensáveis para a elaboração de planificações e ações adaptadas e adequadas às características específicas de cada contexto e de cada elemento da turma individualmente criando, desta forma, um ambiente educativo propício à promoção de aprendizagens inovadoras, contextualizadas e, conseqüentemente, significativas para os alunos. Ao longo da PES, a Metodologia I-A, revelou-se uma importante metodologia para a investigação e reflexão da prática e, de seguida, será apresentada.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

O processo investigativo permite que se desenvolva uma atitude experimental essencial para que a prática pedagógica assuma um carácter científico. Para um professor

poder intervir é essencial que observe e problematize, intervenha e avalie colocando, desta forma, a investigação diretamente ao serviço da ação (Estrela, 1994, pp. 26-29).

A Metodologia I-A valoriza a prática como um elemento central que deve ser aliada ao pensamento científico e crítico. Os conhecimentos científicos colocados em prática e posterior capacidade de reflexão acerca dos resultados permitem identificar diversas problemáticas, incertezas e questões, ou seja, um pensamento e uma prática reflexiva permite reconhecer problemas emergentes (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro). Importa, ainda, salientar que esta metodologia é orientada para a melhoria da prática e para o aperfeiçoamento e resolução de problemas sociais emergentes.

O docente deve, então, ser capaz de valorizar as experiências vividas e as investigações anteriormente realizadas de modo que levem ao questionamento das metodologias adotadas e da sua prática pedagógica, adaptando constantemente a sua ação de forma a ser, cada vez mais, adequada às exigências do contexto e corresponda às necessidades das crianças (Berger, 1992; Latorre, 2003). Desta forma, é possível afirmar que a prática da Metodologia I-A permite melhorar o sucesso escolar e o ambiente educativo bem como promover o desenvolvimento do conhecimento dos docentes e das suas competências profissionais (Máximo-Esteves, 2008).

Neste processo há uma ordem de princípios que deve ser seguida, sendo eles: observar, planear, agir refletir e avaliar de forma cuidadosa (Coutinho, 2014) que ocorrem de forma contínua e em movimento circular, possibilitando o início de novos ciclos que desencadeiam novas espirais de experiências de ação reflexiva (figura 3).

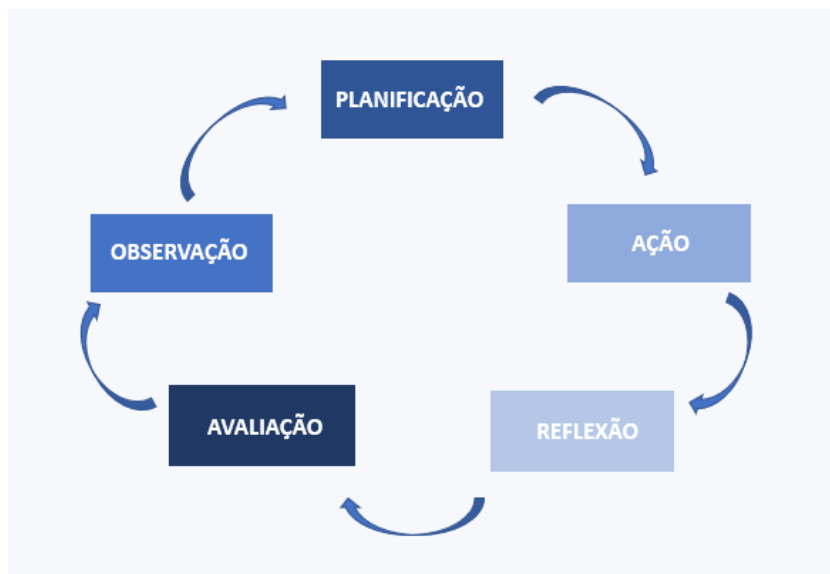


Figura 3: Fases da Metodologia de Investigação Ação

Tal como afirma Estrela (1994) a observação é “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29). A observação permite que se recolham informações relativas ao contexto em todas as vertentes desde o espaço, materiais, relações e especificidades das crianças. A perceção destes fatores, por parte do docente, é fundamental para promover uma adaptação, interação, planeamento e avaliação positivas. No decorrer da PES, a observação foi realizada com recurso ao preenchimento de grelhas de observação, narrativas individuais e colaborativas e de guiões de pré-observação. O diário de formação foi uma das ferramentas utilizadas para o registo de características do grupo em geral e de determinadas crianças em particular, bem como de propostas realizadas, diálogos e interações estabelecidas.

Uma prática significativa pressupõe a planificação, elaborada em concordância com os dados recolhidos através da observação, que deve assumir um carácter integrado e flexível de forma a dar resposta às necessidades e interesses evidenciados e, simultaneamente, promover objetivos de aquisição de competências potenciando um desenvolvimento holístico e integral de cada elemento do grupo. Lopes da Silva et al. (2016), defende que, a elaboração de planificações semanais é essencial para o desenvolvimento de uma prática com sentido,

com significado e que articula a construção de saberes. É importante que os docentes reflitam criticamente de forma a encontrar soluções aos obstáculos emergentes durante a prática e adequem as características identificadas a ações futuras (Abreu, 2004). Ao longo da PES, as planificações foram cuidadosamente pensadas, tendo em consideração os interesses e necessidades observados no grupo, de forma a se revelarem contextualizadas e a refletirem intencionalidade educativa e inclusão. O feedback da educadora cooperante e da supervisora institucional revelou-se fulcral no sentido de desenvolver estas competências no decorrer do tempo.

A reflexão crítica é uma etapa transversal a todo o ciclo da Metodologia I-A, sendo composta pela reflexão antes, na e após ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Ao tornarem-se reflexivos, os docentes e futuros docentes desenvolvem competências que lhes permitem modificar, integrar e ajustar a sua prática às especificidades dos contextos, tornando-se, ainda, capazes de criar estratégias e tomar decisões. De acordo com Larrivee (2000), “desenvolvem o sentido necessário de autoeficácia para criar soluções pessoais para os problemas” (p. 294). Antes, durante e após a prática é fundamental que se reflita acerca do processo desenvolvido de forma crítica e através da mobilização de pressupostos teóricos.

A reflexão durante a ação permite que o docente possa adaptar a posposta de forma a solucionar possíveis obstáculos detetados (Abreu, 2014). No decorrer da PES, o recurso ao diário de formação era uma das ferramentas utilizadas ao longo da ação com vista à realização de anotações relativas a especificidades detetadas que, posteriormente, eram consideradas nas planificações seguintes.

A reflexão antes e após a ação permite a análise da mesma no que respeita a diversos critérios tais como a gestão do tempo, a escolha dos materiais, a adequação ao grupo, entre outros, para, desta forma, avaliar a sua exequibilidade e estimular uma adequação e alteração de estratégias futuramente. No decorrer da PES, o recurso à análise do diário de formação, as narrativas colaborativas e a orientações de apoio e reflexão sobre a prática

foram importantes no sentido de refletir acerca das decisões tomadas numa perspetiva de evolução e adequação.

A reflexão, ao longo do estágio, foi realizada de forma contínua, com recurso a diferentes instrumentos de apoio (figura 4).

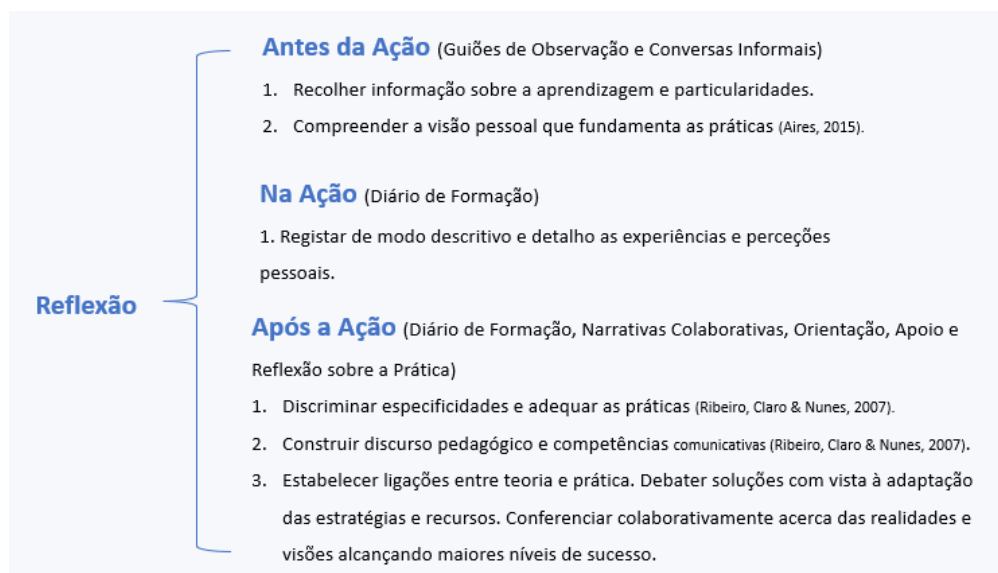


Figura 4: Reflexão ao longo da PES

Em suma, a Metodologia I-A, constitui uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que permite identificar problemas e adaptar estratégias. Este processo só é possível através de uma prática investigativa e reflexiva que permita “compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem” (Sanches, 2005, p.130), com vista à sua transformação progressiva e gradual, promovendo aprendizagens de excelência (Roldão, 1999). Quando o docente possui um olhar crítico relativo à ação desenvolvida, as crianças sentem-se mais apoiadas e desenvolvem competências no sentido de contruir ativamente o seu conhecimento.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo do presente capítulo serão descritas e analisadas de forma reflexiva as propostas desenvolvidas colaborativa e cooperativamente no decorrer da PES nos contextos de EPE e do 1.º CEB. A prática educativa desenvolvida em ambas as valências foi fundamentada através de processos de observação e reflexão bem como de uma articulação entre a teoria e a prática. O docente, deve estruturar a sua prática tendo em conta o processo de reflexão inerente à mesma antes, na e para a ação onde o profissional se torna “mais consciente das situações de ensino, tornando-se simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 1994), a fim de crescer e evoluir profissionalmente (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim, de seguida, estarão evidenciadas atividades desenvolvidas e outros momentos cruciais no decorrer da PES e no processo educativo desenvolvido para e pelas crianças.

3.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No âmbito de uma atividade proposta no PAA da instituição, no seguimento da comemoração da semana da alimentação, surgiu a necessidade de apresentar, de forma lúdica e significativa para as crianças, uma atividade que consistia na elaboração de um livro que compilasse as receitas fornecidas pelos encarregados de educação. Deste modo, e sendo os fantoches um dos interesses do grupo de crianças, a díade realizou um fantoche de um cozinheiro. Como refere Marta (2017, p. 45) “a diversidade de práticas educativas (...) possibilitam conhecimentos às crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos”.

O fantoche, surgiu na sala de atividades como uma visita surpresa para as crianças e apresentou e proposta anteriormente mencionada. Após a aceitação da mesma por parte do

grupo, todas as crianças manifestaram entusiasmo em que o fantoche permanecesse na sala de forma que pudessem brincar com ele nos momentos de exploração livre e que o cozinheiro pudesse acompanhar o processo de construção do livro. Para tal, o grupo sugeriu a construção de uma casa em que o cozinheiro pudesse ser acolhido com o recurso a materiais reciclados. No decorrer da PES, nas planificações elaboradas pelo par pedagógico em cooperação com a educadora titular, existiu o cuidado de propor atividades que permitissem o desenvolvimento holístico e integral de cada criança respeitando os interesses por elas evidenciados para que, desta forma, fossem significativas e estimulantes. Importa, ainda, referir que, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016) a “construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades” (p.40) sendo esta uma questão muito valorizada pelo par pedagógico ao longo de toda a prática.

Após a realização da casa do fantoche, este passou a ser um dos elementos mais procurados pelas crianças no período de jogo espontâneo e brincadeira ocorrendo, umas semanas mais tarde o seguinte diálogo entre uma das crianças e a estagiária:

MM: O cozinheiro Joaquim tem fome!

A: Então, ele é cozinheiro... tem de ir cozinhar alguma coisa para lanchar....

MM: Mas a casa dele não tem cozinha!

Na continuação deste diálogo a estagiária questionou a criança sobre a sua opinião relativamente a construir uma cozinha na casa do fantoche. A criança mencionou que considerava importante não só criar uma cozinha, mas todas as divisões em falta. Deste modo, recolheram juntas os materiais que podiam ser necessários na realização desta atividade, iniciando-a. Rapidamente outras crianças do grupo se mostraram interessadas em saber o que estavam a fazer e em juntarem-se ao projeto, identificando-se, assim, a temática a ser explorada acerca das casas (fase I).

Para dar início ao projeto construído com e pelas crianças, surge a necessidade de se realizar um momento em grande grupo para se refletir sobre o tema e perceber se era um interesse comum. Este diálogo permitiu compreender os conhecimentos prévios das crianças

sobre as casas e quais as suas curiosidades e interesses. Neste momento, a escuta atenta do contributo de cada criança, valorizando a sua participação e mobilização de conhecimentos, de forma a proporcionar bem-estar, autoestima, espírito crítico foi um dos aspetos fundamentais, uma vez que este ambiente seguro permite que as crianças sejam capazes de estabelecer relações entre o que conhecem e o que irão conhecer proporcionando uma aprendizagem significativa (Coll et al., 2001). Ao longo desta partilha de ideias, foi elaborado um mapa concetual com as crianças.

O mapa concetual inclui não só a primeira fase do projeto, como também a segunda correspondente à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Para tal, refletiu-se com o grupo sobre formas e recursos que podiam ser utilizados para dar resposta às questões que gostariam de aprofundar recolhendo respostas como “podemos ver” (F.), “podemos usar o computador” (Ma.), “pode-se usar os livros” (V.). Importa, ainda, salientar que, a planificação e desenvolvimento do projeto assumiu-se como não-linear, uma vez que deve ter-se sempre em consideração o caráter dinâmico, evolutivo e a constante adaptação tendo em conta as realidades e informações obtidas ao longo do processo (Vasconcelos et al., 2012) devendo, por isso, existir espaço para novas direções e sugestões à medida que ocorrem novas vivências.

Na fase da execução (fase III), privilegiou-se diferentes linguagens, instrumentos e técnicas de aprendizagem e exploração de forma a conseguir criar, explorar, transformar e manipular de forma prazerosa e significativa (Lopes da Silva et al., 2016) ao longo das diferentes atividades desenvolvidas.

A primeira atividade realizada foi a construção das divisões em falta na casa do fantoche. Este trabalho foi realizado colaborativamente por todos os elementos do grupo. As crianças formaram três pequenos grupos e, cada grupo, ficou responsável pela construção dos elementos essenciais à divisão da casa da qual ficaram responsáveis, com a colaboração do adulto que os acompanhava. Nesta atividade, recorreram-se a materiais recicláveis existindo, deste modo, uma consciencialização para a necessidade de diminuir o impacto do lixo e, conseqüentemente, a promoção de uma consciência social e de cidadania. Ao reutilizar

materiais que já não são tão úteis, criam-se novas possibilidades e diminui-se a necessidade de extrair novos recursos naturais.

A segunda atividade proposta no âmbito do projeto surgiu numa perspetiva de consolidar os conhecimentos prévios das crianças relativamente à temática tratada e consistiu numa atividade sensorial. Nesta faixa etária, a criança encontra-se em processo de reconhecimento do seu corpo e do mundo que a rodeia e, deste modo, a aprendizagem é potenciada através de dinâmicas que permitam o toque e o movimento. Maria Montessori defendia que “o desenvolvimento dos sentidos, de facto, precede o das atividades superiores intelectuais, e a crianças dos 3 aos 6 anos está no período de formação. Por esta razão, nós podemos ajudar o desenvolvimento dos sentidos, em especial durante este período, graduando e adaptando os estímulos” (Montessori, 1950, p. 139). Assim, as experiências sensoriais, tais como, o duro e o mole; as texturas; as cores; os odores; os sabores e os sons, constituem estímulos que as crianças vão aprendendo a organizar de forma a atribuir-lhes sentido. De acordo com Montessori (1987), a educação dos sentidos ao formar homens observadores, não só os adapta para a vida quotidiana no presente, como também os prepara para a vida prática futura. Este é um contributo bastante importante para as crianças, pois a vida adulta é feita, sobretudo através de observações seguidas de reflexões. Os objetos utilizados em toda a dinâmica, fazem parte do uso quotidiano das crianças, sendo esta uma importante característica, uma vez que são objetos familiares que permitem ampliar as experiências sensoriais.

Nesta proposta, a sala de atividades, estava organizada em três estações e, em cada uma destas, encontravam-se representações de duas divisões da casa. Em três pequenos grupos, cada um destes acompanhado por um adulto, as crianças puderam explorar cada uma das estações e representações, bem como os estímulos sensoriais presentes em cada uma.





Figura 5: atividade sensorial

Consolidados os conhecimentos do grupo relativamente ao que sabiam acerca da temática do projeto, partiu-se para outras propostas no âmbito do que as crianças tinham demonstrado ser o seu interesse em descobrir. Assim, e com o objetivo de compreender se as casas são todas iguais, as crianças recriaram as suas próprias residências com recurso a materiais reciclados. Para a realização desta atividade, o contributo das famílias na recolha de materiais foi fundamental.

Esta proposta potenciou o desenvolvimento de competências ao nível do subdomínio das artes visuais e na área do conhecimento do mundo, uma vez que promoveu o acesso a diversos materiais e instrumentos de criação artística nomeadamente materiais reciclados estimulando a descrição, análise e reflexão ao longo do processo, bem como o conhecimento do mundo social através da aquisição de conhecimentos relativos aos seus contextos mais próximos (Lopes da Silva et al., 2016)

No seguimento da atividade anterior surgiu a importância de mostrar às crianças de uma forma mais realista, as diferenças existentes entre as suas casas. Para tal, e tendo sido revelado o interesse de uma das crianças do grupo em descobrir se era possível visualizar a sua casa a partir da escola, propôs-se uma atividade na qual se recorreu ao Google Earth para mostrar a casa de cada um dos elementos do grupo. Esta atividade revelou-se muito importante neste projeto uma vez que foi verdadeiramente significativo para as crianças puderem ver as suas casas e, desse modo, apresentá-las aos pares partilhando, ainda, as pessoas com quem vivem.

A escola tem o papel fundamental de promover o desenvolvimento integral das crianças pelo que, nas propostas desenvolvidas, existiu a preocupação de manter como horizonte os interesses mais amplos manifestados, os sentimentos e outros atributos que preparassem as crianças para a convivência. A escola deve ser uma organização que transforma o seu espaço numa rede de comunicação e laço humanos onde cada um tenha um papel ativo e pessoal na definição do coletivo. Neste sentido, a afetividade é fundamental ao desenvolvimento da criança e à rentabilidade das aprendizagens. Na perspetiva de Erik Erikson, as crianças até à idade pré-escolar podem passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa. Quando a criança vivencia experiências que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, tende a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e capacidade para alcançar os seus objetivos. Neste sentido, atividades que envolvem temas com significado afetivo para a criança, são potenciadoras de experiências marcantes e aprendizagens significativas.

Nesta fase de desenvolvimento do projeto, nos momentos de jogo espontâneo, as crianças permaneciam muito tempo na área da expressão plástica a realizar barcos e aviões de origami, procedendo, posteriormente, à decoração dos mesmos. Apercebendo-se deste interesse geral do grupo, as estagiárias questionaram as crianças sobre o tema dos animais de estimação: se tinham animais de estimação, de que espécie eram, que animais já tiveram ou gostavam de ter. De seguida, foi proposta a realização da representação dos animais em origami. Cada criança sentou-se em grupo sob orientação de um dos adultos a aprendeu a fazer, através de dobragens, a representação do seu animal de estimação ou de um outro que tenha escolhido. Importa salientar que o origami é relevante para a formação da estrutura cognitiva das crianças, uma vez que proporciona a exploração de conceitos geométricos, auxilia no desenvolvimento psicomotor e no sentido de localização espacial; estimula a criatividade, desenvolve a perceção e distinção da forma, posição e tamanho; promove o refinamento do sentido estético através das noções de proporção e harmonia; cultiva a paciência, a determinação e a perseverança, tão importantes academicamente como no quotidiano.

As representações das casas realizadas pelas crianças foram utilizadas para duas outras propostas. A primeira foi a realização de um percurso motor denominado de “Vamos Visitar os Vizinhos”. Esta atividade surgiu como um meio de descoberta pretendendo promover competências transversais a todas as áreas das OCEPE, nomeadamente desenvolver o pensamento espacial através do deslocamento de diferentes formas assim como a coordenação alternando e diferenciando os seus movimentos através do equilíbrio; desenvolver a capacidade de orientação (esquerda e direita) e a distinção do que está longe e o que está perto; a promoção da tomada de consciência da sua posição e deslocação no espaço estabelecendo relações entre diferentes posições. É, ainda, importante realçar que a promoção do envolvimento das crianças ao longo de toda a atividade e da capacidade de aceitar e seguir as regras de um jogo enquanto se promove a socialização e o respeito pelo outro, eram objetivos fundamentais nesta atividade. As representações, anteriormente mencionadas, foram utilizadas na elaboração de um percurso motor no qual, cada criança, partindo de sua casa, foi desafiada a chegar à casa do seu vizinho segundo algumas orientações das estagiárias. Assim que alcançava o vizinho, a criança cumprimentava-o podendo fazê-lo através de um abraço, um aperto de mão ou outra forma de saudação com a qual se sentia confortável. Após a visita, as crianças regressavam à sua casa, repetindo a indicação dada.

A segunda atividade consistiu na construção de uma maquete. Esta foi construída pelas crianças, uma vez mais, com o recurso a materiais reciclados e, representava a cidade onde vivem incluindo as suas casas, estradas, jardins, árvores e outros elementos que as crianças consideraram relevante incluir. Esta proposta desenvolveu competências ao nível da expressão artística bem como a destreza oculomanual na construção dos materiais e na formação da maquete a três dimensões, promoveu a colaboração e definição de tarefas e estimulou a criatividade e a gestão de recursos.

A definição do nome do projeto, foi realizada com o recurso a uma votação. Inicialmente, recolheram-se as sugestões das crianças através de um breve diálogo acerca desta temática. Posteriormente, solicitou-se que as crianças representassem, através de um desenho, as sugestões apresentadas e, em grande grupo, procedeu-se à votação. Cada criança

possuía uma peça de lego que devia colocar na imagem que representava o nome da sua preferência. Após todas as crianças realizarem o processo anteriormente descrito, procedeu-se à interpretação dos resultados verificando qual a torre que tinha ficado mais alta, qual o nome que tinha menos votos, definindo-se, assim, “Mistérios das Casas” como o vencedor. Esta opção metodológica, permitiu o desenvolvimento de competências da área da Formação Pessoal e Social bem como do domínio da Matemática. A votação é um processo democrático que confere que a criança se sinta valorizada e escutada, que participa na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem, aspetos que contribuem para o seu bem-estar e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta proposta foi, ainda, possível recolher, organizar e tratar dados assentes na classificação, na contagem e na comparação partindo de um tema com sentido para o grupo.

Compreendidas as diferenças entre as casas dos elementos do grupo, surgiu curiosidade de saber se existiam, no nosso país, particularidades entre as casas ao longo do território. Deste modo, com recurso à internet, realizou-se uma pesquisa com os principais objetivos de visualizar as casas nas diferentes regiões de Portugal, identificar as diferenças entre elas e, posteriormente, encontrar as razões pelas quais essas diferenças existem. Terminado o processo anteriormente descrito, foram selecionadas pelo grupo imagens representativas das particularidades das casas em determinadas regiões do país para imprimir e colar num mapa previamente concebido para o efeito. Enquanto se colocavam as imagens no mapa, lembravam-se, num diálogo com o grupo, as razões pelas quais estas apresentavam características distintas consolidando, deste modo, os conhecimentos adquiridos através da pesquisa realizada.

Assim que adquiriram a noção da diversidade de particularidades das casas em Portugal, rapidamente, as crianças começaram a questionar como seriam as casas nos outros países. Para tal, foi criado um padlet com o mapa mundo e, de seguida, cada criança criou um cartão onde solicitava a colaboração das famílias de forma que a pesquisa realizada em sala de atividades relativa às casas no nosso país, fosse realizada de forma semelhante para os países do interesse de cada criança/família em casa. Após realizar a pesquisa, cada família devia publicar os resultados no padlet criado para o efeito. Essa plataforma, ao longo das

semanas seguintes, foi apresentada diversas vezes na sala para que, as crianças pudessem partilhar com os pares os conhecimentos adquiridos na pesquisa realizada em casa com as famílias.

É fundamental que a escola abra o seu espaço, tomando iniciativas de integração, promovendo encontros, aceitando sugestões, ou seja, criando oportunidades para que esse envolvimento e parceria sejam concretizados (Estrela e Villas Boas, 1997, p. 114). De acordo com Lopes da Silva (2016), uma das afirmações do princípio geral da lei – quadro, é que considera que a educação pré-escolar é “complementar de ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”, ou seja, deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo, estabelecendo assim uma relação favorável.

De forma a compreender para que servem as casas e as razões pelas quais estas são tão importantes, foi dinamizado um momento de leitura da obra de Jonny Lambert, intitulada “Casa é Onde Está o Coração” com recurso às sombras chinesas. No final desta leitura, foi realizado um momento de diálogo com as crianças em que, inicialmente se recontou a história e, posteriormente se abordou a temática tratada na mesma. De seguida, surgiu a proposta de representar, através de um desenho, as pessoas que vivem em casa de cada um dos elementos do grupo, bem como os animais de estimação com o objetivo de, no final, a colocar dentro da representação da sua casa presente na maquete.

No seguimento da proposta anteriormente mencionada, e de forma a consolidar as aprendizagens anteriormente desenvolvidas, escutou-se a música “Uma casa bonita é onde mora o amor” de Alda Casqueira, procedeu-se à aprendizagem da letra e realizou-se um vídeo das crianças a cantar. Esse vídeo foi enviado às famílias no final do projeto e colocado no padlet como uma forma de divulgação.

Ao longo de todo o projeto, o mapa concetual realizado inicialmente foi sucessivas vezes revisitado. No decorrer das propostas, as crianças foram desenvolvendo competências e aprendizagens que lhes permitiam dar resposta às questões inicialmente colocadas e, assim que tal se verificava, era realizado um diálogo em grande grupo e, posteriormente, realizado um registo da resposta à problemática para anexar ao mapa ligando-o à questão

correspondente. Importa, ainda, salientar que no decorrer do projeto, quando surgiam novas questões procedia-se à adição das mesmas no mapa sendo, desse modo, um recurso dinâmico e evolutivo.



Figura 6: mapa concetual

A divulgação do projeto “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil para os outros” (Vasconcelos et al., 2012) e foi realizada numa visita à sala 2 de EPE da instituição. Antes da apresentação, as crianças, em grande grupo, definiram o que queriam dizer aos colegas sobre o projeto desenvolvido e como o queriam apresentar decidindo, deste modo, que iam recorrer aos cartazes que tinham criado para anexar ao mapa concetual que espelhavam a resposta às questões inicialmente colocadas e decidiram, ainda, que iam cantar a música sobre a vertente emocional das casas. Este debate em grupo permitiu também avaliar o trabalho desenvolvido neste âmbito através da “intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012). A avaliação do projeto é extremamente importante pois através dela é possível formular “novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados” (Vasconcelos et al., 2012).

A divulgação às famílias foi realizada com recurso à plataforma padlet que estes já conheciam e para a qual contribuíram tornando-se, assim, um meio de comunicação entre a escola e as famílias e um reflexo das aprendizagens desenvolvidas ao longo do percurso.

Ao longo da PES, em simultâneo com a realização das propostas do projeto anteriormente referidas, existiu uma preocupação em estimular o gosto e promover bases para a construção de hábitos de leitura. No início do estágio, através da observação, detetou-se que o grupo não manifestava interesse pela biblioteca nem procurava explorar os livros disponíveis na sala de atividades nos períodos de jogo espontâneo. Deste modo, inicialmente, em colaboração com a educadora cooperante, o par pedagógico propôs ao grupo uma reorganização do espaço e uma reformulação da área da biblioteca tornando-a mais acolhedora e chamativa. Posteriormente, no decorrer da prática educativa, as estagiárias,

foram promovendo o contacto do grupo com livros de diversos tipos e utilizaram sempre uma técnica/estratégia de leitura distinta de forma a avaliar a que melhor se adaptava às características das crianças em questão, com o objetivo de promover a compreensão de que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação; estimular que o grupo seja capaz de estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e associadas ao seu valor e importância; bem como desenvolver ações que permitam que a criança se sinta competente e capaz de usar a leitura de formas muito iniciais e não convencionais (Lopes da Silva et al., 2016).

A primeira proposta surgiu da iniciativa de um dos elementos do grupo em levar um livro para a instituição para partilhar com os colegas. Antes de iniciar a leitura, mostrou-se a todas as crianças o livro explicando os diferentes elementos pertencentes ao mesmo como a capa, a contracapa, o autor, o ilustrador e a editora. De seguida, durante a leitura foram formuladas perguntas voltando a reler, se necessário, para que o grupo conseguisse responder, numa tentativa de o manter atento aos acontecimentos da história.

De seguida, foi organizada uma hora do conto, via zoom, pelo Agrupamento. Durante a leitura da história observou-se que, inicialmente, o grande grupo estava interessado no que ia acontecer, mas rapidamente alguns elementos perderam esse mesmo interesse, no entanto, um dos principais motivos poderá ter sido a má audição da história, uma vez que, devido a esta atividade ser realizada pela internet, a ligação estava instável.

Num outro momento, recorreu-se a um fantoche para que este, contasse a história de uma tradição, acrescentando no seu discurso, o poder que os livros têm para o nosso conhecimento, neste caso, do passado de uma cultura.

O fantoche anteriormente mencionado foi utilizado, numa outra proposta com a finalidade de motivar as crianças para a leitura de um pequeno conto sobre uma lenda. Este momento de leitura realizou-se recorrendo às ilustrações do livro. Enquanto a leitura era realizada, o livro estava aberto virado para as crianças para que estas pudessem acompanhar através da observação das imagens. Importa, ainda, salientar que ao longo da atividade foram

esclarecidos alguns conceitos desconhecidos bem como realizadas algumas questões que promoveram a interação do grupo.

A apresentação de uma história através de um vídeo elaborado pelas discentes revelou-se uma estratégia muito bem-sucedida para grande parte das crianças visto que era notória a atenção com que estavam a ouvir a história, apesar do barulho que se encontrava no exterior da sala.

Uma outra estratégia utilizada para a dinamização da leitura de uma história passou por apresentar um dedoche à medida que se ia mencionando uma personagem na história. Este era dado a um elemento do grupo que o devia manipular sempre que a personagem aparecia.

Por fim, a última estratégia utilizada para o conto de uma história, iniciou-se com um breve diálogo, sem nunca mencionar o verdadeiro objetivo da uma caixa. De seguida, foram desvendados outros objetos que complementavam a caixa de modo a transformá-la numa caixa de sombras chinesas. Esta opção permitiu envolver e motivar todas as crianças do grupo para o significado da caixa e para a continuação da proposta: o momento de leitura. Durante este momento algumas crianças foram perdendo o envolvimento da história, mas rapidamente a leitora, observando a situação, utilizou sons corporais tornando a leitura mais apelativa para as crianças renovando o envolvimento do grande grupo. Como todos os novos recursos, esta caixa ficou disponível para a livre exploração das crianças observando-se o reconto da história por uma parte dos elementos do grupo enquanto outros manuseavam as personagens.

Em todas as atividades desenvolvidas no decorrer da PES, se perspetivaram as crianças como o centro das aprendizagens. Todas as propostas foram planificadas com e para as crianças articulando as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE com os interesses e necessidades evidenciados, bem como com as particularidades de cada elemento do grupo ocorrendo, sempre que necessário, uma diferenciação pedagógica ou um acompanhamento mais individualizado. Verificou-se, assim, que uma prática educativa significativa só é possível

com recurso a uma observação constante e criteriosa que permite contextualizar e articular a prática fomentando o desenvolvimento de competências e aprendizagens.

A PES potenciou, ainda, a formação profissional docente através da prática em contexto onde foram adquiridas vivências e colocados em prática os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente. Esta articulação permitiu desenvolver a identidade profissional, contribuiu para o crescimento pessoal e instigando o desejo de progressivamente ser melhor ao nível do saber-estar, saber-transformar e o saber-ser. Ao longo do percurso, assumiu-se uma atitude reflexiva promotora de uma prática consciente e fundamentada que se alicerça não só no gosto pela área, mas também pela vontade de proceder a práticas ricas e significativas onde se relaciona o saber com o saber fazer (Alarcão, 1996).

3.2. O CAMINHO PERCORRIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa desenvolvida no 1º CEB alicerçou-se essencialmente em processos de reflexão e investigação colaborativa entre todos os agentes do processo englobando, desta forma, a díade, as crianças, a docente cooperante e a supervisora institucional. A realização destes processos permitiu a partilha de saberes e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais fundamentais para a promoção de práticas educativas com intencionalidade pedagógica, inclusivas, transformadoras e significativas.

A colaboração das crianças e o seu papel ativo em todo o processo foi fundamental para identificar os seus interesses e motivações, bem como as suas especificidades e necessidades. Estes, analisados detalhadamente, permitiram uma melhor seleção de estratégias e metodologias adequando-as com vista à resolução de problemas individuais e/ou coletivos de forma a desenvolver uma prática educativa significativa e respeitadora da heterogeneidade da turma e de cada criança.

Os documentos orientadores e normativos, aliados à ação constituem a base de uma prática educativa de articulação curricular que, de acordo com Paviani (2004), citado por

Carvalho (2006), promove a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que possibilita “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177). Assim, no decorrer da PES existiu uma procura pela promoção de aprendizagens globalizantes e articuladas baseadas em metodologias ativas.

O processo de integração ocorreu de uma forma muito positiva, criando-se, desde logo, um ambiente acolhedor fundamental para o estabelecimento de relações entre todos os intervenientes que permitiu uma prática significativa no contexto. Numa fase inicial, os processos de observação foram o foco da prática uma vez que são essenciais para a identificação dos interesses e necessidades do grupo, sendo esta uma etapa indispensável para a consequente tomada de decisões relativas às estratégias mais eficazes para instigar uma atitude ativa no processo de aprendizagem. Posteriormente, procedeu-se à construção de Unidades de Aprendizagem (UA) de forma gradativa e alternada entre o par pedagógico, que possibilitou a cada um dos elementos da díade o exercício da prática educativa profissional e o da prática da coadjuvação, desenvolvendo-se diversas competências de forma autónoma, paulatina e adequada (Ribeiro, 2020).

As UA assumiram um papel de destaque ao nível da gestão, destacando-se o seu carácter flexível (Diogo, 2010) e de articulação curricular. É importante, ainda, mencionar o apoio prestado pela docente supervisora no processo de construção das mesmas, uma vez que o seu acompanhamento foi indispensável para a criação de momentos de questionamento, reflexão e melhoramento de estratégias e objetivos de forma que estes fossem ao encontro das características identificadas no contexto e fosse possível, deste modo, conceber UA que privilegiassem não só a articulação de saberes, bem como o desenvolvimento holístico dos alunos.

Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas algumas propostas que se inserem no projeto de intervenção intitulado de “2CP1 Futebol” desenvolvido com e para a turma. De forma a refletir sobre as mesmas, será contextualizado o projeto, realizando-se uma abordagem aos seus objetivos, assim como ao percurso traçado desde a fase inicial até à sua fase de divulgação.

O tema central do projeto desenvolvido, adveio de um interesse identificado pela díade no primeiro contacto com este contexto. Aquando da apresentação das professoras estagiárias à turma foi solicitado que cada aluno partilhasse o seu nome, idade e a atividade que mais gostam de desenvolver nos tempos livres. Nesse momento, a maioria dos elementos da turma referiu o futebol. Posteriormente, realizou-se uma conversa com a turma com a intenção de compreender o que gostavam de aprender e quais os temas que gostavam de aprofundar tendo sido possível recolher variadas respostas sendo o futebol a mais unanime entre os alunos. Em processo de negociação, definiu-se que o projeto de intervenção articularia o tema do futebol com os países, idiomas e culturas. Ao longo do projeto foram definidos objetivos que passaram por promover atividades globais e articuladas através da promoção da apropriação de conhecimentos de algumas curiosidades relativas a alguns países que participaram no Mundial de Futebol 2022 articulando-as com os conteúdos das AE e o PASEO de forma inclusiva; promover o trabalho colaborativo; incentivar a capacidade de resolução de problemas; despertar a procura de soluções; promover a reflexão autocrítica dos alunos e relacionar o tema com outras temáticas sociais relevantes para o desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes.

Um projeto de intervenção parte da premissa que existe um problema que precisa de solução, seja ao nível individual ou coletivo. Este procura, ainda, valorizar a pesquisa na atividade docente como forma de proporcionar as condições teóricas e metodológicas para realizar propostas baseadas no conhecimento relativo à realidade onde se pretende atuar, criando estratégias e ações para transformá-la, tomando, ainda, consciência de que planear um projeto exige esforços. Assim, a intervenção requer refletir acerca de propostas efetivas que permitam resolver a situação detetada. O projeto de intervenção é, portanto, uma ação planeada com o intuito de tomar decisões, que permitam alcançar os objetivos pretendidos. Dessa forma, é uma ação organizada e uma proposta objetiva e focalizada, para resolver problemas da realidade.

Assim, importa esclarecer que, apesar dos jogos de futebol serem uma das atividades favoritas da turma, a prática deste desporto nos momentos de recreio causava muitos conflitos entre os elementos da turma, sendo esta uma das questões que sustentaram a

decisão de alicerçar a prática educativa sobre esta temática. A chegada de dois novos alunos ao contexto oriundos do Brasil e da Colômbia alertou os restantes elementos da turma para as questões da diversidade cultural, despertou a curiosidade sobre os outros países e sobre os idiomas e, aliando-se o interesse dos alunos com a necessidade de integrar os novos elementos, a temática principal desenvolveu-se, ao longo das UA, ligada à abordagem a diferentes países e a curiosidades sobre os mesmos.

Parrilla (1999), citado por Baumel (2004) afirma: “o profissional da educação, mais que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa que sabe, aprende a enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas que cercam os problemas e necessidades únicas que exigem respostas às mesmas” (p.151). Assim, o docente deve adaptar-se às necessidades e exigências de cada turma procurando respostas para as mesmas. Neste sentido, é obrigação do docente estar atento e indagar as diversas possibilidades de auxiliar os alunos e perceber de que forma pode contribuir para que a sua integração na comunidade escolar possa ser bem-sucedida, seja pelo facto de uma criança ser de nacionalidade ou cultura diferente, ou mesmo por ter algum tipo de necessidade a nível cognitivo.

Sendo a escola um local de sociabilização, Salomão (2007), citado por Rodrigues (2013), defende que: “o professor deve ir assumindo, ainda que de forma gradual, o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de constituírem as suas próprias aprendizagens. Assim, o professor deve observar a criança para melhor agir com ela, ver como despertar nela a curiosidade, esperar que o interesse suscite perguntas e ajudá-la a descobrir, por ela própria, a resposta para essas mesmas perguntas” (p. 76). O professor tem, assim, um papel crucial na mediação de conflitos e esclarecimento de dúvidas, não só porque é a figura de referência das crianças, como também deve ter a capacidade de acolher, guiar e auxiliar aqueles que não se sentem integrados num país que não é o seu.

Para iniciar o projeto 2CP1 Futebol, propôs-se uma atividade que permitisse que os alunos compreendessem quais eram as regras dessa modalidade desportiva, não só com a

intenção de diminuir os conflitos entre eles, bem como de desenvolver a capacidade de reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. Comunicar consiste na “capacidade (...) de troca de pensamentos, sentimentos, ideias ou informações através da fala, gestos [e/ou] imagens” (Santos, 1992, p. 68). A comunicação é um processo dinâmico, natural e espontâneo, verbal ou não verbal, que exige a interação entre, pelo menos, dois indivíduos (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, Sim-Sim et al (2008), mencionam que, para que a criança aprenda a comunicar como o seu grupo social, esta precisa de estar incluída num ambiente em que tenha oportunidade de ouvir e de falar com os falantes da sua língua materna. Nesta perspetiva, tanto o contexto familiar, como o contexto socioeducativo constituem um ambiente privilegiado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, sendo estas essenciais para o desenvolvimento social e académico da criança.

Segundo Cunha e Monteiro (2018), as competências comunicativas têm uma elevada importância nos conflitos entre as crianças, uma vez que a sua gestão deve ser baseada na comunicação e na negociação. A negociação constitui um processo de comunicação que procura interesses comuns entre os intervenientes do conflito, com o fim de estabelecer um acordo. Este é um processo significativo para a convivência entre as crianças, pois, a partir da negociação, alcança-se o consenso. Desta forma, a comunicação torna-se um elemento imprescindível durante a negociação, visto que possibilita conhecer os motivos de ambas as partes que comportam o conflito, promovendo, assim, a compreensão e a tolerância entre si (Muszkat, 2005, citado por Cunha & Monteiro, 2018). A negociação é considerada um processo construtivo na gestão de conflitos interpares. Esta estabelece, a partir da comunicação, a troca de ideias, a reciprocidade e direciona para o alcance de objetivos comuns. Para além disto, permite que as crianças determinem, de forma autónoma e cooperada, uma solução favorável a todos os envolvidos (Teixidó & Castillo, 2013, citado por Cunha & Monteiro, 2018).

Os alunos foram inicialmente confrontados com a questão “será que sabem jogar futebol?” que os deixou muito intrigados porque, do seu ponto de vista, eram os melhores jogadores da escola. Assim, e com a intenção de direcionar o diálogo em grande grupo e

promover a reflexão da turma, a professora em formação continuou com a questão “se sabem jogar futebol, por que motivo se desentendem tantas vezes quando estão a jogar?”. Após este momento que despoletou uma reflexão e partilha de opiniões, os alunos puderam assistir, em conjunto, a vídeos informativos curtos que ajudavam a compreender melhor este desporto, mostrando as regras do jogo, a posição dos jogadores, a função do árbitro e as partes constituintes do campo. No final da visualização de cada um dos vídeos, os alunos refletiram sobre os mesmos confrontando, com questões orientadoras, as informações neles contidas com os seus conhecimentos prévios e, simultaneamente, construíram um mural onde compilavam todas as informações que, posteriormente, foi colocado num local visível e de fácil acesso para que pudesse ser consultado sempre que existisse essa necessidade.

Esta atividade revelou-se, na conceção da mestrandia, como um excelente ponto de partida para o projeto, uma vez que permitiu realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativos à temática do futebol sendo, ainda, uma mais-valia na construção de um conhecimento base sólido para que as restantes propostas pudessem constituir contributos para a construção ativa do conhecimento. Importa, ainda mencionar que, o momento de reflexão que esta proposta promoveu é importante para que os alunos desenvolvam diversas competências pessoais e do currículo, tais como interpretar informação, desenvolver processos conducentes à construção de conhecimento, bem como processos de desenvolvimento das relações pessoais e interpessoais (Oliveira-Martins, 2017). A construção do mural no final de cada reflexão, promove a consolidação dos conhecimentos adquiridos e, tal como mencionado anteriormente, cria um produto final passível de ser consultado sempre que a turma necessitar.

Como referido anteriormente, ao longo da PES, as UA focaram-se em permitir a exploração de características culturais, gastronómicas, patrimoniais e da biodiversidade de um país sendo o critério de seleção do mesmo a premissa de que este seja participante no Mundial de Futebol de 2022 – a competição favorita dos alunos. Na semana dedicada à Itália, os alunos puderam perspetivar a passagem do tempo e as consequências desta no seu quotidiano, mais concretamente nas estações do ano e no estado do tempo. Os conteúdos abordados foram relacionados com o país de onde é natural o compositor Antonio Vivaldi

conhecido pela sua obra “Quatro Estações” a partir da qual foram desenvolvidas atividades de escuta ativa e composição musical. A cozinha italiana é marcada pelas massas e pizzas e, a escola, foi transformada numa pizzaria, permitindo que os alunos desenvolvessem conhecimentos relativos ao tema das frações. Assim, articularam-se a Educação Artística com a Matemática.

A música é uma prática social comunicativa e expressiva que permite o desenvolvimento de experiências concretas em interação com os outros. As atividades de escuta ativa e de composição/construção musical exigem a partilha com os outros, o diálogo, a pergunta-resposta, a criatividade e outras competências igualmente indispensáveis nas interações sociais no quotidiano. Assim, a música, constitui uma forma de desenvolver capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças e aos desafios imprevisíveis e complexos que se lhes colocam nos dias de hoje (AE, 2018).

Os materiais didáticos são bastante relevantes na aprendizagem, como apoio na diminuição das dificuldades manifestadas pelos alunos e como um recurso fundamental para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Os materiais didáticos podem ser manipulados e trabalhados pelos alunos proporcionando-lhes diversas maneiras de aprender. Como afirma Lorenzato (2006, p. 21), “o material didático pode ser um excelente catalisador para o aluno construir seu saber matemático” e assim, despertar o interesse e a sua curiosidade, atraindo-o para situações de aprendizagem nesta área do currículo. Tendo este aspeto em consideração os alunos exploraram os discos fracionários e puderam, ainda, construir este recurso de forma a posteriormente usufruírem do mesmo sempre que sentirem necessidade.

Post et al., citados por Quaresma (2010) desenvolveram um estudo em que investigam os “benefícios dos materiais manipuláveis na aquisição dos conceitos de ordem e equivalência de números racionais, onde defendem que a aprendizagem deve construir-se de um nível concreto para um nível abstracto” (p. 27). Post et al., citados por Caldeira (2009) defendem ainda que a aprendizagem dos números racionais deve ser feita, primeiramente, com base nos conhecimentos dos alunos, partindo de imagens concretas dos conceitos com recurso a

materiais manipuláveis. Porque, citando Caldeira (2009), e indo ao encontro de um estudo desenvolvido por Behr, Wachsmuth, Post e Lesh (1984), os alunos que utilizaram ajudas de materiais manipuláveis na aprendizagem dos números racionais, aparentemente, conseguiram desenvolver um pensamento sobre as frações baseado em imagens internas. Nesse sentido, refere que dar às crianças a oportunidade de explicar verbalmente uma demonstração de manipulação permite-lhes realizar uma assimilação mental de síntese e envolve processos metacognitivos, uma vez que requer pensar sobre o pensar e afirmam que essa atividade está relacionada com o avanço do concreto para o pensamento formal.

Inicialmente, os alunos dirigiram-se à cantina onde utilizaram diversos ingredientes para confeccionar uma pizza. Inicialmente, todos experienciaram a sensação de tocar e amassar a massa. De seguida, esticaram a mesma e rechearam a pizza iniciando pelo molho de tomate. Os alunos puderam sentir o cheiro e o sabor de todos os ingredientes de forma a criar uma experiência sensorial e gustativa. Com a necessidade de dividir a pizza em partes iguais, recorreu-se às noções de metade, terça parte e quarta parte, e introduziu-se o conteúdo das frações. Foram entregues a cada aluno alguns círculos de papel, representativos da pizza criada e, solicitou-se que dividissem, cada um deles, em partes iguais através da dobragem e do recorte. Quando tinham a pizza dividida no número de partes solicitada, faziam a legenda correspondente a cada porção obtida. Este processo permitiu que, no final da proposta, cada aluno tivesse construído os seus próprios discos fracionários. Para concluir, os alunos foram desafiados a pensar na melhor estratégia para dividir a pizza criada em tantas partes quanto o número de elementos da turma e, no final, todos puderam comer a pizza confeccionada.

As frações são um conteúdo muito abstrato nesta faixa etária e esta proposta permitiu torná-lo um pouco mais concreto. Quando, nas propostas, se aliam a área da Matemática com situações concretas, problemas reais e com significado, os alunos estabelecem um sentimento de pertença, implicando-se no processo de aprendizagem e mobilizando os conteúdos tratados sendo, então, capazes de desenvolver uma perspetiva coerente e integrada, tal como elencado nas AE (2017). Dean (2008), afirma que “mathematics is difficult and tedious for many students because they do not see the connections in mathematics” (p.5). A

contextualização das propostas e a apropriação de momentos do quotidiano, para estimular o contacto e o gosto pela Matemática é necessário, uma vez que, desta forma, as relações estabelecidas são mais perceptíveis e, desta forma, os alunos compreendem a relação da teoria com os contextos em que a mesma pode ser colocada em prática. Vale e Pimentel (2010) defendem que quando os estudantes entram na escola possuem um forte potencial que o professor deve rentabilizar se se pretende que estes jovens, mais do que treinar um conjunto de técnicas Matemáticas, venham a gostar da Matemática e a apreciar a sua utilidade (p.38).

Portugal e o seu património cultural foi o país explorado pela turma na UA intitulada “Além das distâncias: aventuras em viagens pelo norte de Portugal”. A proposta que, de seguida, será explicitada baseou-se na metodologia de Aprendizagem por Simulação, iniciando-se com uma notícia de telejornal que mencionava que uma equipa estrangeira ia realizar um estágio e aproveitar para visitar o Norte de Portugal. A turma foi desafiada a acompanhar os convidados e a aula desenvolveu-se através da exploração de alguns elementos do património cultural local desenvolvendo-se competências no âmbito da orientação espacial, linguagem de programação, resolução de problemas, pensamento reflexivo e compreensão do conceito de itinerários.

A Robótica Educativa é considerada uma ferramenta pedagógica que resulta na abordagem de várias áreas de conteúdo e que potencia novos conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem. Ribeiro, Coutinho e Costa (2011) anotam sete principais potencialidades no processo de ensino aprendizagem, nomeadamente: a motivação; a multidisciplinaridade; a aprendizagem baseada em projeto; o trabalho colaborativo; a imaginação e criatividade; o raciocínio lógico e pensamento abstrato; e, por último a autonomia na aprendizagem. No quotidiano, os alunos estão constantemente em contacto com objetos robóticos e tecnológicos, permitindo-nos colocar em prática as nossas competências nesse âmbito. Com a evolução da tecnologia, os recursos tecnológicos, nomeadamente, os robôs apresentam-se com uma forte atração na área da educação. Assim, o robô, sendo um recurso tecnológico, “possibilita a criação de novas formas de interação com o mundo. A aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Essa interação dever favorecer a cooperação e autonomia, assegurar

a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação” (Nascimento, 2017, p. 3).

A turma foi organizada em quatro grupos de cinco elementos. Cada grupo enumerado, tinha um mapa do Norte de Portugal com alguns elementos patrimoniais característicos das localidades que a equipa de futebol gostaria de visitar e conhecer (ex.: lenço dos namorados de Vila Verde, pinturas rupestres de Foz Côa, Pauliteiros de Miranda e mirandês), e um SuperDoc. Cada elemento do grupo tinha um diário de bordo – recurso que acompanhou toda a atividade - onde estavam descritas algumas pistas que permitiam que os alunos descobrissem a ordem pela qual a equipa de futebol ia conhecer as localidades, promovendo, desta forma, a autonomia de trabalho dos alunos. Após decifrarem as pistas, os elementos do grupo programavam o SuperDoc e registavam os comandos no diário de bordo. Entre o grupo, foi eleito um responsável de equipa que comandava o robô entre as várias etapas. Assim que alcançavam uma localidade, os alunos respondiam, no diário de bordo, a desafios simples acerca de características históricas ou de conhecimento geral inerente ao elemento patrimonial em análise. A atividade final do diário de bordo, consistia em traçar, no mapa, o percurso percorrido pelo SuperDoc.



Figura 7: organização do espaço e do grupo

Esta atividade foi planificada para uma das aulas supervisionadas e, a reflexão após a ação realizada pela díade em colaboração com a professora cooperante e a docente supervisora permitiu receber feedback das decisões tomadas e algumas sugestões que poderiam ter facilitado o desenvolvimento da proposta e a promoção das aprendizagens.

Através deste processo de reflexão compreendeu-se a importância da qualidade dos recursos uma vez que se verificou que a qualidade do som da notícia dificultou a interpretação da mensagem por parte dos alunos. Ademais, aferiu-se que a questão inicial também deveria

ter sido colocada e ser mais simplificada uma vez que foi uma dificuldade compreender o que é o conceito de “estágio de futebol”. A atividade foi realizada no chão, uma vez que exigia espaço para colocar os tapetes, e compreendeu-se que esta decisão, por não ser a mais confortável, proporciona uma má postura dos alunos e comprometeu o seu envolvimento na proposta. Aferiu-se que a clareza das indicações é fulcral para o sucesso da atividade e, desta forma, tinha sido benéfico realizar as atividades do ponto de partida do percurso em conjunto. Para finalizar, importa mencionar a importância de promover um momento em que os alunos pudessem perspetivar os comandos antes de os executar no SuperDoc e, desta forma, numa das unidades de aprendizagem seguintes, a díade achou importante propor uma nova atividade com esta intenção.

Confrontados com a existência de outros países onde se fala a língua portuguesa, nomeadamente o Brasil, os alunos foram desafiados a descobrir quais os outros países cuja língua portuguesa é o idioma oficial. Para isso, foi apresentado um tapete com o mapa mundo, em grande escala, onde os alunos traçaram o itinerário que permite ligar os países de língua oficial portuguesa, identificados no mapa com a respetiva bandeira. Para tal, os alunos sentaram-se em volta do tapete e foi selecionado um dos alunos para fazer de robô e outro aluno para dar os comandos, alternando estas posições entre o grupo, definindo-se ainda que Portugal seria o ponto de partida do percurso. Todos os alunos tinham um pequeno bloco onde registaram o ponto de partida (país de partida) e o ponto de chegada (país de chegada) bem como os comandos que pretendiam que o robô/aluno efetuasse. Inicialmente, os alunos ouviram uma mensagem de um português e, de seguida, a de um nativo de um dos outros países de forma a distinguirem algumas diferenças de pronuncia entre os falantes e para saberem qual o ponto seguinte no percurso que estavam a traçar. Após visitarem todos os países, o percurso deveria terminar novamente em Portugal.

A realização desta proposta revelou-se uma mais-valia uma vez que permitiu consolidar conceitos e corrigir pequenas questões essencialmente relacionadas com a lateralidade que constituem conhecimentos prévios dos alunos que, no entanto, precisavam de ser lembrados. Esta segunda abordagem permitiu ainda exercitar a capacidade de perspetivar o percurso antes de o executar. Deste modo, considera-se que teria sido benéfico

executar este exercício de revisão dos conhecimentos antes da proposta anterior (SuperDoc) e que esta alteração teria beneficiado o alcance dos objetivos definidos.

Na fase de divulgação do projeto, num processo de negociação com os alunos, definiu-se que se ia organizar um torneio de futebol. A organização de um evento que envolve todos os alunos do primeiro ciclo da escola requer definir tarefas e organizar as mesmas. Para que nada falhasse, os alunos organizaram as tarefas numa tabela utilizando uma adaptação da ferramenta digital 5We2H. Esta técnica constitui um plano de ação auxiliando a tomada de decisões rápidas e eficazes para a organização das tarefas a realizar para o torneio. Nesta tabela os alunos definiram como tarefas necessárias a escrita de um convite, a elaboração de emblemas para distinguir as equipas, a definição de um símbolo e a criação de um hino para a competição, a construção de troféus para os participantes, a definição de um horário para os jogos e, por fim, a eleição dos árbitros.

O primeiro passo para a realização do torneio foi endereçar um convite aos participantes desenvolvendo, assim, as competências de escrita dos elementos da turma que redigiram e reviram, em grande grupo, a mensagem que queriam incluir.

A criação de emblemas para distinguir as equipas participantes realizou-se interligando as artes visuais com os conteúdos da área e do perímetro de Matemática. Inicialmente foi solicitado que os alunos, em pares, desenhassem, numa folha quadriculada, um polígono à sua escolha. De seguida, introduziu-se o conceito de perímetro através da formulação de questões que orientavam e direcionavam o pensamento dos alunos para o conceito repetindo-se o mesmo processo com a abordagem à área. O polígono final decorado de acordo com o padrão desenhado em cada unidade de área, constituía um emblema. O trabalho em pares, enfatiza o debate a troca de opiniões e constitui uma metodologia de aprendizagem ativa, na qual os próprios alunos se ajudam mutuamente na resposta a questões e, desse modo, desenvolvem o entendimento considerado suficiente para que possam avançar para o próximo tema.

Para o processo de criação de um símbolo para o torneio foi entregue a cada aluno uma folha quadriculada retangular que dobraram pelo lado maior. De seguida, desenharam

um triângulo sendo que um dos lados do mesmo correspondia à dobra anteriormente realizada. De seguida, os alunos desenham um outro triângulo menor utilizando novamente a dobragem e um dos lados do triângulo maior. Os alunos recortaram a figura e traçaram uma reta na dobra da mesma. Por fim, completaram o símbolo, de modo que a reta se transformasse no eixo de simetria de reflexão. O processo terminou com a pintura do símbolo por parte dos alunos que negociaram em grupo quais as cores a utilizar e os locais a colorir.

Para a criação do hino do torneio, em grande grupo, a turma realizou um Quizzizz em que os alunos deviam selecionar a opção de resposta que melhor se enquadrava na rima de forma a construir a letra da canção. De seguida, procedeu-se à leitura integral da letra da música e apresentou-se o ritmo selecionado para acompanhar o poema que os alunos realizaram através de sons corporais.

Como forma de agradecimento pela presença dos participantes e pela oportunidade de partilhar as aprendizagens desenvolvidas, os alunos criaram medalhas de participação. O material selecionado foi a pasta de modelar que foi amassada e moldada por todos os alunos que, após a secagem, desenharam e pintaram as mesmas.

A escolha dos árbitros foi realizada através da plataforma Socrative. Cada aluno realizou, individualmente, um questionário sobre as regras do futebol e funções do árbitro e os elementos da turma que obtiveram maior percentagem foram eleitos árbitros e, posteriormente distribuídos pelos jogos a realizar. A plataforma Socrative é uma ferramenta digital que permite a construção de questionários para a verificação da aprendizagem de conceitos. A aplicação destes questionários permite que o professor identifique quais os conceitos que precisam ser reforçados para toda a turma ou quais os grupos de alunos necessitam maior atenção.

O dia do torneio foi um momento de grande entusiasmo em toda a escola, mas essencialmente na turma que, para além da notória alegria em jogar, manifestava muito orgulho no trabalho desenvolvido e na dinâmica que organizaram para divulgar o projeto junto da comunidade educativa. O sucesso educativo e desenvolvimento da criança não assenta somente em interações pedagógicas ao nível escolar, existindo a necessidade e o

dever de alargar as mesmas a toda a comunidade educativa, tal como é proposto no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Numa perspetiva de divulgação foi ainda construído, ao longo das semanas de intervenção no contexto, um site com uma breve explicação de todas as propostas realizadas relacionadas com o projeto incluindo também o registo fotográfico de todos os processos. Este site, foi divulgado aos Encarregados de Educação para que estes pudessem estar a par dos acontecimentos da vida escolar dos seus educandos e pudessem contribuir com o seu feedback e com algumas propostas.

A família assume um papel de destaque no desenvolvimento da criança devendo trabalhar em conjunto com a escola de forma a serem o complemento uma da outra, estabelecendo ligações entre os distintos contextos (Alonso, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). O docente deve procurar estratégias capazes de promover o envolvimento das famílias nos momentos de partilha e na tomada de decisões “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117). Mata & Pedro (2021), referem que o envolvimento educativo beneficia todos os intervenientes. Permite às famílias compreenderem e valorizarem o papel do docente, das práticas e das atividades desenvolvidas, valorizando ainda o seu papel enquanto família e apoio à aprendizagem, como um apoio à continuidade das aprendizagens realizadas em contexto educativo. No que respeita aos alunos, estes valorizam a proximidade dos pais e o seu contributo na descoberta de novas competências e saberes, desenvolvendo neles competências de autonomia e responsabilidade. Já no que concerne aos docentes, permite que estes obtenham um melhor conhecimento das famílias e das suas competências, assim como possibilita “dar uma resposta mais global e apoiante às necessidades das crianças” (p.75), facilitando a ligação com as famílias e a valorização do seu papel.

A avaliação do projeto desenvolvido foi realizada junto dos envolvidos com a intencionalidade de compreender se os objetivos iniciais tinham sido alcançados. Para avaliar todo o processo iniciou-se por lembrar o site criado e todas as atividades e aprendizagens desenvolvidas e, de seguida, foi proposto que os alunos escrevessem um texto descritivo

relativo à sua atividade favorita e, de seguida, o ilustrassem. As narrativas dos alunos foram muito valorizadas uma vez que toda a ação se planeou para e com eles de forma a proporcionar o melhor ambiente possível para a aquisição de competências e desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Refletindo, finalmente, acerca do projeto, considera-se que o desenvolvimento holístico do aluno, colocando-o em contacto com diferentes países e culturas, é uma das potencialidades verificadas. As propostas foram diversificadas e permitiram verificar quais as estratégias mais e menos adequadas para o contexto em questão e para cada aluno em particular. Os objetivos do projeto vão ao encontro da ideia de que o ensino é uma prática que agrega ações contextualizadas, baseadas nas relações e na resolução de problemas (Balancho & Coelho, 1996) e foram positivamente alcançados.

A PES, constituiu um importante contributo na formação e construção da identidade profissional, assente em princípios de transdisciplinaridade e articulação de saberes, possibilitou a realização de uma prática enriquecedora e intencional, comprovou a possibilidade de realizar aprendizagens significativas através do recurso a múltiplas metodologias, técnicas e plataformas que permitem a articulação entre as diferentes áreas curriculares conferindo um papel ativo ao aluno em todo o seu processo de aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento (Quadros-Flores et al., 2012).

METARREFLEXÃO

Com o fim desta etapa formativa torna-se fundamental proceder a uma análise relativa ao percurso pedagógico desenvolvido ao longo da PES. Este revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências que permitiram auxiliar na iniciação da identidade profissional, através do desenvolvimento de uma postura reflexiva e indagadora e da mobilização de saberes teóricos e científicos que suportaram a ação pedagógica desenvolvida. Deste modo, a presente metarreflexão constitui uma reflexão relativa aos contributos do estágio no desenvolvimento de aprendizagens significativas e sistemáticas, aquando do processo de formação inicial docente, caracterizadas pela procura incessante de novos saberes, visando a transformação da prática, de modo a colocar a criança no centro da ação (Ribeiro, D. 2022/2023), capacidades fundamentais na superação de eventuais dificuldades na vida profissional futura.

A identidade docente encontra-se em constante desenvolvimento e é fundamental que os docentes estejam preparados para a constante incerteza e complexidade em que estão envolvidos. Assim, é importante que se desenvolva uma postura crítica, questionadora, reflexiva e investigativa que permite que se desenvolva uma prática com significado no contexto em que é aplicada e que responda a todos os desafios reais com que o mesmo é confrontado. Assim, a reflexão antes, na e após a ação constitui um princípio fundamental para que a prática educativa decorra de forma a ir ao encontro das necessidades evidenciadas no contexto onde a mesma ocorre “contribuindo não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho et al., 2009, p. 360). Assim. Segundo Oliveira & Serrazina (2002), “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p.7).

A Metodologia I-A surge como base do processo educativo desenvolvido, constituindo-se através do ciclo observar-planear-agir-refletir. As conclusões retiradas após a prática a par da capacidade de reconhecer o contexto para o qual a mesma se prepara, constituem aspetos

preponderantes para o desenvolvimento profissional docente (Quadros-Flores, 2016). Deste modo, o exercício da reflexão acerca da ação, visa a transformação o ensino (Ribeiro, 2011) a par da observação que enriquece a ação e permite que o docente conheça o ambiente educativo e, simultaneamente, cada criança e a sua individualidade.

A identificação das necessidades e interesses das crianças, a análise dos contextos, o estudo e escolha de estratégias e recursos que melhor se adequassem e melhor promovessem o desenvolvimento das crianças dos níveis educativos em que a PES foi realizada, foi um desafio. Ser professor/educador exige o desenvolvimento de competências que permitam que todas as crianças se desenvolvam e aprendam numa perspetiva inclusiva e equitativa. Neste sentido, a PES foi importante para compreender “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007, p. 98).

A diferenciação pedagógica é essencial para a promoção de aprendizagens com sentido e significado para as crianças e, assim, foi fortemente valorizada a diversidade de recursos e estratégias que permitissem ultrapassar as dificuldades e responder às características identificadas especificamente em cada criança sem nunca esquecer de valorizar o papel e a voz ativa das crianças no seu processo educativo existindo espaço para que se exprima, partilhe e seja “capaz de pensar” e “capaz de aprender” (Almeida, 2002, p.156).

Ao longo deste processo foi possível contactar com dois níveis educativos o que favoreceu a perceção das diferenças e semelhanças entre eles e permitiu reconhecer as potencialidades da transição entre ambas as etapas. Assim, a PES assume-se como “uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (Kulcsar, 1991, p. 63) tendo-se verificado uma maior compreensão e valorização da criança e da importância da educação no seu desenvolvimento.

A existência de um docente de perfil duplo, promove o sucesso de ambas as valências, conferindo-lhe uma prática sustentada no conhecimento teórico que possui, mas também pela experiência de ambos os ambientes educativos. De facto, “ o sucesso das transições não

depende da “prontidão” da criança individual em processo de transição, mas da “prontidão” de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13). A articulação entre as fases do processo educativo da criança implica sequencialidade, concedendo a cada fase o encargo de completar e aprofundar conhecimentos adquiridos na fase anterior, ocorrendo continuidade educativa e promovendo o desenvolvimento holístico da criança através da articulação transversal de saberes entre os dois níveis educativos. Assim, cabe ao docente, ajudar os alunos a colmatar as dificuldades e minimizar os contrastes existentes entre as valências, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, através da adequação da sua prática e do recurso a metodologias ativas que coloquem a criança no centro do processo fomentando, assim, o seu sucesso educativo e apoiando a formação de cidadãos autónomos, conscientes e confiantes.

A PES permitiu compreender que apenas através da prática é possível sentir a realidade de um profissional, uma vez que é este contacto com o contexto que permite que se debatam realidades imprevisíveis e soluções possíveis para as mesmas, tomando-se, assim, consciência do quanto o processo de ensino enfrenta desafios, receios, dúvidas e inquietações, proporcionando o desenvolvimento do profissional. Importa ainda mencionar que este processo de formação não ocorre de forma individualizada, o trabalho colaborativo teve um importante papel ao longo deste percurso e potenciou a partilha de ideias, conhecimentos e oportunidades de crescimento mútuo, assim como uma reflexão sistemática que promoveu adaptações imprescindíveis à ação.

Os constantes desafios da sociedade atual tornam necessário que o profissional de educação seja capaz de dar resposta através de uma visão de escola para todos e de uma adequação e reformulação da prática para que a mesma vá ao encontro dos interesses e necessidades de cada aluno, visando uma intencionalidade educativa. Assim, o processo de formação de um profissional de educação deve ser contínuo e perdurar ao longo da sua vida de modo a tornar-se um processo sistemático de aprendizagens novas e de aprofundamento daquelas que já possui como um “processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido” (Marta, 2015, p. 172).

Para finalizar, importa mencionar que no decorrer da PES o ênfase principal foi o desenvolvimento da criança, com base numa perspectiva construtivista. Esta perspectiva permite o desenvolvimento da autonomia das crianças e conseqüentemente prepara-as para a vida futura em sociedade, permitindo-lhes deparar-se com situações quotidianas possíveis e procurar solucioná-las de modo criativo. Assim, o processo de formação inicial teve como propósito tornar significativas as vivências das crianças, tendo em consideração que aquilo que uma pessoa se torna, tem como base aquilo que a mesma experiência.

Assim, a formação inicial é apenas o começo sendo indispensável a vontade de ser mais e melhor e a busca incessante de conhecimento e aprofundamento dos mesmos de forma a corresponder àquilo que as crianças necessitam e esperam. Neste sentido, cabe ao Educador, servir-se de metodologias ativas e práticas educativas que promovam a autonomia da criança, aproximando a escola das experiências do quotidiano que estas vivenciam. Ser professor na atualidade é mais do que transmitir conhecimento, é focar-se num ensino com qualidade, centrado na criança como um ser individual que pertence a um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensinobásico: Novas áreas curriculares*. (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *As bases da educação* (pp.2821- 291). Conselho Nacional de Educação.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). *Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz*. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (39), 55-71
- Almeida, L. S. (2002). *Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e apensar*. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155-165.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR"*. *Revista do GEDEI*, 5, 62-88.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integr%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, (8), 75-8
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). *O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp 89-122). Porto Editora.
- Aniceto, J. M. T. A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Retirada do repositório da Universidade de Aveiro em, 19.
- Araújo, A. L. D. O. S., & Sant'Ana, R. M. T. (2011). Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*.ISO69
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Bastos, A. S. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.
- Baumel, R.C. (2004). *Formação de Professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão*. Educar, n.º 24, p.149-161. Curitiba: Editora UFPR.
- Beane, J. (2003), *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo Sem Fronteiras,pp. 91-110
- Berger, G. (1992). *A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional*. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23-36.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN, 978
- Carvalho, R. S. (2015). *Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil*. Revista Teias, 16(41), 124-141
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão da leitura e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado em gestão curricular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras. ISO 690
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C.P., Sousa, A, Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J. R. C, & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), 355-379. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a30_Ac%3%a7%3%a30_Metodologias.PDF
- Cunha, F., Uva, M. (2016). A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PERSPETIVA DE DOCENTES E CRIANÇAS. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839/7728>.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.

- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar em Revista*, 213-230
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dean, S. (2008). Using Non-Traditional Activities to Enhance Mathematical Connections. Math in the Middle Institute Partnership - Action Research Project Report . Nebraska: University of Nebraska-Lincoln
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Estrela, M. e Villas Boas, M. (1997). *A relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência*. (103-116). In: Marchand H. e Pinto H. (eds.) (1997), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Educa.
- Faria, A. L. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 19 CEB: "Aprender a aprender"*. (E. S. Ulrich, Ed.)

- Fernandes, D. (2019). *Avaliação sumativa. Avaliação formativa. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Ferracioli, L. (1999). *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 80 (194).
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna (6ª série), pp. 13 – 33.
- Formosinho, J. (2016). *Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária*. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81- 106). Porto Editora
- Foulquié, Paul. *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Tradução de César Armando Gómez. Labor S.A, 1967.
- Galiuzzi, M. D. C., Rocha, J. M. D. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L. D., Giesta, S., & Gonçalves, F. P. (2001). *Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências*. Ciência & Educação (Bauru), 7(2), 249-263.
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3). Mário Henrique Gomes.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Massangana.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Larrivee, B. (2000). *Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher*. *Reflective Practice*, 3(1), 293-307.
- Leite, C. M. F. A. F. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*. *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Lino, D. (2007). *O modelo pedagógico Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos - Brincar através dos tempos*. Teorema.
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação (DGE).

- 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., & Lopes, A. (2014). *Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI*. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación* (pp- 43-46). Vol. Extr., No. 13 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mello, T., & Rubio, J. A. S. (2013). *A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil*. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Montessori, M. (1950). *A descoberta da Criança*. Portugalia.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Nascimento, B. J. (2017). *A robótica educacional no ensino fundamental*. Itumbiara: MNR. <http://sistemaolimpico.org/midias/uploads/fad9d747e74f7dacad1d59041fbbcf88d.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta-da-China.
- Nunan, D. (1999). *A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet*. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July, pp.52-74.

- Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. Revista Noesis, (77), 15-16
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para 93 a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. Em Aberto, 30(100).
- Oliveira-Martins, G. D., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002) *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI Grupo de Trabalho de Investigação (Org.) *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). APM.
- Pagarete, Maria João. (2008). *A construção do conhecimento matemático pelas crianças nas primeiras idades*. In R. P. Marques, *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 58-75). Chamusca: Edições Cosmos.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Pereira, R. (2012) *Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 1-15.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Pires, M. (1998). *Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino*. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2, 173-182.
- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?*. In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 401-410). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para inovar, inovar formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega
- 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., 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.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade Profissional Docente e as TIC Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.

- Quaresma, M. A. F. (2010). *Ordenação e comparação de números racionais em diferentes representações: uma experiência de ensino*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado em educação.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, C. (2007). *Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*.
- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. F. (2011). *A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no ensino básico*. In CISTI 2011 - Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação - Livro de Atas de Conferência Internacional (pp.440-445). <https://core.ac.uk/download/pdf/55613592.pdf>.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola*. Relatório Final de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. (pp.198-291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200700010000>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sales, L. M. M., & Araújo, A. V. (2018). *A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito*. Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica, 23(2), 682-702. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>.
- Santana, I. (1999). *O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB*. Escola Moderna, 5(5), 15-24.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Noesis, 79, 52-57. ISO 690
- Santos, J. R. (1992). *O que é comunicação*. Difusão cultural.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Schepers, W. & Liempd, I. (2010). *Relacionar-se com a Natureza* (pp.19-21). Infância na Europa.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Comissão Nacional da UNESCO.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2010). *Padrões e conexões matemáticas*. Educação e Matemática, 110, pp. 33-38
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação*. (U. F. Maria, ED.) Educação. Revista do Centro de Educação, 35(3), pp. 479-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>

REFERENTES LEGAIS

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. *Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento*

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001- 08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001- 08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.*

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento
– Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa as Aprendizagens
Essenciais do ensino básico*

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

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Lei n.º85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º166, Série I. Assembleia da República.
*Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram
em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a
partir dos 5 anos de idade.*

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Ana Sofia Brito Amorim

